

UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI
FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE
DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRĂINE APLICATE

STUDII ȘI CERCETĂRI FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 18, 2019

PITEȘTI

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

Laura CÎȚU

REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF

Ana-Marina TOMESCU

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

Cristina-Elena ILINCA, Raluca NIȚU, Ana-Maria IONESCU

**COMITET ȘTIINȚIFIC / COMITÉ SCIENTIFIQUE / SCIENTIFIC
COUNCIL BOARD**

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România
Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța
Dan DOBRE, Universitatea din București, România
Ștefan GĂITĂNARU, Universitatea din Pitești, România
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montréal, Canada
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Ludmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Rusia

ISSN–L 1583-2236

e-ISSN 2344-4525

revistă anuală/revue annuelle/annual journal

Revistă acreditată CNCS, categoria B

Revue accréditée par le Conseil National de la Recherche Scientifique, catégorie

B Accredited by the Romanian National Research Council, category B

<http://www.cnsc-nrc.ro/wp-content/uploads/2012/12/reviste-11-dec-2012.pdf>

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

Str. Gh. Doja, nr. 41, Pitești, 110253, România, Tel./fax: +40 0348453300

<http://www.upit.ro/facultati/facultatea-de-litere/activitate-stiintifica-flit/publicatii-stiintifice-flit/studii-si-cercetari-stiintifice-seria-limbi-straine-aplicate.html>

<http://scf-lsa.info/>

Editura Universității din Pitești

Târgul din Vale, nr. 1, 110040, Pitești, România, Tel.: +40 (0)348453116

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

Encarnación Medina ARJONA, Universitatea din Jaén,
Spania

Hurrydeo BEEFUN, Universitatea din Lisbona,
Portugalia

Cristina BOSISIO, Universitatea Catolică Sacré Cœur, Italia

Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România

Anika FALKERT, Universitatea din Avignon, Franța

Lynne FRANJIE, Universitatea Stendhal-Grenoble 3, Franța

Enrica GALAZZI, Universitatea Catolică din Milano, Italia

Christophe GÉNIN, Universitatea Paris 1, Panthéon Sorbonne,
Franța

Aurélie GODET, Universitatea Bordeaux 3, Franța

Pascale HADERMANN, Universitatea din Gand, Belgia

Joanna Jereczek-LIPÍŃSKA, Universitatea din Gdańsk,
Polonia

Sophie JOLLIN-BERTOCCHI, Université de Versailles St-
Quentin-en-Yvelines (Université Paris Saclay)

Olga Inkova MANZOTTI, Universitatea din Geneva, Elveția

Ngalasso-Mwatha MUSANJI, Universitatea Bordeaux 3,
Franța

Christian OLLIVIER, Universitatea din La Réunion, Franța

Floriana POPESCU, Universitatea „Dunărea de Jos din Galați,
România

Heike Baldauf QUILLIATRE, Universitatea Lyon 2 Lumière,
Franța

Viorel RUJEA, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj, România

Cristiana TEODORESCU, Universitatea din Craiova, România

James Frank WALKER, Universitatea Lyon 2, Franța

Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia

CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES / CUPRINS

Linguistics / Linguistique / Lingvistică

BOUALI ZOULIKHA

Les facteurs du choix linguistique dans les échanges verbaux : la diversité langagière entre pratiques et représentations / The Factors of Linguistic Choice in Verbal Exchanges: Language Diversity between Practices and Representations / Factorii alegerii lingvistice în schimburile verbale: diversitatea lingvistică între practici și reprezentări / 9

GRIGORYAN HASMIK

Problème de synonymie ou la vie des mots dans le contexte social et linguistique / The Problem of Synonyms or the Life of Words in Social and Linguistic Contexts / Problema sinonimelor sau viața cuvintelor în context social și lingvistic / 19

RAJDEEP SINGH

¿Dónde se coloca irán en el mercado y la política de energía de la unión europea? elemento sociolingüístico de la exportación de gas irán: una perspectiva realista / Where Does Iran stand in the European Union's Energy Market and Policy? Socio-linguistics Elements of Iranian Gas Export: A Realistic Perspective / Care este poziția Iranului în raport cu piața și politica energetică a Uniunii Europene? Elemente sociolingvistice al exportului iranian de gaze: o perspectivă realistă / 24

Didactics / Didactique / Didactică

BUKABAYEVA B.E.

Предметная компетенция специалиста CLIL / Subject – Content Competence of a CLIL Specialist/ Competența cu privire la relația subiect-conținut a unui specialist în domeniul CLIL / 45

CARMEN BÎZU

Enseigner l'oral en classe de français professionnel / Teaching Oral Comprehension and Expression in Professional French Courses / Formarea competențelor de înțelegere și exprimare orală în cadrul cursului de limba franceză profesională / 50

DJAMAL ISSAD

Les apports de la langue d'enseignement au français langue étrangère dans les programmes scolaires algériens de la 5ème année primaire (2^{ème} génération) / The Contributions of the Language of Instruction to French as a Foreign Language in the Algerien School Curriculum for the 5th Grade of Primary

Education (2nd Generation) / Contribuțiile limbii de predare pentru limba franceză ca limbă străină în programele școlare algeriene în clasa a V-a din ciclul primar (a II-a generație) / 57

DJAMALEDDINE NOUREDINE, MEHDI AMIR

Effet de la planification lors de l'élaboration d'une séquence didactique sur la production écrite en classe de FLE / Effect of Planning during Elaboration of a Didactic Sequence on Written / Efectul planificării în timpul elaborării unei secvențe didactice asupra exprimării scrise în ora de limbă franceză ca limbă străină / 64

DJAMEL HAMIDI, YASSAMINE GHERABI

Le jeu de rôles comme moyen pour améliorer l'enseignement-apprentissage de l'oral du français en Algérie / The Role Playing as Medium to improve the Teaching-Learning of French Oral in Algeria / Jocul de rol modalitate de îmbunătățire a predării-învățării comunicării orale în limba franceză în Algeria / 76

ZADA KEMELBEKOVA

Le texte littéraire en classe de FLE / Literary Texts in the FFL Classroom / Textul literar în predarea limbii franceze ca limbă străină / 82

MOUNIRA MAHACHI

In che misura l'insegnamento della letteratura italiana può contribuire alla formazione linguistica, culturale e umana del discente algerino in contesto accademico / How the Teaching of the Italian Literature can contribute to the Linguistic, Cultural and Human Training of the Algerian Leaflet in the Academic Context / În ce măsură predarea literaturii italiene poate contribui la formarea lingvistică, culturală și umanistă în context academic a cursanților algerieni / 91

MINASYAN ZHAKLIN

Le document publicitaire – porteur d'une image de l'Autre en classe de FLE (niveau universitaire) / The Advertising Document - bearing an Image of the Other during French as a Foreign Language Courses (university level) / Documentul publicitar – purtător de imagine a Cehuilalt în ora de franceză ca limbă străină (nivel universitar) / 98

AIT AMAR MEZIANE OUARDIA, AOUNALLAH SOUMIA

Et si la description ne servait pas qu'a decrire? / What if the Description is not only used to describe? Şi dacă descrierea n-ar fi utilizată doar pentru a descrie ? / 105

RIMA REDOUANE

Quand l'école algérienne ne parvient pas à former des apprenants maîtrisant l'orthographe française / When the Algerian School doesn't manage to train Learners Mastering French Spelling / Atunci când școala algeriană nu reușeste să formeze elevi care să stăpânească ortografia franceză / 112

AFAF SALHI, MOURAD BEKTACHE

Évaluation de l'activité de lecture - déchiffrement dans une classe de troisième année primaire : quelles modalités à l'école algérienne ? / Reading - Deciphering Evaluation in the Third Primary Level : which Sample in the Algerian School ? / Evaluarea activității de lecturare – descifrare la clasa a III-a primară: ce oferă soluții oferă școala algeriană? / 120

LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES / LANGAGES DE SPÉCIALITÉ / LIMBAJE DE SPECIALITATE

OLIVIA CHIROBOCEA-TUDOR

Useful Orthographic Patterns for the Translation of Scientific Terminology from Romanian into English / Modèles orthographiques utiles pour la traduction de la terminologie scientifique du roumain vers l'anglais / Modele ortografice utile pentru traducerea terminologiei științifice din română în engleză / 128

ANA-MARINA TOMESCU

Abréviations, sigles et acronymes utilisés dans le langage économique / Abbreviations, Logos and Acronyms Used in Economic Language / Abrevieri, sigle și acronime folosite în limbajul economic / 138

INTERCULTURAL STUDIES / ÉTUDES INTERCULTURELLES / STUDII INTERCULTURALE

BI BOLI DIT LAMA BERTÉ GOURE

Tracés idéologiques conflictuels dans la fiction romanesque d'Ernest J. Gaines / Conflicting Ideological Lines in the Fiction of Ernest J. Gaines / Urme ideologice contradictorii în ficțiunea lui Ernest J. Gaines / 147

CRISTINA G. DE URIARTE

La narración del inicio y final de la expedición en los relatos de viaje franceses del siglo XIX / The Narrative of the Beginning and end of the Expedition in Nineteenth-Century French Travel Writing / Istoria începutului și a sfârșitului de expediție în poveștile de călătorii din Franța secolului al XIX^{lea} / 156

ROMUALD VALENTIN NKOUDA SOPGUI

German Colonial Narrative on Cameroon: Pluri-Referentiality, Construction of Ethnological Knowledge's and Intercultural Relations. The Case of Urwald-Dokumente: vier Jahre unter den Crossflussnegern Kameruns of Alfred Mansfeld / Récit colonial allemand sur le caméroun : pluri-référentialité, construction des savoirs ethnologiques et relations interculturelles. le cas de Urwald-Dokumente: vier Jahre unter den Crossflussnegern Kameruns d'Alfred Mansfeld / Poveste colonială germană despre Camerun: plurireferențialitate, construcția cunoașterii etnologice și a relațiilor interculturale. Cazul Urwald-Dokumente: vier Jahre unter den Crossflussnegern Kameruns de Alfred Mansfeld / 164

VARIA

RIM BEN YACOUB

Analogie et cohérence textuelle. Cas de l'analogie animale dans les fables de La Fontaine / Analogy and Textual Coherence. The Case of Animal Analogy in La Fontaine's Fables / Analogie și coerență textuală. cazul analogiei animaliere în fabulele lui La Fontaine / 171

ELEONORA CAMILLI

Cibarsi di parole: il cibo come medium di affrancamento in Virginia Woolf, Grazia Deledda e Karen Blixen / Feeding from Words: Food as a Medium of Emancipation in Virginia Woolf, Grazia Deledda and Karen Blixen / A se hrăni din cuvinte: mâncarea ca mediu de emancipare la Virginia Woolf, Grazia Deledda și Karen Blixen / 177

IOANA COSMA

The Voracious Text – Hélène Cixous' Vivre l'orange / Le texte vorace. Vivre l'orange d'Helene Cixous / Textul vorace - Vivre l'orange de Helene Cixous - A trăi portocala de Helene Cixous / 183

**LES FACTEURS DU CHOIX LINGUISTIQUE DANS LES ÉCHANGES
VERBAUX : LA DIVERSITÉ LANGAGIÈRE ENTRE PRATIQUES ET
REPRÉSENTATIONS / THE FACTORS OF LINGUISTIC CHOICE IN
VERBAL EXCHANGES: LANGUAGE DIVERSITY BETWEEN
PRACTICES AND REPRESENTATIONS / FACTORII ALEGERII
LINGVISTICE ÎN SCHIMBURILE VERBALE: DIVERSITATEA
LINGVISTICĂ ÎNTRE PRACTICI ȘI REPREZENTĂRI¹**

Résumé: Cet article se propose d'éclaircir les choix linguistiques des locuteurs de la région d'El-Ogla, la wilaya de Tébessa en Algérie. Sur la base d'un corpus constitué de 60 enregistrements, nous nous sommes tâché dans cet écrit d'étudier le paysage linguistique d'un territoire qui n'a jamais été exploité en mettant l'accent sur certains facteurs repérés dans les échanges verbaux des interactants. Ces facteurs peuvent fournir, à notre sens, des pistes explicatives de la diversité dans les comportements langagiers qui caractérise la région de l'enquête.

Mots-clés: Choix linguistique- échange verbal- facteur- comportement langagier- diversité.

Abstract: This article aims to clarify the linguistic choices of the speakers of the region of El-Ogla, the wilaya of Tébessa in Algeria. Based on a corpus of 60 records, we have tried in this paper to study the linguistic landscape of a territory that has never been exploited by focusing on certain factors identified in the verbal exchanges of interactors. These factors may provide, in our view, explanatory tracks of the diversity in language behaviors that characterizes the region of the survey.

Keywords: Linguistic choice - verbal exchange – factor - language behavior - diversity.

Introduction

Ce présent article s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui a pour objectif d'étudier la diversité dans les pratiques langagières au sein de la ville d'El-Ogla (situé dans la wilaya de Tébessa, à l'Est de l'Algérie, aux frontières tunisiennes comme le montre la carte géographique ci-dessous).



Carte géographique: La situation géographique de Tébessa (source Encarta 2005)

¹ Zoulikha Bouali, Laboratoire SLADD, Université des Frères Mentouri-Constantine, Algérie, b_zuleyka@yahoo.fr

Cette étude s'inscrit dans la continuité des autres travaux de la sociolinguistique algérienne (Taleb Ibrahim, 1997 ; Arezki, 2007 ; Bessai, 2012 ; Chachou, 2013, etc.). Dans cet écrit, nous escomptons, dans un premier temps décrire les comportements linguistiques des locuteurs, identifier leurs stratégies de communication, et dans un second temps, mettre l'accent sur la relation entre la langue adoptée par le locuteur dans une situation d'interaction verbale et le facteur assurant ce choix. Autrement dit, nous souhaitons établir quelques liens possibles entre les pratiques langagières et les représentations de langues qui s'y attachent.

Notre article sera structuré comme suit : nous présenterons tout d'abord le contexte de notre étude. Ensuite, il sera question de présenter la problématique, la méthodologie adoptée et notre corpus. Nous terminerons par présenter l'analyse de notre corpus et les principaux résultats de notre travail de recherche.

1. Présentation du contexte de l'étude

Nous comptons actuellement de très nombreuses études (Kahlouche, 1990 ; Taleb Ibrahim, 1997 ; Chachou, 2011, 2013, Arezki, 2007 ; Bourghout, 2008 ; Bessai, 2012, etc.), qui ont taché de montrer, enquêtes à l'appui, que l'Algérie est indéniablement plurilingue. Il y coexiste plusieurs langues et parlars qui entretiennent entre elles des relations complexes, différentes selon les régions et selon les contextes. Figurent parmi les langues en usage l'arabe (et toutes ses variétés : AD¹, AS² et AC³), le tamazight, appelé aussi le berbère (avec toutes ses variétés : le kabyle, le chaoui, le targui, le mozabite), le français et bien d'autres langues qui trouvent leur place au sein du parler algérien.

Aux dires de ces chercheurs, la configuration sociolinguistique de l'Algérie est comme suit : dans les différentes régions de l'Algérie, les algériens / les locuteurs se communiquent en utilisant au moins deux langues. Il s'agit de la langue identitaire, dite aussi « la langue ethnique », comme le kabyle, le chaoui, le targui, le mozabite ; plus l'arabe, à savoir l'arabe dialectal ou l'arabe moderne ; la langue du colonisateur « le français » qui représente d'après Kateb. Y⁴ « notre butin de guerre » dans son entretien avec Christiane Chaulet Achour l'auteure de « francophonies littéraires des Suds ». Sa place est paradoxale du fait qu'elle se classe la première langue étrangère sur le plan officiel et la langue valable aux situations de communication formelles.

Sur le plan géographique, la wilaya de Tébessa occupe une position stratégique à l'extrême Est de l'Algérie. Elle représente un carrefour, un aboutissement de voies de circulation entre le Tell et le Sahara et entre l'intérieur et l'extérieur de l'Algérie. Elle est limitée par : la wilaya de Souk Ahras au Nord, la wilaya d'El-Oued au sud, les frontières avec la Tunisie à l'Est, la wilaya d'Oum El-Bouagui et Khenchela à l'Ouest.

En effet, la ville d'El-Ogla représente un laboratoire social; y coexistent deux groupes, en d'autres termes, nous parlons ici de deux communautés linguistiques au sein d'une seule communauté sociale : la communauté arabophone qui parle l'arabe dialectal et la communauté berbérophone qui pratique le chaoui. Ces deux langues se pratiquent avec l'usage d'un fond linguistique français pour des raisons historiques : la colonisation française qui a duré 132 ans. De ceci, nous pouvons dire que la situation sociolinguistique au sein de la ville d'El-Ogla est caractérisée d'une hétérogénéité.

Notre enquête au sein de la ville nous a permis tout d'abord d'identifier notre public qui est toute personne que nous rencontrons et dont nous pouvons enregistrer ses échanges verbaux : apprenant(s), administrateur, professeur(s), vendeur(s), client(s),

¹ Arabe dialectal

² Arabe standard

³ Arabe classique.

⁴ Ecrivain algérien

chauffeur(s), ami(s), homme(s), femme(s), jeune(s) homme(s), jeune(s) femme(s), personnes âgées, SDF.

2. Problématique

Notre réflexion démarre d'une idée : l'alternance codique est une stratégie de communication pratiquée par les habitants de la ville d'El-Ogla – Tébessa. Les différents systèmes linguistiques employés donnent lieu à une diversité dans les comportements linguistiques. A partir de ce constat, nous nous interrogeons sur les facteurs qui régissent les choix linguistiques dans les échanges verbaux des habitants de la ville.

Nous pouvons qualifier le discours verbal, produit par les interactants en échangeant, de « varié », « diversifié ». Cette diversité met en place une réalité « plurilingue ». Nous parlons d'une réalité complexe sur le plan linguistique. Sa complexité réside au niveau de l'impossibilité d'établir des frontières entre les différents systèmes linguistiques : nous citons l'arabe avec ses différentes variétés employées, le chaoui, le français, l'anglais, etc. Notre corpus d'étude nous a offert la possibilité de constater un contact permanent entre ces trois langues : arabe, français, anglais.

Cette étude vise mettre l'accent sur le paysage linguistique de la ville d'El-Ogla, Wilaya de Tébessa qui représente un terrain qui n'a jamais été exploité dans les recherches académiques. Elle vise aussi identifier les facteurs déclencheurs des langues dans les situations de communication que nous avons expliquées plus haut, en d'autres termes, nous avons comme objectif d'étudier les facteurs, ou ce qu'on appelle les motivations qui mènent à faire un choix linguistique. Ce dernier peut être sous forme d'une seule langue en usage ou en alternant plusieurs systèmes linguistiques.

3. Méthodologie et corpus

L'enquête que nous avons menée est basée sur l'enregistrement des échanges verbaux. Nous jugeons utile de signaler que nos enregistrements audio ont été effectués d'une manière spontanée : nous pouvons ainsi dire que nous avons « procéd[é] au hasard et non par hasard » (Angers, 1997 : 231), dans des lieux différents dans lesquels les personnes enregistrées n'étaient soumises à aucune contrainte ou difficulté, vu qu'elles étaient libres dans leurs discussions, qui sont marquées par notre effacement. C'est-à-dire nous nous contentons uniquement d'enregistrer spontanément et naturellement des personnes dans une situation d'échange verbal, comme l'a précisé le même auteur, l'échantillonnage est un « prélèvement d'un échantillon par tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche » (1997 : 231).

Notre corpus d'étude se constitue de 80 enregistrements, collectés durant l'année 2016. Il est à noter que nos enregistrements ont été réalisés dans deux situations : formelle et informelle. Le cadre formel comprend les situations d'échange au lycée (la salle des professeurs, la classe, l'administration). Le cadre informel englobe les échanges tenus dans les transports publics, les magasins et les boutiques, les points de vente, les cybercafés, les cafétérias...etc. Le choix des lieux et de cadres s'explique par notre intérêt de vouloir réaliser une monographie à caractère (socio)linguistique dans la ville, ce qui implique prendre en considération tous les lieux de la vie en société.

Ce corpus verbal a été transcrit en nous inspirant de la conception orthographique de Traverso. V (2007 : 25). Les langues utilisées lors de la transcription des tours de paroles sont présentées de la manière suivante : les langues étrangères comme le français et l'anglais sont écrites telles qu'elles ont été produites et prononcées à l'orthographe française. Quant au chaoui et les trois variantes de l'arabe, nous les avons transcrites en arabe à l'orthographe française aussi en utilisant deux caractères spécifiques : il s'agit de {h} et {ʕ} (voir tableau n°01). Nous notons qu'au risque de surcharger inutilement notre propos, nous exposons notre analyse en présentant un nombre restreint d'énoncés pour chaque facteur dégagé.

Lettre arabe	Le son chaoui	La valeur
ح	{h}	ha
ع	{ʕ}	Ayn

Tableau 1. Quelques caractères spécifiques utilisés lors de la transcription.

4. Analyse des enregistrements

A la lumière des travaux de Gumperz (1989), Zongo (2004), Gardner-Chloros (2009), et leurs modèles expliquant le choix linguistique, nous avons essayé de mettre en lumière notre propre modèle de ce que nous appelons «les facteurs déclencheurs des choix linguistiques». Ces facteurs, à notre sens, assurent et expliquent l'emploi de tel ou tel système linguistique par les locuteurs dans une interaction verbale. Les choix linguistiques s'expliquent par des variantes multifactorielles à base linguistique, psychologique et sociale.

L'analyse que nous avons faite dans notre travail de recherche nous a permis de dégager un modèle qui se compose de neuf facteurs motivant les choix linguistiques des interactants.

4.1. Identité culturelle / identité sociale

Nous parlons de l'identité culturelle, dite aussi ethnique là où le chaoui est en usage. Ce facteur concerne les interactions dans lesquelles les intervenants marquent leur identité et leur origine culturelle, au sein de leurs échanges verbaux. Le marquage ethnique ou culturel est en étroite relation avec le sentiment de fierté ressenti par le locuteur en produisant son discours verbal.

Notre corpus nous a offert un nombre important d'énoncés illustrant ce facteur mais au risque de surcharger notre écrit, nous nous limiterons à présenter un nombre limité d'énoncés.

- Extrait: [enreg03]

« - L1 : [...] *ghri your yesmezrghech*

-Trad : *Je ne t'ai pas vue depuis un mois*

- L2 : *lak netch ghri assougas si louq.*

- Trad : *Moi aussi, je sens que je ne t'ai pas vue depuis un an.*

- L1 : *matta lahwal hiwarnennem*

-Trad : *Comment vont-ils tes enfants ?*

- L2 : *ouss fellassen barka w ghars les enfants assaliness idhamen si Iharj*

-Trad : *Oh! Celui qui a des enfants aura une hypertension à cause de leur tracas.*

- L2 : *allah ghaleb tarbithemssen asʕeb., achem sambalek sloqthaya yasʕeb*

- Trad : *Dommage, leur éducation est si difficile maintenant »*

Comme le montrent les différents tours de parole, les deux locutrices ont avancé des énoncés uniquement en chaoui avec trois interventions en arabe dialectal et une seule en français. La prédominance du chaoui dans cette interaction verbale effectuée dans un cadre formel s'explique par la volonté de vouloir marquer leur identité berbère, en d'autres termes "leur identité chaoui". Quant aux interventions linguistiques en arabe dialectal : *barka*, *allah ghaleb*, *Iharj* (qui signifie seulement, dommage, le bruit en langue française), leur apparition est tributaire d'un facteur social. Autrement dit, l'utilisation des mots en arabe dialectal est en relation avec l'identité sociale. Dans le cas particulier que nous venons d'expliquer, les locuteurs appartiennent à une même communauté ethnique, ou pour reprendre R. Galisson (cité par Chaves: 2012: 10) on peut parler d'une "culture partagée" entre les différents interlocuteurs. Nous pouvons ainsi affirmer que cette relation qui semble

exister entre les locuteurs établit une relation de confiance entre eux et justifie leur recours à la langue berbère "chaoui".

4.2. L' (in)sécurité linguistique

D'après Louis-Jean Calvet (2006 : 47),

On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.

Dans cette optique, le couple sécurité/ insécurité linguistique est en relation avec le malaise linguistique que nous avons repéré dans les interactions verbales enregistrées. Ces malaises linguistiques marquent leur présence par la manifestation de quelques indices.

Pour permettre de mieux caractériser les cas de sécurité linguistique dans notre corpus, nous devons nous intéresser à la langue employée par les locuteurs, qui en font recours d'une manière délibérée en concevant son produit comme représentant la norme ou la pratique légitime. En ce qui concerne l'insécurité linguistique, deux indices se mettent en jeu. Premièrement, une dévalorisation des comportements linguistiques de l'(inter)locuteur. Secondement, le souci d'être corrigé par l'(inter)locuteur.

- Extrait [enreg02]

« - L1 : *matta laḥwal.. matta lghibthaya*

-Trad : *Comment ça va ? Où es-tu passé ?*

- L2 : *louq labas.*

-Trad : *ça va maintenant.*

- L1 : *ghir lkhir .. matta yghuedhram.*

- Trad : *Oh ! J'espère que tout va bien. Qu'est ce que tu as ?*

- L2 : *kont fi sbitar fi waḥd lhala allaho ya latif.*

- Trad : *J'étais à l'hôpital dans un état critique »*

Le couple sécurité/ insécurité linguistique est bien présent dans cet extrait. La sécurité linguistique se manifeste dans le discours verbal de la locutrice (L1) qui a parlé en chaoui en commençant par saluer son interlocutrice et demander de ses nouvelles. Nous pouvons tout vraisemblablement dire que la locutrice (L1) se sentait en sécurité en abordant le sujet de la discussion. Cependant, le produit verbal de l'interlocutrice a été marqué par une perturbation qui serait probablement liée à une mauvaise maîtrise du chaoui. La sécurité se manifeste dans sa première réponse à la question posée par la locutrice : une réponse en chaoui à une question posée en chaoui. Nous constatons néanmoins que l'insécurité linguistique s'installe très vite dans la discussion. En effet, au delà des formules assez canoniques d'ouverture des conversations quotidiennes (les salutations), la locutrice (L2) se sentait en insécurité linguistique en chaoui, ce qui l'oblige à changer de système linguistique, de se réfugier dans l'arabe dialectal, où elle se sent vraisemblablement plus en sécurité.

4.3. L' (in)compétence linguistique

Le troisième facteur régissant les choix linguistiques des locuteurs dans notre corpus a trait au degré de la maîtrise des systèmes linguistiques. A ce sujet, nous partageons ce constat fait par Gardner Chloros (cité par N. Berghout: 2008 :60) dans un autre contexte que le nôtre:

Certains individus sont nettement plus à l'aise en français et d'autres en alsacien, une conversation qui débute en français peut très bien passer à l'alsacien quand un des participants a de la difficulté à exprimer quelque chose en français ou bien lorsque, il suppose que l'autre préférerait parler alsacien.

Nous pouvons illustrer ce facteur par l'extrait suivant où le locuteur semble ne pas éprouver de difficultés en échangeant verbalement avec autrui.

- Extrait [enreg12]

« - L1 : *alla ġinek .. matta laħwal*

-Trad : *Salut, comment ça va ?*

- L2 : *ça va lħamdoulla w nti.*

- Trad : *ça va, Dieu merci et toi ?*

- L1 : *yehla wallah ġhrench islane youma oulfigh matta dhirdhgh.*

- Trad : *Bien, bientôt le mariage de mon frère et je ne trouve rien à porter. -*

- L2 : *rouhi lel khayata wella nsalleflek.*

- Trad : *Cherche chez la couturière ou si tu veux, je te prête».*

Cette interaction verbale représente une situation de communication à caractère informel avec l'intervention de deux locutrices «chaouies». Il s'agit de deux anciennes amies qui se sont rencontrées dans une boutique. Cet extrait témoigne du *détournement linguistique*¹ (Boyer, 2001 : 89) fait par le L2 : l'interlocutrice répond en arabe dialectal à des énoncés produits en chaoui par la locutrice (L1).

- Extrait [enreg42]

« -L1 : *aywah .. w soussou bent khoya dat abrosse w lissair [...]*

- Trad : *Euh oui, et Soussou, la nièce a acheté une brosse et un lisseur [...]*

- L1 : *Tondèze .. b miya w khamsine [...]*

- Trad : *La tondeuse coûte cent cinquante dinars »*

Dans ce présent extrait, nous pouvons parler d'incompétence linguistique, vu l'emploi erroné, voire inadéquat de certains termes par les interactants : « abrosse », « lissair » et « tondèze ». Chacun de ces termes témoigne de l'incompétence linguistique qui s'explique par l'impact de l'arabe dialectal sur les mots issus du français : abrosse (a+brosse), lissair (lisseur), tondèze (tondeuse). Comme le précise Kannas. C (1994 :252) : « *Quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1* ».

Donc en ce qui concerne les termes « lissair » et « tondèze », nous assistons ici à une interférence d'ordre phonétique entre l'arabe dialectal et la langue française : la locutrice est habituée à l'articulation du [ɛ] au lieu de [œ].

4.4. Langue (s) de prestige

Dans une situation de contact de langues et plus exactement le contact de deux langues (arabe dialectal / français), les algériens, d'une manière générale, ont tendance à utiliser la langue française comme une langue de prestige : l'arabe dialectal et le français se caractérisent par des fonctions différentes comme le notent Ludi et Py (2003 :15) : « *Au sein de tout groupe social caractérisé par l'existence d'un réseau communicatif dans lequel deux langues assument des fonctions et des rôles sociaux distincts* ».

Ces rôles et fonctions distincts ont été travaillés par Fishman en expliquant le concept de diglossie. La langue haute est considérée par H. Boyer (2001 :49) comme une « *langue de prestige* ». Nous voulons ici déterminer l'attitude des interactants qui ont tendance à employer des termes (ou des expressions) en langue française considérée comme plus belle et plus supérieure que leur langue commune ou maternelle.

- Extrait [enreg23]

« - L1 : *ġambalek ġhodwa examen ... machni prête ni physiquement ni moralement.. raħ nrouh l la cité dhork w lma skhoun makench w lfoyer bġid.*

-Trad : *Tu sais, demain j'aurai un examen et je ne suis pas prête ni physiquement ni moralement. Maintenant, je vais à la cité universitaire, sachant qu'il n'y a pas d'eau et le foyer est si loin.*

- L2 : *yaġni souffrance*

- Trad : *c'est-à-dire c'est de la souffrance ».*

¹ Nous utilisons « le détournement linguistique » pour qualifier le changement de langue

Dans ces énoncés, les comportements linguistiques des locutrices sont marqués par un nombre important de mots et expressions en langue française. Il se peut que ce choix s'explique par le fait que les interactants valorisent plus le français vu le contexte d'énonciation, qui est là le contexte universitaire. A ce stade de notre étude, nous jugeons très important de signaler que le fait de parler de la valorisation et du prestige d'une langue nous emmène vers la notion de « *représentations* » : les pratiques langagières des locuteurs peuvent être produites sous l'impact de représentations issues d'images personnelles, parfois communes sur une langue.

4.5. L'exclusion de l'interlocuteur

L'exclusion de l'interlocuteur représente un facteur linguistique basé sur d'autres déclencheurs d'ordre psychologique ou social. Dans une situation de communication verbale, il se peut que le locuteur se trouve face à deux types d'interlocuteurs. C. K. Orecchioni (1996 : 17) parle ici de « *participants ratifiés* » et de « *simples spectateurs (bystanders)* ». Les premiers, font partie du « *groupe conversationnel* » (*Ibid.*), c'est-à-dire qui interagit verbalement et non verbalement dans une interaction verbale. Les seconds, sont les participants indirects dans un échange verbal, autrement dit « *les témoins d'un échange dont ils sont en principe exclus* » (*Ibid.*). Ceci veut dire que dans une interaction verbale, le locuteur peut se mettre devant des participants ratifiés, appelés aussi des interlocuteurs directs ou devant de simples spectateurs, appelés aussi « des interlocuteurs indirects ». Il s'agit de la relation entre le locuteur, le(s) participant(s) indirect(s) et le choix linguistique dans un moment de production verbale.

- Extrait [enreg01]

« - L2 : w matta hansibthennek

- Trad : Et comment ça va avec ta belle mère ?

- L1 : hansibthinou at chwiya lmesfehmeqh netchithess wessan

- Trad : ça ne va pas bien avec ma belle-mère, je ne suis pas d'accord avec elle, ces jours-ci »

Dans cette interaction verbale, les deux (in)locuteurs ont adopté une stratégie d'évitement ou d'exclusion de leurs interlocuteurs indirects. Les interactants ont fait un choix linguistique qui mène à terme leur stratégie : il s'agit du chaoui qui se pratique dans un lieu de travail et plus exactement lors d'une réunion au bureau du censeur devant un public arabophone. Ce système linguistique s'est employé afin de ne pas permettre aux assistants ou aux participants indirects d'accéder au déchiffrement et aux détails de leurs échanges verbaux.

4.6. L'humour

Ce facteur oriente la langue choisie pour faire passer le message dans une discussion. Dans plusieurs productions verbales, l'humour se lie au français, c'est-à-dire quand il s'agit d'une interaction verbale où les locuteurs interfèrent un message humoristique, nous remarquons que des segments en langue française s'incorporent dans leur discours verbal. De plus, Kirschenblatt-Gimblett (cité par Gumperz, 1982: 61) précise que : « *La juxtaposition d'expression en yiddich et en anglais sert à produire un effet humoristique* ». C'est-à-dire le fait de produire un énoncé où s'accompagnent une langue bien connue et un dialecte peut donner un discours verbal humoristique.

- Extrait [enreg29]

« - L2 : hadhi rattrapage a chikh

- Trad : Monsieur ! C'est le rattrapage.

- L1 : Kifech ygoulouha b chaouia

- Trad : Comment peut-on le dire en chaoui ?

- L2 : b chaouia ygouloulou yeqqarinas dh rattrapage.

- Trad : En chaoui, on l'appelle "le rattrapage".

- L1 : walla rattrapagennou

- Trad : ou mon rattrapage».

Dans cet extrait, le code switching français / chaoui représente le choix linguistique adopté par les interactants. Cette présence inhabituelle entre deux systèmes linguistiques complètement différents donne lieu à un effet humoristique. Ce dernier s'explique par le fait d'alterner dans le même mot deux parties appartenant à la langue française et au chaoui « rattrapag / ennou », ce qui évoque l'humour, la comédie et le sarcasme dans le message produit : mettre un radical en français et en rajouter un suffixe en chaoui. Ceci représente un fait linguistique qui n'existe pas dans la réalité langagière de la ville d'El-Ogla : le chaoui, la langue maternelle de la majorité des habitants, se retrouve en contact avec une langue mondiale, le français. L'intention des différents intervenants ici est de faire rire les participants ratifiés et directs par un choix linguistique bien marqué: il s'agit de l'alternance codique : français/ chaoui.

Le français est adopté par les locuteurs comme un choix linguistique en recourant à des créations lexicales. Nous citons quelques-unes : le restement; visagement; le fikrativement ; d'accorative ; au revoirement, au revoirage, etc. Ces dernières ont l'humour comme facteur motivant leur apparition.

4.7. Niveau d'instruction des interactants

L'analyse conversationnelle que nous avons faite pour étudier les choix linguistiques de nos locuteurs dans leurs situations d'échange verbal, nous a montré que ce choix peut s'expliquer par un facteur dépendant d'une variable qui est « le niveau d'instruction des interactants ». Ce facteur se traduit dans les échanges verbaux enregistrés par cinq systèmes linguistiques : le français, l'anglais, l'arabe standard, l'arabe classique et l'italien avec quelques interventions. Les langues étrangères se manifestent généralement dans le discours verbal de l'élite francisante alors que les variantes de l'arabe – l'arabe standard et l'arabe classique- s'utilisent par l'élite arabisante, comme le témoigne K. T. Ibrahim (1997 :76) :

[...] deux élites qui constituent les deux principaux groupes socio-culturels algériens.

- 1- *L'élite francisante, fortement acculturée au modèle culturel véhiculé par la langue française, puissant ses références dans l'univers symbolique occidental et qui, pense que le meilleur moyen, pour y accéder, reste le français, langue moderne vivante, langue de l'ouverture [...]*
- 2- *L'élite arabisante, maitrisent l'arabe classique et standard ayant reçu dans sa majorité une formation traditionnelle [...], un groupe dont le sentiment d'appartenance à la civilisation arabo-islamique est très fort [...]. De plus, sa connaissance et sa maitrise de l'arabe le rend, à ses dires, seul garant de la pureté de cette langue et le seul dépositaire légitime.*

Pour ceux qui ont fait des études ou un parcours universitaire en français, leurs pratiques langagières seront marquées par une forte présence de la langue française. Pour ceux qui ont fait des études en lettres arabes, en droits, en sciences islamiques ou les sciences humaines, l'emploi de segments en arabe standard ou en arabe classique dans des communications verbales à caractère courant ou savant.

De plus, l'apparition de quelques segments en italien et en anglais s'explique, à notre sens, par la maitrise et la connaissance de ces deux systèmes linguistiques, qui trouvent leur place d'une manière consciente ou inconsciente dans le produit verbal des locuteurs.

4.8. Le type de relation locuteur / interlocuteur

Un autre facteur régissant le choix du système linguistique est également remarquable dans notre corpus. Il s'agit du type de relation des interlocuteurs, comme le

souligne Fantini (cité par Zongo, 2004) en expliquant les choix linguistiques adoptés dans une interaction verbale par « des facteurs relatifs aux interlocuteurs », c'est-à-dire régie par la relation qu'entreprennent ces derniers et qui peut expliquer le choix de la langue dans une conversation.

Dans une situation d'interaction verbale, le choix linguistique peut être unique ou alterné, le locuteur s'adresse à son interlocuteur avec sa langue comme le souligne N. Berghout (2008 :60). A titre d'exemple, si le locuteur fait face à un interlocuteur monolingue, il sera dans la nécessité de lui parler en utilisant sa langue ; si l'interlocuteur est bilingue ou plurilingue, ce qui veut dire qu'il maîtrise plusieurs systèmes linguistiques, le locuteur sera libre dans le choix linguistique en échangeant. Ce dernier cas est bien illustré dans l'extrait qui suit :

- Extrait [enreg14] :

« - L1 : [...] Allo. Euh . *saḥiti* ..ça va .. *labess*. Tu vas bien

- *waqtah trawḥi* .. *hih*.. voilà de toute façon *rana bech netlaqou Samedi nchalah w nt'hallay jibi mṣak l'amana hadhik*.. *haya* bye bye.. Au revoir

- Trad : Allo, salut ! Ça va ? Bien. Tu vas bien ? Quand tu vas rentrer ? Oui, voilà de toute façon, nous allons nous rencontrer Samedi si Dieu le veut et s'il te plait, n'oublie pas de me ramener ce que j'ai chez toi. Aller, au revoir.

Dans ces énoncés, il s'agit d'un appel téléphonique dans lequel la locutrice a employé trois langues : arabe dialectal, français, anglais. Ce comportement linguistique à caractère plurilingue peut être expliqué par le fait que la locutrice fait recours à des comportements linguistiques qui sont identifiés par son interlocutrice.

4.9. Exprimer sa colère

Il se peut que la langue d'expression dans une situation de communication soit choisie et motivée par le biais d'un facteur psychologique : nous pouvons parler ici de l'expression de la colère. L'état d'âme de l'interactant peut être le responsable de son choix linguistique. Nous pouvons illustrer ce cas par le témoignage de l'écrivain d'expression française et caricaturiste algérien Ch., Amari¹ :

[...] *Je ris en algérien. Plus souvent je pleure en algérien. Et je parle, je crie, je gueule. En algérien encore [...] Mais j'écris en français.*

D'après l'analyse de notre corpus, ce choix réside dans l'emploi du chaoui pour exprimer sa colère.

- Extrait [enreg33]:

« - L1 : *ay saybou yrawah*

- Trad : Oh ! Laisse-le partir.

- L 2 : *goullou yṣaf jorti* .. *kouni yji sayed Boutaflia* .. *goullou yṣaf jorti*.

- Trad : Dis-lui de s'éloigner de mon chemin, je n'accepte pas même devant Monsieur Bouteflika

- L5 : *ṣafit a mimmi*.. *Aya si Tayeb*.

- Trad : Laisse-moi tranquille mon fils, allons-y Monsieur Tayeb »

Nous constatons le recours immédiat qu'a fait le locuteur (L5) au chaoui qui représente sa langue maternelle. Aussi, cette interaction verbale est effectuée dans un cadre formel, ce qui nous affirme que la langue maternelle peut surgir à tout moment en échangeant avec autrui et surtout dans les moments où le locuteur est énervé. Là, il fait recours à sa langue maternelle d'une manière irréflectée et inconsciente. De ceci, et en ce qui concerne la langue maternelle, nous pouvons dire qu'elle peut marquer sa présence visiblement ou invisiblement : « visiblement » dans le cas où son apparition verbale est aperçue dans les énoncés produits, et « invisiblement » quand la langue maternelle est présente au niveau de l'inconscience de la personne. Comme nous montre ce présent extrait, le chaoui peut être le choix linguistique adopté pour certaines situations de communication, en passant de son caractère invisible au visible pour « exprimer sa colère ».

¹ Journaliste, caricaturiste, écrivain et acteur algérien

Conclusion

Notre étude nous a permis de repérer neuf facteurs assurant les choix linguistiques des locuteurs dans des situations de communication d'ordre formel et informel. Chaque facteur peut expliquer et expliciter l'usage d'un ou de plusieurs systèmes linguistiques : le culturel affecte les pratiques linguistiques des locuteurs, comme le montre l'identité ethnique / sociale, le chaoui s'emploie pour marquer l'origine culturelle et ethnique, du moment où l'arabe dialectal reste lié à l'identité sociale.

Les couples sécurité / insécurité et compétence / incompétence sont évocateurs de certains systèmes linguistiques comme le chaoui et l'arabe. Les langues étrangères et en particulier le français s'utilisent comme une langue de prestige de la part des locuteurs Oglis. Un grand nombre de ces derniers emploient leur langue maternelle –le chaoui- pour exclure d'autres interlocuteurs qui n'appartiennent pas à leur communauté linguistique.

L'humour marque son apparition par l'emploi d'un parler alterné chaoui- français. Le recours aux langues étrangères –comme le français et l'anglais- et à deux variétés de l'arabe –arabe standard et arabe classique- met l'accent sur le niveau et la formation des intervenants comme le montre l'analyse de notre corpus. La relation locuteur / allocutaire affecte également le choix linguistique dans une interaction verbale, ce choix peut varier entre un choix monolingue ou plurilingue. Nous terminons avec le dernier facteur 'Exprimer sa colère', qui déclenche le recours au chaoui dans des situations de communication bien déterminées.

Les facteurs que nous avons dégagés suite à l'analyse de notre corpus nous ont amenés à dire que nos enquêtés disposent d'une compétence pluriculturelle qui met en pratique une compétence plurilingue. Aussi, l'interculturalité a fait surgir des conversations métisses sur le plan linguistique, ce qui a réalisé des passerelles entre les cultures qui existent au sein de la communauté sociale.

Bibliographie

- Angers, M., 1997, *Initiation pratique à la méthodologie des recherches*, Alger, Casbah Université.
- Arezki, A., 2007, « Le désignant français : ethnique, nom de langue et de culture en situation méliorative dans le parler kabyle », pp. 145-157, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine, Nommer les langues, Multilinguisme et institution des langues*, Collection dirigée par Andrée Tabouret-Keller, Editions L'Harmattan.
- Bessai, B., 2012, « Plurilinguisme et représentation des langues en contact en Algérie, » *Synergies Chili*, no 08, pp. 83-94, https://gerflint.fr/Base/Chili8/bessai_bachir.pdf
- Berghout, N., 2008, « Réflexion sur les pratiques linguistiques et l'alternance codique de locuteurs de chaoui », *Cahiers de linguistique* (Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française), no 34, pp. 57-80.
- Boyer, H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, DUNOD.
- Calvet, L.-J., 2006, *La sociolinguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- Chachou, I., 2013, *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan.
- Chaves, R-M et al., 2012, *L'interculturel en classe*, Paris, PUG.
- Gardner-Chloros, P., 2009, *Code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, J.-J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- Kerbrat Orecchioni, C., 1996, *La conversation*, Paris, Seuil.
- Kannas, C., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Ludi, G et Py, B., 2003, *Entre bilingue*, Peter lang SA, Editions scientifiques européennes.
- Taleb Ibrahim, Kh., 1997, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, Ed. El-hikma.
- Traverso, V., 2007, *L'analyse des conversations*, Paris, Armand Colin.
- Zongo, B., 2004, *Le parler ordinaire multilingue à Paris, ville et alternance codique*, Paris, L'Harmattan.

**PROBLÈME DE SYNONYMIE OU LA VIE DES MOTS DANS LE
CONTEXTE SOCIAL ET LINGUISTIQUE / THE PROBLEM OF
SYNONYMS OR THE LIFE OF WORDS IN SOCIAL AND
LINGUISTIC CONTEXTS / PROBLEMA SINONIMELOR SAU VIAȚA
CUVINTELOR ÎN CONTEXT SOCIAL ȘI LINGVISTIC¹**

Résumé: Les mots ont une vie sociale. Ils reflètent nos pensées, nos opinions. Les acceptions synonymes et les acceptions différenciées s'opposent non seulement par des définitions, mais par l'emploi. La synonymie surgit des constructions où les mots sont employés dans des fonctions assimilables, La relation entre les synonymes est une fonction des conditions où les mots sont utilisés.

Mots-clé: contexte social et linguistique, vie sociale des mots, signification, variation, différencier, construire.

Abstract: The problem of synonyms or the life of words in social and linguistic contexts.

Words have a social life. They reflect our thoughts and views. Synonymous meanings and differentiated meanings contradict not only by their definitions but also their usage. Synonymy creates structures in which words are used in similar functions. The relationship between synonyms is a function of the conditions where words are used.

Keywords: linguistic and social context, social life of words, meaning, variation, differentiate, construct.

Les mots ont une vie sociale. Ils reflètent nos pensées, nos opinions. Nous les supportons, nous les rejetons, nous les aimons, nous les choisissons selon qu'ils s'accordent à notre sens des convenances. Ils portent nos admirations, nos humiliations. ils s'inscrivent dans les conventions qui structurent en partie nos rapports avec les autres.

Dans le choix des mots on peut proposer une échelle classique: du très familier, parfois du vulgaire, de la conversation relâchée au très soutenu du style ostentatoire. L'essentiel demeure néanmoins le français courant de la parole surveillée et de l'écriture ordinaire et le niveau soutenu, où se rassemblent les mots plus précis, parfois plus élégants. Ainsi:

Nom	Adjectif	Style
un travail	Osé	Soutenu
	risqué	Courant
	casse-cou	Familier
	casse - gueule	très familier

ou encore

Verbe	Adverbe	Style
agir (faire)	Gracieusement	Soutenu
	bénévolement, gratuitement	Courant

¹ Hasmik Grigoryan, Université des langues et des sciences sociales V. Brusov, Erévan, Arménie, h_grigorian@yahoo.com

	pour rien	Familier
	pour les beaux yeux, à l'oeil	très familier

Quand on fait l'étude de la vie sociale des mots, on s'aperçoit que les caractéristiques sur lesquelles on s'appuie pour différencier les mots sont de plusieurs sortes. C'est d'abord l'étymologie. En évoquant l'origine et surtout l'acception originelle d'un mot, on fait apparaître sa dissemblance d'avec ceux dont on le rapproche du seul point de vue de la signification. Ainsi, abominable, affreux, atroce, effroyable, épouvantable, terrible, terrifiant, horrible, qui sont pratiquement interchangeable dans la langue courante, peuvent être facilement séparés par l'étymologie. La question est de relever si le sujet parlant de cette ligne étymologique et si ce savoir intervient effectivement dans l'emploi qu'il fait de ces vocables. Le signifiant «repoussant, répugnant, détestable» est emprunté au latin. L'enseignement éprouve le besoin de rappeler que le mot horrible est aussi emprunté à un vocable latin signifiant «avoir les cheveux qui se dressent, les poils qui se hérissent». L'analyse étymologique de ces mots nous permet de séparer définitivement les mots abominable, affreux, atroce, effroyable, épouvantable, terrible, terrifiant ou horrible et les employer correctement dans le contexte. Mais il faut noter que ces vocables ne supportent plus guère désormais que la notion vague d'événement ou de processus dont les effets sont à redouter pour leurs conséquences plus ou moins catastrophiques. En outre, ces vocables comportent dans le langage négligé un concept plus ou moins net d'intensité: c'est effroyablement, épouvantablement, terriblement froid. Or, dans tous ces cas, les mots en question sont interchangeables dans un autre contexte - effroyablement déplaisant, épouvantablement lent, terriblement grand, etc.

Adjectif	Étymologie	dictionnaire Larousse
Abominable	qui inspire l'aversion, l'horreur	qui suscite l'aversion, l'horreur par sa cruauté
Affreux	qui est épineux, âpre, sauvage	qui suscite la répulsion, le dégoût, l'horreur
atroce	qui est d'une cruauté affreuse	très désagréable par sa laideur
Effroyable	qui remplit d'effroi, de terreur, qui est horrible, repoussant	qui cause de l'effroi ; qui est horrible, repoussant
Épouvantable	qui inspire de l'épouvante	qui cause de l'épouvante
Terrible	qui inspire de la terreur	qui cause de la terreur, de la crainte, qui est très désagréable
Terrifiant	qui terrifie	qui terrifie
Horrible	qui remplit de l'horreur	qui cause de l'horreur, de l'effroi, de l'épouvante

En analysant la série des synonymes abominable, affreux, atroce, effroyable, épouvantable, terrible, terrifiant ou horrible nous constatons qu'il y a une extension, parfois une restriction de sens. L'adjectif abominable dans son sens étymologique inspire

l'aversion, l'horreur, mais dans l'encyclopédie universelle Larousse nous remarquons l'extension du sens- c'est un mot qui suscite l'aversion, l'horreur par sa cruauté.

L'adjectif *effroyable* dans son sens étymologique est un mot qui est rempli d'effroi, de terreur, mais dans l'encyclopédie universelle Larousse nous remarquons la restriction du sens, c'est un mot qui suscite l'effroi, mais pas de terreur.

A.N.Salminen [Salminen, 1997: 110-113] affirme que la synonymie désigne la relation que deux ou plusieurs signifiants ayant le même sens (un seul signifié) entretiennent entre eux. Mais pour définir si on a synonymie, il utilise une procédure de substitution: on remplace un mot par un autre dans un même contexte.

Choisir entre deux synonymes, c'est d'abord vérifier que leurs sens s'ajustent, il convient donc de les définir: un bâtiment est un bateau, mais de grandes dimensions; un flâneur est quelqu'un qui aime se promener au hasard des rues en prenant son temps; un badaud, celui qui s'amuse à tout et admire tout. Ainsi l'apprenant doit vérifier le sens précis des mots avant de les utiliser dans un contexte. Très souvent, un bon exemple, un contexte approprié sont plus clairs et illustrent mieux que la meilleure définition et ravissent l'apprenant. Car les mots ne vivent que dans le tissu de la parole ou de l'écriture. Un dictionnaire doit largement en tenir compte: les exemples lui donnent sa vie. Ils conduisent l'apprenant sur les pistes connues. Dans le dictionnaire les mots sont dans leur union familière. Ce paysage est très varié. On s'y retrouve directement ce que l'on cherche. Surtout, exemples et contextes précisent le point final- la juste place des mots. On dit :un crime abominable, quand on veut exprimer l'horreur par sa cruauté; une robe affreuse, quand on voit une robe très laide; une misère effroyable, quand on veut dire une misère considérable, extrême ou excessif; une terrible secousse, un caractère terrible quand on a une secousse désagréable, un caractère désagréable. Pour indiquer un haut degré, une grande quantité de travail on dit un travail terrible et pour indiquer un très haut degré d'appétit on dit un appétit terrifiant, etc.

La synonymie n'est alors qu'une variation et les mots substituables dans un nombre limité de contextes ont en réalité des aires sémantiques fort différentes dans leur composition, et non juxtaposables [Lopatnikova, Movchovitch 2001: 93]: on dit à volonté payer ses impôts ou payer ses contributions, mais on ne dira pas offrir son impôt, tandis qu'on peut dire offrir sa contribution; on est indifféremment abattu ou accablé, mais on ne peut abattre quelqu'un de reproches, il faut l'accabler de reproches.

« Les synonymes sont coréférentiels en tant qu'ils dénotent la même chose ». « La synonymie est une relation de dénomination diverse d'un même référent » [García-Hernández, 1997: 382-385].

Certes, la différenciation intervient dès que l'apprenant associe les termes synonymes aux vocables qui les motivent respectivement ou bien dès qu'il songe aux autres emplois de chacun des termes en présence.

Les acceptions synonymes et les acceptions différenciées s'opposent non par des définitions, mais par l'emploi. La synonymie surgit des constructions où les mots sont employés dans des fonctions assimilables, et elle se défie dès que les constructions où entrent ces mêmes mots ont une signification différente. Deux ou plusieurs mots ne sont pas synonymes constamment et en toute occasion. Leur synonymie n'est pas perpétuelle. Elle varie non seulement avec le temps mais selon les circonstances. La distinction faite en « vrai » ou « faux » synonymes procède d'une méconnaissance des conditions où se produit le phénomène.

Comme nous avons signalé la synonymie est une relation sémantique d'une fréquence vaste et d'une large complexité. La synonymie est variable selon les conditions dans lesquelles s'exprime l'apprenant.

Il faut noter aussi que la relation entre les synonymes n'est pas moins complexe ni variable. C'est une fonction des conditions où les mots sont utilisés.

Ainsi nous proposons

a/ une série d'activités aux apprenants.

En faisant ces activités les apprenants peuvent faciliter le choix parmi les synonymes.

Traduisez les expressions de la colonne gauche et mettez-les dans le texte.

Lisez le texte ci-dessous et remettez les phrases qui suivent à leurs places.

Trouvez les mots ou les expressions qui ont un sens identique ou très voisin.

Remplacez par un synonyme de la liste les verbes soulignés.

Faites correspondre les mots de langage courant à celui de langage familier.

Ecrivez le mot de langage courant en entier à côté de l'abréviation.

Retrouvez les phrases correctes des dialogues.

b/ des jeux des synonymes

Trouvez un mot qui soit à la fois synonyme du premier et synonyme du deuxième, mais dans un sens différent:

Rester - Demeurer - Habiter,

Talent - Don - Cadeau,

Prendre - Saisir - Comprendre,

Incendie - Ardeur - Enthousiasme

Modeste - Simple - Élémentaire

Associez le bon verbe.

Choisissez et placez le verbe correspondant à chaque situation.

Remplacez les mots par les synonymes proposés dans la liste

Dans l'exercice suivant, remplacez le mot ou le groupe de mots entre parenthèses par le synonyme approprié.

c/ des activités sur des synonymes créées et mises en ligne

Cliquez à l'aide de la souris sur chaque lettre pour reconstituer le bon mot. Cliquez sur la boîte pour recommencer.

Julie joue avec ses (SOUPEPE). -poupées

Pierre regarde son (ELVIR) d'images. -livre

Jouez-vous à la (EORDC) à sauter ? -corde

Il dessine avec ses (NSRCAYO) de couleur. -crayons

Conclusion

Les mots ont une vie sociale. Ils portent nos sentiments. ils s'inscrivent dans les conventions qui structurent en partie nos rapports avec les autres. Dans le choix des mots, dans le contexte social et linguistique il y a une échelle classique: du très familier au très soutenu .

En analysant la série des synonymes nous constatons qu'il y a une extension, parfois une restriction de sens. Choisir entre deux synonymes, c'est d'abord vérifier que leurs sens s'ajustent, il convient donc de les définir. Très souvent, un bon exemple, un contexte approprié sont plus clairs et ravissent l'apprenant. Car les mots ne vivent que dans le tissu de la parole ou de l'écriture. Un dictionnaire doit largement en tenir compte: les exemples lui donnent la vie. Ils conduisent l'apprenant sur les pistes connues.

Certes, la différenciation intervient dès que l'apprenant associe les termes synonymes aux vocables qui les motivent respectivement ou bien dès qu'il songe aux autres

emplois de chacun des termes en présence. Ainsi la relation entre les synonymes est une fonction des conditions où les mots sont employés.

Bibliographie

- Barlézian, A., 2007, *Précis de lexicologie du français moderne*, Erévan.
García-Hernández, B., 1997, « La sinonimia, relación onomasiológica en la antesala de la semántica », *Revista Española de Lingüística*, no 27, pp. 381-408, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41345>, consulté le 25 septembre 2019
Lopatnikova, N., Movchovitch, N., 2001, *Lexicologie du français moderne*, Moscou
Mitterand, H., 1992, *Les mots français*, Collection *Que Sais-Je?*, n° 270, Paris, PUF
Picoche, J., 1997, *Précis de lexicologie française*, Éditions Bernard Nathan, Paris.
Polguère, A., 2016, *Lexicologie et sémantique*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
Salminen, A., 1997, *La lexicologie*, Armand Colin, Paris.

Dictionnaires

- Barlézian, A., 2010, *Dictionnaire français - arménien*, Erévan
Robert P., Rey A., 1989, *Le Grand Robert de la langue française: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.
Robert P., Rey. A., Rey-Debove J., 2010, *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.
Guilbert L. P., Larousse (dir.), 1988, *Grand Larousse de la Langue Française*.

Sitographie

- <http://www.espacefrancais.com/vocabulaire/mots.html>
www.crisco.unicaen.fr/des/

¿DÓNDE SE COLOCA IRÁN EN EL MERCADO Y LA POLÍTICA DE ENERGÍA DE LA UNIÓN EUROPEA? ELEMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA EXPORTACIÓN DE GAS IRÁN: UNA PERSPECTIVA REALISTA / WHERE DOES IRAN STAND IN THE EUROPEAN UNION'S ENERGY MARKET AND POLICY? SOCIO-LINGUISTICS ELEMENTS OF IRANIAN GAS EXPORT: A REALISTIC PERSPECTIVE / CARE ESTE POZIȚIA IRANULUI ÎN RAPORT CU PIATA ȘI POLITICA ENERGETICĂ A UNIUNII EUROPENE? ELEMENTE SOCIOLINGVISTICE AL EXPORTULUI IRANIAN DE GAZE: O PERSPECTIVĂ REALISTĂ¹

Resumen: Teniendo en cuenta el potencial de exportación de petróleo y gas iraní a la Unión Europea y la forma en que la Unión Europea depende de Rusia para su suministro de petróleo y gas, no podemos dejar de preguntarnos por qué Irán no juega un papel mucho más importante en la combinación energética europea. Nuestra investigación también aborda esta pregunta y explica la perspectiva futura de la cooperación Irán-Unión Europea en el sector energético. Nuestra hipótesis principal en esta investigación se formula de la siguiente manera: Irán solo puede desempeñar un papel menor en el futuro mercado del gas, pero uno importante en el sector petrolero para la Unión Europea. El problema del sector del gas se resolverá si Irán cambia su estrategia e invierte en GNL en lugar de gasoductos. Para los productos derivados del petróleo, siempre que Irán tenga una buena relación con Europa, puede desempeñar un papel importante en el sector petrolero. Mientras tanto, el aspecto lingüístico es importante ya que todo el tema del gasoducto ha sido representado en los medios oficiales iraníes de manera especial, vendiendo la importancia del gasoducto para el futuro de la economía iraní. En este documento demostramos el hecho de que Irán tiene que hacer un gran esfuerzo si quiere convertirse en un actor en el sector del gas, incluida la reducción drástica de su consumo interno de gas y la adopción de un entorno favorable para las empresas para la inversión extranjera directa en los sectores de petróleo y gas. y también destacamos la forma en que el gobierno iraní trata de vender la importancia del gasoducto utilizando elementos sociolingüísticos en los medios oficiales.

Palabras clave: lingüística, sociolingüística, economía, gasoductos, Irán, medios

Abstract: Considering the Iranian oil and gas export potential to European Union and the way European Union is dependent on Russia for its oil and gas supply, we cannot but wonder why Iran does not play a much more important role in the European energy mix. Our research also deals with this question and explains the future prospect of Iran-European Union cooperation in energy sector. Our main hypothesis in this research is then formulated as follows: Iran only can play a minor role in the future gas market but an important one in the oil sector for European Union. The gas sector problem will be solved if Iran changes its strategy and invests in LNG instead of gas pipelines. For petroleum products, as long as Iran enjoys good relationship with Europe, it can play an important role in the oil sector. Meanwhile the linguistic aspect is of importance as the whole issue of gas pipeline has been depicted in Iranian official media in special way, selling the importance of pipeline for the future of Iranian economy. In this paper we proved the fact that Iran indeed has to make a big effort if it wants to become a player in the gas sector, including reducing drastically its internal gas consumption and adopting business friendly environment for foreign direct investment in the oil and gas sectors and also we highlighted the way Iranian government tries to sell the importance of gas pipeline using socio-linguistic elements in the official media.

Keywords: linguistics, socio-linguistics, economics, gas pipelines, Iran, media

Introducción

Irán, con sus enormes reservas de petróleo y gas, debería ocupar un lugar importante en la

¹ Rajdeep Singh, University of Tehran, Tehran, Iran, rajdeepsm@gmail.com

política energética de la UE. Sin embargo, a pesar del sentido común de tener a Irán a bordo para futuros proyectos energéticos europeos, vemos casi una ausencia de pautas claras sobre cómo usar la posición estratégica iraní y lograr que la UE deje de dominar la dominación energética rusa. En este artículo desarrollaremos ideas sobre por qué la UE no considera a Irán en sus proyectos energéticos actuales y luego sugeriremos formas en que la UE puede involucrar a Irán en la dirección positiva y satisfacer sus demandas energéticas. La Comisión Europea considera que el gas natural juega un papel crítico en la transición energética hacia 2035, pero más allá de eso, sus puntos de vista sobre el papel del gas son mucho menos claros. Sin embargo, muchos expertos no creen que las renovables se puedan aumentar y sumar rápidamente para reemplazar la generación de carbón. De hecho, reemplazar el carbón ha sido uno de los compromisos más importantes que la UE asumió en el acuerdo de París y la comisión, a pesar de los críticos, está trabajando para finalmente hacer de la UE una zona libre de carbón. Por otro lado, tenemos el petróleo que es mucho más difícil de reemplazar por renovable, por lo que parece que la cuestión de reemplazar todas las fuentes de carbono para poner a cero la demanda es demasiado para satisfacer.

Tiene sentido entonces tener la cuestión de cuál es la posición del gas en la política de la UE como importante. Después de todo, el gas no contamina y puede ayudar a la UE a reducir rápidamente su huella de carbono. Entonces, ¿qué papel desempeña realmente el gas natural en el sistema energético bajo en carbono del futuro?

The EU's 2050 energy strategy sets herself the goal to reduce greenhouse gas emissions by something between 80% and 95% when compared to 1990. It was considered so ambitious at its proposed time. In its Energy Roadmap 2050, published in 2012, the European Commission says it takes into consideration that natural gas is a key factor in achieving this reduction, if not in the long term, at least in the medium term. "Gas will be critical for the transformation of the energy system," it says. "Substitution of coal (and oil) with gas in the short to medium term could help to reduce emissions with existing technologies until at least 2030 or 2035." (Energy Roadmap 2050, p.12)

Pocos observadores del mercado discutirían con eso. Pero, ¿cómo quiere lidiar la UE con el período entre las fechas mencionadas anteriormente? Esto es de suma importancia para la industria energética europea, que al final tiene que invertir grandes sumas de dinero y tomar una decisión importante sobre la forma de sustituir los buenos y viejos recursos contaminantes con energías renovables limpias. Estas industrias tienen que construir ese puente de conexión entre lo que la UE quiere y cuáles son las demandas del mercado, en un mundo altamente competitivo. Hasta ahora, la industria se ha vendido al público como "el puente" a un sistema de energía bajo en carbono, pero no está muy claro cómo se verá el otro lado del puente.

Por el momento, la industria del gas se jacta con muchos apoyos que obtiene de diferentes espectros de la sociedad. En cierto modo, goza de una alta imagen positiva en el público. Si realmente queremos ver por qué el gas se considera limpio en comparación con otros combustibles fósiles, solo debemos señalar el hecho de que la combustión de gas natural emite hasta un 60% menos de dióxido de carbono que el carbón y ¡es enorme! Si subimos todo el camino para ver el panorama general, entonces la UE podrá utilizar el gas natural para presentarse como la buena alumna, cumpliendo con sus compromisos.

Por lo tanto, los defensores del gas siguen impulsando un cambio al por mayor, incluso si es abrupto, del carbón a la generación de electricidad a base de gas, que es la solución rápida que la UE está buscando tan desesperadamente. Consideraron que la sustitución de gas por carbón ofrece una reducción inmediata a gran escala y argumentan que las cosas pueden ser más fáciles ya que la capacidad en turbinas de gas de ciclo combinado ya está disponible, ya que se construyó hace unos años y no se utilizó desde entonces. No hace falta decir que una cantidad sustancial de la reducción de gases de efecto invernadero vista hasta ahora en

el sector energético se ha relacionado directamente con la sustitución de gas por carbón. En las campañas electorales de los Estados Unidos, muchos demócratas en favor del medio ambiente señalaron que si el gas barato reemplazara al carbón en la generación de energía, habría contribuido a una disminución sustancial de las emisiones de CO₂.

El sector del gas representa alrededor del 20% de las emisiones mundiales relacionadas con la energía y es uno de los combustibles fósiles de más rápido crecimiento a nivel mundial. (Energy Roadmap 2050) En Europa, veremos más adelante que la tendencia no fue tan positiva en lo que respecta a la participación de gas en la canasta energética, pero las cosas se han recuperado nuevamente. Todo esto muestra que el gas natural desempeñará un papel importante en el cumplimiento futuro de los compromisos de la UE.

Mercado energético de la UE

Con la excepción de la turba y el coque, la UE es un importador neto de otros tipos de recursos energéticos. El petróleo crudo, que es el producto de importación de energía dominante, es difícil de sustituir en el corto plazo a pesar de los fuertes esfuerzos impulsados por los políticos europeos. De hecho, el problema con todos los combustibles fósiles no es solo un argumento ambiental. El riesgo político de depender de otros para las necesidades energéticas es crucial. Bajo el marco realista, la comisión está presionando por una UE más independiente y, por lo tanto, toda la importación de energía se considera negativa en los altos rangos de la UE. El petróleo crudo domina en gran medida las importaciones de la UE en productos energéticos con una participación del 70% en el primer semestre de 2018, y luego tuvimos gas natural en estado gaseoso con una participación del 20%. Cuando se trata del carbón, la condición no es tan mala como otras importaciones de energía, ya que la UE tiene algunos recursos para satisfacer una buena parte de sus necesidades en el país. A pesar de esto, la UE aún necesita importar la parte insatisfecha del país que cayó un punto porcentual en comparación con 2017. Al mismo tiempo, la proporción de petróleo crudo aumentó un punto porcentual.

Si analizamos el promedio mensual basado en la valoración energética en la UE, vemos que el valor promedio mensual de los productos energéticos en general vemos una imagen mixta ya que la UE ha visto una reducción en el precio promedio mensual de 2012 a 2016 y entonces ve un aumento del 30% entre 2016 y 2017 y del 15% entre 2017 y 2018. La razón es clara, los cambios mencionados se deben principalmente al aumento de los precios en los mercados mundiales, ya que las importaciones en masa neta fueron relativamente estables, experimentamos solo un ligero aumento del 5% entre 2016 y 2017 e incluso tuvimos una disminución de las importaciones por volumen en un 2% entre 2017 y 2018. La Figura 1 ilustra la tendencia de las importaciones de productos energéticos de la UE. Las últimas cifras muestran la tendencia a la baja de la factura de energía de 2012 a 2016 revirtiéndose en 2017 y 2018 (Figura 1). El valor mensual promedio de las importaciones de productos energéticos aumentó un 49%, de € 17.4 mil millones por mes en 2016 a € 26.1 mil millones por mes en 2018. Sin embargo, la factura de energía sigue siendo un 31% más baja que su pico de € 38.0 mil millones por mes en 2012. Vemos que el desarrollo del volumen de productos energéticos tuvo mucha menos fluctuación, permaneciendo entre 74 y 81 millones de toneladas entre 2012 y 2018. (Eurostat, 2019)

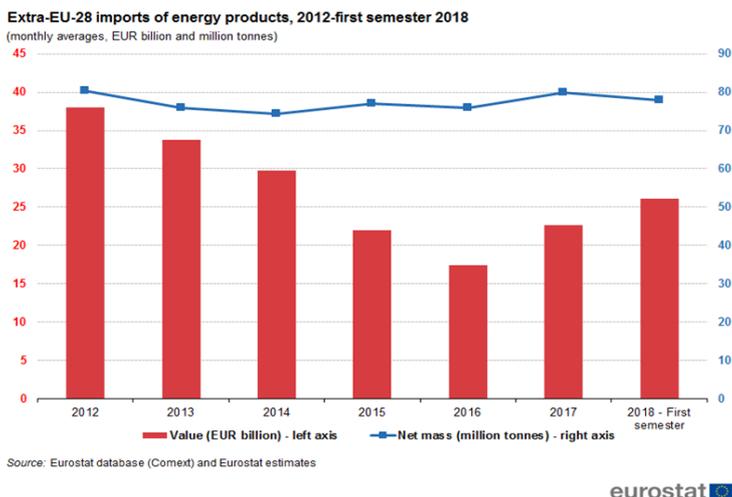


Figure 1. EU import of energy products from 2012 up to first semester of 2018

Main suppliers of natural gas and petroleum oils to the EU

La figura 2 muestra cómo el petróleo crudo es, con diferencia, el claro defensor de las importaciones del mercado energético de la UE, que representa el 70,2% de las importaciones totales de energía de la UE en el primer semestre de 2018, muy por delante del gas natural en estado gaseoso, que representa el 20,1%. Si vamos históricamente al petróleo crudo, esto fue 1.3 puntos porcentuales más que en 2017. Vemos una reducción en la proporción de carbón en 1.1 puntos porcentuales. (Eurostat, 2019)

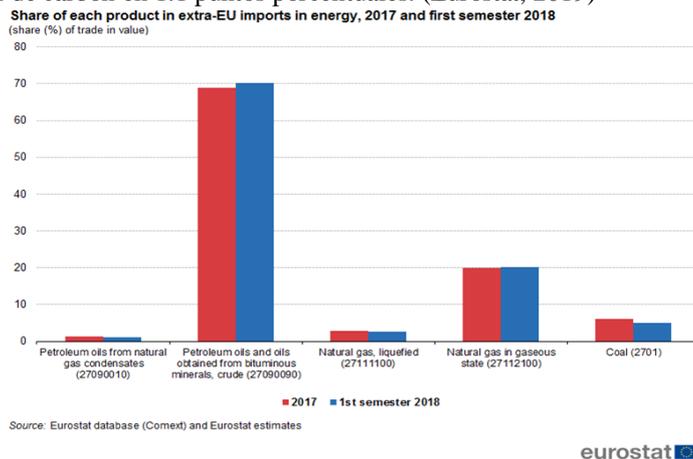
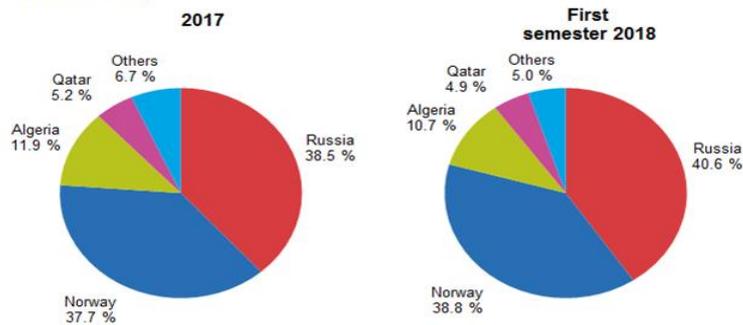


Figure 2. Productos de importación de energía por su respectiva participación

Si miramos a los principales proveedores, entonces vemos a Rusia como el jugador dominante en el mercado. De hecho, Rusia se destaca como el cambiador de juego más importante en el sistema energético de la UE. Aunque parece realmente positivo para Rusia en muchos aspectos, hace que Rusia también sea vulnerable a las políticas energéticas de la UE, especialmente cuando se trata de gas, ya que Rusia solo tiene acceso al mercado de la UE a través de sus gasoductos y no ha desarrollado gas natural licuado, GNL. La Figura 3 ilustra nuevamente que Rusia era muy activa en el sector del gas, siendo el mayor proveedor de gas natural para la UE, tanto en 2017 como en 2018, y muestra que otros no eran realmente un competidor para Rusia, ya que tenían acciones mucho más bajas. Aquellos socios con una participación significativa en las importaciones totales

extracomunitarias fueron Noruega y, a cierta distancia, Argelia y Qatar. Si consideramos que la participación global de todos los demás países que exportan gas natural a la UE fue del 6,7% en 2017 y del 5,0% en 2018 en términos de valor comercial. (Eurostat, 2019)

Extra-EU imports of natural gas from main trading partners, 2017 and first semester 2018
(share (%) of trade in value)



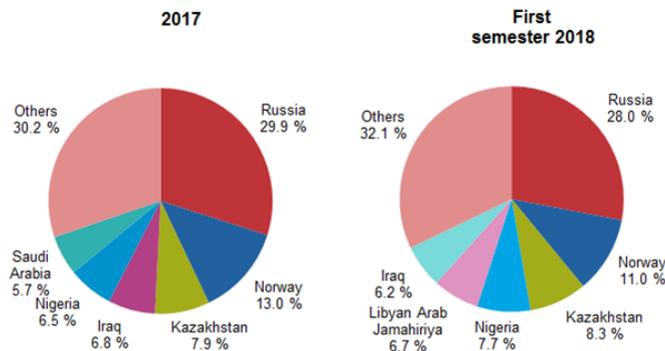
Source: Eurostat database (Comext) and Eurostat estimates

eurostat

Figura 3. Exportadores de gas natural a la UE

¿Cómo se pasa con petróleo? Bueno, aquí nuevamente Rusia no es tan dominante como lo fue en el sector del gas. La Figura 4 muestra que Rusia era menos dominante en los aceites de petróleo que en el gas natural. A pesar de esto, todavía está muy por delante del segundo mayor proveedor, Noruega. Kazajstán e Irak fueron terceros, mientras que Irak reemplazó a Nigeria como el cuarto proveedor más grande. La participación de los seis principales cayó del 69,2% en 2016 al 67,9% en 2017. (Eurostat, 2019)

Extra-EU imports of petroleum oil from main trading partners, 2017 and first semester 2018
(share (%) of trade in value)



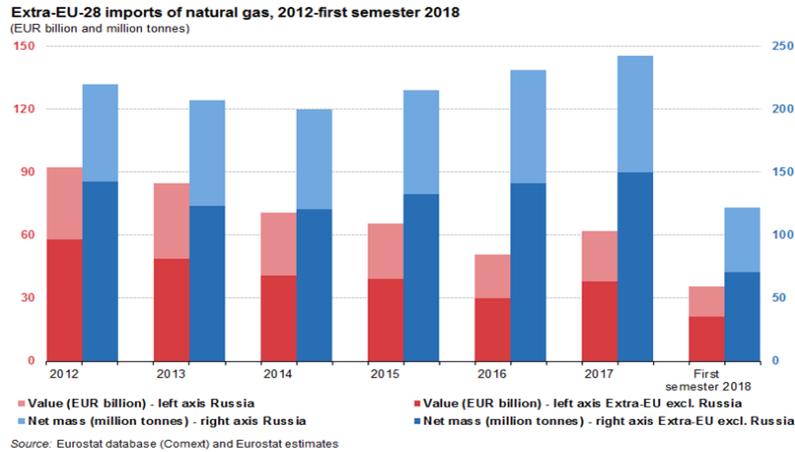
Source: Eurostat database (Comext) and Eurostat estimates

eurostat

Figura 4. Importación de la UE de petróleo

Esto muestra que Rusia puede influir en la esfera política de la UE con su agresiva exportación de energía a la UE. Uno puede preguntarse por qué la UE no trata de encontrar una salida al estancamiento energético. La razón es que la UE también ve a Rusia dependiente de su exportación de la UE y de esta manera la UE puede jugar en el campo ruso, aunque esta idea tiene menos apoyo que antes, ya que el gobierno y las élites rusas son muy restrictivos para las ideas y actores de la UE, lo que campo de juego deliberadamente desigual para los jugadores de la UE. La Figura 5 muestra las importaciones de gas natural de la UE desde Rusia y el resto del mundo, expresadas en

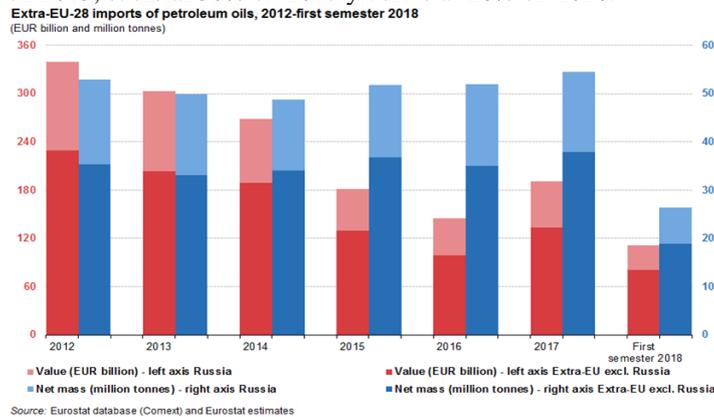
valor y masa neta. En valor, el total extracomunitario cayó entre 2012 y 2016, pero aumentó en 2017. Si tuviéramos que medirlo en masa neta, la disminución comenzó un año antes y terminó dos años antes, siguiendo casi una forma de U con el punto más bajo en 2014. Por lo tanto, vemos una clara disminución en el valor, mientras que la masa neta aumentó de 2014 a 2015 y de 2015 a 2016. Las importaciones rusas durante el mismo período continúan con algunas variaciones de un año a otro, aumentando en 2017 en comparación con 2016.



eurostat

Figura 5. Lugar ruso en la importación de gas natural de la UE

Podemos ver la misma tendencia de precios y volumen en los aceites de petróleo también. La Figura 6 muestra que para los aceites de petróleo, la tendencia del valor total de las importaciones extracomunitarias es muy similar a la tendencia observada para el gas natural. Sin embargo, en masa neta, el camino es más accidentado ya que hay más altibajos, aunque nunca lejos de 500 millones de toneladas, mientras que en valor los cambios son más claros. Las importaciones totales de 2017 en masa neta fueron muy superiores al máximo anterior de 2012. En valor, la participación de Rusia, que fue del 33% en 2012, cayó al 28% en 2015, subió al 30% en 2017 y volvió al 28% en 2018.



eurostat

Figura 6. Lugar ruso en la importación de aceites de petróleo de la UE

También podemos considerar la tendencia de la canasta energética en los productos de importación de energía de la UE. La Figura 7 ilustra la participación en las importaciones totales de la UE de los principales productos energéticos considerados en este artículo. Esta

participación se situó cerca del 25% en 2012. Se redujo al 12% en 2016 antes de aumentar nuevamente al 16% en 2018. Los aceites de petróleo representan la mayor parte de las importaciones de productos energéticos donde su participación es tres veces mayor que el gas natural y diez veces más que para los combustibles sólidos en 2018. Considerando solo las importaciones de la UE desde Rusia, la participación de los productos energéticos clave se situó en el 5,1% en 2018, que representaba 0,4 puntos porcentuales más que el 4,7% en 2017, pero era mucho más baja en comparación con 2012 y 2013. De hecho, es 3.6 puntos porcentuales más bajo que en 2012 y 2013 cuando tuvimos un pico de 8.3%. La Figura 8 ilustra los puntos mencionados sobre la tendencia histórica de la importación de energía desde Rusia. (Eurostat, 2019)

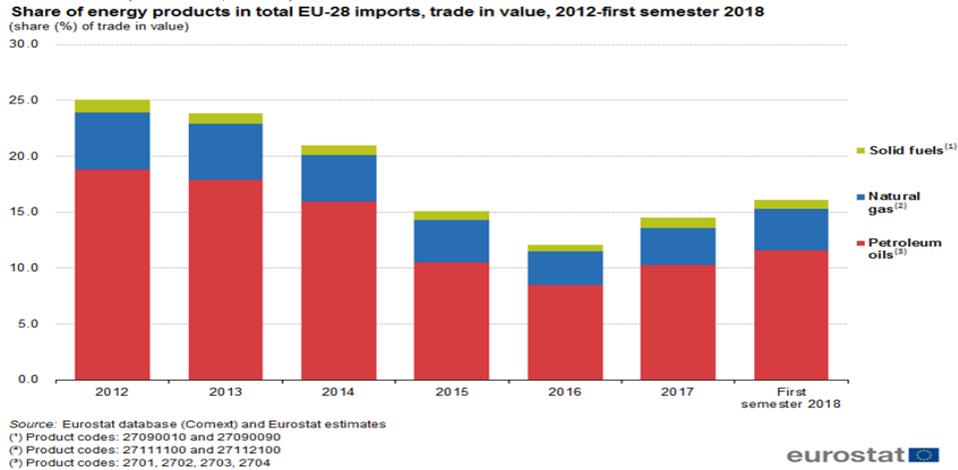


Figura 7. Cuota de la importación de productos energéticos de la UE

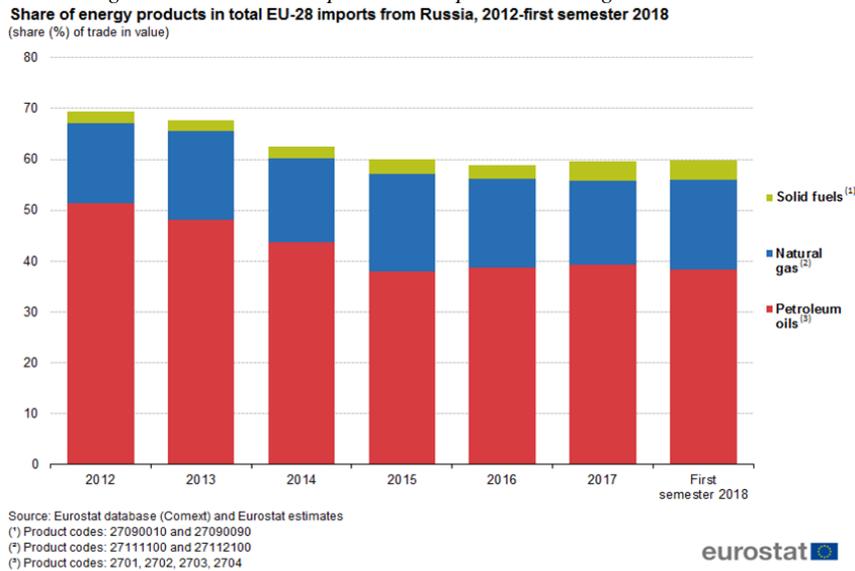


Figura 8. Cuota de la importación de la UE de productos energéticos de Rusia

Sin embargo, tenemos que aclarar que hay dos tipos de intercambio de energía en la UE: las importaciones y exportaciones internas, que son la cantidad de importación y exportación que ocurre dentro de los miembros de la UE, y las importaciones y exportaciones extracomunitarias que son la cantidad de importación y exportación. exportar entre los

miembros de la UE y el resto del mundo. Hay algunos países que juegan un papel importante como país intermediario y de tránsito para los productos energéticos. La razón por la que se creó este sistema de doble mercado fue porque la UE quería aprovechar el hecho de que algunos miembros de la UE estaban muy por delante de otros al tener a su disposición la refinería necesaria y los sitios de conversión para productos energéticos. Además, la UE puede negociar mejor sus acuerdos energéticos con empresas extranjeras al tener un sistema de suministro tan complejo pero abierto. El cuadro 1 muestra la participación de cada Estado miembro en las importaciones extracomunitarias de aceites de petróleo y gas natural. Sin embargo, no incluimos la redistribución de las importaciones entre los Estados miembros después de la importación en la UE, según lo medido por el comercio dentro de la UE. Como se muestra, tres Estados miembros, Alemania, los Países Bajos y Polonia tienen una participación de más del 5% en las importaciones totales de la UE tanto para los aceites de petróleo como para el gas natural. Dos de ellos, Alemania y los Países Bajos, tienen a su disposición cuotas de más del 5% en las importaciones totales de Rusia para ambos productos, como también es el caso de España, Italia y el Reino Unido. En lo que respecta a la importación de aceites de petróleo y gas natural en 2018, para cuatro Estados miembros, a saber, Bulgaria, Estonia, Eslovaquia y Finlandia, más del 75% de sus importaciones de aceites de petróleo provienen de Rusia, como se muestra en el cuadro 2. Para once Estados miembros, a saber, Bulgaria, República Checa, Estonia, Letonia, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia, sus importaciones representan más del 75% del total de las importaciones nacionales de gas natural de Rusia. En ambos casos, esto sucede para países que se encuentran cerca y cerca de Rusia. Vemos una tendencia diferente en los países que están más lejos de las fronteras rusas, cuyas cuotas están por debajo del 25% de las importaciones de Rusia en cualquiera de los productos, y también tenemos la excepción de Letonia para los aceites de petróleo. (Eurostat, 2019)

Share of each Member State in intra-EU imports and exports of petroleum oils and natural gas, first semester 2018
(share (%) of trade in value)

Country	Share (%) in total intra-EU-28 imports		Share (%) in total intra-EU-28 exports	
	Petroleum oils	Natural gas	Petroleum oils	Natural gas
Belgium	> 20	10-20	0-5	> 20
Bulgaria	0-5	0-5	0-5	0-5
Czechia	0-5	0-5	0-5	0-5
Denmark	0-5	0-5	0-5	0-5
Germany	> 20	> 20	0-5	> 20
Estonia	0-5	0-5	0-5	0-5
Ireland	0-5	0-5	0-5	0-5
Greece	0-5	0-5	0-5	0-5
Spain	0-5	0-5	0-5	0-5
France	0-5	> 20	0-5	0-5
Croatia	0-5	0-5	0-5	0-5
Italy	0-5	0-5	0-5	0-5
Cyprus	0-5	0-5	0-5	0-5
Latvia	0-5	0-5	0-5	0-5
Lithuania	0-5	0-5	0-5	0-5
Luxembourg	0-5	0-5	0-5	0-5
Hungary	0-5	0-5	0-5	0-5
Malta	0-5	0-5	0-5	0-5
Netherlands	> 20	5-10	> 20	> 20
Austria	0-5	0-5	0-5	0-5
Poland	0-5	0-5	0-5	0-5
Portugal	0-5	0-5	0-5	0-5
Romania	0-5	0-5	0-5	0-5
Slovenia	0-5	0-5	0-5	0-5
Slovakia	0-5	5-10	0-5	5-10
Finland	0-5	0-5	0-5	0-5
Sweden	0-5	0-5	0-5	0-5
United Kingdom	0-5	5-10	> 20	5-10
EU-28	100	100	100	100

Source: Eurostat database (Comext) and Eurostat estimates

eurostat 

Tabla 1. Porcentaje de importaciones y exportaciones dentro de la UE de gas natural y aceites de petróleo.

Share of Russia in national extra-EU imports of each Member State, first semester 2018
(share (%) of trade in value)

Country	Share (%) of Russia in national extra-EU-28 imports	
	Petroleum oils	Natural gas
Belgium	25-50	0-25
Bulgaria	75-100	75-100
Czechia	50-75	75-100
Denmark	0-25	0-25
Germany	25-50	50-75
Estonia	75-100	75-100
Ireland	0-25	0-25
Greece	0-25	50-75
Spain	0-25	0-25
France	0-25	0-25
Croatia	25-50	0-25
Italy	0-25	25-50
Cyprus	0-25	0-25
Latvia	0-25	75-100
Lithuania	50-75	50-75
Luxembourg	0-25	0-25
Hungary	50-75	75-100
Malta	0-25	0-25
Netherlands	25-50	25-50
Austria	0-25	75-100
Poland	50-75	75-100
Portugal	0-25	0-25
Romania	25-50	75-100
Slovenia	0-25	75-100
Slovakia	75-100	75-100
Finland	75-100	75-100
Sweden	25-50	0-25
United Kingdom	0-25	0-25

Source: Eurostat database (Comext) and Eurostat estimates

eurostat 

Tabla 2. Participación de Rusia en las importaciones y exportaciones de gas natural y petróleo extracomunitario

Renovables: objetivos ambiciosos de la UE para 2020

La UE y sus estados miembros han establecido objetivos vinculantes y ambiciosos para promover la expansión de las fuentes de energía renovables. Por ejemplo, en el sector eléctrico, la UE espera que las renovables representen el 34% para 2020. Desde la implementación de la Directiva de la UE para la protección del clima y la energía, a menudo denominada "paquete 20-20-20", adoptada en diciembre de 2008, vemos que la proporción de renovables en el consumo bruto final de energía ha aumentado de manera constante. En 2016, la participación llegó incluso al 17%, casi el doble que en 2004 (8,5%). Con 53.8%, la participación de Suecia en renovables fue claramente la más alta en 2016. En total, once de los 28 estados miembros de la UE han cumplido sus objetivos para 2020: Bulgaria (18.8%), República Checa (14.9%), Dinamarca (32.3%), Estonia (28.8%), Croacia (28.3%), Italia (17.4%), Lituania (25.6%), Hungría (14.2%), Rumania (25.0%), Finlandia (38.7%) y Suecia (53.8%). aunque pierde menos del 1% - punto para alcanzar su objetivo para 2020. Dado que la energía procedente de las energías renovables desempeñará un papel clave durante los años posteriores a 2020, los estados miembros han acordado un nuevo objetivo de la UE de al menos un 27% para 2030. La Figura 9 muestra El éxito de los miembros de la UE en la implementación de la Directiva de la UE para la protección del clima y la energía hasta ahora en 2019. (Eurostat, 2019)

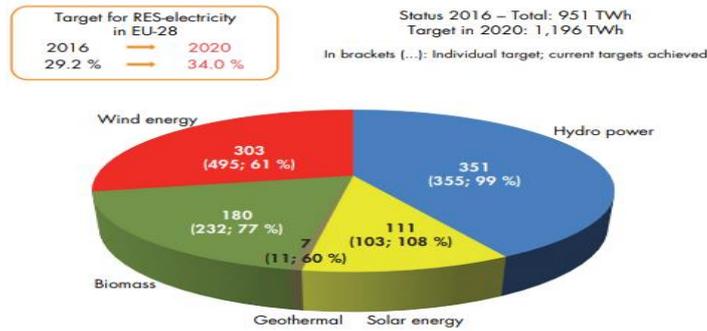


Figura 9. Implementación de los miembros de la UE de la comisión directa para energía renovable

La energía nuclear también desempeña un papel importante en el mercado energético de la UE. Sin embargo, vemos que es más probable que su participación disminuya que aumente. El hecho es que muchos miembros de la UE quieren ser libres de energía nuclear bajo la influencia de grupos fuertes de cabildeo ambiental. Incluso en Francia, que se erige como el país más fuerte de la UE en el sector nuclear, y si no el primero, el segundo mayor productor de electricidad impulsada por energía nuclear se enfrenta a la protesta pública de lo dañina que es la energía nuclear para el medio ambiente. Entonces, como ilustra la figura 10, vemos una tendencia mucho más negativa en los países de la UE cuando se trata de la construcción de una nueva planta de energía nuclear. Países como Alemania están trabajando arduamente para sustituir las centrales nucleares con parques solares y eólicos. Actualmente, se operan 449 centrales nucleares con una capacidad total de 420.383 MW en todo el mundo en 31 países: se están construyendo otras 57 plantas, mientras que para 2030 se están planificando o planificando aproximadamente 200 plantas (OIEA, atw - Int. Journal for Nuclear Power, estado: 6/2018). Después de los eventos japoneses del 11 de marzo de 2011, los nuevos planos construidos fueron abandonados solo en Italia y Suiza. Esto no concierne a las plantas en p. Europa oriental y sudoriental, Asia, estados de Oriente Medio, así como América del Norte y del Sur. Como se dijo anteriormente, el impacto del actual auge del gas de esquisto de América del Norte en la estructura de la planta de energía local, así como el funcionamiento de la planta y la construcción de nuevas plantas de energía nuclear aún no se pueden estimar, pero pueden hacer que las plantas de energía nuclear sean menos favorables en la UE y el Norte America. (OIEA, atw - Int. Journal for Nuclear Power, estado: 6/2018)

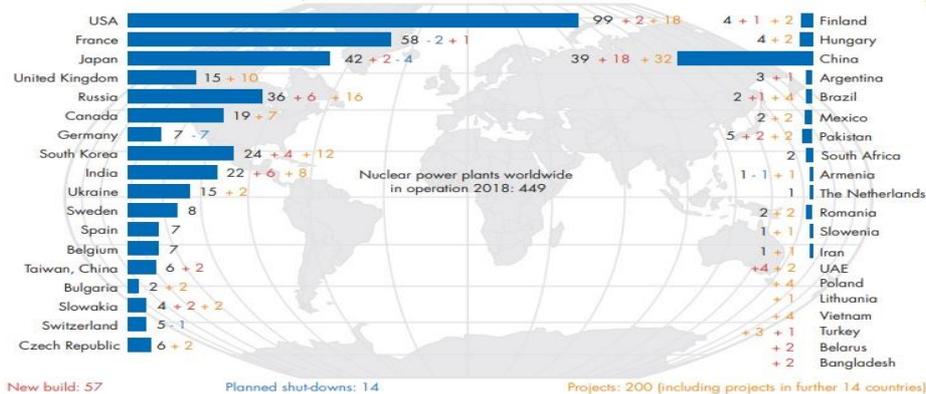


Figura 10. Centrales nucleares en la UE y el resto del mundo.

Muchas empresas han comenzado a construir nuevas centrales eléctricas debido al enorme consumo de energía de la UE. A pesar de la tendencia expansiva en el sector renovable, la UE seguirá luchando por obtener más carbón, gas natural y energía nuclear y esto es difícil de cambiar, ya que estos últimos siguen siendo las fuentes de energía primaria más importantes para la generación confiable de energía disponible. Las nuevas plantas altamente eficientes están reemplazando las plantas de energía menos eficientes. Como resultado de una reducción significativa en las emisiones de CO₂, las nuevas centrales eléctricas también reducirán más emisiones y su mayor flexibilidad será un factor contribuyente para un suministro de electricidad seguro y la integración de energía renovable en el sistema de suministro. Sin embargo, debido a la falta de condiciones del marco político a largo plazo en toda Europa, la inversión en nuevas capacidades está estancada. La tecnología de las centrales eléctricas a gas representa la mayor parte de la capacidad disponible de las centrales convencionales, alrededor del 28% (aproximadamente 33.348 MW). Con una cuota de aprox. 20% (24,270 MW) son seguidos por proyectos de plantas de energía nuclear. Esta tendencia es particularmente fuerte en los países de Europa del Este. Los nuevos proyectos de construcción para centrales eléctricas que funcionan con carbón duro y lignito ocupan el tercer lugar con una participación combinada de alrededor del 14% (16,175 MW) de la capacidad total. Los proyectos basados en tecnologías de generación no programables continúan enfocándose en plantas de energía eólica con una participación de capacidad de aprox. 28% (33,603 MW). (Base de datos VGB, estado: 9/2018) Está claro entonces que la UE necesita diversificar su cadena de suministro de importaciones de productos energéticos, especialmente porque quiere cumplir sus objetivos de política energética a largo plazo. Rusia juega un papel demasiado importante como para ser ignorado y la UE parece estar buscando diversificar la canasta de importación.

Potencial del sector energético de Irán

Irán posee algunos de los mayores depósitos mundiales de reservas probadas de petróleo y gas natural, clasificándose como el cuarto mayor y segundo mayor poseedor de reservas mundiales de petróleo y gas natural, respectivamente. Irán también se encuentra entre los 10 principales productores mundiales de petróleo y los 5 principales productores de gas natural. El gas tiene una gran participación en el consumo interno de energía de Irán, y el petróleo es con mucho el segundo recurso de consumo. La Figura 11 muestra la canasta energética de Irán. De hecho, Irán ahora depende en gran medida del gas para sus demandas de consumo de energía y mercado interno.

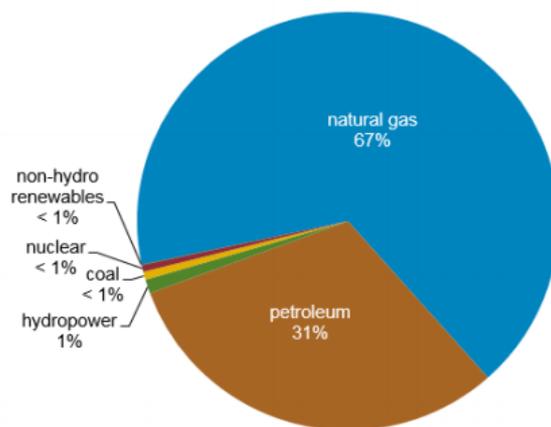


Figura 11. Consumo de energía en Irán

Irán produjo casi 4.7 millones de barriles por día (b / d) de petróleo y otros líquidos en 2017 y un estimado de 7.2 billones de pies cúbicos (Tcf) de gas natural seco en 2017. 1 y consumió más de 270 millones de toneladas equivalentes de petróleo de energía primaria en 2016. Irán tenía un estimado de 157 mil millones de barriles de reservas probadas de petróleo crudo, que representan casi el 10% de las reservas mundiales de petróleo crudo y alrededor del 13% de las reservas en poder de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP). Produjo 4.7 millones de b / d de petróleo y otros líquidos en 2017, de los cuales 3.8 millones de b / d fueron petróleo crudo y el resto fue condensado y líquidos de gas de hidrocarburos. (Oil & Gas Journal, enero de 2018) Las exportaciones y la producción de petróleo crudo de Irán han disminuido desde el anuncio de mayo de 2018 de los Estados Unidos de que se retiraría del Plan de Acción Integral Conjunto (JCPOA) y restablecería las sanciones contra Irán. La Figura 12 muestra la producción y el consumo de petróleo crudo en Irán de 2011 a 2018. Los ingresos netos de exportación de petróleo de Irán totalizaron \$ 55 mil millones en 2017. (EIA, 2018)

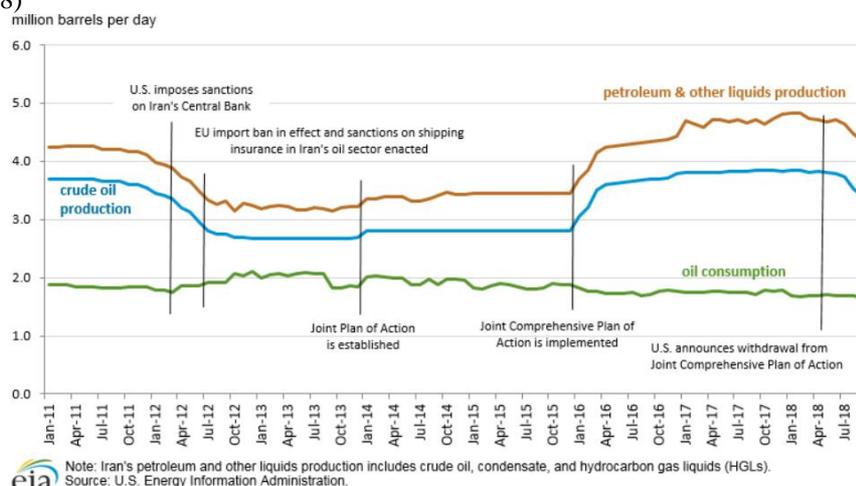


Figura 12. Tendencia histórica de producción y consumo de petróleo crudo en Irán

Según las estimaciones de la EIA basadas en datos de seguimiento de buques tanque, las exportaciones de crudo y condensado de Irán promediaron 2.5 millones de b / d en 2017, aproximadamente 0.2 millones de b / d más que el promedio de 2016 (ClipperData, 2018). La Figura 13 muestra el promedio mensual de exportación iraní. Cuando se trata del mayor destino de importación de energía iraní, China e India representaron aproximadamente el 43% de todas las exportaciones iraníes en 2017, y Turquía y Corea del Sur tomaron volúmenes sustanciales durante el año. La Figura 14 muestra los mayores importadores de productos energéticos. Estados Unidos no ha importado petróleo crudo y condensado de Irán en varias décadas. Las exportaciones iraníes de productos derivados del petróleo promediaron 507,000 b / d en 2017, y el GLP y el combustible representaron alrededor del 83% del total de las exportaciones de productos derivados del petróleo. Las exportaciones de productos petrolíferos de Irán disminuyeron en 2017 en comparación con las exportaciones de 587,000 b / d (incluidos pequeños volúmenes de exportaciones de gasolina) en 2016. Las exportaciones de petróleo crudo y condensado de Irán alcanzaron su punto máximo en junio de 2018 a alrededor de 2.7 millones de barriles por día (b / d), casi 300,000 b / d más que el promedio durante los primeros cuatro meses del año (antes del anuncio de sanciones de mayo). En septiembre, las exportaciones de petróleo crudo y condensado de Irán cayeron a 1,9 millones de b / d. (ClipperData, 2018)

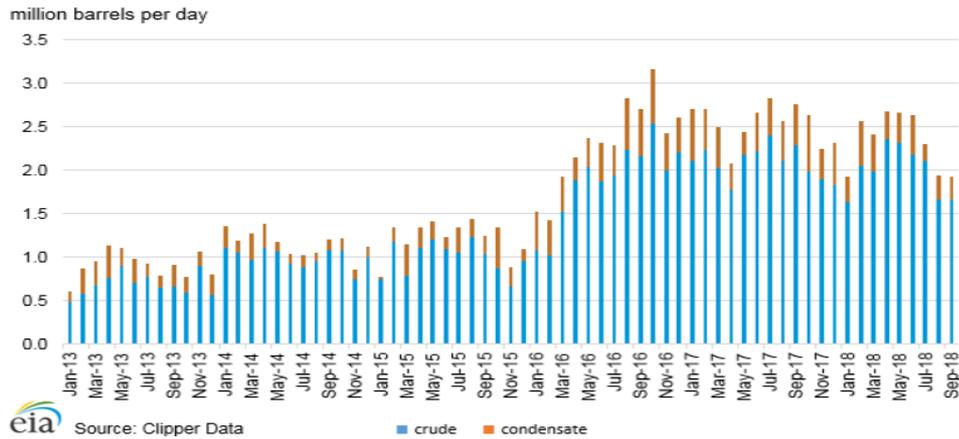
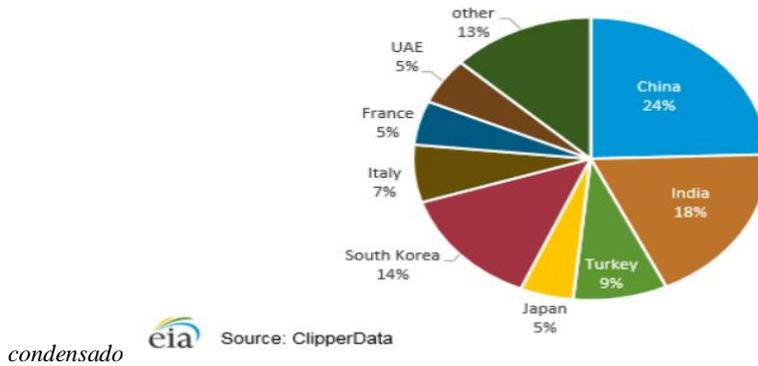


Figura 13. Producción promedio mensual de crudo y



condensado

Figura 14. El mayor destino de exportación de productos energéticos iraníes

Irán es el tercer productor mundial de gas natural seco después de Estados Unidos y Rusia. La producción bruta de gas natural de Irán ascendió a casi 9.5 Tcf en 2017, de los cuales 7.3 Tcf fueron gas natural seco, aumentando casi un 9% en comparación con 2016. (Rystad Energy, 2018) Aproximadamente 1.6 Tcf del total se reinyectaron en pozos de petróleo para mejorar la recuperación de petróleo (EOR) que juega un papel central en la producción de petróleo de Irán. Además del gas natural utilizado para EOR, Irán expulsó y / o incendió aproximadamente 0.6 Tcf de gas en 2017. La Figura 15 ilustra la forma en que Irán también ha estado usando su gas en la industria petrolera. De hecho, la mayor parte del gas natural producido se consume en el país, con un consumo promedio de Irán de aproximadamente 6.9 Tcf en 2017.

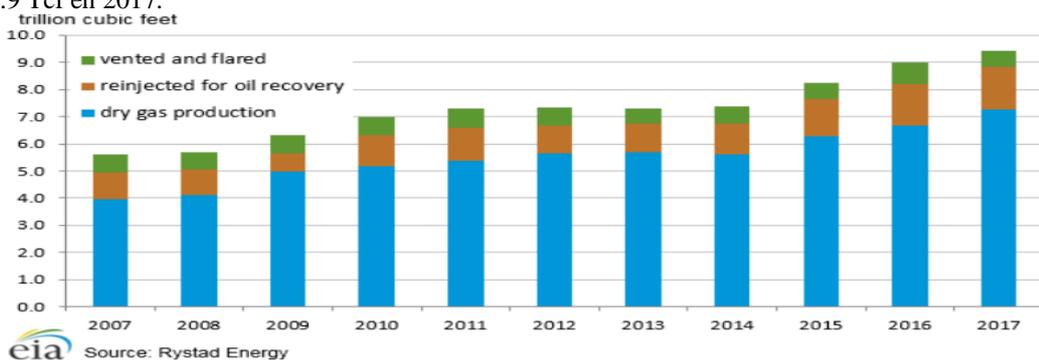


Figura15. Producción de gas natural en Irán

Irán exporta gas natural a través de oleoductos a Turquía, Armenia, Azerbaiyán e Irak, y recibe importaciones de Turkmenistán. En 2017, Irán exportó alrededor de 450 Bcf e importó 170 mil millones de pies cúbicos (Bcf) de gas natural a través de tuberías que se muestran en la figura 16. En 2017, aproximadamente el 73% de las exportaciones totales de gas natural se destinaron a Turquía. Las exportaciones de gas natural a Armenia promediaron 36 MMcf / d en 2017, a cambio de lo cual Irán recibió energía eléctrica. Irán y Armenia intercambian gas natural y energía eléctrica a través de un contrato de intercambio de 20 años.

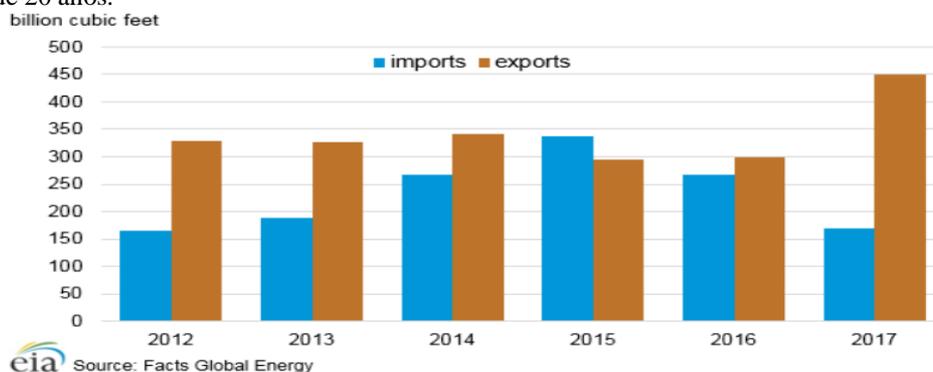


Figura15. Exportación e importación del gasoducto de gas natural de Irán

Sector energético de la UE e Irán

La UE es uno de los mayores consumidores e importadores de recursos energéticos del mundo. Su producción nacional está disminuyendo, y los estados miembros de la UE se están volviendo más dependientes de países fuera de la UE o de países no pertenecientes a la UE en el Espacio Económico Europeo (como Noruega). Como mencionamos anteriormente, aproximadamente el 53 por ciento de la energía total consumida por los países de la UE depende de las importaciones: aproximadamente el 90 por ciento de su petróleo es importado y el 66 por ciento de su gas natural. En los últimos 20 años, de hecho, la producción total de gas en la UE ha cayó un 56 por ciento, y ahora los estados miembros importan casi 300 bcm de gas natural cada año. En la próxima década, se elevará a 340-350 bcm / a.

Como señalamos anteriormente, Rusia es el principal proveedor de energía de la UE, con una cuota de mercado de petróleo y gas de alrededor del 30 por ciento. Sin embargo, los desacuerdos sobre la naturaleza fragmentada del mercado y las incertidumbres que rodean la fiabilidad de Rusia como proveedor de gas han obligado a la Comisión Europea a seguir una estrategia amplia para reducir la dependencia europea, especialmente en los estados miembros del centro y este. La mayor parte de este comercio involucra tuberías, y los precios están determinados por contratos a largo plazo entre Gazprom (o algún proveedor no ruso) y el comprador mayorista en la nación consumidora. Este tipo de contratos a largo plazo incluye una cláusula de "aceptar o pagar" que obliga a los importadores a comprar un volumen de gas acordado o pagar una multa. Los precios de la gasolina están vinculados a los precios del petróleo con un retraso de unos seis meses. Aunque Rusia argumenta que este acuerdo asegura el suministro de gas durante un período de 20-30 años, según un creciente cuerpo de opinión en la UE, promovido activamente por la Comisión Europea, Gazprom puede manipular efectivamente el mercado del gas a expensas de los consumidores, que tienen que pagar un precio de contrato punitivo. (Yafimava, 2013)

Además, las disputas de precios entre la Federación de Rusia y Ucrania en 2006 y 2009, que resultaron en la interrupción del suministro de gas a Europa, socavaron la reputación de

Rusia de un proveedor confiable. El conflicto militar 2014-15 en Ucrania una vez más planteó preguntas sobre la seguridad de los suministros. Estos problemas se reflejan en la Estrategia Europea de Seguridad Energética de 2014, que establece que "[el] problema más urgente de la seguridad del suministro energético es la fuerte dependencia [de] un único proveedor". Por lo tanto, "la Unión Europea debe reducir su dependencia externa de proveedores particulares." (European Energy Security Strategy Russia, 2014) aunque no se menciona, se supone claramente que es el referente. (Aad Correljé, Martijn Groenleer y Veldman Jasper, 2013)

En cuanto a los remedios para esta "dependencia externa", la Comisión Europea propone tres medidas estratégicas, ya incluidas en la ley primaria de la UE: primero, fomenta la eficiencia energética y un mayor uso de combustibles alternativos; segundo, impulsa activamente la diversificación; y tercero, promueve la creación de un mercado interno de gas con un papel más importante para la CE en su regulación. El último punto supone un cambio de un mercado basado en contratos a largo plazo a un mercado spot regulado por la comisión.

Tercer paquete de energía

Aunque ha habido algún progreso en las energías renovables en la combinación energética de algunos estados miembros, claramente no es adecuado limitar la dependencia de las importaciones. Sin embargo, se logró un progreso significativo a mediados de 2009, cuando la UE finalmente adoptó el llamado "Tercer Paquete de Energía". (La finalización del mercado interior de la energía de la UE Llegando a 2014, 2011) Fue, según el entonces Comisionado de Energía Günther Oettinger, un requisito previo crucial para la creación del mercado interior del gas. El paquete supone un aumento de la competitividad a través de un desmantelamiento de empresas integradas verticalmente como Gazprom (aquellas que controlan el transporte ascendente, descendente y). El mecanismo se llama "desagregación". Según esta disposición, un operador independiente proporcionará, a un tercero no discriminatorio, acceso a la infraestructura de transmisión.

El fundamento de esta medida: si hay más operadores en el mercado con acceso a la tubería, el mercado tendrá mayor liquidez y la competencia hará que los precios bajen. Esta lógica condujo a la adopción del Modelo de objetivo de gas no vinculante pero políticamente importante, que prevé un cambio completo de un mercado regulado por contratos a largo plazo, preferido por Gazprom, hacia un mercado spot, donde los compradores pueden elegir libremente la fuente de gas. Esto privará efectivamente a Gazprom de su capacidad para dictar los términos del contrato y le dará a la CE un instrumento con el cual regular el mercado. (Gazprom, 2015)

GNL y Europa

El entusiasmo por la promoción activa del mercado spot fue un exceso de gas temporal que apareció justo cuando se promulgó el Tercer Paquete de Energía. Este otro suministro fue el resultado de la llamada revolución del gas de esquisto en los Estados Unidos; El GNL (principalmente de Qatar) que originalmente estaba destinado al mercado estadounidense se vertió en la UE a precios de venta casi al fuego. Además, después de la crisis económica mundial de 2008, el consumo general en la UE disminuyó. El efecto de estos eventos fue que los precios del mercado spot cayeron, mientras que los precios de contrato a largo plazo vinculados al petróleo de Gazprom se mantuvieron altos; en consecuencia, su participación en el mercado disminuyó del 28 por ciento en 2008 al 23 por ciento en 2010. Los bajos precios del mercado spot ayudaron a la CE a convencer a las industrias intensivas en energía y a los gobiernos reacios a apoyar la transición al mercado spot.

A partir de entonces, sin embargo, la situación se estabilizó. Debido a la mayor demanda de GNL en Asia, los suministros de GNL a la UE disminuyeron constantemente, la brecha entre los precios spot y los precios contractuales a largo plazo de Gazprom se cerró un

poco, y Gazprom recuperó su participación en el mercado. Para continuar el proceso de integración y liberalización del mercado, Es necesario para garantizar la liquidez del mercado spot. Por esta razón, la búsqueda de proveedores alternativos sería necesaria incluso sin las recientes tensiones políticas con Rusia, aunque el conflicto actual aceleró este proceso. Como sugieren algunos informes recientes, los funcionarios europeos están "aumentando silenciosamente la urgencia de un plan para importar gas natural de Irán, a medida que las relaciones con Teherán se descongelan después de JCPOA, mientras que aquellos con el principal proveedor de gas Rusia se vuelven más fríos". Por lo tanto, según un documento interno preparado Para el Parlamento Europeo, Irán puede ser "una alternativa creíble a Rusia". Mientras tanto, tenemos las sanciones impuestas por los EE. UU. Nuevamente en 2018. De hecho, la UE no consideró a Irán como esa alternativa desde el levantamiento de las sanciones de los EE. UU. Desarrollaremos las razones por las cuales Irán no podría convertirse en una alternativa a Rusia para la UE.

El sector río arriba: petróleo

Con el levantamiento de las sanciones, Irán planea regresar a los mercados mundiales de energía. El ministro de Petróleo de Irán, Bijan Namdar Zanganeh, ya ha declarado que NIOC planea elevar la producción a un nivel previo a las sanciones (aproximadamente 4 mb / d) y recuperar su cuota de mercado perdida. De hecho, las sanciones impuestas por la UE en 2010 y 2012 golpearon muy duro a la industria energética de Irán, ya que Irán perdió acceso al capital extranjero, la tecnología y los mercados energéticos europeos. (Administración de Información de Energía de EE. UU., 2015) Entre 2011 y 2013, Irán experimentó una caída de casi el 20 por ciento en su producción de petróleo crudo, y sus exportaciones se redujeron a la mitad. Según el Instituto de Investigación de Energía de Rusia de la Academia de Ciencias de Rusia después de que se levanten las sanciones, Irán podrá aumentar su producción de petróleo hasta 265 millones de toneladas (alrededor de 5 mb / d) para 2020. Posteriormente, su producción está destinada a disminuir. a 230 millones de toneladas (4.6 mb / d) para 2040. (Vakhshouri, S. 2015) Una disminución en la capacidad de producción de Irán es inevitable ya que la mayoría de sus campos petroleros están en una etapa madura con altas tasas de disminución natural. Para mantener los niveles de producción, Irán tiene que mejorar sus proyectos de recuperación de petróleo, que involucran cantidades significativas de reinyecciones de gas y agua. . En 2008, el volumen de reinyecciones de gas fue de aproximadamente 26 bcm / a, y se pronostica que alcanzará los 64 bcm / a en 2015, sin embargo, según los datos disponibles, desde 2011 las reinyecciones de gas nunca han alcanzado más del 60 por ciento de las proyecciones. objetivos. (Vakhshouri, 2015) Hasta la imposición de las sanciones, el petróleo constituía casi el 80 por ciento del valor total de exportación de Irán; por lo tanto, una prioridad debería ser proporcionar gas para reinyecciones en lugar de exportar.

Gas

El gas natural representa el 61 por ciento de la combinación energética iraní. En solo la última década, la producción de gas de Irán se duplicó; se había multiplicado por ocho entre 1989 y 2014. Sin embargo, esto fue acompañado por un consumo vertiginoso a medida que la mezcla pasó de petróleo a gas. (Paul Stevens, 2015) En consecuencia, las tasas de producción y consumo de gas natural han sido casi iguales. Además, debido al consumo no controlado entre 1997 y 2012, Irán se convirtió en un importador neto de gas, comprando gas a Turkmenistán. Según la Administración de Información Energética, la reciente caída de las importaciones fue el resultado de sanciones a las transacciones financieras en lugar de una mayor producción nacional o eficiencia energética. Por lo tanto, Irán aún lucha por satisfacer la demanda interna y está agobiado por un gran déficit energético. (Nader Habibi, 2014)

Sin embargo, cuando se levantan las sanciones, se espera que Irán aumente drásticamente su producción de gas natural. Según ERIRAS, podría hacer "la contribución más significativa al aumento de los suministros mundiales de gas natural" (Makarov y Grigoriev, 2013). En el período 2010-40, en condiciones óptimas, Irán podría aumentar su producción de gas natural casi 2,5 veces. , llegando a casi 370 bcm / a, en comparación con los 172 bcm / a actuales. Esto dependerá principalmente del ritmo del desarrollo del campo gigante South Pars en el Golfo Pérsico. Sin embargo, como Singh (2018) enfatiza, existe una interacción entre la perspectiva socioeconómica y el aspecto lingüístico, lo que se puede ilustrar en la forma en que se firmaron los contratos entre Irán y Rusia.

Mala gestión y socios extranjeros

Contrariamente a las percepciones públicas, Irán tiene un pluralismo político significativo, pero esto tiene un impacto negativo en el desarrollo de una estrategia energética clara. Hay poca delegación de poder en la industria energética, lo que lleva a la interferencia de varios actores políticos. Un problema común en muchos estados productores de petróleo es que las compañías petroleras nacionales están, por un lado, bajo presión para aumentar su inversión en el desarrollo de los recursos energéticos y, por otro, para proporcionar al gobierno las finanzas para los programas sociales en el país. a expensas del presupuesto de la compañía. Así, los miembros del gobierno que también son ejecutivos de las compañías petroleras se encuentran en un dilema. El presidente y el vicepresidente de Irán presiden la asamblea general de NIOC, que determina el presupuesto de la compañía y la dirección general. El ministro de petróleo, como presidente de la junta directiva de NIOC, implementa su política. El presupuesto de NIOC luego es aprobado por el Ministerio de Planificación y el Majlis. Los miembros del parlamento pueden promover su propia agenda política y a menudo participan en luchas políticas con la administración en ejercicio. Además, como el presupuesto de NIOC tiene el estatus de ley, el Consejo Guardián puede verificar su coherencia con la ley islámica. El resultado final es, por lo tanto, un compromiso entre varios actores políticos.

A pesar del hecho de que Irán necesita inversión extranjera y tecnología, esta politización y el clima de inversión pobre de Irán impiden la construcción de relaciones sólidas con las compañías petroleras internacionales (COI). En 1990, Irán tomó una decisión estratégica para abrir su sector energético a inversores internacionales e introdujo contratos de recompra. Como explica Paul Stevens, esta decisión reflejó "su preocupación de que el sector se estuviera quedando atrás" y fue un intento de romper el aislamiento del país. Aunque algunas empresas europeas han entrado en el mercado iraní desde entonces, las condiciones que ofreció el gobierno iraní no fueron lo suficientemente atractivas para la mayoría de los inversores extranjeros.

De acuerdo con la constitución iraní, solo el estado puede ser dueño de los recursos naturales del país, y la ley iraní no permite acuerdos de distribución de la producción, sino que utiliza contratos de recompra, como los contratos de servicio por los cuales los COI operan con una tasa de retorno fija en un período de recuperación de la inversión de entre cinco y siete años y no pueden reservar las reservas, lo que significa que no pueden reclamar la participación de los hidrocarburos entre sus activos y, por lo tanto, no pueden recaudar capital contra estas reservas. Los COI tienen que invertir su propio capital y experiencia para el desarrollo del petróleo y gas, pero cuando se inicia la producción, NIOC toma la operación y reembolsa los costos de capital a través de las ganancias. Además, Majlis se ha involucrado en el monitoreo de los acuerdos de recompra, trayendo nuevamente consideraciones políticas nacionales a las relaciones con extranjeros socios. A pesar de que Irán ha cambiado la estructura de los contratos de recompra varias veces, este esquema nunca ha proporcionado suficientes incentivos para que los COI inviertan

masivamente en el sector ascendente. Hasta la imposición de sanciones de la UE en 2010 y 2012, solo se alcanzaron algunos contratos para la producción de petróleo.

Subsidios

Además de los reveses en la industria aguas arriba, la ineficiencia energética causada por los subsidios al consumo masivo, especialmente para el gas, también limita el potencial de exportación de Irán. Dado que los precios del gas se han mantenido muy por debajo del nivel mundial, el consumo "creció significativamente más que el PIB anual promedio (4,1 por ciento) y casi al mismo ritmo que la producción (9,5 por ciento)". En 2010, el presidente Ahmadinejad intentó mejorar la situación e introdujo una importante reforma de subsidios. Para 2015, se suponía que los consumidores individuales debían pagar el 75 por ciento del precio de exportación, y para 2020, los consumidores industriales debían pagar el 65 por ciento. Sin embargo, para limitar el impacto en los consumidores individuales, el gobierno proporcionó una compensación parcial de aproximadamente \$ 18.20 por hogar, aproximadamente el 50 por ciento del monto ganado después de los recortes de subsidios. Además, "en los tres años transcurridos desde la reforma, los precios de la energía se mantuvieron fijos, disminuyendo en términos reales en más del 60 por ciento". El presidente Rouhani también está tratando de mejorar la situación al continuar con las reformas de subsidios. Los precios de la gasolina y el gas para los consumidores domésticos y comerciales han aumentado en un 43 por ciento y 15 por ciento, respectivamente. A pesar del progreso reciente, el consumo general de gas aumentará: el gobierno planea proporcionar gas para tres millones de hogares y 19,000 unidades industriales para 2018. (Habibi, 2014)

La generación de energía del país también depende en gran medida del gas natural, alrededor del 70 por ciento. En los últimos 10 años, la capacidad de generación de energía casi se ha duplicado y se proyecta un mayor crecimiento. Sin embargo, la tasa de crecimiento podría no ser tan pronunciada como en décadas anteriores. Además de los recortes de subsidios, el gobierno se ha fijado el objetivo de disminuir la intensidad energética de la economía en un 50 por ciento para 2021. Hoy, según los informes, los residuos representan aproximadamente una cuarta parte de todo el consumo de energía en el país.

Capacidad de exportación de gas y escenario optimista

En cuanto a hoy, las prioridades nacionales de la industria del gas iraní se clasifican en el siguiente orden: en primer lugar, consumo interno; a continuación, reinyección en los campos de maduración, y solo en tercer lugar exportando gas.

Por supuesto, la discusión antes mencionada del pensamiento estratégico (o la falta de él) en la industria energética sugiere que estas prioridades están lejos de ser ciertas. No obstante, si las estimaciones para las reinyecciones son correctas, el volumen de gas disponible para la exportación será muy limitado a pesar del considerable crecimiento de la producción. En 2015, se supone que las reinyecciones alcanzarán 64 bcm / a. Irán también planea terminar las fases 15 y 16 de South Pars en el mismo año. Junto con la fase 12, lanzada en 2014, producirán alrededor de 50 bcm / a, lo que no es suficiente para cubrir el creciente volumen de reinyecciones en los mismos años. (Makarov y Grigoriev, 2013)

El proyecto South Pars se completará durante la primera mitad de la próxima década, las nuevas fases proporcionarán alrededor de 143 bcm de gas al año. Para 2030, la producción total de gas puede aumentar a 250 bcm / a, pero las reinyecciones pueden alcanzar los 90 bcm / a. Por lo tanto, quedan aproximadamente 160 bcm / a tanto para el consumo interno como para la exportación (en 2013, la producción total de gas fue de 164 bcm). Este punto es importante; Irán no pudo alcanzar sus objetivos de producción y exportación incluso antes de la última ronda de severas sanciones económicas. (Makarov y Grigoriev, 2013)

El alto consumo interno todavía obstaculiza las exportaciones de gas de Irán a la UE. Después de 2012, cuando la UE declaró un embargo a las importaciones de petróleo y gas, la tasa de crecimiento anual del PIB de Irán colapsó, junto con la producción industrial del país. Al mismo tiempo, su consumo de gas se estancó. Por lo tanto, después de que se levanten las sanciones económicas, podemos esperar un rápido aumento en el consumo interno a medida que la economía se recupera y la producción de petróleo aumenta. En el escenario más optimista, las exportaciones globales de gas no pueden alcanzar los 30 bcm / a hasta 2025 como muy pronto. Esto muestra que Irán realmente no puede convertirse en una alternativa a Rusia, que exportó 210 bcm / a en 2018. El principal problema que Irán debería superar de alguna manera es este enorme consumo interno de gas. En nuestra opinión, la alternativa de construir gasoductos costosos para tan baja capacidad de exportación sería el GNL, gas natural licuado. De hecho, la experiencia rusa y la pérdida de mercado muestran que la producción de GNL en Irán puede beneficiar tanto a la UE como a Irán. La UE se volverá más independiente del gas ruso e Irán tendrá un buen mercado internacional para su gas. (Jonathan Saul y Henning Gloystein, 2014)

Elementos lingüísticos del debate iraní sobre el gas

En un plano completamente diferente, necesitamos analizar la forma en que el gobierno trata de vender el fracaso ya probado de las tuberías de gas a la población. Económicamente, proyectos tan grandes como las tuberías de gas son difíciles de justificar. Por lo tanto, el gobierno está utilizando la sensibilidad lingüística para aumentar el apoyo a su futuro proyecto de tubería de gas que puede brindar un gran beneficio económico a pocos solicitantes de rentas y dejar que la mayoría de la población sufra por la mala gestión. El plan opuesto, el gas GNL, no es compatible, ya que necesita mucha concesión política a las empresas occidentales, lo que reduce las posibilidades de búsqueda de rentas y pone en riesgo la autonomía. En diferentes medios oficiales, los expertos oficiales de la compañía petrolera estatal iraní enfatizan regularmente la importancia del poder geopolítico asociado a la exportación de gas por tubería, o la autosuficiencia que es *khodkafai* en persa. Además, conectan esta noción con tener la mayor reserva de gas y, por lo tanto, libertad de elección y acción, *azadiye amal* en persa, para transmitir un significado de superioridad y control de la situación. Este elemento sociolingüístico aporta una dimensión sociolingüística a la economía del gas y esa es la independencia del país, o *esteghlal* en persa. Podemos resumir el proceso en la figura 16.

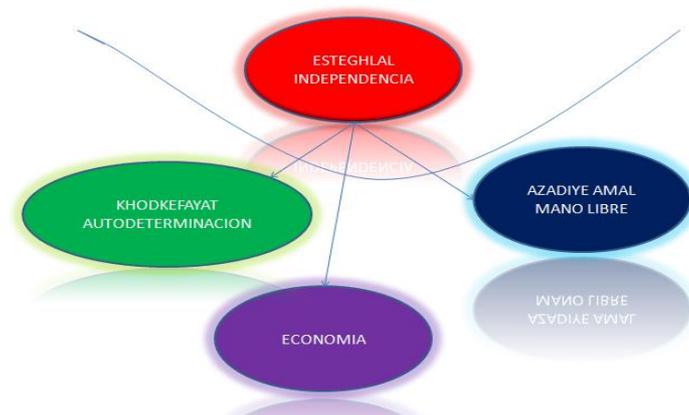


Figura 16. Elemento lingüístico de preferencia económica.

Por lo tanto, como se muestra en la figura 16, el gobierno intenta hacer un caso económico para el gasoducto conectando valores sociales como la autosuficiencia y la libertad de elección y produciendo un concepto nacional, la independencia.

En este proceso, no importa lo que sea económicamente factible ya que el gobierno logra reunir a las personas detrás de un valor nacional que es la independencia, mientras les vende el concepto económicamente inviable de la tubería de gas. Como veremos más adelante, la experiencia rusa no sugiere ningún éxito claro en la implementación de la tubería de gas, ya que si Rusia hubiera invertido en la fábrica de GNL, habría traído mucha más riqueza para su gente.

Conclusión

Del análisis realizado sobre el caso ruso, vemos que será un desperdicio de recursos para Irán seguir soñando con construir gasoductos a Europa. Incluso hay preocupaciones geopolíticas por esto, ya que Rusia no quiere que Irán exporte independientemente sus recursos de gas a Europa. Para esto, Rusia presiona a Turquía para que no continúe con ninguna propuesta iraní para tal construcción de gasoductos. En el lado pragmático, Irán ganará más al comenzar a reparar sus lazos con Europa y, de ser posible, con EE. UU., para que pueda comenzar a trabajar en la construcción de instalaciones de GNL en Irán. El déficit tecnológico significa que Irán necesita tener una estabilidad mínima en su política interna y relaciones positivas con Occidente. Considerando la posibilidad de GNL, Irán puede ser una buena solución para la dependencia europea de Rusia, aunque Irán necesitará más de una década para impulsar su producción de gas a un nivel que pueda comenzar a competir con Rusia. En el aspecto lingüístico, este artículo trajo importantes puntos de reflexión sobre la forma en que el gobierno trata de influir en el país en su conjunto en la búsqueda de gasoductos a través de elementos socio-lingüísticos especiales como la independencia y la autosuficiencia.

Referencias

- BP Statistical Review of World Energy 2016 (June 2017)
- British Petroleum, 2015. "BP Statistical Review of World Energy" (64th edition, June, 2015)
- Business Monitor International (BMI) Research, Iran Power Report Q1 2018.
- Carter, S. 2014. "Iran, Natural Gas and Asia's Energy Needs: A Spoiler for Sanctions?," *Middle East Policy* 21, no. 1 (March 11, 2014): 41-61, doi:10.1111/mepo.12056.
- Correljé, A., Groenleer, M & Veldman, J. (2013). "Understanding Institutional Change: The Development of Institutions for the Regulation of Natural Gas Transportation Systems in the U.S. and the EU," *EUI Working Paper RSCAS 2013/07*, 2013, <http://www.edgar-program.com/uploads/fckconnector/4623506f-64a3-420c-b4...>
- EUROSTAT, (2018). EUROSTAT Energy Data, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/energy/data>
- Facts Global Energy, Iran Oil and Gas Monthly January 2017, Data File (February 2018).
- Gas production data: Rystad Energy UCube (January 2018 update)
- Gazprom. (2015). "Gas Marketing in Europe," accessed November 9, 2015, <http://www.gazprom.com/about/marketing/europe/>.
- Habibi, N. (2014). "Can Rouhani Revitalize Iran's Oil and Gas Industry?" *Middle East Brief*, no. 80 (2014): 1-10.
- Khatinoglu, 2017. "Wood Mackenzie Analysts Answer Questions on Iranian Gas Exports to the EU."
- Oettinger, G. (2011). "The Completion of the EU Internal Energy Market 'Getting to 2014,'" European Commission: SPEECH/11/614, 2011, http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-11-614_en.htm.
- Saul, J. & Gloystein, H. (2014). "EU Plans for Iran Gas Imports If Sanctions Go," Reuters, 2014, <http://www.reuters.com/article/2014/09/24/us-eu-iran-gas-idUSKCN0HJ17M2...>
- Oil & Gas Journal, Worldwide look at reserves and production (December 2017).

- Oil & Gas Journal, "Worldwide Refineries-Capacities as of January 1, 2018," (December 4, 2017), p. 1.
- Makarov and Grigoriev. (2013). eds., *Global and Russian Energy Outlook Up to 2040*, 89.
- Singh, R. (2018). Persian Spatial Prepositions: A Novel Logical Syntactical Approach to the Spatial Prepositions. *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*. Retrieved from: <http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2019/02/55-60-RAJDEEP-SINGH.pdf>
- Singh, R. (2018). Norwegian and Persian spatial prepositions: a novel comparative and syntactic approach to the spatial prepositions. *KAAV international journal of English, literature, and linguistics*, vol.5/ page no.1-8. Retrieved from: <http://www.kaavpublications.org/journals/journal-5/article/article-1788.pdf>
- Singh, R. (2018). Areas of errors and difficulty for persian learners of spanish caused by the sound system differences between persian and spanish: a phonetic approach to inter-lingual system. *KAAV international journal of English, literature, and linguistics*, vol.5/ page no.1-8. Retrieved from: <http://www.kaavpublications.org/journals/journal-5/abstract/abstract-1996.pdf>
- Singh, R. (2018). Russian and Negative Prefixing: A Cognitive-Semantic Approach to the Negative Adjective Prefixing in Russian, Spanish, Persian, and English. *English Linguistics Research*, Vol.7, No.4. <https://doi.org/10.5430/elr.v7n4p7>
- Singh, R. (2018). Auxiliary Verbs in Serbo-Croatian, French, Persian, Spanish and English: A Cognitive-Semantic Approach to the Auxiliary Verb Usage and Passive Voice. *English Linguistics Research*, Vol.7, No.3. <https://doi.org/10.5430/elr.v7n3p34>
- Singh, R. (2018). Albanian World-View: Co-Locativity as the Schematic Meaning of Albanian Verbal Prefix Bashke-. *English Linguistics Research*, Vol.7, No.4.
- Singh, R. (2018). Christian And Sikh Communities In Iran And Role Of Language Identity: A Comparative Approach To The Social-Linguistic Aspects Of The Christianity And Sikhism In The Middle East. *Sikh Research Journal*, Vol.3, No.1.
- Singh, R. (2019). Niedźwiedzia Przysługa? Bear's Favor? Hidden Garden behind the Concrete Proverbs: Cognitive-Semantic Analysis of Proverbs in Persian, Polish and Spanish. *English Linguistics Research*, Vol.8, No.1. doi:10.5430/elr.v8n1p20
- Singh, R. (2019). Iranian Civil Rights Movement and Independence Movement in Kosovo? European Union's Role in the Freedom Movements and State-Building. *English Linguistics Research*, Vol.8, No.1. doi:10.5430/elr.v8n1p8
- Stevens, P. (2015). *Prospects for Iran's Oil and Gas Sector* (Chatham House: Middle East and North Africa Programme & Environment, Energy and Resources Department, 2015)
- U.S. Energy Information Administration
"Iran," 2015, <http://www.eia.gov/beta/international/analysis.cfm?iso=IRN>; and Ruairi Patterson, "EU Sanctions on Iran: The European Political Context," *Middle East Policy* 20, no. 1 (March 26, 2013): 135-46, doi:10.1111/mepo.12010.
- Vakhshouri. (2015). "Iran's Oil Production Boost Scenarios in a Post-Sanctions Era."
- Vakhshouri, S. (2015). "Iran Faces Hurdles Hiking Oil Production When Sanctions Lifted," *Oil & Gas Journal* 113, no. 6 (2015): 30-32.
- Yafimava. (2013). *The EU Third Package for Gas and the Gas Target Model: Major Contentious Issues Inside and Outside the EU*.

**ПРЕДМЕТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА CLIL /
SUBJECT-CONTENT COMPETENCE OF A CLIL SPECIALIST /
COMPETENȚA CU PRIVIRE LA RELAȚIA SUBIECT-CONȚINUT A
UNUI SPECIALIST ÎN DOMENIUL CLIL¹**

Abstract: *The article examines the problem of the shaping of CLIL specialist's content competence in the conditions of training and professional training of teachers. As it is known in CLIL, successful teaching of subject content depends primarily on the language; in-depth study of the language depends on the subject content. The article focuses on some of the advantages of CLIL competencies, such as, a CLIL specialist possesses both subject and language competence simultaneously, i.e. the CLIL process does not provide for the development of specific competences in any subject or language. The article notes that CLIL specialist's content competence is a set of knowledge in the field of subject which is taught and in the field of an additional language necessary for teaching them simultaneously by using the integrative approach.*

Keywords: *multilingual education, content and language integrated learning, CLIL, content competence, content, language, 4C*

Резюме: *В статье рассматривается проблема формирования предметной компетенции специалиста CLIL в условиях подготовки и профессиональной подготовки учителей. Как известно, в CLIL успешное преподавание предметного содержания зависит прежде всего от языка, а углубленное изучение языка зависит от предметного содержания. В статье рассматриваются некоторые преимущества компетенций CLIL, например, специалист CLIL обладает одновременно и предметной, и языковой компетенцией, т. е. процесс CLIL не предусматривает развитие конкретных компетенций по какому-либо предмету или языку. В статье отмечается, что предметная компетенция специалиста CLIL представляет собой набор знаний в области изучаемого предмета и в области дополнительного языка необходимого для одновременного преподавания им с использованием интегративного подхода.*

Ключевые слова: *полиязычное образование, предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, предметная компетенция, предмет, язык, 4C*

В современном Казахстане в рамках Государственной программы развития образования и науки на 2016-2019 идет процесс внедрения новой системы образования - обновленное содержание образования. Базовое содержание обновленного образования реализуется в рамках политики трехязычного образования. Поэтапный переход к обучению на казахском, русском и английском языках осуществляется в рамках реализации 79 шага Плана Нации «100 шагов» и ГПРОН на 2016-2019 годы [1]. Определены четыре предмета естественно-математического цикла общеобразовательной школы, по которым в старших классах обучение будет вестись на английском языке – физика, химия, биология, информатика.

Целевая подготовка и повышение квалификации учителей необходимо для эффективной реализации инициативы трехязычия. Для поэтапного перехода на трехязычное образование министерство образования и науки РК активизировало подготовку действующих учителей-предметников для обучения их английскому языку и методике преподавания предмета на английском языке. По данным, в 2017 году на языковых курсах и курсах повышения квалификации 12 604 учителя предметов физика, химия, биология, информатика средних общеобразовательных школ обучались, как с нулевым, так и с более высоким уровнем владения языка [2].

¹ Bukabayeva B.E., Institute of Philology, and Multilingual Education at AbaiKazNPU, Almaty, Kazakhstan, bakhit70@mail.ru

В рамках трехязычного образования предметы общеобразовательных школ такие как, химия, биология, физика и информатика вводятся по CLIL методу. Личность педагога-предметника (CLIL-специалиста) в предметно-языковом интегрированном обучении занимает ведущее место. Именно CLIL-специалист формирует 4С (Койл), создает условия для благополучного протекания процесса обучения.

Для того, чтобы успешно осуществлять процесс обучения, CLIL-специалисту необходимо иметь соответствующие знания в области предметной компетенции. CLIL-специалист учитывая специфику процесса CLIL (*содержание предмета изучается посредством иностранного языка, а иностранный язык приобретается в процессе изучения предмета*) в образовании по своему усмотрению может корректировать объем и последовательность изложения учебного материала, выбирать методы и приемы обучения самостоятельно. Поскольку, в CLIL успешное обучение предметному содержанию прежде всего зависит от языка, то углубленное изучение языка зависит от предметного содержания.

Анализ современных научных работ показывает, что проводятся исследования на основе 4С принципа (Койл) в контексте CLIL подхода в области формирования когнитивной/академической языковой компетенции (Р.Р.Зарипова), проектирования предметных компетенций (методический аспект Г.Барабанова), методологии междисциплинарного иноязычного образования специалиста (А.К. Крупченко), компетентностная модель формирования учителя CLIL (М.В.Саванкова, У.Н. Сатылганова), особенности компетенций CLIL учителя (Jarmila Novotna), но исследования проблемы формирования и развития предметных компетенций в процессе подготовки и переподготовки специалистов CLIL нам обнаружить не удалось. Это подтверждает актуальность нашего исследовательского проекта, целью которого является создание центра для языковой и методической подготовки и переподготовки преподавателей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) для высшей и средней школ, где одним из его результатов является создание модели специалиста CLIL. И рассматриваемая предметная компетенция является одной из компетенций данной модели.

Предметная компетенция специалиста в основном рассмотрена учеными как определяющая составляющая профессиональной компетентности будущих педагогов в контексте компетентностного и деятельностного подхода: предметно-деятельностная компетентность (И.А.Зимняя), предметный компонент компетентности (В.А.Адольф), специальная компетентность (А.П.Тряпицына), предметная компетентность определенной специальности (Г.К.Селевко), предметно-методологическая компетенция (Н.Л.Галеева), предметные образовательные компетенции (А.В.Хуторской, Д.Д. Бычкова, Ю.В. Слободская, А.С. Киндяшова, П.В. Никитин, М.В. Смородинова и др. Вопросы его формирования рассмотрены в трудах по проблеме профессиональной компетентности педагога: модульная технология (Е.Н.Герасименко), структурно-функциональная (Н.А.Казачек), метод проектов (А.А. Кулешов), средствами задачной технологии (А.С.Киндяшова) и др. Предметные компетенции являются ведущими при определении качества учебной деятельности обучающегося и связаны с конкретными для изучаемого предмета знаниями, умениями и навыками.

В исследованиях зарубежных ученых предметная компетенция выделена как элемент профессиональной компетентностной модели специалиста отражающий способность и готовность применять комплекс *предметных знаний и умений определенной отрасли в процессе педагогической деятельности*, как тесно связанная со специфическим знанием предмета, обеспечивающим своеобразие и состоятельность конкретных программ.(Do Coyle, John Clegg, Keith Kelly и др.)

По Койл, общими признаками обучения CLIL являются интеграция предметов и языка, базирование на содержании, коммуникативный подход и функциональное изучение языка [3]. В 4C (Койл) 'Content' является процессом овладения знаниями, навыками и умениями в рамках преподаваемого предмета. Согласно определению европейских ученых CLIL специалист умеет определить педагогические и содержательные (предметные) компетенции и необходимость их совершенствования. Содержательная часть предметной компетенции специалиста рассматривается российскими учеными следующими группами компетенции: *коммуникативные, информационно-аналитические, инструментально-исследовательские* [4].

Казахстанские методисты иноязычного образования рассматривают предметную компетенцию учителя CLIL как *содержательно-базируемая* компетенция состоящая из *концептуальной субкомпетенции, предметно-содержательной субкомпетенции и информационно-исследовательской субкомпетенции* [5].

Сравнительный анализ содержания предметной компетенций позволяет отметить, что многие авторы выделяют в первую группу компетенций такие как: *коммуникативные* (связаны с письменной и устной коммуникацией, владением терминологией, метаязыком), *концептуальные* (осведомленность о системе знаний в предметной области дисциплины; понимание основных понятий и понятий предметной области), тесно связанным со специфическим знанием предмета, обеспечивающим своеобразие и состоятельность конкретных программ. В следующую группу включают элементы *предметно-содержательной субкомпетенции* (готовность и умение осваивать и применять основные предметные дисциплины преподаваемых дисциплин; понимание основных законов и принципов в данной предметной области; умение ориентироваться в информационном потоке и выбирать тематический материал), *информационно-аналитические* (умения получения и переработки информации, включающие анализ, структурирование, синтез, интерпретацию химических знаний). И в третью группу *инструментально-исследовательские* (владение знаниями ТБ, техникой лабораторных работ, владение навыками проведения научных исследований), *информационно-исследовательской субкомпетенции* (умение вести целенаправленный поиск необходимой информации; умение использовать методы научного исследования). Так как содержание CLIL имеет междисциплинарный и интегральный характер требований к уровню сформированности компетенций проявляется в нарастании комплексной, системной подготовленности специалиста в широких контекстах.

Авторами Европейского стандарта подготовки учителей для интегрированного преподавания предмета и языка (CLIL) (Дэвид Марш, Питер Мехисто, Дитер Вольф, Мария Хисус Фриго-Мартен) были представлены целевые профессиональные компетенции учителя предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), где предметная компетенция охарактеризуется вместе с языковой компетенцией и обе представлены как компонент профессионального развития (Professional development). В CLIL успешное обучение предметному содержанию прежде всего зависит от языка, а углубленное изучение языка зависит от предметного содержания. [3]. Принимая во внимание специфику процесса CLIL обучения, авторами Европейского стандарта предложен дескриптор компетенции CLIL преподавателя. Преподаватели предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) могут:

- a) задействовать стратегии для поддержания обучения языка на уроках предметного содержания (Компонент профессионального развития 3,4,5,6)
- b) создавать реальные возможности для усиления обучения предметному содержанию на уроках языка (Компонент профессионального развития 3,4,6)

- c) применять стратегии для развития критического мышления студентов относительно содержания и языка (Компонент профессионального развития 3, 4, 6)
- d) применять стратегии для развития у студентов навыков соединения новых знаний с их личным опытом (например, языком, другими предметами, личным опытом и миром за пределами школы) (Компонент профессионального развития 3, 9, 11)
- e) поддерживать языковую компетенцию ученика и процесс изучения языка (Компонент профессионального развития 3, 6)
- f) объяснять каким образом первый язык может способствовать изучению дополнительного языка (Компонент профессионального развития 3)
- g) моделировать стратегии для перехода от монолингвального к би/полингвальному преподаванию и обучению (Компонент профессионального развития 1, 2, 3)
- h) разрабатывать и применять стратегии, которые учитывают критический дискурс, причинно-следственные связи, базовые межличностные навыки общения, когнитивная академическая языковая компетентность для поддержки языкового и содержательного обучения, а также для развития общеучебных навыков (Компонент профессионального развития 3, 6)
- i) объяснить взаимосвязь возрастных особенностей в обучении языку и его применению (Компонент профессионального развития 3, 5, 6)
- j) объединять языковую компетенцию с обучением предметному содержанию и познавательные способности (Компонент профессионального развития 3, 5, 6)
- k) поддерживать обучение языку во время уроков предметного содержания (Компонент профессионального развития 5, 6)

И в своих трудах Европейские ученые по подготовке учителей для интегрированного преподавания предмета и языка не делают акцент на предметах, которым учат в школе, или на языках обучения. Он нейтрален по отношению к таким аспектам, и он не обеспечивает развитие специальных компетенций в рамках какого-либо предмета или языка [3].

Поскольку в нашей модели предметная компетенция рассматривается как компетенции CLIL, мы считаем возможным отождествлять «предметные компетенции CLIL специалиста при обучении математики (биологии, химии, физики)». CLIL-специалист владеет и предметной и языковой компетенцией одновременно, т.е. процесс CLIL не обеспечивает развития специальных компетенций в рамках какого-либо предмета или языка. Таким образом, предметная компетенция CLIL специалиста – это совокупность знаний в области преподаваемых предметов и дополнительного языка необходимых для обучения их одновременно по методу интеграции.

Анализируя, для нас было важно выделить и описать уровни предметных компетенций, которых может достигнуть CLIL специалист. В ходе проведенного научного исследования нами определено и обосновано, что предметными компетенциями специалиста CLIL, ориентированными на обеспечение рациональной организации освоения содержания предметных и языковых областей являются:

- способность сочетать содержание предмета и целевой язык которая позволит обучающимся CLIL использовать язык для живого общения;
- способность вступлению в предметно-профессиональную коммуникацию;
- способность работать с информацией из иностранных аутентичных источников;
- способность вести дискуссии и полемики на иностранном языке;
- способность сформировать у обучающихся языковые умения (слушание, чтение, письмо и говорение) в контексте предметного содержания;

- способность к обеспечению материалами и информацией;
- способность к осуществлению наблюдения за собственной речью и речью учащихся, их анализу и владение определенными умениями передавать имеющиеся знания в учебном процессе адекватными языковыми средствами в зависимости от учебной ситуации;
- способность сформировать ценностное отношение обучающихся к будущей профессиональной деятельности через иностранный язык.

CLIL представляет собой неординарный, но функциональный подход к обучению иностранным языкам и предметам. Задачи CLIL урока направлены на развитие у обучающихся кроме знания и умения в области предметного содержания еще и коммуникативных, познавательных, мыслительных способностей, а также осознание существования альтернативных культур, поскольку включение в условие профессионально ориентированного материала на иностранном языке способствует усилению мотивации к изучению дисциплины, необходимой в будущей деятельности.

Таким образом, формирование предметных компетенций специалиста CLIL способствует развитию и формированию как межкультурно-коммуникативных компетенций, так и профессионально-методических компетенций у CLIL специалистов.

Список литературы

- План нации – 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ Главы государства Нурсултана Назарбаева [Электронный ресурс]
http://www.inform.kz/kz/plan-nacii-100-shagov-po-realizacii-pyatiinstitucional-nyh-reform-n-nazarbaeva_a
<https://www.kazpravda.kz/fresh/view/perehodim-k-trehyazichnomu-obucheniu>
- Marsh D., Mehisto P. European Framework for CLIL Teacher Education
- Гринченко Е.Л. Теоретические аспекты формирования и развития предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе/ Научный журнал Современные наукоемкие технологии №3 (часть 1) за 2016 год ISSN 1812-7320 "Перечень" ВАК ИФ РИНЦ = 0,969
- Savankova M.V., Satylganova U.N., CLIL: A NEW 'HYBRID' TEACHER
ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ) Ежемесячный научный журнал № 4 (49) / 2018 5 часть 15-23 стр

**ENSEIGNER L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS
PROFESSIONNEL/TEACHING ORAL COMPREHENSION AND
EXPRESSION IN PROFESSIONAL FRENCH COURSES/FORMAREA
COMPETENȚELOR DE ÎNȚELEGERE ȘI EXPRIMARE ORALĂ ÎN
CADRUL CURSULUI DE LIMBA FRANCEZĂ PROFESIONALĂ¹**

Résumé: Notre ouvrage porte sur la manière dont on développe la compétence orale pendant les cours de français professionnel dispensés aux étudiants en ingénierie de l'information et des systèmes. D'abord, nous rappelons les traits de la compétence orale, ensuite nous présentons le contexte de notre activité, en choisissant un certain groupe d'étudiants, et enfin nous proposons des solutions pour les difficultés à surmonter, afin d'atteindre le but du cours.

Mots-clés: compétence orale, français professionnel, démarche didactique

Abstract: The aim of this paper is to present the idea of teaching oral comprehension and expression in professional French courses. This study relies on an example provided by the experience of working with Romanian engineering students and proposes a didactic approach which aims to achieve the main objective of the course.

Keywords: oral comprehension and expression, professional French, didactic approach

Introduction

Assez difficile à définir de manière exhaustive, la notion de compétence se prête à plusieurs interprétations. Selon P. Charaudeau², elle est une aptitude qui se manifeste de manière concrète, supposant à la fois *savoir-faire* et *connaissance*, analysable et décomposable en plusieurs étapes. J. Dolz considère qu'« On l'utilise parfois comme synonyme des notions de capacité, connaissance, savoir, aptitude, potentialité, qualification, schème, habitus, ce qui va dans le sens d'une vision proche des fonctions psychiques supérieures. D'autres fois on insiste sur les conditions de mise en œuvre, ce qui la rapproche de la notion de performance ou, à un niveau supérieur, d'un savoir intégrateur dans le cadre de l'action. » (Dolz, 2002: 90).

Dans le domaine des langues, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit la compétence en tant qu'« ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. ». Il indique ensuite les caractéristiques et les descripteurs de l'usage d'une langue, comprenant « les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECRL, 2001: 15).

La compétence à communiquer langagièrement comprend trois composantes (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et elle est mise en œuvre par des activités de réception, production, interaction et médiation, accomplies à l'oral ou à l'écrit.

Ce qui nous intéresse dans le présent ouvrage, c'est la dimension orale de la manifestation de la compétence langagière, qui suppose les distinctions suivantes, tirées du CECRL:

1. Interaction orale :
 - conversation courante ;
 - discussion informelle ;
 - discussion et réunions formelles ;
 - coopération à visée professionnelle ;
 - obtenir des biens et des services ;

¹ Carmen Bîzu, Université de Pitești, Roumanie, camy8078@yahoo.com

² Voir Charaudeau P., *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours*

- échanger d'informations ;
- interviewer et être interviewé.
- 2. Production orale :
- monologue suivi (décrire une expérience, argumenter) ;
- annonce publique ;
- s'adresser à un auditoire.
- 3. Ecoute ou compréhension de l'oral :
- comprendre une interaction entre locuteurs natifs;
- comprendre en tant qu'auditeur;
- comprendre des annonces et instructions orales;
- comprendre des émissions de radio et des enregistrements.

Notre activité en classe consiste à enseigner aux étudiants en ingénierie de l'information et des systèmes, un cours de français conçu à être déroulé sur 56 semaines, à savoir les deux premières années d'études. En première année, pendant 28 semaines (2 heures par semaine), les étudiants travaillent à atteindre les buts du français professionnel, qui leur offre l'occasion de mettre en œuvre et d'améliorer leurs compétences langagières, en leur proposant des contextes et des conditions divers, qui semblent à la réalité professionnelle pour laquelle ils se préparent.

La première rencontre avec les étudiants en première année est toujours dédiée à la connaissance du groupe. D'habitude, il s'agit de 15 à 30 étudiants ayant des origines différentes, des niveaux de langue différents, des objectifs à atteindre différents et qui forment ainsi un ensemble hétérogène dont le seul point commun serait l'enseignant. Celui-ci vise à proposer une activité suffisamment adaptée aux intérêts de chacun pour qu'elle puisse mener les étudiants à obtenir les résultats visés par le cours.

Interaction orale

L'interaction orale est « un travail collaboratif qui amène les participants à manifester leur engagement et leur attention envers les autres participants. » (RAVAZOLLO et alii, 2015 : 35). Lorsqu'il entre en classe, au début du cours, l'enseignant se présente, en parlant de soi, du cours qu'il va dispenser et de ses attentes. Les étudiants l'écoutent et, même si l'écrit est « un carrefour d'absences » (HAMON, 1977 : 264) (du référent, du récepteur au moment de la production du message et du scripteur au moment de sa réception), leur première tâche n'est pas de parler, mais de remplir un questionnaire comprenant six questions destinées à révéler la perception qu'ils ont de leur niveau de langue, leurs objectifs et la manière dont ils sont capables à utiliser les ressources langagières pour réaliser une courte présentation de leur parcours personnel et scolaire :

Questionnaire

1. *Combien de temps avez-vous étudié le français à l'école ?*
.....
2. *Selon vous, votre niveau de langue vous permet de communiquer avec un locuteur français ?*
.....
3. *Quel est, à votre avis, le motif pour lequel vous avez ce niveau ?*
.....
4. *Pourquoi avez-vous choisi de suivre ce cours de français ?*
.....
5. *Quels sont vos objectifs pour ces deux années d'études du français ?*
.....
6. *Pourriez-vous me parler de vous en quelques mots ?*
.....

Le groupe d'étudiants dont nous avons choisi d'analyser les réponses à ce questionnaire compte 30 apprenants qui nous ont fait réfléchir au rôle de l'enseignant qui se trouve devant des gens qui semblent ne rien avoir en commun avec le français, mais avec lesquels il doit arriver à parcourir le cours prévu par la description de la discipline.

Tous avaient déjà étudié le français pendant 8 ou 11 années, mais seulement 3 étudiants ont répondu *OUI* à la deuxième question. La plupart des réponses ont été négatives et elles ont été justifiées par des explications telles : *je n'ai pas aimé mon professeur, mon professeur n'était pas sympa, mon professeur manquait les cours, je ne parlais pas pendant le cours de français, nous ne parlions pas en français pendant le cours.* L'explication unanime pour les réponses affirmatives a été le plaisir du français, *j'aime le français*, réponse identique à celle de la *question 4*. La raison du choix du français mentionnée par les autres était le fait qu'ils ne se débrouillaient pas du tout en anglais, *je suis nul en anglais*, et leur objectif pour les 2 années d'études serait de *passer l'examen*.

Il est à noter que les réponses aux premières 5 questions ont été mal orthographiées ou incomplètes dans la plupart des copies. Pour ce qui est de la présentation du parcours personnel et scolaire, suite à l'insistance de noter quelques informations, 25 étudiants ont parlé d'eux-mêmes en employant le roumain. Justifiant qu'ils ne peuvent pas s'exprimer en français par écrit, ils ont commencé par *Je m'appelle... et je 19 ani*¹ et ils ont continué leur petite histoire en roumain. Les questionnaires des autres 5 étudiants contenaient des présentations en français, mais, à l'exception de 2 copies, où la composition était parfaitement réalisée, des difficultés telles des phrases trop courtes, parfois sans prédicat, et des fautes d'orthographe y apparaissaient aussi.

L'évaluation initiale suppose ensuite l'examen de la capacité d'expression orale, qui, dans un premier instant, vise à établir si les étudiants sont capables à produire un monologue suivi. Le résultat est inattendu. Malgré le choix du sujet à présenter, parler de soi de manière courte et concise, les étudiants refusent d'accomplir cette tâche. Ils proposent à l'enseignant de brûler cette étape ou de leur permettre de se présenter en roumain.

Pour l'enseignant, ce premier contact devrait être, le plus souvent, décourageant : quoi faire si les étudiants n'ont pas l'intention de collaborer ? ; comment capter leur attention ? ; quelle motivation extrinsèque pourrait déclencher leur motivation intrinsèque ?...

Mais, dans ce cas-ci, renoncer n'est pas une option. Alors, ce qu'il doit faire, c'est encourager les étudiants et les rassurer. Le plus grand défi de l'activité avec ce groupe serait de leur éveiller l'intérêt pour le cours.

D'abord, l'enseignant reprend sa présentation faite au début de la rencontre et il la modifie, en employant des phrases plus courtes, qui seront un modèle pour les étudiants. En plus, il écrit au tableau noir, au fur et à mesure qu'elles apparaissent dans son discours, les expressions les plus connues employées pour parler de soi. Ensuite, il donne la parole aux étudiants, mais il reste à côté d'eux :

- il pose des questions pour guider leur présentation ;
- il apprécie chaque énoncé des étudiants par une marque de satisfaction (*très bien, bien...*) ;
- il prête attention au langage non verbal des étudiants et intervient lorsque l'activité devient monotone.

A la fin de la rencontre, le bilan est un peu plus optimiste : les étudiants ont renoncé à l'idée de brûler l'étape de l'expression orale, ils ont tous parlé en employant le français et, même si la majorité avait eu besoin du support de l'enseignant, 3 étudiants se sont très bien débrouillés, sans demander de l'aide. En plus, il fournit à l'enseignant une idée sur la construction du cours et la manière dont il va travailler avec ces étudiants.

¹ Pour *j'ai 19 ans*

Ensuite, après avoir aussi fait la synthèse des questionnaires, l'enseignant peut conclure que :

- le groupe est hétérogène ;
- les compétences acquises par la majorité des étudiants lors des études suivies pendant le lycée ne répondent pas aux besoins du cours ;
- il est assez difficile aux étudiants de comprendre les messages oraux transmis par l'enseignant ;
- les étudiants ont peur d'être ridicules en s'exprimant en français ;
- les étudiants manifestent de l'indifférence à l'égard de l'activité de cours.

Vu ces conditions, les activités proposées doivent à la fois capter l'attention des étudiants, répondre à leurs besoins et, même si le niveau de la plupart des étudiants est inférieur au niveau requis pour l'atteinte des objectifs du cours de français, il faut récupérer ces connaissances et travailler donc en même temps pour les deux desseins (récupérer et atteindre les objectifs). La tâche la plus difficile serait alors d'harmoniser les besoins et de créer le cadre nécessaire au développement des quatre compétences linguistiques.

Ce qui nous intéresse dans le présent ouvrage, c'est la manière dont l'enseignant réussit à mener les étudiants à acquérir les compétences de compréhension et d'expression orale. « Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. De même, l'étranger qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale : questions du douanier à la descente de l'avion, recherche d'un moyen de transport pour se rendre à son hôtel etc. » (Desmons et alii, 2005 : 19).

C'est pourquoi l'interaction orale en classe de français professionnel prend surtout les formes de la conversation courante, de l'échange d'informations et de la coopération à visée professionnelle.

Le professeur parle toujours en français en s'adressant aux étudiants, même si la plupart de ceux-ci insistent à dire qu'ils ne comprennent pas ce qu'il veut dire. Alors, il accompagne ses paroles, prononcées rarement, de gestes qui montrent aux étudiants quoi faire (ouvrir les méthodes de français, regarder les exercices, indiquer leur numéro, noter dans les cahiers et au tableau noir etc.) et il reprend ce qu'il dit en utilisant des synonymes ou des paraphrases. A leur tour, les étudiants sont encouragés de parler toujours en français : répondre aux questions de l'enseignant, proposer des solutions aux exercices et aux tâches données, communiquer avec leurs collègues, poser des questions etc.

Le plus souvent, ils vont s'arrêter et ils vont employer le roumain pour faire tout cela, mais l'enseignant va demander chaque fois l'intervention des autres étudiants et, en employant les connaissances de tout le groupe, chacun arrive à s'exprimer de mieux en mieux en français.

Cela semble assez ennuyeux et contraire au désir de l'enseignant qui se propose de mener un cours intéressant, attractif et interactif. Mais les étudiants entrent dans une sorte de compétition avec eux-mêmes et avec leurs collègues. Le professeur note dans son agenda chaque réussite de chaque étudiant qui répond, qui aide ou qui corrige un autre. Et ils savent que chaque note représente un point de plus dans l'évaluation finale. Il est plus facile donc de créer sa note peu à peu et d'être sûr de la réussite si on travaille chaque fois qu'on se voit. Ce qui est à retenir, c'est que les mauvaises réponses ne sont jamais notées dans l'agenda du professeur. Cela encourage les étudiants à s'exprimer, sans avoir le souci d'être puni et d'altérer leur note. C'est une forte motivation pour être vraiment présent en classe et travailler avec l'enseignant chaque fois que celui-ci le demande. En plus, l'évaluation de l'expression est faite immédiatement, soit en reprenant l'énoncé de l'apprenant et l'accompagnant de *très bien, oui, parfait etc.*, soit en utilisant tout simplement la marque de satisfaction suivie du prénom de l'étudiant qui sera ainsi conscient de sa réussite et de l'appréciation du professeur.

Si ce type d'interaction orale est travaillé chaque fois que les participants au cours doivent interagir, l'échange d'informations et la coopération à visée professionnelle sont proposés dans des séances dédiées, telles *l'accueil dans l'entreprise, présenter des collègues, présenter son travail, les locaux de l'entreprise-demander et indiquer son chemin ou prendre/fixer rendez-vous par téléphone, changer de rendez-vous* etc., qui supposent :

- l'existence d'un support oral et écrit d'un dialogue illustrant la situation de communication proposée ;
- l'indication des mots et des expressions employés pour s'exprimer dans cette situation ;
- la construction d'un jeu de rôle qui offre aux étudiants la possibilité d'imaginer et de jouer une situation pareille à la réalité professionnelle, en utilisant les expressions déjà extraites ;
- le travail en équipe formée, à tour de rôle, des étudiants ayant le même niveau de langue et, ensuite, des étudiants ayant des niveaux différents.

On remarque qu'au début du cours, tous les étudiants, même ceux qui ont un niveau de langue meilleur, sont tentés de noter le dialogue qu'ils jouent. Il leur semble difficile d'être spontanés et de créer leurs paroles sur-le-champ, en fonction des paroles de l'autre. Pourtant, peu à peu et sans insister de manière agressive, l'enseignant réussit à les éloigner de leurs stylos. A la fin de la première année, par la répétition ponctuelle et constante des éléments linguistiques et de vocabulaire, tous les étudiants sont capables à les utiliser correctement.

Compréhension orale

L'activité de compréhension de l'oral « s'inscrit d'une part dans un schéma de compréhension globale, qui permet d'anticiper sur l'organisation générale du discours, et d'autre part dans un schéma de compréhension ponctuelle, qui permet d'intégrer les informations nouvelles et de les mettre en relation avec le déjà-dit, avec la représentation que l'on a déjà construite. » (Ravazollo et alii, 2015 : 199).

Pour préparer la compréhension, l'enseignant et les étudiants portent une discussion sur le thème du matériel à entendre : les étapes d'un dialogue, les termes et les expressions à chercher dans le matériel selon le sujet qui y est traité, le rappel des éléments grammaticaux qui assurent la cohésion du message, les nombres cardinaux ou ordinaux etc., ce qui construit une attente permettant aux étudiants d'être familiers au message dès la première écoute.

Cette première écoute, une écoute globale, sert à saisir les éléments principaux : nombre de participants au dialogue, sujet traité par ceux-ci, la situation de communication et le sens général du message.

Ensuite, en fonction du niveau de langue, les étudiants reçoivent des tâches différentes pour la deuxième écoute, sélective : ils doivent trouver des informations plus ou moins détaillées dans le document sonore proposé. Les apprenants meilleurs vont chercher en détail, tandis que les autres vont y extraire des éléments plus accessibles, mais tous doivent être capables de repérer les indices requis et d'y extraire le sens même s'ils ne connaissent pas tous les mots entendus.

Finalement, toujours ayant des tâches différenciées, les étudiants reconstituent le document sonore en employant des fiches de travail qui leur proposent des transcriptions partielles, plus ou moins détaillées, de celui-ci. Ils arrivent ainsi à reformuler le texte du document sonore, qui leur servira de support pour l'activité d'expression orale décrite ci-dessus.

« L'enseignement du FLP, qui se fixe comme objectif de préparer à l'exercice des professions en français, articule plusieurs pôles :

- un pôle centré sur les aspects langagiers et linguistiques [...]

- un pôle *activité de travail*, qui implique une réflexion sur les dispositifs, les rôles, les échanges, les responsabilités, les hiérarchies, dans une optique transversale aux différents domaines d'activité et aux différents postes occupés ;
- un pôle *métier*, qui demande d'entrer plus avant dans l'exercice des professions et d'être au contact des terrains et des acteurs des différents domaines. » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 81).

Alors, le cours de français, notamment par sa composante orale, vise à créer aux étudiants des situations de communication simulant les conditions de travail réelles qu'ils connaissent pendant leurs stages pratiques : *se présenter à l'accueil de l'entreprise, se présenter à un entretien d'embauche, présenter son travail, prendre/fixer rendez-vous, changer de rendez-vous* etc. Ce type d'activité diminue le caractère artificiel de l'interaction en classe et permet aux étudiants de revivre et de recréer eux-mêmes ce qu'ils ont vu ou vécu dans le milieu professionnel.

Il est à noter qu'au début du cours, les apprenants dont le niveau de langue est meilleur réussissent à extraire les indices demandés dès la première écoute. Les autres en demandent plusieurs (2 à 3 écoutes) et ils sont assez ennuyés, mais au fur et à mesure qu'ils exercent ce type d'activité, il est intéressant de remarquer qu'ils deviennent impatients de chercher les détails demandés et qu'ils les trouvent assez rapidement. En plus, il arrive que les étudiants posent des questions sur le sens de telle ou telle expression repérée dans le document sonore et qu'ils proposent des synonymes entendues hors du cours de français.

Conclusions

Vu la situation du début du cours, où tout semblait annoncer un travail difficile, le plus probablement sans réussite, c'est un grand succès. La manière dont le cours arrive à se dérouler, l'intérêt des étudiants, qui manquait lors du premier contact avec l'enseignant, leur implication et l'attitude positive nous aident à conclure que le plus grand obstacle, le manque d'intérêt, n'était dans ce cas-ci qu'une réaction de défense et de protection des étudiants.

Créant des situations authentiques en classe, proposant des sujets de discussion familiers et intéressants, l'enseignant les mène à constater qu'ils peuvent retenir des mots, des expressions, des structures grammaticales qui leur permettent de comprendre et de s'exprimer en français. Alors, leur manque d'intérêt était issu de la peur, de l'incertitude, du fait que les étudiants étaient conscients de leur niveau de français et qu'ils ne croyaient pas pouvoir l'améliorer.

L'évaluation initiale, où l'enseignant a vérifié la perception du niveau de langue des étudiants et leurs compétences, lui a permis de penser une stratégie didactique basée sur l'évaluation positive. Ainsi, l'enseignant :

- assure les étudiants de son appui permanent ;
- fait attention au langage non-verbal des étudiants et change d'action s'il remarque qu'ils semblent fatigués ou ennuyés ;
- dans sa démarche d'amélioration du niveau des étudiants, il utilise le support des connaissances de ceux qui ont un niveau meilleur de français ;
- travaille de manière différenciée avec les étudiants, selon leur niveau et le besoin d'atteindre les objectifs du cours ;
- marque seulement les réponses correctes des étudiants et reprend leurs réponses erronées en les reformulant de manière correcte ;
- réalise l'évaluation finale en s'appuyant sur les points obtenus par les étudiants lors de leur activité ensemble.

Cette démarche, centrée surtout sur les besoins affectifs des étudiants, leur permet de récupérer la plupart des connaissances manquantes, de comprendre un message oral et d'interagir en s'exprimant oralement, c'est-à-dire d'atteindre les objectifs que le cours de français professionnel se propose.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier
- CECRL, 2001, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, consulté le 20 juin 2019
- Charaudeau, P., 2000, *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours*, <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>, consulté le 15 juin 2019
- Desmons, F. et alii, 2005, *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*, Paris, Belin
- Dolz, J., 2002, «L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités», *La notion de compétence en langue. Notions en questions*. N°6/ 2002, pp. 83-104
- Hamon, P., 1977, «Texte littéraire et métalangage», *Poétique*, N° 31, pp.261-284
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier
- Ravazollo, E., Traverso, V., Jouin, E., Vigner, G., 2015, *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*, Paris, Hachette

**LES APPORTS DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT AU FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES
ALGÉRIENS DE LA 5ÈME ANNÉE PRIMAIRE (2^{ÈME} GÉNÉRATION)
/ THE CONTRIBUTIONS OF THE LANGUAGE OF INSTRUCTION
TO FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE ALGERIEN
SCHOOL CURRICULUM FOR THE 5TH GRADE OF PRIMARY
EDUCATION (2ND GENERATION) / CONTRIBUȚIILE LIMBII DE
PREDARE PENTRU LIMBA FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN
PROGRAMELE ȘCOLARE ALGERIENE ÎN CLASA A V-A DIN
CICLUL PRIMAR (A II-A GENERAȚIE)¹**

Résumé: Dans cet article, nous posons la problématique de l'élaboration des compétences transversales langagières dans les programmes scolaires algériens de la cinquième année primaire de la langue arabe et du français (deuxième génération). Les deux composantes linguistiques constituent un des éléments fondamentaux du soubassement cognitif à dominante langagière dans le dispositif d'enseignement / apprentissage. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de Bloom concernant les catégories cognitives pour l'étude des composantes des compétences terminales ont permis de rendre manifeste les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif entre les deux langues.

Mots-clés: programmes scolaires - interdisciplinarité - compétences transversales langagières - composantes des compétences terminales – transfert cognitif.

Abstract: In this article, we raise the issue of the linguistic transversal competences elaboration of the Algerian fifth grade curricula for both Arabic and French languages (second generation). The two linguistic components constitute one of the key elements of the cognitive basement predominantly linguistics in the teaching / learning system. The analysis grids, inspired from Bloom's taxonomy concerning the cognitive categories for the study of the terminal competence components, made it possible to render obvious the dysfunctions in the cognitive transfer operations between the two languages.

Keywords: school curricula, interdisciplinarity, linguistic transversal competences, terminal competence components, cognitive transfer.

1. Introduction

Nous nous intéressons aux compétences transversales à dominante langagière qui, semble-t-il sont peu étudiées dans le domaine de la didactique des langues en Algérie. Pourtant, les nouvelles théories d'apprentissage sont unanimes à souligner la prééminence du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux. Les langues du pays: la langue arabe, la langue tamazight et les langues étrangères, malgré la différence de leurs systèmes, sont considérées comme des supports du développement cognitif des apprenants algériens. La langue arabe est l'instrument premier que doit posséder l'apprenant pour accéder aux différents domaines de l'apprentissage. Elle est non seulement matière d'enseignement des différents savoirs et savoir-faire, mais aussi un moyen d'établir et d'entretenir des rapports optimaux avec son environnement. A ce titre, sa maîtrise constitue une compétence transversale de base.

Le français, en raison de son statut particulier et de son enseignement à un âge précoce, accomplit dans notre questionnement une fonctionnalité qu'il faudrait examiner à la lumière du développement récent des sciences du langage, de la psychologie et des sciences de l'éducation.

Notre recherche s'appuie donc sur les rapports qu'entretiennent ces langues en milieu éducatif algérien, en interpellant la question des transferts langagiers, notamment

¹ Djamel Issad, Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie, djamelissad@yahoo.fr

dans les programmes scolaires de la cinquième année primaire (deuxième génération). Ce qui suppose une langue d'enseignement, en l'occurrence l'arabe, langue des apprentissages fondamentaux, et une autre langue, le français dont les différents impacts sont incontournables.

La question des curricula ne peut pas faire l'impasse sur la problématique du mode de conception et d'articulation relative aux compétences transversales langagières de l'arabe et du français, particulièrement dans les programmes scolaires de la cinquième année primaire (deuxième génération). A ce niveau, des questions s'imposent :

- La langue arabe, seule, est-elle en mesure d'assurer l'acquisition des langages fondamentaux ?
- Quel est l'apport de la langue française dans ce contexte ?
- Quels types de compétences langagières et linguistiques interactives, adossées à des démarches mentales directement réutilisables dans la construction des autres disciplines sont mises en place dans la construction des curricula ?

Dans le cadre de l'approche par les compétences, cadre pédagogique officiel de la conception générale des programmes en Algérie¹, deux hypothèses orientent notre réflexion:

- La première hypothèse est à caractère méthodologique : la didactique de la langue arabe est suffisamment réfléchi dans le programme qui lui est inhérent. Elle prend en charge l'enseignement-apprentissage des compétences terminales et de leurs composantes. Ce qui permet à la langue française d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaires alors que cette dernière ne prend pas suffisamment en charge ses propres compétences terminales et leurs composantes qui permettent une interaction entre les deux programmes de langues.
- La seconde est à caractère pédagogique-didactique : il n'y a pas d'interaction entre les deux programmes de langues qui forment le curriculum.

En d'autres termes, notre recherche propose de décrire et d'analyser le dispositif des savoirs et des savoir-faire à faire acquérir aux apprenants. Elle expose aussi les raisons qui génèrent les contraintes d'acquisition et de développement des compétences transversales à dominante langagière.

Il faut rappeler à cet effet que les compétences disciplinaires, sont comme leur nom l'indique, celles qui s'acquièrent dans le cadre d'une discipline et ne sont pas nécessairement transférables d'une discipline à une autre. A l'inverse, les compétences transversales sont transférables et peuvent être mobilisées dans différentes situations. Les langues en présence dans un curriculum ne doivent donc pas être envisagées isolément, loin s'en faut, elles ont intérêt à interagir et à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.

2. Corpus et méthodologie

Notre corpus est constitué des programmes scolaires algériens des langues arabe et française de la cinquième année primaire (deuxième génération). Ces programmes s'articulent autour de plusieurs composantes. Toutefois pour l'enseignant en situation de classe, tout comme le chercheur qui veut appréhender les éléments fondateurs de ces documents pédagogiques, la priorité est donnée, rappelons-le, aux compétences terminales ainsi qu'à leurs composantes.

¹ La notion de compétence en langues a émergé avec les travaux de N. Chomsky, qui avait mis en évidence le couple performance / compétence dans les années 60. Plus tard, Dell Hymes transforme la compétence linguistique de Chomsky en une compétence de communication. Les didacticiens se sont inspirés de ce modèle pour créer des situations de communication authentiques en classe de langue. Depuis plusieurs années, l'approche par les compétences est préconisée explicitement en Algérie. Lors de sa conférence à l'université de Mostaganem (mai 2012), Puren rappelle l'évolution diachronique de la notion d'entrée par les compétences et catégorise différentes entrées méthodologiques, tant par la grammaire, le lexique, la culture que par la communication et l'action.

Cette démarche nous permet ensuite de vérifier la possibilité d'existence de passerelles entre les deux dispositifs d'enseignement-apprentissage des deux langues. Nous nous référons essentiellement à un double ancrage méthodologique :

- Celui de Roegiers (2000 : 142-144) qui situe sa démarche inductive au centre des activités d'apprentissage. Ce qui suppose que tout objet d'apprentissage est induit après une découverte des caractéristiques de l'apprenant, sur la base d'un questionnement et de la production. Son postulat de base est que la connaissance des représentations mentales du public est le préalable à tout apprentissage.
- La table de spécification de Bloom et al. (1971) permet de porter un regard analytique sur une compétence, en mettant en exergue les différents objectifs spécifiques qui la composent. Il s'agit d'un tableau à double entrée qui croise d'une part, les capacités nécessaires pour maîtriser la compétence et d'autre part, les contenus sur lesquels ces capacités s'exercent. A titre d'exemple, si nous confrontons l'apprenant à une situation vécue, il devra être capable d'identifier les problèmes posés par cette situation et d'apporter des solutions appropriées.

Pour l'analyse des composantes des compétences terminales, nous nous inspirons de la taxonomie de Bloom (1969 : 220-229) concernant les catégories cognitives (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation), reclassées par Viviane et Gilbert De Landsheere (1984 : 69-99) en trois objectifs généraux (maîtrise, transfert et expression). Le même type d'analyse est effectué sur le programme de langue arabe (traduit par nous) et celui de langue française, à partir d'une double articulation centrée sur les compétences terminales et leurs composantes, tels qu'énoncés dans les documents pédagogiques officiels.

3. Résultats et interprétation

A la lumière des résultats obtenus à la fin de nos investigations, nous sommes parvenus à des conclusions significatives. Examinons d'abord les données recueillies à l'issue de l'expertise consacrée au programme de langue arabe:

- Pour le domaine de la compréhension de l'oral, nous relevons un taux très élevé (75%) des composantes de la compétence terminale orientées vers le transfert par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (00% et 25%) sont orientés respectivement vers la maîtrise et l'expression.
- Concernant l'expression orale, un taux élevé (66,66%) des composantes de la compétence terminale sont orientées vers l'expression par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (00% et 33,33%) sont orientés vers la maîtrise et le transfert.
- Pour ce qui est du domaine de la compréhension de l'écrit, un taux relativement élevé des composantes de la compétence terminale (50%) est orienté vers l'expression par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (16,66 et 33,33) sont orientés vers la maîtrise et le transfert.
- Enfin, pour le domaine lié à l'expression écrite, nous relevons un taux de (40%) des composantes de la compétence terminale orientées vers la maîtrise, le même taux (40%) orienté vers le transfert et le reste (20%) vers l'expression.

Si « l'application » et « l'analyse » sont, selon Viviane et Gilbert De Landsheere, les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages vers d'autres disciplines ou vers leur vie quotidienne, nous constatons que le programme de langue arabe propose un nombre substantiel de composantes des compétences terminales pour le développement de ces deux opérations mentales. Ce qui permet à la langue française d'assurer les transferts à caractère cognitif. Effectivement, 8 composantes sur les 18 du programme de la langue arabe permettent aux apprenants d'exercer des transferts langagiers. Cela représente un taux relativement élevé (44,44%) des composantes orientées vers le transfert (soit environ la moitié des composantes) par rapport aux deux autres

ensembles (maîtrise et expression) dont les taux sont respectivement (16,66) et (38,88%). L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les composantes des compétences terminales, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales est souvent respectée.

En ce qui concerne le programme de langue française, les résultats obtenus sont les suivants :

- Pour les domaines du savoir écouter parler, nous notons un taux élevé (57,14%) des composantes des compétences terminales orientées vers la maîtrise par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (14,28 et 28,57%) sont orientés respectivement vers le transfert et l'expression.
- Concernant le savoir lire, un taux de (100%) de la composante de la compétence terminale est orienté vers le transfert, alors que les deux autres ensembles, c'est-à-dire la maîtrise et l'expression, sont réduits à des pourcentages nuls, (00%) chacun.
- Enfin, pour ce qui est du domaine du savoir écrire, aucune des composantes de la compétence terminale n'est orientée vers le transfert, ce qui signifie un pourcentage nul (00%), alors que les deux autres ensembles se partagent les mêmes taux : (50%) pour la maîtrise et (50%) pour l'expression.

Si « l'application » et « l'analyse » sont, selon V. et G. De Landsheere, les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages, force est de constater que le programme de langue française ne propose pas un nombre substantiel de composantes des compétences terminales pour le développement de ces deux opérations mentales. Par conséquent, cette absence de corrélation ne permet pas une interaction avec le programme de la langue arabe. En effet, 2 composantes sur les 10 que contient le programme de la langue française ne permettent pas aux apprenants d'exercer des transferts langagiers. Cela représente un taux peu élevé (20%) des composantes orientées vers le transfert quand les deux autres ensembles enregistrent des taux de (50%) des composantes orientées vers la maîtrise et (30%) vers l'expression. L'étude de la spécification des catégories cognitives, auxquelles appartiennent les composantes des compétences terminales, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas souvent respectée.

4. Conclusion

Les insuffisances relevées dans notre analyse sont dues essentiellement à l'absence d'une approche curriculaire qui serait en mesure d'assurer des passerelles entre les disciplines et faciliter l'intégration des acquis au niveau des apprentissages. Ces passerelles favorisent des progressions intra disciplinaires et interdisciplinaires et établissent des cohérences verticales et horizontales.

Le constat établi à l'issue de cette recherche fait ressortir, tout à la fois, la nécessité et la difficulté d'asseoir une dynamique curriculaire sans aborder des enjeux à caractère langagier et linguistique. Conscients de l'importance d'une telle perspective, les concepteurs des curricula algériens soulignent :

Les disciplines isolées ne peuvent nous donner une image complète de cette réalité et de cette complexité. En effet, la présentation et l'organisation de l'enseignement en disciplines, particulièrement au primaire et au moyen, risquent de conduire à une connaissance de type « mosaïque », mal ou insuffisamment intégrée, d'où la place vitale de l'interdisciplinarité dans l'élaboration des nouveaux programmes, comme conséquence de l'approche par compétences adoptée pour l'élaboration des nouveaux programmes. (Référentiel général des programmes, 2016 : 69)

Dans cet esprit, une approche moins conflictuelle dans la gestion des langues est suggérée sans être matérialisée dans les programmes scolaires des langues arabe et française de la cinquième année primaire (2016) :

La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence. La pratique cognitive, rationnellement assurée par la langue d'enseignement, la langue arabe, sera prise en charge de manière complémentaire par les autres langues pour permettre un développement général optimal (par le biais de transferts englobant les modes d'apprentissage, les attitudes personnelles et le sentiment d'appartenir à une même nation. (Ibid. : 24)

Il serait peut-être temps que nous abordions la question du bilinguisme, et par extension celle de la transversalité et de la transdisciplinarité des langues, loin des repères traditionnels qui dominent nos représentations. Cela entraînerait progressivement un autre regard sur la pluralité linguistique en Algérie et suggérerait une dynamique curriculaire débarrassée de tous les enjeux linguistiques qui caractérisent l'école.

Bibliographie

- Bloom, B.-S., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1 : « Domaine cognitif », Montréal, Education nouvelle.
- Bloom, B.-S., Hastings, J.-Th. et Madaus, G.-F. (Eds), 1971, *Handbook on Formative and summative evaluation of student learning*. New York : Mc Graw-Hill.
- De Landsheere, V. et G., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes de l'éducation nationale, Commission nationale des programmes, Alger, 2009.
- Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.
- Hymes D.- H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, Collection Langues et apprentissage des langues.
- Programme de la 5^{ème} année primaire de langue arabe, Ministère de l'éducation nationale, Commission nationale des programmes, O.N.P.S., 2016.
- Programme de la 5^{ème} année primaire de langue française, Ministère de l'éducation nationale, Commission nationale des programmes, O.N.P.S., 2016.
- Puren, Ch., 2006, « la perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », in *le français dans le monde*, n° 348, nov. déc., pp. 42- 44, éd. FIPF, clé internationale, Paris.
- Référentiel général des programmes. Document de travail. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale, Alger, 2016.
- Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Annexes

Annexe 1

Compétences terminales et leurs composantes dans le programme scolaire de la 5^{ème} année primaire de langue arabe (2^{ème} génération)

الكفاءات الختامية و مركباتها

الميدان : فهم المنطوق

الكفاءة الختامية : يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي ، و عمره الزمني و العقلي، و يتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي .

مركبات الكفاءة :

- يتفاعل مع النص المنطوق و يحلل معالم الوضعية التواصلية،

- تمييز بين أدوات أنماط النصوص،

- يستحسن التفسير و الحجاج كأسلوب لإقناع الآخر .

الميدان : التعبير الشفوي

الكفاءة الختامية : يحاور و يناقش و يقدم توجيهات و يسرد قصصا و يصف أشياء أو أحداثا و يعبر عن رأيه، و يوضح وجهة نظره، و يعللها بلسان عربي، في موضوعات مختلفة

اعتمادا على مكتسباته المدرسية و وسائل الاعلام و الاتصال في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة :

- يتواصل مع الغير مستعملا أدوات التفسير و الحجاج،
 - ينظم خطابه بما يستجيب للوضعية التواصلية التفسيرية أو الحجاجية،
 - يبتعد عن التعصب و التسلط في ابداء الرأي للعيش مع الآخرين .
- الميدان : فهم المكتوب**
- الكفاءة الختامية :** يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة مسترسلة معبرة و واعية من مختلف الأنماط و يفهمها، بالتركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي، تتكون من مائة و عشرين كلمة الى مائة و ثمانين كلمة مشكولة جزئيا .
- مركبات الكفاءة :**
- يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب،
 - يطرح فرضيات و يبحث عن المعلومات الواردة في النص لتحقيق الغرض،
 - يستعمل استراتيجيات القراءة و يقيم مضمون النص المكتوب.
- الميدان : التعبير الكتابي**
- الكفاءة الختامية :** ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكون من 80 الى 120 كلمة مشكولة جزئيا من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة ، و مشاريع لها دلالات اجتماعية .
- مركبات الكفاءة :**
- يتعرف على خطاطات النصوص و يستعملها،
 - يتحكم في اللغة الكتابية و يستعمل أدوات المناسبة للأنماط،
 - ينتج نصوصا مختلفة تفسيرية، حجاجية و مشاريع كتابية ذات دلالات اجتماعية و أدبية

Annexe 2 (notre traduction)

Compétences terminales et leurs composantes

Domaine : compréhension de l'oral

Compétence terminale : comprendre des discours oraux de son niveau et interagir avec eux, en se concentrant sur les types explicatif et argumentatif.

Composantes de la compétence :

- interagir avec le discours oral et analyser les marques de la situation de communication,
- distinguer les outils des différents types de texte,
- considérer l'explication et l'argumentation comme un moyen de persuasion.

Domaine : expression orale

Compétence terminale : dialoguer, discuter, donner des instructions, raconter des histoires, décrire des choses ou des événements, donner son avis et clarifier son point de vue en langue arabe sur différents sujets en se basant sur ses acquis scolaires et sur les Tic dans des situations de communication significatives.

Composantes de la compétence :

- interagir avec les autres en utilisant les outils explicatifs et argumentatifs,
- organiser son dialogue selon les exigences de la situation de communication (explicative ou argumentative),
- rejeter le fanatisme et la domination au moment de donner son avis pour pouvoir vivre en harmonie avec les autres.

Domaine : compréhension de l'écrit

Compétence terminale : lire des textes authentiques de différents types, une lecture correcte et expressive et les comprendre en se concentrant sur les types explicatif et argumentatif composés de 120 à 180 mots vocalisés.

Composantes de la compétence :

- comprendre ce qu'il lit et reconstruire les informations données dans le texte écrit,
- formuler des hypothèses et rechercher les informations données dans le texte pour atteindre son objectif,
- utiliser les stratégies de lecture et évaluer le contenu du texte écrit.

Domaine : expression écrite

Compétence terminale : produire des textes longs et cohérents de différents types composés de 80 à 120 mots vocalisés en se concentrant sur les types explicatif et argumentatif dans des situations de communication significatives et réaliser des projets ayant un lien avec la société.

Composantes de la compétence :

- reconnaître les écritures des textes et les utiliser,
- maîtriser la langue écrite et utiliser les outils correspondant à chaque type,
- produire des textes explicatifs et argumentatifs et réaliser des projets écrits en rapport avec la société et la littérature.

Annexe 3

Compétences terminales et leurs composantes dans le programme scolaire de la 5^{ème} année primaire de langue française (2^{ème} génération)

Compétences terminales et leurs composantes

Domaines : savoir écouter parler

Compétences terminales : Comprendre et produire des énoncés oraux (30 à 40 mots) en mettant en œuvre des actes de parole qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication.

Composantes :

- exprimer un sentiment, une préférence,
- donner des informations (sur son état, sur une personne, un évènement, un objet, une quantité, une mesure),
- présenter un fait, annoncer un évènement, le situer dans le temps et dans l'espace,
- raconter un évènement personnel,
- apprécier la communication et les échanges avec les autres.

Domaine : savoir lire

Compétence terminale : comprendre des énoncés écrits (20 à 30 mots) en mettant en œuvre des actes de parole qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication.

Composante :

- développer des stratégies de lecture.

Domaine : savoir écrire

Compétence terminale : produire des énoncés écrits (20 à 30 mots) en mettant en œuvre des actes de parole qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication.

Composantes :

- produire des énoncés en fonction d'une situation de communication,
- assurer la présentation d'un écrit.

**EFFET DE LA PLANIFICATION LORS DE L'ÉLABORATION D'UNE
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA PRODUCTION ÉCRITE EN
CLASSE DE FLE / EFFECT OF PLANNING DURING
ELABORATION OF A DIDACTIC SEQUENCE ON WRITTEN /
EFECTUL PLANIFICĂRII ÎN TIMPUL ELABORĂRII UNEI
SECVENȚE DIDACTICE ASUPRA EXPRIMĂRII SCRISE ÎN ORA DE
LIMBĂ FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ¹**

Résumé: Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en langue étrangère et vise plus particulièrement à examiner l'impact de l'enseignement de la planification en contexte de production écrite. Notre démarche s'appuie sur différents modèles d'écriture et plus spécifiquement quelques modèles de la planification (Berg 1999, Kellog 1994 ; 2003). Nous nous sommes focalisés sur des recherches relatives aux démarches de planification qui privilégient la correction par les pairs. L'étape suivante a consisté à vérifier si le fait de planifier permet d'améliorer la qualité des produits écrits.

Mots-clés: production écrite-planification-cognition-acquisition.

Abstract: This research work is part of the didactics of writing in a foreign language and particularly the impact of teaching planning in a written production context. Our approach is based on different writing models and more specifically some planning models (Berg 1999, Kellog 1994; 2003). We focused our work on research on planning approaches that emphasize peer correction. The next step was to check whether planning improves the quality of written products.

Keywords: written production-planning-cognition-acquisition.

Introduction

La planification permet au rédacteur d'établir un plan d'action ou un plan d'écriture qui sert à l'organisation, à la hiérarchisation et à la structuration des informations textuelles, exempli gratia, dans le modèle de Hayes et Flower (1981), qui demeure toujours une référence de base, la planification est divisée en trois sous processus : la fixation des buts, la génération des idées et l'organisation des connaissances (Legros et Marin, 2008).

En psychologie cognitive, planifier permet d'économiser la charge cognitive lors de la rédaction. Ainsi, gérer les connaissances et leur enchaînement libère un flux cognitif au moment de la dissertation, un flux qui servirait à effectuer le choix du vocabulaire, à exécuter des combinaisons, etc.

A travers cette expérience, nous allons vérifier si la planification pourrait produire un impact positif d'un point de vue qualitatif sur les productions écrites auprès de cette catégorie d'apprenants considérés de par leur âge, le statut de la langue qu'ils apprennent et les conditions dans lesquelles ils effectuent leur tâche d'écriture, comme des scripteurs non expérimentés.

1. Hayes et Flower (1980) : de l'élaboration à la régulation

En 1980, Hayes et Flower ont proposé un modèle qui prend en compte trois phases principales. La première phase porte sur l'environnement dans lequel se trouve le rédacteur (la tâche dépend du milieu social du rédacteur et de l'écriture précédente du texte). Ces éléments cités ci-avant pourraient influencer la performance du sujet-rédacteur.

Lors de la deuxième phase, le rédacteur entame une opération de récupération des informations conservées en mémoire à long terme "la MLT assure le stockage et la récupération des connaissances" (Alamargot, Lambert & Chanquoy, 2006), en organisant à

¹ Djamaleddine Nouredine, Université de Tiaret, Algérie, djamaleddine14@yahoo.fr; Mehdi Amir, Université de Tiaret, Algérie, amir.mehdi@univ-tiaret.dz

la fois ces connaissances, et en élaborant un schéma textuel, en liaison avec ses objectifs fixés auparavant¹. La troisième phase concerne les processus rédactionnels :

- Primo, the "*planning*", le rédacteur construit son message à transmettre en fonction de son objectif

- Secundo, the "*translating*", au cours de processus le rédacteur fait appel à la transformation de son texte, en mettant en œuvre son message préverbal,²

- Tertio, the "*reviewing*". Le rédacteur met en œuvre l'évaluation et la vérification de son texte, en réalisant des modifications, des changements ou des suppressions : « *Les opérations de révision vont de la révision de lettres à celle de paragraphes et sont de quatre types : substitutions, déplacements, additions, et suppressions* ». (Chagnon, 2008).

Ces processus cités ci-avant sont régis par ce qu'on appelle « monitor », qui contrôle l'activité rédactionnelle de façon à activer un tel processus ou interrompre un autre (Marin, & Legros, 2009).

En 1981, Hayes et Flower, ont opéré des changements concernant leur modèle en définissant la planification comme une phase durant laquelle se succèdent trois sous-processus :

- "*Generating*" où le rédacteur procède à récupération des contenus sémantiques pivotant autour du texte.

- "*Organizing*" permet de structurer et de hiérarchiser les informations.

- Ces deux sous-processus cités ci-dessus contribuent à l'élaboration du "*plan to do*". (Marin, & Legros, 2009)

- Quant au dernier sous-processus "*goal setting*", il prend en compte « *plan to do* » en régulant et en ajustant les traitements en relation avec les intentions et les objectifs scripturaux du rédacteur : « *La sélection et l'organisation des éléments informationnels récupérés. La planification cognitive est guidée par la structure des connaissances activées et par des objectifs pragmatiques de la rédaction projetée.* » (Tognotti, 1996).

2. Choix méthodologiques

C'est dans cette perspective que nous avons réalisé notre expérimentation sur un groupe restreint de neuf apprenants (09) d'une classe de lettres et langues, avec qui nous avons eu au préalable un court entretien portant sur l'activité de planification. Notre objectif était de déceler les représentations que se font ces derniers de ce processus en leur expliquant l'importance de cette activité dans l'amélioration de la qualité du produit écrit.

3. Les étapes de l'expérience

Nous avons au préalable demandé à tous les apprenants de rédiger un texte argumentatif, qui a fait l'objet d'une analyse portant sur la richesse et la pertinence des informations, la cohérence et le transfert d'un point de langue, à savoir l'opposition.

Ayant consulté les brouillons des (09) apprenants, nous avons constaté que ceux-ci ne planifient pas leurs écrits. Nous leur avons alors soumis un court entretien composé essentiellement de deux questions :

- Est-ce que vous avez élaboré un plan? Pourquoi faire ?
- Qu'attendez-vous de votre professeur pour faire réussir votre production ?

Pour ce faire, nous avons proposé à l'enseignant d'initier les apprenants à la planification en leur donnant à titre d'exemple, un plan d'un texte argumentatif, nous avons soumis, après une semaine, la même consigne d'écriture à ce groupe témoin en lui demandant cette fois-ci, de générer, en amont, des idées se rapportant au sujet proposé, puis d'élaborer eux-mêmes un plan à suivre en s'inspirant du modèle proposé en classe.

¹ Il s'agit à ce niveau de la « dimension pragmatique »

² Le rédacteur transforme son message préverbal en un message verbal (Marin, & Legros, 2009)

La dernière étape consiste à analyser les nouvelles productions écrites (un nouveau jet) en faisant la comparaison avec les premières sur trois plans :

- a- la pertinence et la richesse des informations qui se manifestent par le nombre d'arguments avancés,
- b- la cohérence textuelle,
- c- le transfert du point de langue déjà choisi, en l'occurrence l'opposition.

4. Les représentations des apprenants

4.1. Premières questions

À la double question « Est-ce que vous avez élaboré un plan au brouillon? Pourquoi faire? », les apprenants ont donné les réponses suivantes :

Apprenant n°1 :

« Je n'utilise pas le brouillon parce que je suis sûre de mes informations. Si bien que j'ai un plan mental, je laisse le dernier argument en dernier lieu ».

Apprenant n°2 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je ne fais pas de plan. C'est comme ça ».

Apprenant n°3 :

« Sur le brouillon, je commence par une introduction sur le thème, puis je commence à présenter les arguments, et j'utilise les conjonctions pour présenter d'abord le meilleur puis le moins fort ».

Apprenant n°4 :

« J'écris directement sur le propre car je sais ce que je vais écrire : Je parlerai des bienfaits, des inconvénients, puis de la conclusion ».

Apprenant n°5 :

« Je n'utilise pas le brouillon. Comme ça ».

Apprenant n°6 :

« Je rédige directement sur la double-feuille. Je présente le sujet proposé, ensuite les avantages et les inconvénients, puis à la fin, la conclusion ».

Apprenant n°7 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je ne fais aucun plan. C'est une habitude »

Apprenant n°8 :

« Le sujet est intéressant et je n'utilise jamais le brouillon. J'ai un plan dans la tête »

Apprenant n°9 :

« Je crois que l'utilisation du brouillon est une perte de temps ».

Commentaire

À travers les réponses des apprenants et qui acceptent plusieurs interprétations, nous allons essayer d'expliquer en mettant l'accent sur les répétitions qui nous indiqueront les représentations communes, ainsi que les comportements des apprenants lors de la séance de production écrite.

D'emblée, nous constatons qu'aucun des apprenants interrogés n'a élaboré un plan proprement dit. Ceux qui ont pensé à le faire, parlent plutôt de plan mental (les apprenants 01 et 07).

En outre, le reste des apprenants ont commencé à rédiger directement sur le propre et n'ont utilisé le brouillon que rarement. D'autre part, ceux qui ont écrit au brouillon, sont passés directement à la mise en texte. Décidément, pour ces apprenants, le brouillon ne sert qu'à une adoption à une forme linguistique accommodée (choix du lexique, des structures syntaxiques etc....) pour exprimer des idées inhérentes, et non à l'élaboration d'un plan structuré.

Un autre point qui a attiré notre attention, il s'agit de l'insouciance des apprenants vis-à-vis de la praticité d'un plan avant chaque rédaction. Pour les uns, ils sont tellement sûrs de leurs idées, voire de leur compétence, qu'ils n'y voient aucune nécessité (les apprenants 02 et 09). Pour les autres, il s'agit plutôt d'une perte de temps (les apprenants 03 et 09).

Enfin, l'apprenant n° 06 explique s'il ne planifie pas, c'est parce qu'il n'est pas habitué à le faire même en langue maternelle, d'autant plus l'enseignement de la production écrite ne

prend pas en considération cet aspect de la rédaction, ce qui met la tâche d'écriture en situation de déphasage avec les recherches les plus avancées qui en font un processus avantageux.

Du fait qu'aucun enseignement de cette stratégie garantissant les étapes nécessaires à une production réussie n'a été assuré, à savoir, la planification, la révision pour enfin arriver à l'étape finale qui est la mise en texte, ça mène à inculquer chez les apprenants des réflexes qui ne répondent pas aux objectifs assignés. Enfin, même s'il n'a pas eu recours à un plan bien structuré, l'apprenant n°04 a eu l'idée de transférer des points de langue enseignés auparavant en les exploitant dans sa production écrite. Il s'agit surtout de l'utilisation des articulateurs afin de relier les différents arguments avancés. Signalons que seul ce dernier apprenant mentionne une notion linguistique qu'il juge nécessaire d'employer ; ce qui nous mène à dire que les autres ne sont pas conscients de l'utilité discursive des points de langue appris en classe.

4.2. Deuxième question

Les réponses à la deuxième question, à savoir « Qu'attendez-vous de votre professeur pour faire réussir votre production? » étaient les suivantes :

Apprenant n°1 :

« Je demande que le thème soit bien précis ».

Apprenant n°2 :

« Je veux que le sujet soit facile ».

Apprenant n°3 :

« Je crois que j'écrirai mieux avec un plan conçu par le professeur ».

Apprenant n°4 :

« Je veux qu'il nous explique davantage les nouveaux mots qui sont difficiles à comprendre ».

Apprenant n°5 :

« J'ai besoin d'une explication du thème et du lexique nouveau ».

Apprenant n°6 :

« Je crois que je n'ai besoin de rien ».

Apprenant n°7 :

« J'ai besoin que le professeur me montre comment je dois commencer et comment conclure ».

Apprenant n°8 :

« J'ai besoin d'un sujet d'actualité et intéressant »

Apprenant n°9 :

« J'ai besoin que les idées soient illustrées par des exemples, pour mieux comprendre ».

Commentaire

Sur les neuf apprenants que nous avons interrogés, cinq ont fait savoir que pour réussir leurs produits écrits, il faut juste que le thème abordé où le sujet soit intelligible. Notons bien que pour les apprenants, le terme sujet renvoie moins au thème qu'à la consigne de production écrite elle-même. En revanche, le plus grand tracas des apprenants est la nature de la consigne à accomplir ; et pour cela ils attendent de la part de leur professeur plus d'explication, d'illustration, de précision et de limpidité dans la formulation de la tâche.

Ces lacunes constatées auprès des apprenants dénotent, en plus, la conception qu'ils ont de l'activité de production écrite. Le fait qu'ils soient habitués souvent à exécuter des tâches en classe, ces derniers finissent par assimiler cette activité à un test d'évaluation destiné à renseigner plus ou moins sur une certaine maîtrise de l'écrit, plutôt qu'un processus d'apprentissage. C'est ce qui nous explique, en partie, l'attitude de certains apprenants qui, pour réussir, pensent qu'il suffit uniquement que le sujet soit intelligible. Autre attitude observée chez un autre apprenant qui s'est montré plus dogmatique en faisant savoir qu'il n'attend formellement rien de la part de son professeur. Cette attitude confirme l'interprétation des réponses précédentes dans la mesure où, lors d'un test, l'apprenant est généralement livré à lui-même et doit tout entreprendre seul pour réaliser une tâche sans bénéficier d'un étayage de la part des pairs ou du professeur.

D'autres apprenants aimeraient que leur professeur les aide en leur illustrant des idées par des exemples bien précis avec l'usage d'un vocabulaire simple, pour les autres ce n'est guère les idées qui leur manquent, mais juste les expressions qui leur permettraient de les assimiler dans le texte et la façon qui pourrait leur permettre de donner une bonne conclusion. Il est à indiquer, à cet effet, que l'introduction et la conclusion doivent faire l'objet d'un apprentissage particulier. Enfin, nous avons constaté que seul l'apprenant n°03 a parlé de l'idée de réaliser un plan. Ainsi, après avoir parlé de son besoin par rapport à la qualité du sujet, il évoque l'éventualité de mieux rédiger à l'aide d'un plan préétabli par le professeur.

5. L'impact de la planification sur la qualité du texte produit

Pour évaluer l'effet de cette stratégie nous allons dans un premier temps dégager le nombre des arguments pour et les arguments contre employés par chacun des apprenants retenus pour l'expérimentation. Nous allons ensuite comparer ces résultats (jet2) avec ceux obtenus dans la première version (jet1) de leurs productions écrites, c'est-à-dire celles réalisées sans plan. Enfin, nous allons essayer d'interpréter l'écart qui existe entre les deux jets d'écrits en confirmant ou en infirmant l'hypothèse selon laquelle, la planification aiderait l'apprenant à générer plus d'idées et, par conséquent, lui permettrait d'enrichir davantage son produit.

Apprenants	Nombre d'arguments pour (sans plan)	Nombre d'arguments pour (avec plan)	Nombre d'arguments contre (sans plan)	Nombre d'arguments contre (avec plan)
1	2	3	2	4
2	2	3	1	3
3	1	3	1	2
4	2	2	3	3
5	0	2	1	2
6	2	2	2	2
7	2	1	1	2
8	3	4	3	3
9	0	2	2	3

Dans la figure ci-dessous, nous mettons en évidence l'écart entre les résultats pour mieux comprendre la réaction des apprenants :

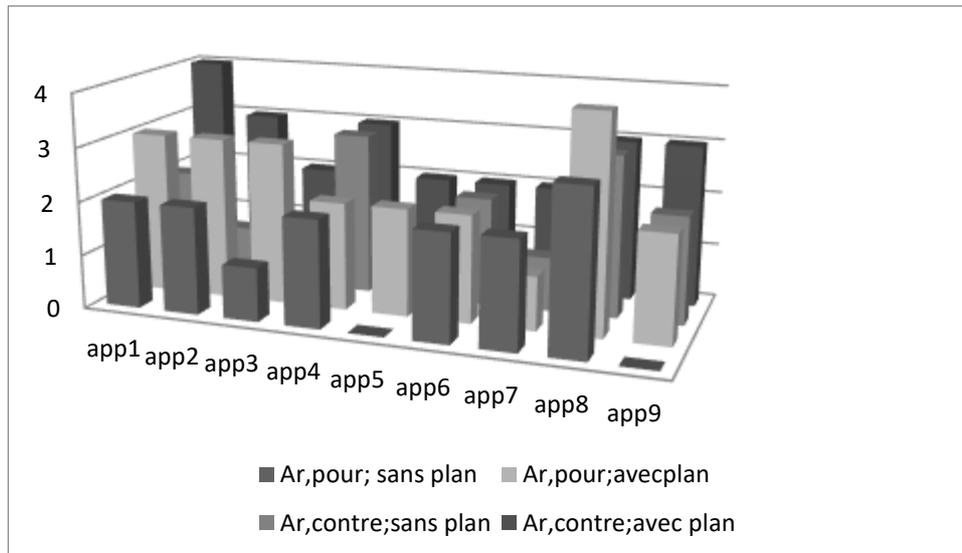


Figure1. L'écart entre les deux jets d'écrits avant et après la planification

Commentaire

De prime abord, nous pouvons remarquer que tous les apprenants sans exception ont fait l'usage des arguments pour ou contre. Nous pouvons envisager cela comme un point positif dans la mesure où le texte escompté exige du scripteur qu'il arrive à établir un référentiel par rapport aux avantages et aux inconvénients du thème proposé.

Concernant le nombre proprement dit, seul un apprenant a employé trois (04) arguments. Ce chiffre est le plus élevé et indique une certaine pauvreté en informations des textes produits, tout en sachant qu'il ne concerne, en outre, que les arguments pour.

Effectivement, dans un seul cas (l'apprenant 05), le nombre d'arguments contre est plus élevé. Il y a égalité dans 04 cas de figure, et supériorité des arguments pour dans 02 autres.

Par conséquent, nous pouvons affirmer que les textes évalués présentent relativement des lacunes au niveau des informations.

La confrontation des résultats nous a permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

- Qu'il s'agisse d'arguments pour ou contre, seulement deux (02) apprenants ont enregistré une amélioration. D'ailleurs, aucun d'eux n'a donné plus d'arguments pour et contre en même temps. Le progrès constaté dans un type est vite supplanté par une régression dans un autre.

- Si nous faisons maintenant le total de tous les arguments « pour » et « contre » employés par tous les apprenants dans les deux situations, c'est-à-dire produire avec et sans plan, nous constatons que le nombre est presque le même.

En effet, cette somme est de 36 arguments dans chaque cas : 22 arguments pour et 14 contre dans le premier jet, 21 arguments pour et 15 contre dans le deuxième jet. La moyenne par apprenant sera donc dans le premier cas de 0,71 argument pour et 0,52 argument contre. Elle est, après avoir mis à la disposition des apprenants un plan, de 0.64 arguments pour et 0.52 argument contre.

L'écart étant presque insignifiant, nous pouvons conclure que la planification n'a eu aucun effet plausible sur les arguments dans les textes produits.

6. Les effets de la planification sur la cohérence

Les textes produits auparavant sans plan ont fait l'objet d'une évaluation du point de vue de la cohérence. Nous avons en effet tenté de déceler les dysfonctionnements de cohérence les

plus apparents et les plus systématiques ; autrement dit, les lacunes récurrentes ayant affecté la structure et entraîné parfois l'inintelligibilité du texte produit.

Maintenant que les neuf apprenants choisis disposent d'un plan sur lequel ils pourraient s'appuyer dans leur rédaction, nous allons vérifier si, au niveau de la cohérence, leurs productions présentent une amélioration par rapport à la première version (jet1).

Il ne s'agit pas cette fois-ci d'analyser uniquement les défauts proprement dits, mais de les comparer à ceux déjà contenus dans les premiers écrits aussi bien en matière de nombre (sont-ils plus ou moins nombreux?), qu'au niveau de leur gravité, à savoir leur répercussion sur l'intelligibilité du produit.

Rappelons, enfin, qu'aucune séance portant sur les questions de cohérence n'est assurée en classe. Les activités de grammaire se réduisent généralement à des analyses phrastiques qui sont régies par des règles que l'apprenant est tenu d'ajuster dans des situations similaires.

Aussi, si amélioration aurait lieu, cela sera dû essentiellement au plan proposé aux apprenants et nullement à un quelconque enseignement autonome.

En effet, nous supposons que l'expérience menée auprès des apprenants choisis nous permet de vérifier avec authenticité l'effet de la stratégie de planification sur la qualité des textes produits en éliminant tous les autres éléments susceptibles d'avoir un impact direct sur le rendement du scripteur, entre autres, les paramètres inhérents à la situation d'apprentissage.

7. Analyse des lacunes de cohérence dans les productions écrites

Nous émettons ainsi l'hypothèse selon laquelle la stratégie de planification pourrait constituer pour certains apprenants un avantage en matière de réinvestissement des points de langue, vu la charge cognitive dont ils font l'objet au moment où ils élaborent leurs plans. Effectivement, s'agissant d'un scripteur novice, le lycéen ne pourrait tenir compte en même temps des aspects relatifs au contenu à produire, aux problèmes de cohérence, et aux questions purement linguistiques.

Pour réaliser cette analyse, nous allons nous servir de la même grille que celle que nous avons utilisée pour les premières productions écrites du premier jet. Ainsi, nous allons analyser la cohérence dans les productions des apprenants sur le sujet « le téléphone mobile ».

Tableau 2 : Comparaison entre les défauts de cohérence dans les deux productions écrites.

Apprenant	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée sans plan.	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée avec plan.
01	1- Assimilation syntaxique. 2- Adjonction des informations	1- Défaut de cohésion (délimitation de phrases).
02	1- Assimilation sémantique. 2- Altération de l'information.	1- Assimilation sémantique. 2- Nouvelle information.
03	1- Écart thématique. 2- Assimilation sémantique.	1- Écart thématique. 2- Assimilation syntaxique.
04	1- Assimilation syntaxique. 2- Adjonction des informations. 3- Assimilation syntaxique.	1- Défaut de cohésion (Adjectif trop éloigné du nom) 2- Défaut de cohésion (jonction). 3- Assimilation syntaxique.
05	1- Écart thématique 2- Altération de l'information.	1- Altération de l'information. 2- Écart thématique.
06	1- Adjonction des informations. 2- Assimilation syntaxique.	1- Assimilation sémantique. 2- Contraste sémantique
07	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations). 2- Cohésion (connecteur importun).	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations) 2- Thème importun.
08	1- Co-référence. 2- Assimilation syntaxique. 3- Assimilation syntaxique.	1- Assimilation syntaxique. 2- Assimilation syntaxique. 3- Co-référence.

	4- Assimilation syntaxique.	4- Assimilation syntaxique.
09	1-Défaut de progression. 2-Regroupement par thème (information intruse). 3- Similitude syntaxique.	1- Répétition des informations. 2- Information importune.

Tableau 3 : Comparaison entre le nombre de défauts commis par apprenant dans les deux productions écrites :

Apprenant	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée sans plan	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée avec plan
01	02	01
02	02	02
03	02	02
04	03	03
05	02	02
06	02	02
07	02	02
08	03	04
09	03	02

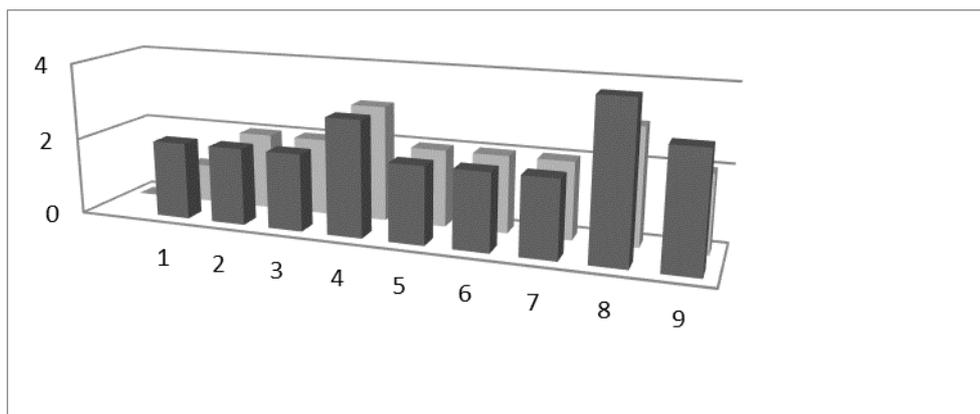


Figure2 : Écart entre les lacunes de cohérence dans les deux jets.

Commentaire

Nous avons remarqué, dès le début de l'expérimentation, que tous les apprenants ont commis des erreurs de cohérence. Certaines ont même eu un effet corrosif sur le plan de l'intelligibilité du texte produit (apprenant 05), d'autres sont plutôt moins graves dans la mesure où il suffit juste d'apporter de petits correctifs aux structures de départ pour qu'elles retrouvent leur cohérence. En outre, s'agissant de scripteurs novices, les apprenants ont tendance à transcrire leurs idées au fur et à mesure que celles-ci surgissent sans prendre le soin d'organiser leurs informations.

Le plan qui avait été mis à leur disposition était censé leur permettre de mieux structurer leurs textes en hiérarchisant notamment leurs informations, et en les reliant par des connecteurs appropriés.

Or, à la lumière de cette analyse, nous pouvons conclure que les problèmes de cohérence persistent toujours, et que le plan en question n'a pas été d'une grande utilité.

Cette situation appelle deux lectures :

a- Ou bien le plan proposé par l'enseignant n'était pas bien élaboré et, par conséquent, les apprenants, tout en s'en inspirant, ont rédigé des textes aussi incohérents que les premiers.

b- Ou bien ce sont les apprenants qui, ne sont pas habitués à élaborer eux-mêmes des plans, n'ont pas su comment le suivre. Dans ce deuxième cas, nous supposons qu'ils n'ont pas pu traduire les idées intrinsèques du plan en phrases simples et cohérentes.

Après avoir examiné le plan de l'enseignant, nous pouvons affirmer, en procédant par élimination, que ce sont plutôt les apprenants qui n'ont pas pu le suivre. En effet, le plan proposé est présenté d'une façon très claire et renvoie aux différentes parties qui composeraient le texte attendu. Ce dernier étant de type argumentatif, l'enseignant a veillé à ce que les trois grandes parties, à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse seront présentées de telle façon que l'apprenant n'aura qu'à suivre le plan pour aboutir à une cohérence dans sa production.

C'est donc le non recours à ce plan, ou sa mauvaise utilisation qui sont la cause de cet échec constaté en matière de cohérence textuelle. Cette analyse montre bien que les productions écrites des apprenants contiennent presque le même nombre de lacunes. Cela prouve que ces derniers ont réagi de la même manière et que le plan mis à leur disposition ne leur a pas vraiment permis d'éviter les erreurs relatives à la structure générale des informations présentées dans leurs productions.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la planification proposée en cours n'a eu aucun effet sur la qualité du texte produit du point de vue de sa cohérence. Ainsi il est nécessaire de faire de la notion un objet d'apprentissage à part entière et ne pas s'attendre à ce que les apprenants tiennent compte de cet aspect uniquement en fournissant quelques bribes de langue sous formes d'éléments d'un plan sur lequel ils pourraient s'appuyer.

8. L'effet de la planification sur le réinvestissement d'un point de langue

En analysant les productions du premier jet, nous nous sommes rendu compte que les apprenants n'ont pas réalisé pleinement le progrès attendu de leur part dans la mesure où, d'une part, il y avait presque le tiers des apprenants qui n'ont pas eu recours à l'emploi du point de langue en question, en l'occurrence l'opposition; et d'autre part, ceux qui l'ont employé, ne l'ont pas fait d'une manière correcte. Nous allons voir maintenant si la planification aide les apprenants à prévoir les ressources linguistiques qu'ils auront à utiliser lors de la mise en texte, et si cette préparation leur permet de mieux utiliser la ressource en question.

Pour ce faire, nous analyserons, dans les productions écrites du deuxième jet, les structures qui contiennent un élément exprimant l'opposition (au cas où il y en aurait un) et voir si son emploi est correct. La deuxième étape consiste à comparer les deux productions écrites (rédigées avec et sans plan) pour vérifier si la planification a eu un effet positif sur le comportement de l'apprenant.

Autrement dit, nous aurons à répondre à la question suivante : est-ce qu'avec un plan, l'apprenant arrive à mettre une notion linguistique préalablement étudiée au service du discours argumentatif qu'il rédige ?

Pour effectuer cette analyse, nous allons nous servir de la même grille précédente, en prenant comme corpus, que les passages dans lesquels est employé un élément exprimant l'opposition.

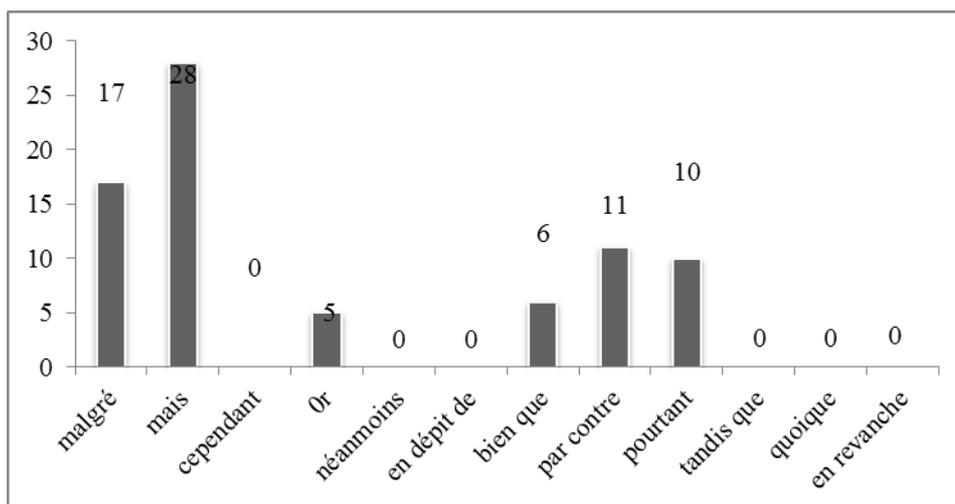


Figure 3. L'emploi en pourcentage des connecteurs logiques par les apprenants.

Les résultats ci-dessus nous permettent de constater ce qui suit:

Le réinvestissement du point de langue en question pose toujours problème à quelques apprenants qui n'ont pas jugé utile d'y avoir recours en dépit de la nature du sujet qui les contraint à exprimer l'opposition, en évoquant deux points de vue opposés. Les apprenants qui ont exprimé l'opposition ont employé essentiellement deux éléments, à savoir malgré et mais, avec une prédilection pour ce dernier utilisé par six apprenants sur dix. Les trois autres éléments ne sont utilisés respectivement que par un apprenant : il s'agit de la conjonction or, de là l'articulateur pourtant et de la locution conjonctive bien que, cette dernière n'est d'ailleurs employée qu'une seule fois dans les deux productions écrites.

Dès lors, le recours systématique à la conjonction mais peut être expliqué par le fait que c'est l'élément le plus utilisé à l'oral.

C'est pour cela qu'il est plus simple pour un apprenant de transcrire ce qu'il a l'habitude d'utiliser oralement que d'employer des éléments réservés exclusivement à l'écrit, en l'occurrence la locution bien que qui entraîne une autre difficulté celle de l'emploi du subjonctif. Pour ceux qui ont exprimé l'opposition, ils ont utilisé, dans la plupart des cas, correctement les éléments introducteurs en les plaçant au début.

Le rapport est pris en charge non seulement par ces éléments syntaxiques mais aussi et surtout par l'ensemble des éléments qui constituent l'énoncé et qui doivent tous contribuer à l'exprimer.

Quelques apprenants ont bien employé la conjonction de coordination (mais) exprimant l'opposition. Le non emploi systématique par les apprenants des autres éléments (0% pour chacun) s'explique par le fait qu'en cours de grammaire, ces derniers ont été donnés à titre informatif et n'ont fait l'objet d'aucune application.

Conclusion

En ce qui concerne l'étape de planification, les études de Silva (1993: 66) mentionnent que les scripteurs en langue étrangère planifient moins que les scripteurs en langue maternelle, alors que Zamel (1983: 172) signale que les apprenants habiles en langue étrangère consacrent un temps très important à la planification que les novices.

Dans ce but, ils organisent leurs idées par le biais de listes, de prises de notes ou de diagrammes. De même, à la différence de l'étude de Zamel, Victori (1999: 545) montre que les apprenants compétents (experts) en langue étrangère, lorsqu'on les interroge, conçoivent un plan (mental ou sur la feuille). Il semblerait donc que les scripteurs de langue étrangère

planifient moins que les scripteurs de langue maternelle en même temps ils re-planifient leurs écrits en usant des formes linguistiques qu'ils maîtrisent et en y adaptant leurs idées. Quant à Préfontaine (1998: 26), voici comment elle retrace le parcours du scripteur expert en langue étrangère lors de la planification :

- a- édifier une liste préliminaire des idées ;
- b- classer ces idées afin pour distinguer les pertinentes des complémentaires ;
- c- il arrive qu'il éliminerait quelques-uns ;
- d- ajouter d'autres pour avoir d'autres informations.

Bref, ils vont se contenter de produire un seul jet, cela s'explique par l'opacité et la complexité présentes dans leurs écrits. Parallèlement, quand-ils essaient de planifier, ils « *n'ont pas conscience des lecteurs* » (Préfontaine, 1998 : 25). Ce qui explique qu' :

1. ils ne voient pas l'importance d'explicitement les référents,
2. ils ne dressent pas des liens analogiques entre les idées,
3. ils ne se donnent pas la peine d'assembler les différents aspects du sujet entre eux,
4. ils n'arrivent pas à déceler le fil conducteur du texte.

À la lumière de notre analyse, qui avait pour objectif de mesurer l'impact de la planification sur le nombre des ajouts (en arguments) dans les textes produits, sur sa cohérence et sur le réinvestissement d'un point de langue, en l'occurrence l'opposition, nous remarquons ce qui suit :

- Ni la génération des idées, ni la planification n'ont permis aux apprenants d'enrichir davantage leurs productions écrites.

- Les quelques écarts constatés n'avaient aucune différence significative. En effet, que ce soit en nombre ou en types d'arguments (nombre d'ajouts et pertinence d'ajouts), les apprenants se sont focalisés dans les deux cas sur leurs connaissances antérieures-figées en utilisant des arguments non personnalisés.

En ce qui concerne la cohérence textuelle, il est à signaler que cet élément a connu une amélioration significative dans la mesure où les défauts de cohérence relevés dans les premières productions écrites ont été quasi absents dans les secondes.

En effet, s'agissant d'un scripteur novice, le lycéen ne pourrait tenir compte en même temps des aspects relatifs au contenu à générer, aux problèmes de cohérence, et aux questions purement linguistiques. Concernant l'expression de l'opposition nous avons vu que la planification a produit un effet positif sur la qualité des structures employées par l'ensemble des apprenants.

Enfin quelques remarques qui semblent nécessaires, concernant la planification, s'imposent. :

- La planification n'est jamais achevée, elle nécessite souvent un retour dans le sens où les scripteurs professionnels planifient, certes au début, mais il leur est indispensable de revenir à leurs plans afin de les façonner « *Hayes (1996) définit la révision comme un processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un but, qui vise à améliorer le texte et qui détermine le moment et l'ordre dans lesquels ces sous-processus doivent intervenir* » (Nouredine, & Mehdi, 2017 : 93)

Hayes (1995) a également signalé que ceux qui planifient au début passent généralement plus de temps à travailler leurs productions.

- L'enseignement de la planification ne devrait pas devancer celui des autres sous-processus de l'écriture ni l'étude d'autres procédés langagiers tels qu'exemplifier, déterminer ou décoder (Masseron, 2001).

Bibliographie

Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005) *La production écrite et ses relations avec la mémoire*. Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant.No81, pp.41.46 [6page(s) (article)] (55ref.).[En ligne] :www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf –

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.). *Production du langage – Traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès, pp. 37-54.
- Chagnon, C. (2009). *La production écrite, 14-01-2009*. [En ligne] : Cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrire.htm - 20k –
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). *Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux*. L'Année Psychologique, 102, pp. 363-398.
- Cuq, J.-P. (2004) « *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris : CLE Inter
- Nouredine, D & Mehdi, A. (2017). « *Impact de la révision collaborative : une recherche en didactique de la production écrite en FLE* ». Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate. N.16. Université de Pitești- Roumanie.
- Hayes, J.R, (1998). *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte*. Dans A. Piolat, & A. Péliissier, La rédaction de textes. Approche cognitive (pp. 51-101). Lausanne: Delachaux&Niestlé.
- Fayol, M. (1996). *La production du langage écrit*. Dans S. Plane, & J. David, L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège (pp. 9-36). Paris : PUF.
- Legros, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006). *Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles*. Langages, 40e année, n°164. La révision de texte. Méthodes, outils et processus, pp. 98-112.
- Piolat, A. (2004). (Ed.). « *Écriture. Approches en sciences cognitives* ». Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence (PUP).
- Tognotti, S. (1997). Etude d'un dispositif de coopération rédacteur - lecteur pour l'apprentissage de la rédaction technique. Mémoire présenté en vue de l'obtention du DES STAF. Sciences et Technologie de l'Apprentissage et de la Formation, Octobre 1997. [En ligne] : <http://agora.unige.ch/~tognotti/staf2x/memoire/garde.html>

**LE JEU DE RÔLES COMME MOYEN POUR AMÉLIORER
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORAL DU FRANÇAIS
EN ALGÉRIE / THE ROLE PLAYING AS MEDIUM TO IMPROVE
THE TEACHING-LEARNING OF FRENCH ORAL IN ALGERIA /
JOCUL DE ROL MODALITATE DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A PREDĂRII-
ÎNVĂȚĂRII COMUNICĂRII ORALE ÎN LIMBA FRANCEZĂ ÎN
ALGERIA¹**

Résumé: Cet article s'attache à étudier l'importance du jeu de rôles dans l'enseignement / l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Nous cherchons à comprendre comment le jeu de rôles améliore l'oral en classe de primaire met les apprenants en situation similaire d'interaction. Pour y répondre à cette problématique, nous avons inscrit notre objet d'étude dans le champ de la didactique du fle, discipline qui questionne les pratiques de classe dans leur complexité. En nous appuyant sur la méthode expérimentale, nous avons observé puis analysé des dialogues oraux réalisés en réponse à trois situations de communication proposées.

Mots-clés: oral, jeu de rôles, interaction, enseignement-apprentissage, Fle.

Abstract: This work focuses on studying the importance of role-playing in teaching-learning French as a foreign language in Algeria. We seek to understand how role playing improves oral play in primary school puts learners in a similar situation of interaction. To address this issue, we have included our subject matter of study in the field of French as a foreign language didactics, a discipline that questions class practices in their complexity. Using the experimental method, we observed and analyzed oral dialogues conducted in response to three situations of communication.

Keywords: oral, role-playing, interaction, teaching-learning, Fle.

Introduction

L'oral, comme le définit Robert, est le

« domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques »
(Robert, 2002 :121)

Allusion ici faite à la complexité de l'enseignement - apprentissage car, non plus une tâche aisée, cette compétence nécessite non seulement la maîtrise d'un savoir linguistique mais aussi la connaissance de ses règles d'usage en situations authentiques. Par ses deux composantes, la compréhension et la production, l'oral semble, comme le montre plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique, constitué une difficulté restant intrinsèque pour beaucoup d'enseignants dans notre pays.

Notre travail se veut un travail interventionniste dans la mesure où il traite un sujet en relation avec l'enseignement - apprentissage du français en Algérie en cherchant à pratiquer une technique d'une importance primordiale : le jeu de rôles pour apprendre l'oral dans une classe de primaire. Nous avons choisi ce sujet pour une double demande : une demande académique étant donné notre profil didactique et attachement à cette discipline ; une demande pédagogique car nous avons cherché à résoudre le problème de la pratique de l'oral dans une région du sud algérien où les élèves éprouvent une difficulté remarquable quant à la prise de parole en classe et en dehors de l'école.

Ceci étant, nous voulons montrer en quoi le jeu de rôle constitue un levier pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère pour la classe de primaire en Algérie. Et pour répondre à cette problématique, nous avons énoncé deux hypothèses : la

¹ Djamel Hamidi, Ecole Normale Supérieure de Bou-saâda, Algérie, djamelhamidi26@yahoo.fr, Yassamine Gherabi, Université de Biskra, Algérie, gherabiyassamine@yahoo.fr

première stipule que le jeu de rôle pourrait améliorer l'oral en classe de primaire en motivant les apprenants ; la seconde suppose que le jeu de rôle mettrait les apprenants en situation similaire et déclencherait l'oral en classe de FLE.

Signalons ici que l'oral a été pendant longtemps négligé dans le système éducatif algérien. Ceci est dû à plusieurs facteurs dont l'adoption de la méthodologie traditionnelle dans l'enseignement du français où une grande place est réservée à l'écrit, au manque d'enseignants dans les différents paliers et surtout à des difficultés intrinsèques à l'oral comme sa transversalité à plusieurs disciplines et sa complexité¹.

Méthode

Avant d'entamer la méthode suivie dans la réalisation de ce travail, il s'avère nécessaire de définir le jeu de rôle en tant que pratique aidant à l'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère. Jean Pierre Cuq le définit ainsi :

« Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles à aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée » (Cuq, 2003 : 142).

De ces propos, nous comprenons que le jeu de rôles implique l'interaction, et donc le dynamisme de l'échange dans le but de transmettre le message. Il est encore l'une des pratiques qui met l'apprenant et ses connaissances linguistiques en rudes épreuves de la situation authentique. Il s'agit de travailler une séance d'expression orale avec une classe d'élève de 5^{ème} année primaire à Boussaâda² en Algérie. Nos apprenants recevaient des cours de français depuis la 3^{ème} primaire. Le français, selon les textes officiels, est une langue étrangère en Algérie³.

« Néanmoins, le français a gardé un statut privilégié non toujours déclaré, surtout dans l'enseignement supérieur et dans l'administration malgré les différentes vagues d'arabisation. Cela se passe au même moment que les grands efforts faits par la France, au sein de l'Organisation Internationale de la Francophonie... » (Hamidi, 2016 : 16).

Au niveau des représentations sociolinguistiques, cette langue est souvent taxée de langue de colonisateur (voir Hamidi, 2016), tandis que pour d'autres elle est vue comme *« signe de promotion sociale et d'ouverture à la modernité. Le français est considéré comme une source d'enrichissement, d'épanouissement et véhicule des valeurs où beauté et prestige prédominent »* (Temim, 2007 : 31).

Quant à l'école, lieu d'expérience elle se situe au centre-ville, ce qui nous permet de dire que les écoliers suivent régulièrement leurs cours de français à la différence des écoles se trouvant dans les zones rurales de cette région qui souffrent du manque d'enseignants et

¹ - Pour une explication détaillée des raisons de la difficulté de l'oral, le retour à Garcia-Deban et Delcambre (2003) est plus d'une nécessité.

² - Cette ville se trouve au sud d'Algérie à presque 260 km d'Alger, capitale d'Algérie. Elle se caractérise par son aspect touristique et considéré comme le portail du désert algérien. Elle est connue par ses monuments historiques comme la cascade du Moulin Ferrero, le musée d'Etienne Dinet..., et a été pour longtemps un théâtre de beaucoup de productions cinématographiques marquant la mémoire des Algériens.

³ - En Algérie, l'arabe standard et le tamazight sont les deux langues officielles du pays. Plusieurs variétés de ces deux langues sont considérées comme dialectes. La présence du français est due à la colonisation française qui a duré 130 ans (1830-1962). Pour un tableau plus clair de la situation sociolinguistique de l'Algérie, voir Taleb- Ibrahim K. (1997).

de matériels. L'établissement porte le nom de deux martyrs connus de la révolution algérienne de 1954 : « les frères Abdelmoula ».

Pour accomplir notre tâche, nous avons fait appel à la méthode expérimentale. Cette dernière consiste à vérifier une hypothèse, c'est-à-dire une anticipation sur le réel qui serait confronté avec la réalité à travers l'expérience. Cette méthode est transférée vers les sciences humaines depuis les sciences naturelles.

Nous avons procédé donc à choisir trois situations de communications sur lesquels les apprenants doivent travailler. Dans la première situation, nous avons invité les apprenants à imaginer un dialogue entre la mère et son enfant dans lequel l'enfant explique pourquoi il refuse de manger.

Situation I

La maman prépare à manger pour son (fils- fille), il ne veut pas manger ; donc, la maman s'inquiète. Expliquez pourquoi l'enfant n'a pas d'appétit ?
Imaginez le dialogue qui se passe entre la mère et son enfant

Quant à la seconde situation de communication, il s'agit bel et bien de se présenter en classe.

Situation II

Un nouvel élève arrive dans la classe. L'enseignante lui demande de se présenter devant ses camarades.
Jouez la scène.

En ce qui concerne la troisième situation, elle présente une interaction un peu spécifique puisqu'il s'agit d'imaginer un dialogue chez le dentiste, ce qui doit faire appel obligatoirement à un lexique lié à la médecine de façon générale.

Situation III

Omar a mal au dent, sa mère ou son père l'emmène chez le dentiste.
Imaginez les interactions qui se passent entre le dentiste et Omar.

Pour chaque situation, nous avons programmée le cadre de l'activité : le cadre spatio-temporel, les personnages, les objectifs, etc. Cette progression rend le cadre simple et compréhensible sans pour autant simplifier la situation à l'extrême, fait qui pourrait diminuer la difficulté et nous fait échapper des objectifs visés. En tant qu'enseignante, notre tâche est d'orienter les apprenants dans leur apprentissage, de corriger leurs erreurs et de consolider leurs connaissances une fois acquises. Nous avons mis les apprenants au centre de cette opération comme le stipule les tenants de l'approche par les compétences.

« Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. » (Boutin, 2004 : 29).

De la proposition du sujet à la réalisation finale de la situation, il nous était obligatoire d'observer et d'analyser les points à la fois positifs et négatifs de notre enseignement pour les présenter en détail dans la partie pratique consacrée à cette recherche. Avec notre évaluation du travail réalisé, nous avons invité les apprenants au fur et à mesure d'évaluer leur pair et de s'auto-évaluer afin de leur permettre de rendre compte de leur degré d'avancement et d'amélioration.

1. Résultats et discussion

Lors de la réalisation de la situation I, les élèves ont été un peu surpris par le travail car ils ne sont pas beaucoup habitués à faire de tel travail surtout quand il s'agit de passer au tableau devant l'enseignant et les camarades. Nous avons remarqué que les élèves n'avaient pas bien compris ce qui est demandé de faire, donc j'ai réexpliqué la situation de communication, la consigne et comment le jeu doit se passer plusieurs fois.

L'idée pour certains élèves de prendre la parole en français devant leurs camarades leur faisait peur et être observé et jugé leur donnait le trac. La majorité des apprenants sont donc démotivés et désintéressés par cette activité.

Les apprenants ont peur de parler français devant leurs camarades, ils parlent à voix basse, le regard fuyant quelque fois même ils bégayent, ce qui conduit à une absence presque totale d'interaction. Ceci peut être provoqué par le stress qui les gagne, la timidité et même la phobie qui les empêchent de parler à voix haute avec assurance et spontanéité. Il faut signaler aussi l'absence de l'utilisation du langage non-verbal, c'est-à-dire « *l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrits, langage des sourds muets, etc.)* » (Corraze, 1980 :12), moyen aussi important que le verbal dans l'interaction.

Notre intervention ici a consisté à leur montrer la posture à adopter pour une bonne présentation tout en leur rappelant que beaucoup de chercheurs insistent sur le rôle primordial de la communication non-verbale dans la transmission du message.

« La communication non verbale : silence, geste, postures expressions faciales, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtement... complètent le message auditif, elle exprime les émotions, les sentiments, les valeurs, cette communication renforce et crédibilise le message verbal lorsqu'elle est adaptée mais peut décrédibiliser ce même message si elle est inadaptée. »¹

Sur le plan linguistique, malgré la correction des phrases et de la prononciation, nous avons remarqué la présence de l'interférence surtout dans ses deux types phonétique et syntaxique. Cette situation est tout à fait naturelle. A ce sujet, J. Garmadi écrit :

« Lorsque des systèmes linguistiques sont en contact, l'interférence peut intervenir à tous les niveaux : au niveau de plus faible structuration qu'est le lexique aussi bien qu'au niveau grammatical, où la syntaxe sera tout aussi concernée que les inventaires de formes, et son étroite structuration ne protégera pas non plus le niveau phonologique » (Garmadi, 1981 : 150)

L'interférence phonétique désigne A titre d'exemple de l'interférence phonétique, les apprenants confondent entre la réalisation de [b] et [P] et entre [f] et [v] étant donné que les sons [P] et [v] n'existent pas en langue arabe, langue maternelle de nos apprenants. Quant à l'interférence syntaxique, les apprenants ont tendance par exemple à utiliser l'article défini (le) à la place de l'article défini (la) et vis-versa (Le chaise (الكرسي) au lieu de la chaise), l'utilisation erronée de la préposition, etc. Nous avons attesté aussi la présence du phénomène de surgénéralisation comme dans le cas des noms où les apprenants généralisent l'application de la règle sur tous les mots (l'utilisation du suffixe "-age" : « dégoûtage » pour dire « dégoût »). Notre rôle, quant à ces points, est de les rendre conscients de la présence de ces phénomènes dû à la différence existante entre le système de leur langue maternelle, l'arabe, et le français, comme langue étrangère.

Venons à la situation II. Après l'explication du travail demandé, j'ai constaté que les apprenants ont aimé le thème, parce que il touche à leur subjectivité, et les rôles sont attirants surtout pour ceux qui ont joué le rôle de l'enseignant, les enfants savent se présenter parce qu'ils ont déjà passé par cette expérience en classe. Les apprenants étaient heureux ils se sentent à l'aise. En effet, nous pouvons dire qu'ils arrivent sans difficulté à

¹ -C. Terrier, « la communication non verbale » en ligne : <http://www.cterrier.com/cours/communication/60-non-verbal.pdf>, consulté le 26 mai 2019.

adopter une posture qui va avec la situation d'interaction demandée ; donc, nous constatons une gestuelle, un mouvement de corps plus ou moins harmonisés avec leurs propos. Quant au plan de la langue, nous avons remarqué une amélioration des erreurs corrigés lors de la première situation. Ceci dit, il ne signifie pas une absence complète des phénomènes linguistiques mentionnés. Toutefois, sur le plan lexical, un manque attesté au niveau du choix des termes servant à la présentation d'une personne d'où la répétition des expressions telles que « je fais », « je suis »,... Pour résoudre ces problèmes, un tableau présentant une liste non-exhaustive de verbes, adjectifs,..., qu'ils peuvent utiliser dans leurs dialogues.

Une fois les dialogues réalisés, nous avons constaté que les apprenants sont arrivés à vaincre leur peur, surtout pour les filles qui ont prouvées un enthousiasme frappant dans le jeu de leurs rôles. Grosso modo, le jeu de rôle a fini par motiver la majorité des apprenants qui ont participé dans un climat de détente et de concentration, nomment les élèves timides et désintéressés. En ce qui concerne la situation III, elle présente une interaction un peu spécifique puisqu'il s'agit d'imaginer un dialogue chez le dentiste, ce qui doit faire appel obligatoirement à un lexique lié à la médecine de façon générale.

Il paraît que cette situation est un peu difficile par rapport aux deux situations précédentes. Toujours motivés, les élèves ont bien compris la consigne et apporté leurs dictionnaires pour trouver les mots qui leur manquent, et même les groupes, qui ont déjà présenté, ont voulu participer encore une fois à ce jeu de rôles. Ils se montraient plus dynamiques sans avoir des contraintes à la communication et ont proposés de créer d'autres jeux de rôles.

Il nous semble que leur motivation est née de leur compétitivité pour faire une bonne présentation. A cela s'ajoute le climat favorable de collaboration et l'esprit d'équipe que nous avons essayé toujours de créer. Pour dire l'importance de la motivation dans tout apprentissage, Bernard André écrit :

« Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles ». (Bernard, 1998 :41)

Hormis le choix de termes spécifiques liés au champ lexical de « la médecine », nous avons constaté dans cette situation que les apprenants ont assimilés les points abordés en évitant les erreurs commis lors des situations précédentes surtout quant à l'interférence phonétique et la surgénéralisation. La proposition d'une telle situation leur a donné toutefois l'occasion d'enrichir leur vocabulaire. Donc, le travail sur des thèmes précis nous paraît de forte utilité à nos apprenants au futur.

La réalisation de cette situation de communication nous a permis de conclure que le jeu de rôle est une occasion propice pour développer plusieurs compétences : compétence socio-affective, compétence socio-langagière,... Il les aide également à se débarrasser de leurs obstacles linguistiques, à développer l'imagination, la créativité et la mémorisation.

Conclusion

En guise de conclusion, il ressort que le jeu de rôles est d'un apport non-négligeable à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie. En premier lieu, il motive les apprenants en les mettant en situation d'interaction dynamique, plein de désir pour accomplir les tâches proposées. En second lieu, le jeu de rôles développe d'autres compétences que la compétence linguistique telles que la compétence socio-langagière désignant l'utilisation appropriée de la langue en prenant en considération l'allocutaire, son statut, etc., ou la compétence affective par le développement de son intelligence émotionnelle,... En dernier lieu, Cette pratique améliore la communication non-verbale de l'apprenant et le guide à une manipulation facile et consciente de ses gestes, de son corps,..., pour une bonne intercompréhension.

Nous espérons que ce travail puisse susciter l'intention de des chercheurs en didactique et provoque d'autres travaux portant sur l'utilisation du jeu de rôles ou d'autres techniques et moyens qui pourraient améliorer la pratique de l'oral en classe.

Bibliographie

- Bernard, A., 1998, *Motiver pour enseigner*, Paris, Hachette Education.
- Boutin, G., 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame Paradigmatique », *Connexions* 2004/1 (no81), p. 25-41. [EN Ligne] <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>.
- Corraze, J., 1980, *Les communications non verbales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cuq, J-P., 2003, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- Garcia- Debanc, C. et Delacambre, I., 2003, « Enseigner l'oral ? », in Garcia-Debanc, C. et Delacambre, I., 2003, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24/25, Paris, INRP, Pp.3-22.
- Garmadi, J., 1981, *La sociolinguistique*, Paris, PUF.
- Hamidi, D., 2016, « La centralité linguistique du français à Médéa en Algérie », *Francisola* n°1, <http://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA>, pp.12-18.
- Robert, J.P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*, France, Ophrys.
- Taleb –Ibrahimi, K., 1997, *Les Algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, El Hikma.
- TEMMIM, D., 2007, « Nomination et représentation des langues en Algérie. », in Cheriguen, F., 2007, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, pp.19-35.
- Terrier C., « *la communication non verbale* » en ligne: <http://www/cterrier.com/cours/communication/60-non-verbal.pdf>, consulté le 26 mai 2019.

**LE TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE / LITERARY TEXTS
IN THE FFL CLASSROOM / TEXTUL LITERAR ÎN PREDAREA
LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ¹**

Résumé: *En étudiant ce problème, nous avons découvert que le texte littéraire peut être une source de connaissance ou un moyen de motivation et qu'il remplit différentes fonctions. Nous avons recueilli des données après avoir utilisé des textes littéraires pendant les cours de français avec les apprenants de trois niveaux de maîtrise (A1-B2) de la langue française. Les professeurs qui ont participé à notre expérimentation ont proposé des solutions pratiques du problème. Nous avons essayé d'analyser l'importance et l'efficacité de l'utilisation des textes littéraires pendant les cours de français. Les recherches ont montré qu'une étude des textes littéraires pourrait contribuer à motiver la curiosité des étudiants et à leur faire découvrir le plaisir de la lecture.*

Mots-clés: *littérature, texte littéraire, problèmes d'enseignement, réception du texte, enseignement de la littérature*

Abstract: *Investigating this problem we discovered that literary text could be a source of knowledge or a mean of motivation and it executed different functions. We collected data after holding classes using literary texts at three levels (A1-B2) of French language learners. Teachers of test groups offered practical solutions of the problem. We tried to analyze importance and effectiveness of the use of literary texts at the French language class. The research showed that study of literary texts could help to motivate the curiosity of students and discover the pleasure of reading.*

Keywords: *literature, literary text, problems of teaching, reception of the text, teaching literature*

Introduction

L'origine de la théorie de la réception est liée aux noms célèbres H. R. Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco, Robert Escarpit et Michel Picard. Il est à noter que la question de la lecture dans les nombreux travaux a été abordée selon trois perspectives : l'approche littéraire, signalée par les théories de la réception et la sémiotique ; l'approche sociologique, consacrée aux enquêtes sur les pratiques culturelles et l'approche cognitive, où l'attention est posée sur les compétences et les habiletés de lecture. Ces différentes perspectives, basées sur le principe de l'interaction lecteur-texte, admettent une variété de lectures et d'interprétations. Toutes les théories en réception envisagent la part active du lecteur dans l'appropriation des textes. H. R. Jauss écrit que l'œuvre littéraire est « faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence » (Jauss, 1975). Dans cette approche, la lecture a le « statut d'une pratique créatrice, inventive, productrice », qui ne s'annule pas dans le texte lu comme si le sens voulu par son auteur devait s'inscrire en toute immédiateté et transparence, sans résistance ni déviation, dans l'esprit de ses lecteurs. L'œuvre n'est lue, ne prend figure...qu'au travers d'habitudes mentales, de traditions culturelles, de pratiques différenciées de la langue...nul n'est jamais le premier lecteur d'un texte, même pas son auteur ». Tout texte est déjà lu par la « tribu » sociale...Les conditions de réception d'un texte le créent en partie ». (Duchet, 1982). La réception déplace le texte au lecteur. La réception donne un rôle actif au lecteur qui produit la signification à partir de ses valeurs personnelles, sociales et culturelles.

La réception fait penser à l'analyse plus étroite de la lecture comme réaction individuelle ou collective du texte littéraire. Telle est la conception de la théorie de la "réception des textes littéraires".

¹ Zada Kemelbekova, Université kazakhe nationale pédagogique Abaï, Almaty, Kazakhstan, zada-k.68@mail.ru

Qu'est-ce qu'un texte littéraire d'un point de vue didactique?

Le statut du texte littéraire dans la didactique des langues connaît trois périodes importants, qu'on peut résumer en trois mots: grandeur, décadence et renouveau. Le texte littéraire a réapparu avec l'approche communicative. "L'apprentissage des langues doit être également un moyen de transmettre des valeurs, d'en échanger, de permettre aux hommes de mieux se connaître, de se comprendre, d'avancer ensemble en se respectant. La littérature est le lieu privilégié où se retrouvent ces valeurs. La littérature est une lecture du monde à partager. Sans la sacraliser, il faut donc redonner à la littérature la place qui doit être la sienne au sein de l'apprentissage." (M.-H. Estéoule-Exel, S. Regnat Ravier, 2008)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues encourage l'utilisation esthétique ou poétique de la langue en classe : « L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites [...]. Elles comprennent des activités comme / - la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme / - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) » (Conseil de l'Europe, 2005)

Christian Puren évoque le rôle du texte littéraire dans l'enseignement des langues et le renouveau qui est en cours : "l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux (formatif, culturel et langagier) favorise l'utilisation des supports littéraires, étant donné la conception scolaire de la littérature, modèle à la fois de langue, de document culturel et de moyen de formation ; or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant privilégié ; on peut donc penser que le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement français des langues n'est pas un phénomène passager, mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir." (Puren, 1994).

Mon expérience professionnelle m'a motivée à aborder ce sujet du point de vue didactique dans un contexte universitaire. Je travaille à l'Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abay. Le français est une seconde langue étrangère. Les étudiants de la section anglaise choisissent le français comme seconde langue étrangère. Les anglophones commencent à apprendre le français à partir du deuxième semestre de la première année universitaire. Ils apprennent le français pendant trois années et atteignent le niveau B2. Le texte littéraire est écarté des pratiques et remplacé par des articles de presse, interview, dialogue, enregistrements, images, vidéo en classe de FLE. Son utilisation reste problématique et floue dans la classe de langue. Ce problème m'a poussée à l'idée de réhabiliter les textes littéraires en classe de FLE. Partant de ce fait, j'ai décidé de mener une étude de recherche sur ce sujet. L'objectif est de mener une réflexion autour de questions que nous pourrions formuler comme suit: Quelle est l'utilisation réelle du texte littéraire en classe de FLE? Est-ce que les étudiants arrivent à comprendre et à interpréter les textes littéraires? Quelles sont leurs difficultés de compréhension et d'interprétation face aux textes littéraires? Et sur quels critères le professeur s'appuie-t-il pour sélectionner les textes littéraires? Quels enjeux présentent les textes littéraires pour la classe de FLE?

Démarches mises en place

Une enquête a été menée auprès des enseignantes de FLE de l'université dans le but de savoir ce qu'elles pensent et font du texte littéraire en classe de langue. L'enquête a été menée, au moyen d'un questionnaire, auprès des enseignantes de français de l'Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abay. Ce questionnaire est composé de trois questions ouvertes. Ces questions ont été élaborées dans l'intention de s'informer sur les attitudes des enseignantes vis-à-vis des problèmes d'intégration des textes littéraires en classe de FLE.

La première démarche était de questionner les enseignantes afin de savoir leurs opinions vis-à-vis à l'utilisation de la littérature en classe de FLE. Pour y parvenir, les trois questions ouvertes ont soumis aux enseignantes.

1. Utilisez-vous le texte littéraire en classe de FLE?
2. Pour quel but utilisez-vous le texte littéraire?
3. Pourquoi le texte littéraire n'est-t-il pas introduit en classe de FLE?

La deuxième démarche avait comme but d'exploiter les textes littéraires avec des activités proposées en classe de FLE. Les enseignantes de français devaient travailler avec les textes littéraires en tenant compte des objectifs préalablement établis du cours. Les extraits des textes littéraires de différents genres pour les différents niveaux des étudiants (A1-B2) prenant en compte le choix des critères du texte littéraire étaient: La fable de La Fontaine "La Cigale et La Fourmi "(A1), Contes de fée (A2), "Les droits du lecteur " de Daniel Pennac (B2), et "Les fleurs d'Algérien" de Marguerite Duras (B1).

Les activités proposées en classe de langue sous forme d'ateliers écrits et oraux sont présentées ci-dessous:

1. Atelier d'écriture: Rédiger une lettre de demande de la part de la cigale à la fourmi. La Cigale fait une demande à la fourmi pour l'aider et partager la nourriture avec elle.
2. Atelier de production orale: Organiser une table ronde après avoir travaillé avec "Les droits du lecteur" de Daniel Pennac. Discuter la question: Pour quoi lire? Et vous, quel lecteur êtes-vous?
3. Atelier d'écriture: Reécrire l'histoire (en groupes de 3 étudiants) de la part de: 1.L'Algérien.2.Les gendarmes. 3. Une des dames.

Atelier d'écriture: Ecrire un conte de fée du XXI -ème siècle en groupes de 3 étudiants.

Les enseignantes devaient participer aux cours de leurs collègues en tant qu'observateurs afin de faire des commentaires des cours et d'analyser les résultats.

La troisième démarche était de déterminer les enjeux que les textes littéraires présentent pour la classe de FLE.

Analyse des résultats: la littérature attire-t-elle encore les enseignantes?

Question 1: Utilisez-vous le texte littéraire en classe de FLE? 20% des enseignantes n'ont fait aucune allusion aux textes littéraires. Elles préfèrent utiliser les textes de presse, l'Internet, les émissions de télé et de radio. Deux enseignantes sur dix utilisent très rarement le texte littéraire si elles les trouvent dans les manuels de français.

Question 2 : Pour quel but utilise-t-on les textes littéraires dans l'enseignement du FLE?

80% des enseignantes insistent sur le fait que le texte littéraire est le lieu privilégié où on peut trouver toutes les règles de grammaire, d'orthographe, de conjugaison afin d'affiner l'apprentissage d'une langue. Elles pensent aussi que le texte littéraire est un moyen d'améliorer le vocabulaire et la grammaire. Deux enseignantes ne trouvent aucune utilité à utiliser un texte littéraire en classe de FLE, en argumentant que ce type de document ne permet aucune communication et que les étudiants ne s'en serviraient plus.

Question 3: Pourquoi le texte littéraire n'est-t-il pas introduit en classe de FLE?

Les réponses de toutes les enseignantes sont convergentes. Au fil d'un questionnaire apparaissent pour les enseignantes trois différents obstacles à l'introduction du texte littéraire en classe de FLE: les thèmes sont éloignés du programme de cours, les difficultés à choisir des textes littéraires adaptés à son public, les capacités langagières insuffisantes des apprenants (l'écart de langue). Elles jugent que ces textes sont difficiles pour les apprenants du niveau A1-B1, qu'ils peuvent être plus pertinents pour les étudiants de niveaux plus avancés. Les enseignantes disent que les étudiants se bloquent s'ils ne comprennent pas un mot et ils ont peur de parler et de s'exprimer en français. C'est pourquoi les enseignants et les étudiants ne sont pas habitués à la lecture du texte littéraire en français. Ils ont l'impression que le texte littéraire est trop difficile pour eux et qu'ils ne le comprendront pas.

Interprétation des résultats:

Premièrement, nous commençons par l'interprétation des résultats du questionnaire et ensuite les commentaires des cours avec les extraits des textes littéraires utilisés en classe de FLE.

Ce questionnaire avait pour but de dévoiler les diverses visions des enseignantes par rapport à l'utilité et à l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE. Ainsi, d'après les réponses obtenues, on a remarqué quelques tendances générales vis-à-vis du texte littéraire en classe de FLE. L'aspect esthétique du texte littéraire, le développement des compétences de l'oral/écrit et de la lecture étaient absents dans leurs réponses. Les enseignantes trouvent difficile de sélectionner des textes littéraires qui correspondent à la fois à l'âge, au goût, aux compétences des apprenants. Elles pensent que la langue littéraire est trop élevée. Les enseignantes aussi ne sont pas souvent prêtes à exploiter les textes littéraires en classe. Les textes littéraires sont jugés difficiles d'accès et trop éloignés d'une pratique effective de la langue. Les enseignantes ne voient que la possibilité d'améliorer le vocabulaire et de découvrir la culture de l'Autre. Elles disent que le problème se pose au niveau «faible» des étudiants, qui ne permet pas, donc, d'aborder le texte littéraire en classe de langue. Les enseignantes trouvent que la voie principale dans l'apprentissage d'une langue étrangère se fait principalement par la grammaire.

Mais la deuxième partie de l'expérimentation a été bien réussie. La première tentative pour que le texte littéraire trouve sa place légitime parmi d'autres documents authentiques utilisés en classe de langue a donné ses premiers résultats favorables. On peut dire que, malgré les obstacles, cette expérimentation mise en place a produit des effets positifs sur mes collègues au niveau de la sensibilisation aux textes littéraires. Les apprenants ont manifesté leurs motivations et ils ont aimé ce type de travail. Ils ont compris et interprété les textes. Mais le problème consiste en ce que les enseignantes ne savent pas choisir bien le texte.

Les réponses des étudiants interrogés après avoir travaillé avec les textes littéraires:

1 étudiante: Moi, j'ai aimé ce cours. Nous avons lu le texte littéraire. Et j'ai découvert Marguerite Duras. J'ai entendu parler d'elle mais je n'ai pas lu ses oeuvres. Et l'histoire franco-algérienne. Je n'aime pas la guerre maintenant il y a beaucoup de guerres. Moi je veux la paix dans le monde.

2 étudiante: Oui, j'ai aimé rédiger un conte de fée moderne. C'était très intéressant pour moi, je me sentais comme un écrivain. Et j'ai aimé travaillé en groupe.

3 étudiante: Oui, nous avons lu à haute voix, j'ai entendu la beauté de la langue française. Elle est très mélodieuse. J'aime beaucoup lire les fables par exemple La Fourmi et la Cigale. En kazakh, l'idée est la même. Il faut travailler comme une fourmi, être laborieuse pour réussir dans la vie. Nous avons récité et comparé la version kazakhe et russe.

Il faut essentiellement savoir choisir les passages et les activités adéquats au niveau, aux intérêts des apprenants et à leur niveau de connaissances par rapport aux textes littéraires. Des extraits courts sont proposés, dont le contenu permet un accès facile au texte pour que les apprenants puissent comprendre, interpréter et découvrir le sens du texte en tant que le récepteur. Il faut que les thèmes évoqués soient d'actualité et significatifs pour les apprenants.

En plus, cette recherche nous a permis de tirer des conclusions concrètes et pertinentes pour déterminer les enjeux et les perspectives de la réception des textes littéraires en classe de FLE à l'Université Kazakhe Nationale Pédagogique Abay.

Quels enjeux pour la classe de français langue étrangère?

Lire pour analyser, pour comprendre, interpréter

La lecture est considérée comme moyen de recherche et de découverte du texte littéraire. Il est important de mettre l'apprenant en contact avec le texte littéraire pour qu'il découvre le sens d'apprentissage. C'est pendant la lecture que l'apprenant peut manipuler le texte littéraire d'une façon autonome et le texte devient pour lui comme Umberto Eco le dit " une

espace d'œuvre ouverte d'un lecteur libre d'interpréter le texte des différents sens possibles". (Eco, 1985)

Ainsi, l'apprenant est autonome, il est considéré comme le sujet devenant acteur social qui participe à son propre apprentissage. Annie Rouxel dans son livre "Enseigner la lecture littéraire" explique que « le fait de susciter chez les élèves des interrogations sur le pourquoi des textes, sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils renvoient, sur les questions auxquelles ils répondent, représente déjà une manière de les impliquer dans cette communication particulière qu'est la littérature et contribue en partie à construire leur réception. » (Rouxel, 1996).

La méthode sémiotique est la plus recommandée dans les classes de langue étrangère, elle permet à l'apprenant de jouer indirectement avec la structure et la langue du texte. En plus, elle permet de mieux appréhender le texte littéraire et d'étudier les spécificités de la langue du texte. Afin d'y arriver, l'enseignant doit éviter de donner sa propre interprétation du texte et laisser l'apprenant interpréter librement le texte sans y intervenir. De cette façon, l'apprenant apprend à interpréter et à prendre la parole librement. Roland Barthes, dans son ouvrage "*Le plaisir du texte*", évoque que la littérature doit être synonyme de plaisir. Pour y parvenir, l'auteur explique que le lecteur doit abolir ses propres règles langagières, textuelles, sociales et politiques afin de s'ouvrir au texte et de le convertir en jouissance, mais également en vecteur de connaissances. L'enseignant doit inventer de nouvelles stratégies de lecture littéraire. Il ne s'agit pas seulement d'appréhender le texte comme un outil linguistique et culturel, mais également de lui attribuer un rôle pédagogique, visant à faire évoluer les pratiques de lecture de l'apprenant. Son objectif est de trouver un certain plaisir à la découverte des actions des personnages auxquels le lecteur peut plus au moins s'identifier. Lire les textes littéraires pour le plaisir de la langue développe un goût esthétique pour la langue. Comment véhiculer à l'apprenant cette idée de plaisir lié à la lecture? La réponse à cette difficulté, nous la trouvons dans le livre de Daniel Pennac "*Comme un roman*": "La lecture est le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. Un enfant n'est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le tourmente; mais faites que cet instrument serve à ses plaisirs et bientôt il s'y appliquera malgré vous".

Le texte littéraire comme moyen d'accéder à la culture de l'Autre

Tout d'abord, la littérature est faite par des hommes. Elle est un support privilégié de la formation humaniste et des valeurs humaines qui permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. «La littérature est un support privilégié de la formation humaniste puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions de l'humain (histoire, culture, imaginaire, etc.) De cette façon, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. La nécessité de la transmission littéraire comme lieu de mémoire et de langue réside dans le fait que c'est aussi un lieu savoir culturel et d'émotion. » (Cervera, 2009: 46.)

L'approche de l'aspect culturel de l'enseignement met l'accent sur l'interculturel afin de mieux faciliter l'intégration du lecteur dans le texte. «L'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la «pluralité» culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. » (Séoud, 1997:137.)

L'apprentissage de la langue en FLE est indissociable de l'apprentissage de la culture, la culture de l'Autre, d'un côté, mais sa propre culture, de l'autre côté aussi. Les compétences culturelles sont l'une des conditions d'accès au sens du texte littéraire, d'un côté, le lecteur doit, pour comprendre le sens du texte, partager les mêmes compétences culturelles que celles du texte. De l'autre côté, le texte peut être un moyen d'accès à une autre culture que celle du lecteur. « Le texte littéraire est considéré comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'apprendre une langue étrangère ce n'est pas

seulement étudier la langue, il faut établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue. En somme, mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs.» (Cervera, 2009 : 46)

«Le texte littéraire est donc le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte. » (Mekhnache, 2010 : 126.)

Le contact avec le texte met l'apprenant au contact avec d'autres cultures. Pendant la lecture du texte l'apprenant compare le texte qu'il lit à d'autres textes, sa langue à la langue de l'Autre, et sa propre culture à la culture du texte. Selon Marc Lits « il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...]. Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles » (Lits, 1994:27). Ces découvertes et cette appropriation seront possibles et réalisables à travers l'analyse du texte littéraire.

Le texte littéraire comme "laboratoire de langue"

Les textes littéraires en classe de langue permettent aux étudiants d'améliorer leurs compétences de l'oral et de l'écrit. La littérature est un "laboratoire de langue". Elle est un endroit propice d'observation et de réflexion progressive sur les techniques d'écriture et de réécriture, un lieu d'un discours métalinguistique. Jean Verrier dit: "C'est eux (les textes littéraires) qui font qu'une langue soit vivante". Ce renouveau des textes littéraires s'inscrit donc dans la continuité de l'approche communicative et dans un contexte éducatif européen, ce que reflète l'importance accordée à la créativité littéraire par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dont le meilleur vecteur est très certainement l'atelier d'écriture. Travailler le texte littéraire en classe de langue redonne le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire. Ainsi, l'utilisation du texte littéraire peut aider à développer différentes catégories de savoirs : Linguistiques, socio-historiques, culturels, stylistiques et rhétoriques, discursifs etc. Comme Artuñedo et Boudart nous indiquent, «un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait qu'il permet de développer [...] des compétences à la fois de lecture et d'écriture » (2002, 52).

Lire des textes littéraires peut aider à s'approprier les caractéristiques des différents genres de textes (romans, poésies, nouvelles, BD, contes, romans photos etc.), à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit. En effet, la littérature recouvre une typologie de textes diversifiée: descriptif, narratif, poétique. Le texte narratif permet à l'apprenant d'acquérir la technique de raconter en ordonnant leurs idées, en employant les connecteurs logico-temporels pour mettre en rapport les idées, à structurer ce qu'on écrit, à tenir en compte les différences de registre etc., et si l'on tient en compte que "l'acquisition d'une compétence narrative ne se fait pas facilement". La narration permet à la fois à l'auteur de témoigner de plusieurs subjectivités et au lecteur de "se mettre à la place" de personnages, d'adopter leur point de vue, de comprendre leurs intentions et leurs valeurs. (Albert et Souchon, 2000). L'enseignant peut proposer aux apprenants de faire des activités à l'oral avec le texte poétique. Au niveau phonétique, en récitant le poème à haute voix, on peut travailler l'intonation, le rythme français. Le texte dramatique, selon Albert et Souchon (2000) peut favoriser la prise de parole chez l'apprenant, ainsi le jeu théâtral apprend la conversation, la prosodie de la langue ; les petites pièces de théâtre peuvent apprendre aux étudiants à surmonter les inhibitions et la peur de parler en public et développer la créativité expressive à l'oral. Comme Jean-Pierre Cuq a traité dans son Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, l'impact que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères: «Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression des sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du

public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique: acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. » (Jean-Pierre-Cuq, 2003).

Le texte littéraire comme moyen de s'approprier la langue

Le texte littéraire est le meilleur support que l'enseignant offre à l'apprenant pour s'approprier la langue étrangère. L'enseignant doit entraîner l'apprenant à s'approprier la langue et à l'employer à des fins langagières et à ses attentes. "En littérature le texte est avant tout exploité afin de transmettre un savoir littéraire, mais en classe de FLE, cela ne doit pas être sa seule finalité, il doit être exploité pour réaliser plusieurs objectifs pédagogiques: linguistiques; enseigner un texte quelconque c'est apprendre indirectement la langue de ce texte, objectifs esthétiques qui concerneront l'apprentissage de la stylistique, et de la rhétorique et enfin des objectifs sociohistoriques et culturels, car tout texte reflète d'abord la société et la culture à laquelle il renvoie. En projet didactique, l'enseignant doit prendre conscience de toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire et non seulement de l'aspect littéraire, afin d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples afin de permettre à l'apprenant à se l'approprier à des usages variés" (Abadla Nassima).

Le texte littéraire doit être exploité visant à des fins langagières. Le texte littéraire doit être le lieu de tous les plaisirs de langue et donner goût à l'apprentissage de langue pour motiver les apprenants.

L'enseignant comme "ambassadeur" de savoir

En ce qui concerne le rôle du professeur, avant tout, il est animateur. Il doit transmettre des connaissances efficaces et pertinentes pour que l'apprenant trouve un sens à cet apprentissage. Le rôle de l'enseignant n'est pas celui d'être l'intermédiaire entre le texte et l'apprenant car son rôle sera plutôt celui de montrer les outils dont l'apprenant peut profiter pour bien saisir le sens du texte. L'enseignant doit éviter de donner son interprétation, mais guider, poser des questions à l'apprenant pour orienter son interprétation et lui donner la liberté de s'exprimer. En revanche, il serait convenable qu'il indique les chemins à suivre pour arriver à la compréhension et à l'interprétation du texte. En fin de compte, « le rôle du professeur est de favoriser la relation du texte au lecteur » (Albert et Souchon, 2000: 53). Et l'apprenant doit pouvoir comprendre, interpréter, analyser le texte littéraire, réagir à ce qu'il lit et s'exprimer en français.

Comment choisir? Quels sont les critères de choix?

Le choix des textes littéraires est une question très compliquée pour l'enseignant. Il doit prendre en compte les critères ci-dessous:

1. L'âge de l'apprenant
2. Le goût, les intérêts de l'apprenant
3. Le niveau d'apprentissage : longueur et degré de difficulté des textes
4. L'importance pour l'apprentissage interculturel
5. Prise en considération de différents genres : drame, poésie, littérature épique, bande dessinée, chansons, pièce radiophonique etc.
6. Les objectifs du cours.

Tout d'abord, c'est le choix des textes littéraires à enseigner qu'il faut prendre en compte. Le premier objectif de l'enseignant, en tant qu'acteur social, est de connaître son apprenant en tant que récepteur du texte, de sélectionner un texte accessible, qui soit adéquat pour le niveau des élèves, leurs centres d'intérêt, mais également conforme aux attentes linguistiques et communicatives définies dans le contrat didactique préalablement établi. Il est nécessaire que les enseignants connaissent les auteurs et les textes littéraires à utiliser en classe de langue. D'autre part, en ce qui concerne les goûts des apprenants, il est très dur de satisfaire le goût de tous les étudiants. En revanche, le professeur peut discuter avec eux en

classe, afin d'arriver à une solution pertinente. Cette interaction peut être très intéressante parce que l'étudiant se responsabilise face à son apprentissage et devient comme un vrai acteur social de son apprentissage. Il parle avec l'autre et à la fois agit avec l'autre. Du point de vue linguistique, une approche fonctionnelle doit être favorisée pour le choix du texte. Afin de répondre à l'horizon d'attente de l'apprenant, il est intéressant de privilégier des textes aux contenus culturels riches qui permettent un rapprochement interculturel. Pour nous, il s'agit surtout d'un contact entre deux cultures différentes: française et kazakhe. Pour ce qui est de l'approche pédagogique à adopter, l'enseignant doit avant tout aimer et faire vivre la littérature. Le professeur doit créer les activités de sorte à susciter la curiosité des étudiants, en les accompagnant peu à peu vers la découverte et le plaisir de la littérature, dans le but d'éviter la grammaire-traduction et la lecture-traduction. Il s'agit de diriger les apprenants vers la lecture des textes littéraires qui leur permettra de s'ouvrir à un autre monde, à une culture différente, et également de développer leur esprit critique, ainsi que leur créativité. Par exemple, des ateliers d'écriture sont la possibilité d'améliorer leurs compétences de production écrite, grâce à un enjeu de communication, à l'interaction lire/écrire. A.Rabatel écrit qu'elle permet de « passer de la critique d'admiration à une admiration désacralisante », de dépasser « les clivages traditionnels sur la lecture littéraire » et d'améliorer les productions des apprenants. (Rabatel, 2006)

En résumé, l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE doit être attrayante, accessible à tous. Elle doit être appréhendée dans une perspective actionnelle. L'apprenant agit sur le texte, il ne se contente pas de l'observer, il comprend et interprète. L'exploitation du texte doit être multifonctionnelle, car le texte littéraire a un contenu linguistique, une trace culturelle, esthétique et pragmatique.

Conclusion et perspectives

En guise de conclusion, nous pouvons constater que le texte littéraire peut intéresser et être réintroduit en classe de FLE, tout en conservant son image littéraire. Le texte littéraire remplit plusieurs fonctions. Il peut être une source de connaissances ou un moyen de motivation. Il est un outil de référence accessible, qui donne le pouvoir de comprendre le monde, d'y prendre sa place, développe l'identité personnelle et la créativité de l'apprenant. C'est au professeur de FLE de réfléchir aux écrivains, aux textes et aux types de tâches à travailler en tenant compte des critères de choix du texte littéraire. Nous espérons que grâce à cette recherche très courte, nous avons réussi à motiver les enseignants de FLE à utiliser le texte littéraire en classe. Nous souhaitons que nos réflexions et analyses les encouragent à considérer davantage les potentialités pédagogiques des textes littéraires et à les intégrer plus fréquemment dans la pratique d'enseignement de FLE. Bien que cette étude ne soit pas terminée, nous voudrions ajouter que ce travail nous a donné plus de pistes sur lesquelles nous aimerions travailler et développer ce sujet autour de la problématique: "*La littérature dans une perspective théâtrale et actionnelle en classe de FLE au Kazakhstan*" qui pourrait ouvrir le champ à de nouvelles recherches passionnantes en perspectives.

Bibliographie

- Abadlia N, «*Les spécificités de l'enseignement des littératures francophones dans la didactique du Français langue étrangère (FLE). Le cas du Département des littératures et de langue française de l'Université Farhet Abbas, SETIF.*»
- Albert, M.-C., Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Artuñeto, B., Boudart, L. 2002. *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*. In: *La lingüística francesa en el nuevo milenio*.
- Barthes, R, 1973. *Le plaisir du texte*. Paris: Edition du Seuil.
- Barthes, R. 1978. *Leçon*, Paris: Éditions du Seuil.
- Cervera, Roser, «A la recherche d'une didactique littéraire» in *Synergies Chine* n°4-2009 pp.45-22
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

- Conseil de l'Europe, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, p. 47.
- Cuq J.P., *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003.
- Duchet Claude. « *Vers une sociocritique* », *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, Coll. LAL, 1982, p. 109.
- Eco, Umberto, *Lector in Fabula, le rôle du lecteur*. Editions Grasset and Fasquelle, Paris.1985.p.27.
- Lits, M. (1994), *Approche interculturelle et identité narrative*, in: *Étude de la linguistique appliquée*, N° 93, Janvier-Mars.
- Mekhnache, Mohammed, « *Le texte littéraire dans le projet didactique* », in *Synergies Algérie*, n°9-2010, pp. 121-132.
- M.-H. Estéoule-Exel, S. Regnat Ravier, 2008, *Livres ouverts*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Jauss H.R. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1975.
- Pennac D, 1992. *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- Puren, C, 1994, *La didactique à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Hatier / Didier, p. 168
- Rabatel A., 2006, « *La lecture comme activité de construction* », in Quet, F., *La réception des textes littéraires*, LIDIL.
- Rouxel, A. 1996, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Seoud, A. 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris: Didier.

IN CHE MISURA L'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA ITALIANA PUÒ CONTRIBUIRE ALLA FORMAZIONE LINGUISTICA, CULTURALE E UMANA DEL DISCENTE ALGERINO IN CONTESTO ACCADEMICO / HOW THE TEACHING OF THE ITALIAN LITERATURE CAN CONTRIBUTE TO THE LINGUISTIC, CULTURAL AND HUMAN TRAINING OF THE ALGERIAN LEAFLET IN THE ACADEMIC CONTEXT / ÎN CE MĂSURĂ PREDAREA LITERATURII ITALIENE POATE CONTRIBUI LA FORMAREA LINGVISTICĂ, CULTURALĂ ȘI UMANISTĂ ÎN CONTEXT ACADEMIC A CURSANȚILOR ALGERIENI¹

Riassunto: Abbiamo realizzato questa ricerca presso il dipartimento di lingua italiana, università Badji Mokhtar di Annaba, Algeria, nello scopo di mostrare l'importanza e il ruolo dell'insegnamento della letteratura nella formazione degli studenti algerini. La letteratura è considerata come un esempio di lingua che arricchisce la competenza linguistica degli studenti. Il discente che legge, oltre che acquisisce conoscenze storiche, sviluppa anche le sue capacità critiche, quindi attraverso la letteratura lui avrà l'occasione di una crescita morale e affettiva. Quindi il principale obiettivo dell'insegnamento letterario è formare degli individui per renderli appunto "attori sociali", competenti e capaci di gestire in modo autonomo e sicuro i loro scambi nella società.

Parole chiave: letteratura italiana, studenti algerini, formazione linguistica e culturale, capacità della critica.

Abstract: We carried out this research at the Italian language department, University Badji Mokhtar of Annaba, Algeria, in order to show the importance and role of teaching literature in the training of Algerian students. Literature is considered as an example of a language that enriches the linguistic competence of students. The learner who reads, as well as acquires historical knowledge, also develops his critical abilities, therefore through literature he will have the opportunity of a moral and affective growth. So the main objective of literary teaching is to train individuals to make them "social actors", competent and able to manage their exchanges in society autonomously and safely.

Keywords: Italian literature, Algerian students, language and cultural training, ability to critique.

Introduzione

Insegnare letteratura comporta tutta una serie di problematiche che rendono il procedimento didattico a volte poco agevole e non sempre facilmente esperibile.

Che cosa significa insegnare letteratura? Innanzitutto si deve considerare l'elemento principale della disciplina, che è essenzialmente quello di sensibilizzare il discente arricchendo la sua dimensione culturale e la sua psicologia di quegli strumenti immateriali e metafisici a renderlo una persona, si direbbe un cittadino, pronto a cogliere quanto di bello e artistico lo circonda. Oltre al filtro emotivo/emozionale e umano, un altro fattore cruciale dell'insegnamento letterario è quello di fornire all'apprendente la capacità di saper analizzare con efficacia e profondità non solo un testo poetico o in prosa, bensì qualsiasi corpus sistemico e articolato che incroci il suo cammino, sia esso un pezzo giornalistico, un film, un messaggio pubblicitario, un discorso politico e così via.

Questa ancipite e bidirezionale finalità costituisce, almeno secondo il punto di vista della scrivente, il nucleo centrale dell'insegnamento letterario: da un lato, quindi, lo scopo è quello di "allevare" individui maggiormente inclini a cogliere il bello e il sublime

¹ Mounira Mahachi, Università Badji Mokhtar di Annaba, Algérie, mahachi.mounira@hotmail.com

nella realtà, dall'altro vi è la necessità di costruire una società composta da individui *pensanti* in grado di decodificare e disambiguare gli enunciati complessi che infarciscono la quotidianità, non subendoli acriticamente o passivamente.

Umberto Eco aggiunge altre funzioni e ulteriori obiettivi a quelli elencati finora. Egli afferma, infatti, che:

“educare alla letteratura significa portare lo studente a scoprire i valori di verità, di testimonianza socioculturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, da sola o in associazione con gesti, scene, musica, danza, ecc. Gli insegnanti che lavorano all'educazione letteraria sono (riprendendo Eco 2002, p. 179) :

- a. “recensori” che riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi;
- b. “storici della cultura”, che inseriscono l'opera e l'autore nel contesto storico originario;
- c. “critici testuali”, che cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio. Ci concentriamo qui su questa terza funzione che traduce l'“educazione letteraria” in “didattica della letteratura” (Balboni, 2011: 6)

La stessa definizione degli obiettivi didattici ed educativi, inoltre, non è impresa facile, perché il concetto di letteratura si declina nei due aspetti fondamentali di storia letteraria e di testo. Come sostiene C. Bemporad, per letteratura si intende:

“l'insieme costituito dall'oggetto letterario e da tutti i discorsi su questo testo, come anche tutti gli elementi, le pratiche, le attività attorno a questo oggetto: le critiche letterarie rivolte agli specialisti, le riviste, le trasmissioni (...) i battage pubblicitari (...) le dissertazioni e naturalmente le attività scolastiche” (Bemporad, 2010: 19).

Tale molteplicità di fini comporta riflessioni che, se da un lato non inficiano il discorso appena accennato, dall'altro dischiudono problematiche tutt'altro che facilmente risolvibili.

Accanto a tali definizioni, tuttavia, vasicuramente considerato un ulteriore aspetto che emerge dall'insegnamento della letteratura a stranieri. Lo studente di LS che si accosta alla letteratura, nella fattispecie quella italiana, ma il discorso è estensibile a ogni idioma, oltre agli obiettivi elencati, deve affrontare questioni che, se da un lato arricchiscono umanamente e culturalmente, dall'altro lo pongono in una posizione meno privilegiata rispetto al collega madrelingua.

È chiaro che l'insegnamento della letteratura a stranieri prevede un elemento che per il discente italiano non si pone o, comunque, si pone in maniera meno soverchiante e massiccia. Questo elemento è la lingua.

1-Le problematiche che rendono difficoltoso l'operato dei docenti

Mentre la letteratura italiana per un italiano costituisce solo relativamente uno strumento atto ad arricchire il suo lessico (al massimo si potrà parlare di un ampliamento microsettoriale di un approfondimento dell'idioma colto e aulico) per uno straniero, al contrario, l'insegnamento letterario rappresenta anche un ottimo mezzo di rafforzamento lessicale, grammaticale e sintattico. La letteratura, quindi, insegnata in un quadro formativo di LS, diviene anche un ausilio linguistico.

Pertanto l'insegnante che si trova a impartire lezioni di letteratura a discenti non di madrelingua, oltre a dover tenere in considerazione gli aspetti extralinguistici, come quelli relativi all'educazione estetica e morale e quelli concernenti l'ermeneutica o l'esegesi testuale, dovrà mettere sul piatto della bilancia anche l'elemento della lingua. Quest'ultimo aspetto costituisce, con ogni probabilità, la chiave di volta della problematica legata all'insegnamento della letteratura italiana a stranieri. Sono molti quegli italiani che dinanzi a un testo, neanche particolarmente complesso, hanno difficoltà di comprensione (analfabeti funzionali).

Se, infatti, si fallisce l'obiettivo della comprensione, tutto il castello di carte costruito intorno alla docenza di tale disciplina viene giù rovinosamente, annullando ogni sforzo didattico. Secondo Balboni:

“l'insegnante di italiano si trasforma, quando viene l'ora di letteratura, in una figura sacerdotale: è l'interprete unico ed autorizzato di testi sacri, spesso difficilmente comprensibili senza il suo aiuto[...]Egli è insomma un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere ed apprezzare le grandi voci della letteratura” (Balboni, 2011: 14-15).

L'insegnante di letteratura a stranieri deve estendere le sue mansioni anche alla sfera linguistica. Il problema più evidente in tal senso è la letteratura delle origini, il cui linguaggio, come è noto, è abbastanza distante dalle forme standard dell'italiano moderno. Il fatto che il programma della letteratura delle origini venga somministrato e affrontato al terzo anno del ciclo accademico, riduce le difficoltà, ma non le elimina del tutto. Al terzo anno, infatti, il discente medio di LS dispone di un bagaglio linguistico, ma soprattutto lessicale, abbastanza ampio per fronteggiare le asperità dell'italiano del Tre o del Quattrocento. Accanto alla questione legata alle difficoltà di comprensione, chi si trova a dover insegnare letteratura a discenti stranieri, ha anche il problema della selezione. Con questo termine non si intende tanto la scelta autoriale, (come si sa nella letteratura italiana “mostri, sacri” sonoda sempre gli stessi e ciò facilita il processo selettivo).

Il problema della scelta è dato soprattutto dalla tipologia dei testi e dalle forme letterarie. La poesia, come è noto, risulta la più ostica delle forme artistiche, essendo il suo linguaggio quello più lontano in assoluto dagli stilemi standard della prosa. Il teatro, al contrario, rappresenta forse il linguaggio più autenticamente vero, in quanto riflette molto da vicino il canone parlato e le forme comunicative e dialogiche più immediate. Al centro si colloca la prosa che è a metà strada, se così si può dire, tra la forma in versi del canone letterario e quella del linguaggio drammatico del palcoscenico.

Ora, però, va detto che nella letteratura italiana sono (relativamente) “carenti” proprio le tipologie letterarie che potrebbero aiutare il discente straniero a familiarizzare con la lingua del Bel Paese. Il teatro italiano, infatti, che linguisticamente è di solito accessibile e che potrebbe fornire validi sussidi al docente di letteratura a stranieri, vanta pochi nomi, benché alcuni tra essi rappresentino vertici assoluti di drammaturgia, si pensi al solo Pirandello. Altri autori, ahinoi, si esprimono sovente in forme dialettali, basta citare due mostri sacri come Goldoni e De Filippo, per cui opere teatrali che potrebbero essere un ideale veicolo di lingua, nonché di civiltà e cultura sono “off limits” proprio per la loro parlata vernacolare e difficilmente comprensibile per uno straniero.

Se si passa alla prosa, il quadro è altrettanto “povero” ed “esiguo”. Il vero romanzo “monstre” della letteratura italiana è incarnato dai *Promessi sposi*. Per il resto si assiste a una miriade di opere “minori” che raramente costituiscono un faro nel settore. L'Italia è ricca soprattutto di sommi poeti (Dante, Petrarca, Tasso, Ariosto, Leopardi) ma, come si diceva più sopra, la poesia è per antonomasia la forma letteraria meno fruibile, lo è per i madrelingua, figuriamoci per i discenti stranieri. C'è il Boccaccio, certo, ma il suo immortale *Decameron* non è, come si vuol dire, un testo facilmente accessibile.

Quindi se si considerano gli obiettivi unitamente alle proposte didattiche ci si rende conto di quantostacoli si frappongano tra il docente e i discenti nel loro iter formativo.

2-La figura del discente e le criticità dei metodi didattici

Non va dimenticato un aspetto si direbbe essenziale nel quadro generale della problematica didattica. Nella maggior parte dei casi i discenti che si iscrivono ai corsi di laurea in lingua e letteratura italiana, giungono negli atenei algerini con una preparazione linguistica non proprio ottimale. Anzi, in certi casi, il livello di conoscenza iniziale è tale da

rasentare lo sconforto. Questa inadeguatezza formativa aggiunge ulteriori elementi di disturbo nella comprensione. Anche dal punto di vista di una auspicabile maturità ed autonomia ermeneutica ed esegetica del processo formativo, molti apprendenti appaiono assolutamente privi di quelle capacità analitiche testuali necessarie per formare una mente critica.

L'analisi di un brano, infatti, richiede competenze culturali ad ampio raggio, che vanno dalla storia alla mitologia, dalla geografia alla religione, dalla filosofia all'arte ecc. Per non parlare degli elementi di retorica. Comprendere e sviscerare un testo letterario significa innanzitutto saper riconoscere quelle figure del discorso, senza le quali non si può nemmeno sperare di "attraversare" le maglie del testo letterario e analizzarlo in profondità. Un altro elemento di forte disturbo nel processo educativo letterario è senz'altro dato dalla metodologia didattica. È tuttora inveterata, e questo non succede solo in Algeria, l'usanza quasi atavica di impartire le nozioni letterarie approntando percorsi quasi esclusivamente frontali.

L'insegnante, dall'alto della cattedra, declama la propria concione dinanzi a un pubblico prevalentemente passivo e poco coinvolto, che di rado partecipa alla esibizione del docente e men che meno viene coinvolto in essa. Questo modo di insegnare, pur essendo stato stigmatizzato da più parti, sembra davvero duro a morire e, nonostante qualche tentativo di svecchiamento, esso risulta ancora oggi vincente. Eppure, i mezzi per sopperire a questa mancata centralità del discente nel percorso formativo non mancherebbero. Attualizzare i testi letterari d'epoca, modernizzarli o addirittura semplificarli, in giro già esistono diverse edizioni in tal senso, potrebbe garantire maggior rapidità di introduzione (e non solo lessicale) e una più rapida decifrazione dei contenuti.

Selezionare opere che possano solleticare la curiosità degli apprendenti è un altro passo essenziale. Purtroppo i percorsi formativi costituiscono degli itinerari obbligati, le cui tracce sedimentate e ben impresse nel terreno, quasi obbligano il docente a non abbandonare i sentieri più battuti e a ripercorrerli spesso in maniera pedante e pedissequa. Come si potrebbe concepire una *Divina Commedia* senza Paolo e Francesca?

Eppure sul solco di quasticircuiti inaggrabili si potrebbe innestare del nuovo, rendendo i frusti *exempla* del solito tragitto letterario un pretesto per proporre tracciati più accattivanti.

In tal senso i nuovi strumenti mediatici informatici offrono un soccorso a volte insperato: Google, Internet, Facebook e quant'altro pullulano letteralmente di materiali facilmente adattabili a strumenti didattici come filmati, interviste, pièces teatrali, video, canzoni, clip, trailer, annunci pubblicitari e così via. Questo autentico tesoro multimediale offre, se adeguatamente selezionato, visionato e all'uopo anche modificato, infinite scappatoie per rendere più appetibili concetti, situazioni, circostanze e contesti letterari di non immediata fruibilità. E soprattutto la lingua, che come è noto, se abbinata alle immagini o a situazioni visive o iconiche, passa più fluidamente e viene decifrata con maggiore efficacia. Non solo, anche strutture e significati linguistici, lessicali, morfosintattici ecc. possono trovare un accesso più rapido nel processo ricettivo.

A volte basta un semplice slogan, un meme virale, un filmato di breve durata per lasciare nell'immaginario del discente un'impronta indelebile, che permanga nella sua mente scatenando quei necessari meccanismi conoscitivi utili a formare un impianto rappresentativo sufficientemente adeguato al suo livello formativo e cognitivo.

3-Risultati di un'indagine e possibili suggerimenti per una didattica della letteratura maggiormente efficace e accattivante

Nella ricerca effettuata dall'estensore del presente articolo sono emerse, in tutta la loro urgenza, molte di queste problematiche, ma nel contempo si sono ravvisate alcune caratteristiche in grado di indicare, se non vere e proprie soluzioni, quantomeno dei percorsi alternativi, in grado di facilitare sia l'iter didattico sia quello formativo.

A tale proposito, si citeranno, solo a mo' d'esempio, alcuni interessanti risultati registrati, in un'indagine svolta dall'autrice del presente articolo nell'ateneo delle scienze umane e sociali di Annaba- dipartimento di lingua italiana, circa le difficoltà e le preferenze letterarie degli studenti, i quali, in modo alquanto inatteso, hanno dichiarato di trovare alcune cose particolarmente difficili e di gradire generi letterari decisamente insoliti (ad esempli favola o la fiaba che in letteratura spesso rappresentano autentiche Cenerentole) oppure hanno espresso forte entusiasmo per un autore considerato spesso ostico per il suo italiano molto distante dalle forme attuali: il Boccaccio.

Se, tanto per restare in tema, si semplificassero le novelle del grande autore fiorentino e se ne attualizzassero le forme, il Decameron potrebbe probabilmente rappresentare la testa d'ariete con cui aprire un varco nella mente dell'apprendente algerino, sia per la portata semantica fortemente didascalica della sua cifra narrativa, sia per contenuti altamente accattivanti delle sue novelle, per non parlare degli straordinariamente vivi personaggi delle sue storie.

In fondo l'insegnamento letterario può costruire una sfida a motivare i discenti, una sfida non facile, ma proprio per questo determinante per la struttura deontologica del docente, che, come ricordato, oltre a trasmettere il sapere, dovrebbe altresì essere promotore di tutto ciò che di bello ed estetico l'anima umana è in grado di produrre. Ecco riemergere gli obiettivi essenziali, di cui si faceva cenno all'inizio dell'articolo, innalzare lo spirito e la sensibilità degli studenti da un lato e dall'altro spingerli ad osservare, apprendere e soprattutto comprendere quanto viene loro proposto.

Vediamo nel dettaglio alcuni dei risultati del sondaggio di cui sopra. Da tali scarni esempi si evincono, infatti, forse con maggiore immediatezza alcuni aspetti legati all'insegnamento della letteratura italiana presso suddetto Ateneo, con particolare riferimento agli atteggiamenti e allo stato d'animo generale degli apprendenti nei confronti di questa disciplina umanistica. Per quel che concerne l'elemento più rilevante del processo didattico, quello ossia delle difficoltà linguistiche, a conferma di quanto più sopra asserito, si riportano due resoconti che aiutano a capire meglio il punto in questione.

1) Ritieni che la letteratura sia un buon sussidio per apprendere l'italiano?

Sì 85% No 15%

-Perché?

Perché arricchisce il lessico e migliora l'apprendimento della grammatica e della morfosintassi.

Questo quesito sembra ribadire con forza l'importanza della letteratura nell'apprendimento dell'italiano, nonostante le difficoltà evidenziate nei precedenti quesiti. Ciò dimostra che gli scogli, che inevitabilmente si incontrano nello studio della letteratura, si possono superare se si tiene bene a mente che gli studenti amano comunque il romanzo, la novella, il racconto e (in misura minore) il teatro, la poesia ecc. Fare leva su questo interesse per la letteratura significa soprattutto individuare e mettere in essere delle strategie per facilitare la missione divulgativa di una disciplina imprescindibile nella formazione umanistica a livello universitario.

2) Credi sia difficile leggere testi letterari in italiano?

Sì 87% No 13%

Se la difficoltà nel leggere e comprendere è, come risulta dall'esito di questo quesito, il deterrente maggiore verso la conoscenza della letteratura, si impone una più attenta sensibilità da parte degli educatori verso autori, il cui stile e il cui linguaggio risultino, almeno nelle fasi iniziali dell'apprendimento, il meno ostici possibile. In tal senso gli scrittori più moderni e contemporanei dovrebbero avere la precedenza su quelli dei secoli scorsi, dal momento che l'italiano di questi ultimi presenta anacronismi, arcaismi e stilemi che potrebbero ingenerare nei masteristi una sorta di rifiuto e di rigetto estremamente

perniciosi per la loro formazione. Per agevolare e rendere più gradevole la lettura e la comprensione dei classici più datati, si potrebbe altresì fare uso, almeno nelle fasi preliminari delle unità didattiche, di testi adattati rispetto agli originali oppure di paragrafi semplificati, attualizzati, ridotti ecc.

3) Che tipo di problematiche incontri nel comprendere i testi proposti? -La difficoltà del lessico, le allusioni, le metafore, la grammatica

Le figure retoriche, sia nel loro significato sia nella loro individuazione rappresentano un ostacolo anche per i parlanti nativi, immaginiamo cosa possa accadere quando il discente sta apprendendo un idioma straniero. Le allusioni e le metafore tuttavia dovrebbero servire agli insegnanti come pretesto per implementare l'interattività con le proprie classi, in quanto spesso le immagini e i simboli di un testo letterario possono essere soggetti a interpretazioni personali e soggettive. Diverso è il discorso per il lessico e la grammatica. Qui occorrerebbe, forse, una chiave maggiormente semplificativa per rendere l'accesso alla comprensione più agevole e dinamico.

I risultati illustrati e commentati nei prossimi tre interventi ci offrono un'idea abbastanza attendibile delle preferenze letterarie degli apprendenti algerini con alcune sorprese in tema di gradimento circa alcuni autori.

4) Quale autore italiano ti piacerebbe leggere o approfondire ?

-Boccaccio 51%- Dante 33% -Svevo 8%

- Pirandello 3% - Calvino 0%

-altri: Petrarca, Federico Moccia, Diego De Silva, ecc.

Boccaccio evidentemente esercita un forte fascino sugli apprendenti algerini. Alcune motivazioni di questo successo sono state elencate in precedenza. Qui si può aggiungere che le sue storie sono eterne, perché eterni sono i sentimenti che lo scrittore fiorentino descrive. La sua umanità somiglia molto al mondo arabo-musulmano: il calore, la vivacità, l'astuzia, il calcolo, a volte l'inganno, sono tutti elementi rimasti immutati da sempre. Si può dire che nella società del Boccaccio gli studenti ravvisano quelle stesse dinamiche che animano la comunità mediterranea dell'Africa del Nord così ricca di vita, umori, sapori, rumori ecc. Le storie del Boccaccio sembrano ambientate in un gigantesco souk, che poi alla fin dei conti è in gran parte il nostro mondo. Il successo che anche il sommo Dante incontra fra gli studenti intervistati riposa con ogni probabilità sulla fama imperitura che questo immenso poeta ha guadagnato per l'eternità.

5) Che genere letterario preferisci?

- novella 82% - romanzo 38% -fiaba 38% - teatro 26%- storia 23% - poesia 10%

Il prevalere della novella sulle altre forme letterarie conferma quanto la brevità sia un elemento di attrazione per chi si accosta in modo più approfondito ad una lingua straniera. Lo studente è paragonabile ad uno spettatore un po' riluttante dinanzi a un genere televisivo o cinematografico lontano dai suoi gusti. Se lo spettacolo a cui viene chiamato ad assistere ha una sua durata ben precisa, nello specifico non eccessivamente lunga, le probabilità che esso venga accettato salgono di molto. Psicologicamente colui che è consapevole di essere catturato, suo malgrado, da qualcosa che non si protrarrà a lungo, accetterà infatti con maggior interesse e forse stoicismo questa "tortura" e chissà?!...Forse la gradirà pure!

Fiaba, romanzo e storia occupano posizioni di tutto rispetto nella graduatoria del gradimento, mentre la poesia resta in coda a conferma delle sue difficoltà linguistiche e semantiche, nonché del suo aristocratico e selettivo status letterario.

Per agevolare e rendere più gradevole la lettura e la comprensione dei classici maggiormente datati, si potrebbe fare uso, almeno nelle fasi preliminari delle unità

didattiche, di testi adattati rispetto agli originali oppure di paragrafi semplificati, attualizzati, ridotti ecc.

5) Quali tematiche letterarie ti interessano e ti coinvolgono di più?

- L'amore 76% - I viaggi 62% -La condizione femminile 56%
- I giovani 51% - L'avventura 49% -La famiglia 46%
- L'immigrazione 28%- I gialli 18% -La fantascienza 15%
- La guerra 12,5% - La scienza 8% -La politica 2,5%

I giovani studenti, almeno in base a tali risultati, sembrano divisi in due blocchi: da un lato i più tradizionalisti (amore e famiglia), dall'altro quelli maggiormente progressisti (viaggi, avventura, i giovani, la condizione femminile). Tale schizofrenica spaccatura fotografa molto bene la bipolarità della fase pre-adulta. Ad una pulsione fortemente improntata alla rottura degli schemi si affianca il desiderio di normalità, di sicurezza degli affetti ecc. Ma non è questa dicotomia umana l'essenza stessa della epistemologia letteraria? Quale scienza o espressione artistica riassume meglio della letteratura simile lotta interna all'uomo perennemente dilaniato fra le certezze e le incertezze dell'esistenza, attratto ora dall'uno ora dall'altro polo in una incessante aporia di intenti e decisioni?

Conclusioni

In conclusione si può affermare che l'insegnamento della letteratura italiana a stranieri senz'altro rappresenta un valido ausilio per l'apprendimento linguistico, che non va tuttavia separato da altri due fondamentali obiettivi: sensibilizzare i discenti al bello e all'armonia e formare menti in grado di cogliere i messaggi profondi e spesso nascosti di un testo, non necessariamente letterario, per poter criticamente comprendere il non detto, il dissimulato, in altre parole quello che viene definito il "sottotesto" di un messaggio. E ciò vale per qualsiasi "prodotto" umano, non necessariamente scritto.

La pluralità di tali obiettivi, se da un lato complica il compito del docente, dall'altro stimola la sua attività e la rende particolarmente poliedrica. La funzione dell'educatore, almeno dal punto di vista della scrivente, è quella di formare individui non solo colti e preparati, bensì anche pronti a decrittare e decifrare la complessità del reale. A tale scopo l'analisi letteraria di un testo è in grado di fornire molti strumenti critici necessari a questa operazione.

La letteratura a stranieri, dunque, è una disciplina ricca di valori aggiunti e multifunzionali per definizione, in quanto la stratificazione delle sue peculiarità fornisce il migliore esempio di materiapolivalente, in grado, come le matroske russe o le scatole cinesi, di snocciolare, uno via l'altro, continui e sorprendenti arricchimenti, informazioni, nonché elementi sempre nuovi e sempre nuove conoscenze.

Bibliografia

Balboni, E Paolo., 2011, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra Edizione
Bemporad, C., marzo 2010, « Le cadre et la littérature. Proposition d'une articulation possible », in 11èmes Rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Ginevra, Università di Losanna

LE DOCUMENT PUBLICITAIRE – PORTEUR D’UNE IMAGE DE L’AUTRE EN CLASSE DE FLE (NIVEAU UNIVERSITAIRE) / THE ADVERTISING DOCUMENT - BEARING AN IMAGE OF THE OTHER DURING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES (UNIVERSITY LEVEL) / DOCUMENTUL PUBLICITAR – PURTĂTOR DE IMAGINE A CELUI ALT ÎN ORA DE FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ (NIVEL UNIVERSITAR)¹

Résumé: Dans cet article, nous nous sommes proposé l’objet de présenter le processus de l’apprentissage du français langue étrangère en utilisant des documents publicitaires portant l’image de l’Autre, pour mettre en valeur le rôle de l’enseignant comme médiateur interculturel. L’analyse de différents exemples publicitaires sert à découvrir le processus de construction d’une identité culturelle opérée par ces publicités affichées. Dans ce cas, la publicité se révèle comme un support idéal pour découvrir les valeurs, les représentations et les autres éléments socioculturels du pays où elle est conçue. Elle peut devenir ainsi un outil précieux d’apprentissage de la langue, une sorte de point de croisement entre la linguistique et la didactique, car elle met l’étudiant en contact avec la langue cible et la culture que celle-ci véhicule.

Mots-clés: Français Langue Étrangère, interculturel, document publicitaire, image de l’Autre, identification structurelle, indices stéréotypés, valeurs culturelles.

Abstract: In this article, we’ve tried to present the process of learning French as a foreign language by using advertising material bearing the image of the Other, in order to highlight the role of the teacher as a cultural mediator. The analysis of various advertisements enables to discover the process of building a cultural identity operated by these advertisements. In this case, advertising proves to be an ideal medium for discovering the values, representations and other socio-cultural elements of the country where it is conceived. It can thus become a valuable tool for learning the language, at the crossroads between linguistics and didactics, as it enables the foreign language learner to be in contact with the target language and the culture conveys.

Keywords: French as a Foreign Language, intercultural, advertising document, image of the Other, structural identification, stereotyped indices, cultural values.

Introduction

Présentation de l’objet d’étude

Les temps où la différence culturelle était considérée comme un inconvénient à la communication et une menace à la culture et à l’identité humaine, ont bien changé. De nos jours, l’interculturalité est devenue une source d’enrichissement culturel réciproque proposant de tirer profit des différences culturelles. Alors, l’interculturalité présente de nouveaux défis au système éducatif actuel. Dans ce contexte, les différentes formations pédagogiques sont appelées à s’adapter à ces nouveaux besoins.

Donc, notre objectif est de présenter la problématique de l’évolution pédagogique vers l’ouverture à l’interculturel dans l’enseignement du Français comme Langue Étrangère, en analysant le mécanisme du développement des compétences culturelles et communicatives à l’aide des documents publicitaires.

Nous partons ici de l’hypothèse selon laquelle “un document publicitaire est utilisable en classe de langue étrangère tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel. Il peut servir de support pour l’expression d’une lecture par l’apprenant et pour l’analyse d’une situation culturelle” (Zarate, Gohard-Radenkovic & Penz, 2003 : 165). Ainsi, nous tâcherons de présenter le processus de l’apprentissage du FLE à l’aide des documents publicitaires comme porteurs de l’image de l’Autre. Ceci nous amènera à suivre la

¹ Zhaklin Minasyan, Université d’Etat des Langues et des Sciences sociales V. Brusov d’Erévan, Arménie, minassianj@mail.ru

construction de l'identité culturelle de l'Autre opérée par ces publicités affichées. Cette approche se veut bien dynamique et met l'accent sur la pratique de la langue cible.

Il est à reconnaître que nous sommes tous quelque peu publivores ou publiphobes. Et c'est naturel, car la publicité nous interpelle à tout moment au quotidien. Elle est omniprésente : sur le petit écran, à la radio, sur les affiches publicitaires et, depuis ces dernières années, sur internet. Elle envahit nos esprits et manipule nos désirs de consommation. Avec son monde imaginaire et réel à la fois, la publicité est un moyen parfait d'accéder au contexte socioculturel d'une société. Elle peut donc devenir un matériel auxiliaire recherché, si nous voulons conjuguer l'apprentissage d'une langue étrangère et l'étude de la culture de l'Autre. Les supports publicitaires sont nombreux, des enseignes de magasin aux bannières publicitaires sur le Web en passant par la télé, la radio, les affiches publicitaires, les dépliants, les petites annonces, les écrans placés dans les grandes surfaces etc.

Nous nous bornerons ici à analyser des affiches publicitaires. Cet intérêt est traduit par le fait que la communication publicitaire qu'elles portent est la plus rapide et la plus efficace, car, installées partout et bien insérées dans l'environnement, elles réussissent généralement à accrocher le regard de presque tous les gens passant devant, en restant ainsi les plus utilisées et profitables parmi tous les supports publicitaires.

Le choix du corpus est dicté par quelques facteurs : tout d'abord par le souci que ces publicités contiennent des objets facilement repérables par les étudiants étrangers et qu'elles soient liées aux thématiques « de base » tels que : portrait de famille, couleurs, vêtements, nourriture, fêtes etc. entraînant les apprenants aux différentes activités de production orale et écrite.

Nous avons voulu trouver des affiches publicitaires qui ne poursuivent plus le but commercial de promouvoir un produit quelconque du fait qu'elles représentent des entreprises ne figurant plus sur le marché commercial (sauf le cas de la publicité de Peugeot). Par contre, toutes ces affiches publicitaires, que nous avons puisées sur Internet, sont finement colorées, avec plus d'humour. Les messages qu'elles véhiculent sont clairs, compréhensibles, faciles à déchiffrer.

Parfois nous avons recours à une étude comparative. Nous trouvons que ce type d'étude facilite la compréhension de la culture cible et la familiarisation avec elle, car enseigner une langue étrangère sous-entend la nécessité d'un dialogue entre la culture cible et celle des apprenants.

Types d'activités visant l'analyse des publicités affichées

L'analyse des publicités affichées conduit à nous poser quelques questions qui nous paraissent bien importantes: Est-ce que tout document publicitaire peut servir de support à l'apprentissage d'une langue étrangère? Comment choisir un document publicitaire convenable? D'après quels critères? Comment peut-on exploiter au mieux les documents publicitaires?

Pour les débutants, on privilégiera, comme Collès (2010) nous l'apprend, les publicités comportant des indices qui « se repèrent plus facilement et tendent à être plus stéréotypées ». Dans le cas d'étudiants plus avancés, les analyses doivent être plus « globalisantes ou généralisantes ».

Rappelons que l'enseignant du FLE n'est pas lui-même un spécialiste en ce métier. Il véhicule des images destinées à aider les étudiants à mieux comprendre le monde autour d'eux, de les acculturer, de les adapter à la culture française. Il se révèle comme médiateur entre le savoir et les apprenants, comme facilitateur d'apprentissage, il soude le groupe autour de l'activité proposée, en partant toujours de deux principes: la capacité d'employer ce qu'on a sous la main et l'utilisation maximale des sources.

Cependant quelles sont les activités les plus utiles à développer du point de vue linguistique et interculturel ? Voici quelques activités qui nous paraissent intéressantes.

C'est le travail sur les slogans, sur le texte d'accompagnement, un travail thématique, interculturel, des exercices de production orale et écrite.

Un bon slogan est court, magnétique, facile à mémoriser. En ce qui concerne sa structure linguistique, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la plupart des slogans ne sont pas des propositions injonctives directes, cela veut dire qu'ils ne sont pas toujours formés à partir des verbes à l'impératif. L'analyse du corpus de quelques documents publicitaires, pris au hasard, nous a montré quelques types de structures, tels que: des phrases simples, des phrases nominales, des phrases interrogatives, etc. Il est à constater que la structure la plus répandue c'est la phrase simple.

Un document publicitaire comporte souvent un micro-récit, qui doit être soigneusement rédigé, de façon à raconter en très peu de temps une petite histoire, dont tous les éléments aient du sens. Ainsi, en tant que miroir de la société, présentant des réalités économiques, sociales, politiques et culturelles, le document publicitaire pourrait être un outil profitable aux recherches thématiques pour la mise en place de différentes activités langagières. Par exemple, un document publicitaire peut servir à exploiter des thèmes spécifiques, tels que: la famille, l'habillement, la nourriture, les loisirs, l'écologie, le sport etc., en réalisant en même temps l'objectif interculturel que nous nous sommes proposé.

Etude de cas

Voici un petit exercice pour commencer. Nous vous présentons une affiche publicitaire de 1997 représentant l'eau de marque Badoit.

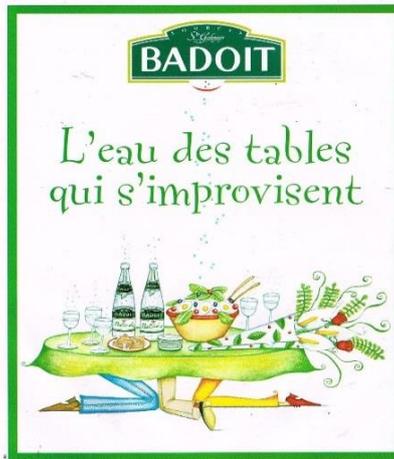


1. L'eau des tables qui réveillent. Affiche publicitaire de 1997 représentant l'eau de marque Badoit. Source: Saga Badoit. Saga des marques. Prodimarques – la vie des marques. <<http://www.prodimarques.com/>> (consulté le 7 mai 2017).

Comme toute publicité, cette affiche permet deux types d'exploitation : - premièrement, c'est le repérage des indices visuels et graphiques, ce que nous appelons : *identification structurelle*; ça veut dire que le professeur demande aux étudiants d'identifier les objets figurant sur l'image, leurs couleurs, leur disposition, ainsi que d'identifier le slogan pour découvrir le produit pour lequel est faite cette affiche publicitaire, - et deuxièmement, l'analyse des valeurs idéologiques, des stéréotypes, des attitudes culturelles que cette publicité véhicule. Ainsi, à partir de ce document publicitaire, on peut construire

le travail autour les thèmes suivants : Noël ou Nouvel An, autres fêtes françaises et arméniennes, tenues vestimentaires, cuisines propres aux deux peuples. Le slogan aidera aussi à exploiter les mots tels que : réveillonner, le réveillon etc. Le côté interculturel est assuré par l'analyse comparative des habitudes de la célébration des fêtes en France et en Arménie. La comparaison révèle les ressemblances et les différences de traditions, terrain propice pour la production orale et écrite. En France le Père Noël vient par la cheminée, tandis qu'en Arménie il entre par la porte, en France le plat traditionnel est la dinde farcie aux marrons, chez les Arméniens le dolma¹ ou encore, depuis peu, le porc rôti au four, etc.

Les deux publicités suivantes toujours relatives à l'eau Badoit, parues en 1998, amèneront les étudiants aux discussions portant sur le mariage, les noces, les couleurs, les ustensiles de cuisine, l'art de dresser la table. Et chaque fois on fera appel à leur créativité, en leur faisant créer eux-mêmes des publicités pour les produits arméniens, révélant l'identité nationale arménienne, en les référant à ce qui a été vécu par eux-mêmes.



2. L'eau des tables qui s'improvisent. 3. L'eau des tables pour la vie. Affiches publicitaires de 1998 représentant l'eau de marque Badoit (source: Saga Badoit. Saga des marques. Prodimarques – la vie des marques. <<http://www.prodimarques.com/>> (consulté le 7 mai 2017)

¹ Le dolma est un plat très répandu dans la cuisine arménienne. Il est généralement à base de feuilles de vigne farcies.

On dit que la publicité est un moyen original de toucher de très près nos rêves individuels ou collectifs au sein de la société. Ces rêves, souvent inconscients, cachés, deviennent accessibles, repérables à la télé, dans les journaux et les magazines de mode ou sur les affiches publicitaires qui nous donnent rendez-vous chaque instant à chaque carrefour.

Cette publicité de Peugeot en est le témoin.



4. Faites le plein de sensations. Une publicité de Peugeot. (source: Les 14 meilleures publicités françaises de la semaine. Le 10 février 2013, vendredi. LLLITL PUBLICITE MAKETING CREATIVITE <<http://www.lllilit.fr/2013/02/les-meilleures-publicites-francaises-de-la-semaine-6/>> (consulté le 7 mai 2017).

Elle est à la fois très simple et trop chic comme l'incarnation de nos sensations et de nos rêves. C'est une belle occasion de parler des rêves aux étudiants, de leurs rêves, de leurs émotions. On peut le faire en exploitant le jeu de mots apparaissant dans le coin inférieur de l'affiche : « Motion et émotion ». Le slogan simple et court, lui aussi, renferme un autre jeu de mots : « Faites le plein de sensations » qui imite l'expression « faire le plein d'essence ». A partir de cette affiche publicitaire on peut dégager plusieurs matrices discursives, telles que : différents types de transport, voyage, tourisme, l'écologie ou la pollution etc. Pour assurer le côté interculturel, on peut parler de l'industrie d'automobiles françaises avec Peugeot, Citroën, Renault, d'automobiles arméniennes de marque « Eraz » de l'époque soviétique. Ce type de travail permettra aussi de générer des exercices de production orale ou écrite pour la consolidation ou le renforcement des connaissances acquises. En voici quelques exemples d'exercices donnant lieu à des réflexions également riches et intéressantes:

1. *Devenez publiciste ! La voiture d'aujourd'hui est polluante et chère. Elle cause beaucoup d'accidents. L'usine d'automobiles « ERAZank (en arménien : rêve, rêverie) » vous a demandé de concevoir une publicité pour lancer sa nouvelle voiture de prestige, très rapide, pas chère, avec un moteur électrique. Pour écrire le texte d'accompagnement aidez-vous des expressions: coûter moins cher, payer intelligent, faire le plein d'essence, rouler fûté etc.*
2. *Les produits alimentaires doivent être bons pour la santé et excellents pour le goût. Faites la publicité des produits biologiques d'une conserverie. Voici quelques expressions qui vous aideront: boire naturel, manger bio, manger gras, manger léger etc.*
3. *La France est célèbre pour ses parfums, ses vins ... Imaginez les publicités de ces produits en vous servant du slogan Achetez français ! Inventez d'autres publicités pour les produits arméniens. Imitiez le slogan !*
4. *Travail en groupe. On vous demande de faire une campagne publicitaire pour une agence touristique. Sur une grande feuille de papier blanc pliée en quatre, faites la maquette d'un dépliant en français pour une ville de votre choix. N'oubliez pas de parler des avantages qu'il y a à choisir cette agence touristique afin d'effectuer le voyage prévu. Faites toutes les propositions possibles qui vous viennent à l'esprit pour intriguer les touristes. Attention : Un prix au meilleur dépliant !*

Le travail sur les slogans et les textes d'accompagnement serait bien utile non seulement pour apprendre et retenir des mots et des expressions nouveaux, mais aussi, pendant les leçons de grammaire, en tant qu'illustration servant à analyser ou à mémoriser certains phénomènes grammaticaux, au niveau de la syntaxe, par exemple: la formation des propositions injonctives ou interrogatives, des propositions à un terme ou à deux termes, au niveau de la morphologie: la transposition des parties du discours, leurs possibilités combinatoires etc. Ce type de travail profitera aussi aux cours de littérature française. Prenons pour exemple la publicité de l'opérateur téléphonique Cegetel.



5. Cyrano de Bergerac. Une publicité de l'opérateur téléphonique Cegetel. (source: Télérâma, 1^{er} juillet, 1998, n^o 2529, <http://www.cyranodebergerac.fr/galerie_ter.php?rep=1001_images&theme_id=1&image_id=135> (consulté le 7 mai 2017).

Tout étudiant averti comprendra aussitôt que cette publicité fait référence à l'une des pièces les plus populaires du théâtre français, *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand¹. Cyrano est un grand poète au grand nez qui allie le courage, la laideur physique à la timidité, comme par exemple dans cette scène du rendez-vous avec Roxane. Une fois que ces personnages et les objets qui les entourent, sont identifiés par les étudiants, le professeur leur demande quel est le message véhiculé par cette publicité. C'est que désormais, au lieu de quitter le champ de bataille, pour aller voir Roxane, Cyrano peut l'appeler à sa guise, et Roxane sera conquise. Le texte d'accompagnement est riche de jeux de mots : « Quelle simplicité, je n'en crûs pas mon écuyer ! » ou « Des services royaux, j'en tire mon chapeau » ou bien encore: « Plus j'appelais, moins je payais, amour et or je conservais ». Les apprenants sont amenés à les expliquer en s'aidant des expressions bien connues: ne pas en croire ses yeux, tirer son chapeau etc. Les étudiants ayant une bonne maîtrise du français peuvent participer à des conversations sur des sujets variés: Quelle place occupe l'apparence dans le regard des autres? Est-ce qu'on peut dire qu'il existe un complexe de Cyrano?, etc. Ou encore, on peut leur demander d'écrire un petit essai portant sur le thème: « Etes-vous pour ou contre le téléphone portable pour les jeunes? Donnez des arguments fondés sur l'expérience ou sur la logique! ».

¹ Edmond Rostand (1868-1918) est un écrivain, dramaturge, poète et essayiste français

Conclusion

A l'heure de la multiplication des échanges et des déplacements, l'apprentissage d'une langue étrangère est plus qu'une familiarisation avec son vocabulaire et sa grammaire, il entraîne aussi l'appropriation de sa culture comme un élément inhérent à toute langue vivante. Les étudiants en langue française sont amenés donc à une nécessaire adaptation interculturelle pour pouvoir communiquer avec les porteurs de langue.

Le travail que nous proposons dans cet article est un travail axé sur l'interculturelle et réalisé à l'aide de différentes affiche publicitaire, car nous trouvons, que le fait que le document publicitaire est omniprésent, est un avantage d'observer une langue dans un contexte socioculturel. La publicité se révèle ainsi comme un support idéal pour découvrir les valeurs, les représentations, les stéréotypes et les autres éléments socioculturels du pays où elle est conçue. C'est aussi un outil précieux d'apprentissage de la langue, une sorte de point de croisement entre la linguistique et la didactique, car elle met l'étudiant étranger en contact avec la langue cible et la culture que cette langue véhicule.

Bibliographie

Beacco, Jean-Claude, 1981, *La construction du savoir culturel, dans Mœurs et Mythes, lecture des civilisations et documents authentiques écrits, par J.-Cl. Beacco et S. Lieutaud, coll. Le Français dans le monde, BELC, Paris : Hachette/Larousse.*

Collès, Luc, 2010, *Dialogues et cultures: La Francophonie en Europe: le cas de la Suisse romande et de la Communauté française de Belgique, FIPF, n°56.*

Meunier, Olivier (2007), *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative Internationale*, Lyon: Service de veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique.

Zarate, Geneviève, Gohard-Radenkovic, Aline, Lussier, Denise & Penz, Hermine, 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues, Centre européen pour les langues vivantes, Edition du Conseil de l'Europe.*

Zarate, Geneviève, 1994, *Représentations de l'étranger et didactiques des langues, Paris, Crédif-Didier, coll. Essais.*

**ET SI LA DESCRIPTION NE SERVAIT PAS QU'A DECRIRE? /
WHAT IF THE DESCRIPTION IS NOT ONLY USED TO DESCRIBE?
ȘI DACĂ DESCRIEREA N-AR FI UTILIZATĂ DOAR PENTRU A
DESCRIE ?¹**

Résumé: Dans le présent article nous nous interrogeons sur la place accordée à la description, par les décideurs et les concepteurs de programmes, dans les manuels scolaires algériens de français au niveau du collège. Nous voudrions voir si la description existe dans les textes des manuels. Si sa présence est attestée, nous nous intéresserons au(x) but(s) et à la manière selon lesquels elle est instrumentalisée. Dans le cas où l'absence d'un travail spécifique sur la description est confirmée seront alors proposées aux enseignants quelques pistes didactiques, susceptibles de permettre aux apprenants de s'ouvrir à la description avec ses deux formes fonctionnelle et fictionnelle qui élargissent la compétence de communication au plaisir de produire, reconnaître la possible pluralité des sens d'un énoncé.

Mots-clés: texte, description, manuel, Approche Par les Compétences, apprenant, enseignant, collège.

Abstract: In this article we look for the place given to the description, by decision-makers and program designers, in Algerian textbooks of French at the middle school level. We would like to see if the description exists in the textbook texts. If its presence is attested, we will look at the purpose (s) and the way in which it is used. In the case of the absence of specific work on the description is confirmed will then be proposed to the teachers some didactic propositions, which may allow learners to open up to the description with its two functional forms and that expand the communication competence to the pleasure of producing, recognize the possible plurality of the meanings of a statement.

Keywords: text, description, manual, competency based Approach, learner, teacher, Middle school.

1. Introduction

Dans le discours didactique, il y a une préférence clairement affichée pour certains types de textes au détriment d'autres. La description fait partie des genres textuels les moins favorisés et les moins cités. Ses atouts et son potentiel pédagogiques demeurent par conséquent, méconnus et inexploités. L'objectif de cet article est de mettre en lumière le rôle et l'importance de l'intégration de la description dans les manuels de français au niveau du collège. Pour ce faire, nous évoquerons dans un premier temps le comment et le pourquoi du désintérêt éprouvé à l'égard de la description. Nous mettrons en exergue par la suite certaines de ses lignes de force. Nous analyserons ensuite son statut dans les manuels au niveau du collège, à la lumière de la nouvelle réforme dite de deuxième génération pour arriver enfin, à la proposition de certaines pistes didactiques et pédagogiques, susceptibles de mettre ses avantages au profit et au service de l'acte de l'enseignement/apprentissage du FLE.

2. La description dans tous ses états

2.1. La description victime d'un lourd héritage

En tant qu'objet d'enseignement, la description est très peu présente dans le champ de l'action didactique. Les didacticiens dans leurs recherches, les concepteurs de programmes dans leur réflexion et les enseignants dans leurs pratiques ne lui accordent que très peu

¹ Ait Amar Meziane Ouardia, Université de Tiaret, Algérie, ouardia.aitamarmeziane@univ-tiaret.dz; Aounallah Soumia, Université de Tiaret, Algérie, soumia.aounallah@univ-tiaret.dz

d'attention. Cela est dû peut être à la mauvaise presse dont elle a été victime tout au long de son histoire.

En effet, on l'a longtemps taxée de secondaire, d'inutile et d'ennuyeuse. Dans le discours théorique classique, elle est présentée comme ce morceau textuel que les lecteurs ont tendance à sauter (Cf. Barthes, le plaisir du texte, 1973 et Barthes, R., 1970 S/Z.), le jugeant relevant de du superflu ou comme cette occasion expressive où le scripteur pourrait perdre le contrôle de ses envolées lyriques et s'engager dans des expansions énonciatives, menaçant la cohérence et la cohésion du discours global, ou encore comme ce motif décoratif et ornemental qui confectionné dans l'exagération, pourrait se retourner contre sa fonction principale et devenir un élément encombrant et alourdissant le texte.

« [La description] apparaît comme lieu menaçant : le détail inutile (Boileau), l'aléatoire et le hasardeux (Valéry), l'imprévisibilité d'apparition, l'excès de luxe (Lamy), la prolifération et l'amplification lexicale infinie, la saute du lecteur, l'ennui de ce dernier, l'hétérogénéité esthétique, l'excès d'érudition, l'intrusion du travail, etc. » (Hamon, 1981 : 30)

2.2. Ce que la description est en réalité

Mais tout n'est pas noir dans la description. Derrière cette accablante réputation qui réduit la description à cette pause narrative qu'on s'empresse d'écourter ou à ce supplément textuel dont on peut se passer, se cachent ses aspects positifs dont on parle si peu. La description possède des atouts qui méritent d'être reconsidérés car, estimés à leur juste valeur, ils s'avèreraient très profitables à l'enseignement/apprentissage en général et à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en particulier.

Déceler ces atouts pour pouvoir en tirer profit par la suite, exige d'abord qu'on change de regard sur la description. Si la description peine à trouver sa place dans le paysage de la didactique des langues, c'est qu'elle n'est jamais vue comme une fin en soi. Elle est toujours perçue comme un auxiliaire, un élément secondaire au service d'une entité plus grande et plus importante qui est le texte cadre et cela nous enlève ce que Hamon (1981) appelle « le plaisir du descriptif ».

Les acteurs de la scène didactique se détournent de la description pour mieux se concentrer sur la structure l'englobant et oublient que la description est parfois un moment fort de la communication. Si elle n'est pas bien maîtrisée, elle pourrait créer des situations de blocage tant en réception qu'en production pour le sujet communicant. Reuter (2000 :11) rappelle que la description est massivement présente dans la vie de tous les jours :

Dans les activités extrascolaires, la description imprègne tous les écrits et tient une place importante dans de nombreux genres : catalogues et guides (d'achat, de vacances...), portrait dans la presse, documentaires, rubriques de magazines présentant divers produits, fiches techniques de produits à usage commercial, descriptifs de poste, petites annonces, etc. Elle est d'ailleurs tout aussi massivement présente à l'oral qu'à l'écrit. On décrit quelqu'un que l'on a rencontré, sa maison, un vêtement que l'on a envie d'acheter, un lieu que l'on a visité...

Envisager la description comme « pratique sociale, cognitive et langagière » (Reuter, 2000 :11) permet de se rendre compte de son utilité pour l'apprenant, qui n'en a pas besoin que pour apprécier la beauté du texte littéraire mais aussi comme compétence lui permettant de bien évoluer dans certaines situations de communication. Son inscription dans les activités scolaires devrait être donc repensée de manière à ne plus l'approcher comme fragment textuel dépouillé de tout intérêt en soi et étudié uniquement pour ce qu'il représente comme apport textuel à l'œuvre le contenant ou comme simple prétexte pour travailler des points de syntaxe (adjectifs, relatives, etc.). S'intéresser à la description indépendamment de son texte source, permet non seulement de la cibler comme objectif d'apprentissage en soi mais aussi de découvrir ses potentialités pédagogiques.

2.3. Des atouts pédagogiques délaissés

Nous énumérons dans cette partie quelques atouts importants de la description :

-La description est à la fois morceau textuel et texte à part entière. Elle jouit d'une certaine autonomie. En effet, les expansions descriptives nécessitent rarement d'être réinsérées dans leur texte d'origine pour être étudiées en classe de langue. Elles se suffisent à elles-mêmes car tous les éléments nécessaires à leur compréhension s'y trouvent réunis. Leur exploitation ne se heurte donc pas aux difficultés, relatives à l'incomplétude d'extraits étudiés, qu'on rencontre habituellement.

-La description a ses propres frontières ce qui la rend facilement repérable et détachable grâce à certains signaux de démarcations qui lui sont propres :

« *Unité détachable 'morceau choisi' par excellence, la mise en relief de la description passe, sans doute, d'abord, par l'accentuation de son cadre, par l'accentuation de ses démarcations initiale et clausurale, de son système configuratif. Nous avons déjà, au passage, enregistré un certain nombre de ces signaux inauguraux et déterminatifs : signaux typographiques (blanc, retrait espace, alinéa), morphologique (changement de modes et de temps par rapport au texte enchâssant), intrusion du narrateur (annonçant lui-même qu'il va faire ou vient de faire une description), introduction de termes métalinguistiques (portrait, description, paysage...) au voisinage du titre ou du patronyme, préteritions diverses ('un spectacle indescriptible...', 'Quel pinceau saurait rendre...', 'une chose innommable...'), etc. » (Hamon, 1981:180)*

Ces signaux assurent un découpage propre pour la séquence descriptive. Son intégralité ne risque donc pas d'être altérée par une amputation au début ou à la fin et sa sélection ne risque pas d'intégrer à l'énoncé descriptif, des éléments appartenant à l'énoncé cadre.

-N'obéissant à aucune structure préétablie, la description offre une marge de liberté importante qui permet à la créativité de se manifester (Cf. Adam & Petitjean, le texte descriptif, 1991). « *Dans la description l'ordre des parties étant facultatif, le scripteur est maître de son plan* » (Adam : 77). Les apprenants éprouvent donc moins de crainte d'être en non-conformité avec une hiérarchisation d'informations dictées préalablement, par une organisation canonique et référentielle déjà connue. Dans son analyse des représentations de la description chez les apprenants, Reuter (2000 : 175) affirme que ceux-ci déclarent :

« *écrire la description 'au fil de la plume', 'comme ça vient', plus que le récit et à l'inverse de l'explication et de l'argumentation pour lesquelles ils ont massivement tendance à construire un plan auparavant.* »

L'absence d'un plan valable pour tout type de description s'explique par la nature de l'objet décrit et par l'angle du regard adopté par le scripteur. Mais cela ne veut pas dire que la description est un écrit anarchique où les informations sont livrées dans le désordre. Nous nous alignons à Reuter pour qui, la description est régie par des facteurs organisationnels d'ordre sémantique et d'ordre syntaxico-lexical qui s'avèrent, semble-t-il, moins contraignants pour les apprenants.

La construction des informations descriptives est très nettement facilitée par des facteurs sémantiques ; ainsi elles sont d'autant mieux construites qu'elles sont plutôt physiques, visuelles, définitoires et reliées aux caractéristiques socio-institutionnelles de l'identité physique [...] la construction des informations descriptives est très nettement facilitée par des facteurs syntaxico-textuels :

- caractère explicite de l'information ;
- récurrence ;
- forme : partie+ propriété surtout au sein d'un groupe nominal défini ;
- fonction : sujet, complément essentiel, attribut ;
- première place dans la phrase. (Reuter, 2000 : 166-167)

-La description est le lieu d'une condensation lexicale. Hamon (1981 : 146) trouve que l'une de ses caractéristiques importantes réside dans l'étendue du stock lexical qu'elle

propose. La description instaure donc à une rivalité entre la compétence du « descripteur » (scripteur) et celle du « descriptaire » (lecteur). Mais sachant, dans le cas d'une situation d'apprentissage, que la compétition est gagnée d'avance pour le descripteur, étant donné que l'apprenant est en statut du « lecteur enseigné » par « un descripteur enseignant », l'atout de la description n'est pas dans la concurrence lexicale mais dans la rencontre lexicale, car face au stock lexical proposé, l'apprenant réalise une multitude d'opérations relatives au vocabulaire : retrouver des mots, mettre à jour un usage, assimiler de nouvelles significations, emmagasiner de nouveaux vocables, etc. La description contribue donc à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'apprenant.

-La description est également lieu de concentration de procédés stylistiques « *La description n'est-elle pas, par-dessus tout, euphrasis, l'endroit où se concentrent souvent le maximum de métaphores, de comparaisons, de personnification, etc.* » (Hamon, 1981 : 46). L'analyse et l'exploitation de ces figures de style permet de doter l'apprenant d'une aptitude de déchiffrement sémantique mieux aiguisée qui permet de s'ouvrir à la pluralité significative des énoncés. La pratique de lecture chez l'apprenant saura donc dépasser la limite du premier sens (le sens dénoté) pour aller vers des sens plus profonds et plus variés.

-Etant donné que sa fonction première est de « faire voir » à travers le regard du scripteur un objet du monde, la description favorise l'altérité et permet à l'apprenant non seulement de découvrir le monde avec les yeux de l'autre mais aussi de réfléchir sur les autres visions du monde et de les confronter à sa propre vision. Il s'agit là de l'importance de la dimension interculturelle de la description, ce qui va dans le sens de ce qu'affirme Laplatine (1996 :106) :

« *Toute description est description par (un auteur) et description pour (un lecteur). Toute description est située par rapport à une histoire, une mémoire et un patrimoine et est construite à travers un imaginaire.* »

3. La description dans les manuels de français au niveau du collège

Nous allons passer maintenant à l'analyse des quatre manuels de français au niveau du collège pour déterminer quelle place ceux-ci accordent à la description.

Il faut d'abord signaler que ces manuels s'inscrivent dans l'Approche par les compétences (désormais APC) adopté par le système éducatif algérien depuis la dernière réforme de 2003. Comme il est expliqué dans le guide du manuel de 4^{ème} année (2014 : 11) :

« *L'élaboration et la conception des manuels se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des compétences transversales et disciplinaires.* »

Les entrées des quatre manuels sont à la fois par types de séquence (explicative, prescriptive, narrative, argumentative) et par compétences à installer à la fin de chaque projet didactique. En effet, nous pouvons lire dans le guide du manuel de 2^{ème} année, à la page 3 le passage suivant :

« *Au terme du cycle fondamental, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/produire à l'oral et à l'écrit : des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de paroles, des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif. En 1ère année moyenne l'élève est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif. En 2ème et 3ème année moyenne, l'élève sera capable de comprendre/de produire des textes de type narratif. En 4ème année moyenne il comprendra/produira des textes de type argumentatif.* »

Nous remarquons dans cet extrait l'omission inexplicée du type descriptif qui est d'habitude toujours mentionné dans les travaux scientifiques étudiants la typologie textuelle.

En analysant le manuel scolaire de **première année**, nous remarquons que les 38 textes supports utilisés dans la compréhension de l'oral et de l'écrit sont de type explicatif et prescriptif. Seulement six textes ont un effet minime de descriptif à savoir : la tortue en page 34, - Le fennec en page 56, - le robot en page 78, - l'iceberg en page 120, - le train en page 80, - qu'est-ce qu'un appareil numérique ? en page 82.

Nous remarquons dans ce manuel que ce sont les textes expositifs et explicatifs (selon les premières classifications de typologies textuelles (Adam, 1980) qui dominant. Ces textes sont utilisés selon les concepteurs du manuel dans la mouvance de l'APC¹. Ce choix peut être expliqué par le fait de vouloir avoir des textes à visée documentaire qui ont pour objectif d'impliquer et d'enraciner l'apprenant dans le réel. En plus, ces deux types de textes sont utilisés dans une optique purement fonctionnelle c'est à dire comme un simple prétexte à un travail sur le vocabulaire (la nominalisation, les connecteurs, etc.) et la syntaxe (la phrase déclarative, les substituts grammaticaux, etc.).

En observant de près le manuel de **deuxième année**, nous pouvons émettre les remarques suivantes :

Les 28 textes supports présents dans ce manuel sont de nature narrative (conte, fables, légende, etc.), tirés de littératures mondiales. Ces textes ne contiennent pas de passages descriptifs ce qui vide, à notre avis, le texte littéraire de sa substance et l'appauvrit en lui enlevant les passages de description qui sont pourtant très importants pour travailler la notion du merveilleux. En effet, pour pouvoir introduire par exemple une certaine catégorie de personnages propres au monde merveilleux tel le dragon, la sorcière, la fée... ou pour expliquer certains faits tel la transformation d'un prince en grenouille, on a besoin de faire appel à la description.

Le choix de puiser ces textes dans le répertoire de la littérature universelle traduit une certaine volonté d'ouvrir l'école algérienne à l'interculturel. Ce que confirme le passage suivant, que nous pouvons lire à la page 3, dans le guide de l'enseignant de ce niveau :

« Étant donné que c'est le récit de fiction qui occupe le devant de la scène en 2ème année moyenne, et compte tenu des genres narratifs proposés à travers les projets didactiques ..., l'élève aura à découvrir plusieurs textes ... ceci pour répondre aux finalités des programmes officiels qui font de la culture universelle « un pas considérable dans l'accomplissement de soi »... « la sagesse du terroir » offrent des histoires aux ressemblances frappantes pourtant émanant de pays se situant aux antipodes les uns des autres. On ne peut donc faire l'économie de « l'interculturel », élément essentiel par le biais duquel nous percevons autrement le monde qui nous entoure et qui engage tout un travail de comparaison. »

Or nous ne pouvons pas nous rendre compte correctement de cette perception du monde chez les autres, si nous excluons le descriptif du narratif car c'est au niveau du descriptif que se manifeste cette façon de voir le monde.

Concernant le manuel de **troisième année** et selon le guide de l'enseignant de ce niveau, en pages 4-5 il est écrit qu'

« À la fin de la 3ème AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication. »

Les textes supports sont des textes narratifs relevant du réel. Nous remarquons cependant que les quelques textes descriptifs présents dans ce manuel qui sont : Promenade à Tipaza

¹ Il est à rappeler que l'APC renvoie selon Ait Amar Meziane (2013 : 8) « aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing ».

en page 99 et Mascara en page 104 sont utilisés comme moyen pour aborder des points de langue.

En examinant le manuel de **quatrième année** et en se référant au guide de l'enseignant de ce niveau en page 6, nous lisons qu'« À la fin de la 4^e AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes **argumentatifs**. ». Il s'agit donc dans ce niveau d'étudier le texte argumentatif (étudier le texte argumentatif et sa structure, le champ lexical de l'argumentation, produire un texte argumentatif, etc.).

En page 11 dans le même guide, on peut lire :

« Dans ce manuel, les textes choisis abordent des thèmes d'actualité, des sujets d'intérêt général, des sujets relatifs aux préoccupations des adolescents : - l'écocitoyenneté, la citoyenneté, le civisme et le sens de la responsabilité ».

De la page 9 à la page 14, il s'agit d'une séquence passerelle c'est-à-dire une séquence où on présente sous forme de trois exercices une sorte de révision de tous les types de textes étudiés dans les années précédentes (explicatif, prescriptif, narratif). Nous avons remarqué la présence d'un seul texte descriptif « les ikoufane (jarres à provisions) » en page 10 et même dans ce texte il ne s'agit que d'une description fonctionnelle.

De cette analyse nous déduisons qu'en dépit du nombre d'années que passe l'élève dans ce pallier (4 années), il n'a pas assez de temps pour se familiariser à la description qui, à la différence des autres types de texte, demeure la grande absente.

4. Propositions didactiques et pédagogiques

L'analyse des manuels scolaires du français au collège nous montre que la description n'y détient qu'une place fantomatique. Rarement présente et même quand elle figure sur quelques pages des dits manuels, elle n'est utilisée que pour appréhender les autres types de texte. L'accent qui n'est donc pas mis sur la description en elle-même et pour elle-même, contribue à créer de mauvaises représentations tant chez l'apprenant que chez l'enseignant et conduit ces derniers à se détourner de la description et par conséquent, à ne pas bénéficier de ses atouts, précédemment cités.

Soucieux de réfléchir sur tout ce qui pourrait améliorer l'E/A du FLE en Algérie et convaincus de l'importance de la description en tant qu'objet d'enseignement, nous estimons qu'il est temps de réhabiliter cette dernière et lui accorder la place qu'elle mérite au sein de nos programmes.

Nous préconisons qu'à l'instar des autres types de texte, le descriptif doit figurer, à son tour, dans les canevas des programmes, comme objet d'enseignement autonome. Cela sous-entend la création de séquence(s) réservée(s) exclusivement à la description.

Une telle initiative permet à la description d'exister effectivement en classe et ce à travers plus de textes-supports, plus d'activités, plus d'objectifs d'apprentissage mieux précisés. Enseignant et apprenant auront ainsi plus de temps à consacrer à la description et la chance de développer des compétences communicationnelles en matière de descriptif serait plus importante.

Pour être réellement efficace et rentable, une telle action¹ entreprise au palier moyen, ne doit pas naître et mourir à ce niveau. Au contraire, elle doit avoir ses prémisses au primaire, se réaliser au collège et se poursuivre sans s'interrompre, au secondaire.

5. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que nous avons essayé tout au long de ce travail de situer théoriquement la description en évoquant son héritage lourd vu les représentations des enseignants et des élèves, nous avons aussi évoqué ses atouts. A travers l'analyse des quatre manuels de français au collège et en se basant particulièrement sur les guides des

¹ L'intégration de la description dans les programmes scolaires.

enseignants de ces niveaux, force est de constater l'absence de travail sur la description dans ces manuels, nous avons enfin proposé quelques pistes didactiques et pédagogiques qui peuvent aider les décideurs et les enseignants à rendre à la description la place qu'elle mérite.

Bibliographie

- Adam J-M., 2011, *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition.
Adam J.M., Petitjean, A., 1991, *Le texte descriptif*, Armand Colin, collection Fac linguistique.
Ait Amar Meziane, O., 2013, « De la Pédagogie Par les Objectifs à l'Approche Par les Compétences : migration de la notion de compétence ». *Synergies Chine*, N°9, 2014. PP 143-153. (En ligne). Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf
Barthes, R., 1970, *S/Z*, Paris : Seuil
Barthes, R., 1973, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, collection « Tel Quel ».
Guide du professeur langue française 1^{ère} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Guide du professeur langue française 2^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Guide du professeur langue française 3^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Guide du professeur langue française 4^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Hamon, Ph., 1981, *Du descriptif*, Paris : Hachette supérieur
Laplantine, F., 1996, *La description ethnographique*, Paris : Nathan Université.
Manuel scolaire de français de 1^{ère} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Manuel scolaire de français de 2^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Manuel scolaire de français de 3^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Manuel scolaire de français de 4^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Reuter, Y., 2000, *La description, des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris : ESF

**QUAND L'ECOLE ALGERIENNE NE PARVIENT PAS A FORMER
DES APPRENANTS MAITRISANT L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE /
WHEN THE ALGERIAN SCHOOL DOESN'T MANAGE TO TRAIN
LEARNERS MASTERING FRENCH SPELLING / ATUNCI CÂND
ȘCOALA ALGERIANĂ NU REUȘESTE SĂ FORMEZE ELEVII CARE
SĂ STĂPÂNEASCĂ ORFTOGRAFIA FRANCEZĂ¹**

Résumé: Le présent article porte sur les difficultés éprouvées par les apprenants algériens en matière d'orthographe française. A travers une enquête que nous avons menée auprès d'enseignants qui travaillaient dans le secteur de l'Education, nous avons essayé de déterminer les raisons sous-tendant lesdites difficultés.

Mots-clés : orthographe, norme, niveau de langue.

Abstract: The present article is about the difficulties faced by Algerian learners in French spelling. Through a survey we conducted among teachers who worked in the Education sector, we tried to determine the reasons which induce these difficulties.

Keywords: spelling, norm, language level.

Introduction

Parce qu'elle est la condition sine qua non de l'encodage correcte de la langue, parce qu'elle facilite grandement l'intercompréhension dans la sphère de la communication écrite, parce qu'elle joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire, parce qu'elle est le gage d'une certaine culture linguistique et une marque de distinction pour certains, la maîtrise de l'orthographe revêt, incontestablement, une grande importance. Alkhatib (2013 : 3-4) déclare à ce sujet :

« Qui dit « orthographe » dit « écriture », et qui dit « écriture » dit « apprentissage scolaire ». L'idée de l'écriture est souvent liée à l'idée de l'instruction : on dit souvent « il sait lire et écrire », ce qui veut dire « il est instruit ». L'écriture n'est pas seulement une représentation graphique de la pensée, mais elle est aussi un art et un système qui reflèteraient le respect que l'individu porte pour la langue et la société. Dans *Le Bescherelle* (...), l'orthographe est une politesse sociale car elle représente le statut prestigieux de la langue et par conséquent de la société. Mais il convient de rappeler que l'orthographe ne se limite pas à l'écriture, elle intervient aussi en lecture. Fayol et Jaffré (...) disent à ce propos que : « L'orthographe (...) intervient en lecture comme en production. Dans le premier cas, elle conditionne la reconnaissance des mots et évite qu'ils soient confondus les uns avec les autres (cf. saint, sein, ceint, etc.) (...). Dans le deuxième cas, elle renvoie à la nécessité pour celui qui rédige de retrouver une à une et dans l'ordre toutes les lettres qui constituent le mot. ». »

Malgré l'importance qu'elle revêt, l'orthographe française n'est maîtrisée que par une poignée d'apprenants algériens. En effet, plusieurs enseignants, avec qui nous avons longuement discuté, nous ont révélé que la très grande majorité de leurs apprenants (y compris ceux arrivés au terme de leur scolarité, à savoir les apprenants de troisième année secondaire) avaient de graves lacunes en matière d'orthographe. Dès lors, nous nous sommes posé la question de savoir pourquoi, malgré plusieurs années de confrontation au système orthographique du français, les apprenants algériens de troisième année secondaire continuaient à transgresser les normes régissant ledit système.

¹ Rima Redouane, Université de Bejaia, Algérie, rima.redouane@yahoo.fr

1. Corpus

1.1. Population d'enquête

La population visée par notre enquête était celle des PES¹ de français. Nous avons sollicité, auprès de cette population, un échantillon² de quarante sujets répartis sur douze lycées publics de la wilaya de Bejaia : le lycée Chouhada Chikhounne, le lycée El Houria, le lycée Ibn Sina, le lycée Chouhada Stambouli, le lycée El Hammadia, le lycée Chouhada Zennache, le lycée Chouhada Annani, le lycée Moudjahid Yaici Abdelkader, le lycée Massinissa, le lycée Chouhada Mokrane, le lycée Chahid Boudries Larbi et le lycée Taos Amrouche.

Les PES³ qui ont participé à notre enquête avaient un âge moyen de quarante-trois ans. Parmi eux, vingt-neuf étaient de sexe féminin et onze étaient de sexe masculin. Quant à leur expérience moyenne dans le domaine de l'enseignement, elle était de dix-sept ans.

1.2. Instrument d'enquête

Nous avons interrogé les quarante enseignants ayant pris part à notre enquête au moyen d'un questionnaire⁴ qui contenait les questions suivantes :

1. Pour aider vos apprenants à combler leurs lacunes en matière d'orthographe, une refonte des programmes vous semble-t-elle :

inutile
bénéfique
indispensable

2. Selon vous, le volume horaire imparti à l'enseignement du français est-il :

très insuffisant
insuffisant
moyennement suffisant
suffisant
largement suffisant

3. Exploitez-vous les activités de lecture pour apprendre des normes orthographiques à vos apprenants ?

Oui
Non

4. Exploitez-vous les activités de production écrite pour apprendre des normes orthographiques à vos apprenants ?

Oui
Non

5. Incitez-vous vos apprenants à utiliser le dictionnaire en classe ?

Oui
Non

¹ professeurs de l'enseignement secondaire.

² Il s'agissait d'un échantillon de convenance, c'est-à-dire d'un échantillon qui a été choisi pour son accessibilité.

³ Pour obtenir des informations relatives à leur âge, à leur sexe et à leur expérience professionnelle, nous leur avons demandé de compléter une fiche signalétique.

⁴ Lors de sa conception, nous avons préféré poser des questions fermées plutôt que des questions ouvertes, et ce pour faciliter la coopération de notre public d'enquête.

6. Lorsque vous évaluez les écrits de vos apprenants, signalez-vous toutes leurs erreurs orthographiques ?

Oui

Non

Chacune des questions sus-présentées a un objectif précis :

- La première question permet de porter un jugement sur la qualité des programmes et l'importance de leur refonte.

- La deuxième question a pour objectif d'évaluer la suffisance du volume horaire imparti à l'enseignement du français.

- La troisième et la quatrième question ont pour but de vérifier si nos enquêtés mettent les activités de lecture et de production écrite au profit de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

- La cinquième question cible la détermination de la place qu'occupe le dictionnaire dans les classes de notre public d'enquête.

- La sixième question vise à mesurer l'efficacité du mode d'évaluation des écrits adopté par nos enquêtés.

1.3. Protocole d'enquête

Pour la passation de notre questionnaire, nous avons sollicité l'aide des proviseurs qui travaillaient au sein des lycées cités *supra*. Lesdits proviseurs se sont chargés de remettre à chaque enseignant de français qui travaillait dans leur établissement un exemplaire de notre questionnaire. Après l'avoir rempli, chaque enseignant a rendu à son proviseur le questionnaire qui lui a été remis. Par la suite, nous sommes retournée à nos lieux d'enquête pour récupérer les quarante exemplaires de notre questionnaire.

2. Analyse

2.1. De la nécessité d'une refonte des programmes

Q 1 : Pour aider vos apprenants à combler leurs lacunes en matière d'orthographe, une refonte des programmes vous semble-t-elle :	Nb.	Fréq.
inutile	2	5%
bénéfique	8	20%
indispensable	30	75%
Total	40	100%

Tableau 1 : De la nécessité d'une refonte des programmes

Tel que nous pouvons le constater à travers les résultats sus-présentés, la grande majorité des enseignants ayant pris part à notre enquête estiment que, pour remédier aux problèmes orthographiques de leurs apprenants, une refonte des programmes est indispensable.

Nous partageons pleinement l'avis de cette majorité, car la lecture attentive des programmes des trois cycles d'enseignement montre clairement leur défaillance. En effet, dans les cycles primaire et moyen, les contenus orthographiques sont très inconsistants, et dans le cycle secondaire, ils sont carrément inexistantes. Dès lors, nous considérons que lesdits contenus doivent impérativement être revus dans les deux premiers cycles et introduits dans le troisième.

Evidemment, pour assurer un apprentissage efficace de l'orthographe, il faut qu'il y ait un enchaînement logique entre les contenus orthographiques. De plus, ces derniers doivent être présentés selon un ordre de complexité graduelle. Jaffré (1988 : 75) écrit à ce sujet :

« (...) Pour des raisons qui tiennent à l'organisation hiérarchisée de l'écrit, l'appropriation d'un objet comme le système graphique ne repose pas sur des bouleversements permanents. Pour l'essentiel, il s'agit plutôt d'une dynamique d'affinement progressif des différents secteurs (...). »

2.2. Quand les apprenants ne sont pas assez exposés à la langue française

Q 2 : Selon vous, le volume horaire imparti à l'enseignement du français est-il :	Nb.	Fréq.
très insuffisant	6	15%
insuffisant	15	37,5%
moyennement suffisant	16	40%
suffisant	3	7,5%
largement suffisant	0	0%
Total	40	100%

Tableau 2 : Quand les apprenants ne sont pas assez exposés à la langue française

Il ressort de ces résultats que la majorité (52,5%) de notre public d'enquête trouve que le nombre d'heures imparti à l'enseignement du français est très insuffisant ou insuffisant. Ledit nombre doit donc être revu à la hausse pour permettre aux apprenants d'être davantage exposés à la langue française et, par conséquent, d'en avoir une meilleure maîtrise. Par ailleurs, l'augmentation du volume horaire alloué à l'enseignement du français permettra aux enseignants de répondre aux différents besoins d'apprentissage de leurs apprenants, car, comme le fait remarquer Meirieu (1985 : 114), « tous les élèves (...) n'apprennent pas de la même manière, et, ce qui complique les choses, intervient pour chacun d'eux, des facteurs d'ordre très divers, cognitifs, sociologiques et affectifs ».

2.3. La lecture : une pourvoyeuse de compétences orthographiques laissée pour compte

Q 3 : Exploitez-vous les activités de lecture pour apprendre des normes orthographiques à vos apprenants ?	Nb.	Fréq.
Oui	14	35%
Non	26	65%
Total	40	100%

Tableau 3 : La lecture : une pourvoyeuse de compétences orthographiques laissée pour compte

Les résultats exposés ci-haut montrent que la majorité de nos enquêtés ne tirent pas profit des activités de lecture pour transmettre à leurs apprenants des savoirs en matière d'orthographe. Or, « l'orthographe et la lecture sont deux faces d'une médaille. La première traduit les formes parlées en formes écrites ; la seconde convertit les formes écrites en formes parlées » (Perfetti, 1997 : 45).

L'un des principaux défenseurs de la thèse selon laquelle la lecture est l'un des moyens les plus efficaces pour l'apprentissage de l'orthographe n'est autre que Manesse qui répond à la question « Comment s'acquiert l'orthographe ? » comme suit :

« Par l'apprentissage scolaire pour l'essentiel, quand les élèves, en lisant, non seulement perçoivent visuellement les mots, mais apprennent aussi à les reproduire dans leur forme normée. Les images graphiques des mots associées à leur sens sont stockées en mémoire, dans cette sorte de dictionnaire interne - un lexique orthographique - dans lequel nous puisons « en allant récupérer les instances emmagasinées, lorsque nous en avons besoin ». » (Manesse, 2007 : 140)

La même auteure ajoute : « La mémorisation de mots d'abord vus dans des textes écrits, reconnus et identifiés, est le moteur essentiel de leur acquisition ; la lecture (...) est, en tout état de cause, la source active de l'orthographe (...). » (Manesse, 2007 : 154)

2.4. Quand la production écrite n'est pas mise au service de l'apprentissage de l'orthographe

Q 4 : Exploitez-vous les activités de production écrite pour apprendre des normes orthographiques à vos apprenants ?	Nb.	Fréq.
Oui	21	52,5%
Non	19	47,5%
Total	40	100%

Tableau 4 : Quand la production écrite n'est pas mise au service de l'apprentissage de l'orthographe

A travers les résultats sus-présentés, nous pouvons remarquer qu'un pourcentage assez conséquent de notre public d'enquête ne s'appuie pas sur les activités de production écrite pour améliorer les compétences orthographiques de ses apprenants. Or, lesdites activités permettent de fixer des connaissances orthographiques et d'en acquérir d'autres, de saisir le fonctionnement de certains faits d'orthographe, de mieux gérer certaines opérations orthographiques. En d'autres termes, « les tâches d'écriture servent de cadre et de point de départ (...) pour l'étude de différents aspects de l'orthographe. (...) Le postulat de base est que les activités de production écrite assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves » (Allal, 1997 : 183).

La tradition scolaire veut que l'apprentissage de l'orthographe soit mis au service de la production écrite sans que la production écrite soit mise au service de l'apprentissage de l'orthographe. Ceci est explicité dans la citation ci-après :

« L'école a pris l'habitude (...) de concevoir les rapports entre apprentissage de l'orthographe et production d'écrit comme des rapports à sens unique : des savoirs orthographiques enseignés vers la production d'écrit. C'est pourquoi nous avons parlé, à propos de cette dernière, de structure d'accueil. Et nous avons souligné que, le plus souvent, ces savoirs, considérés alors comme des pré-requis, relevaient d'une progression a priori. »
(Angoujard, 1994 : 31)

Les nouvelles recherches portant sur l'apprentissage de l'orthographe font fi de la tradition scolaire en défendant le postulat suivant :

« (...) La construction du savoir orthographier doit s'articuler sur des relations d'interaction entre apprentissage de l'orthographe et production d'écrit. Dans cette perspective, les savoirs orthographiques ne sont plus seulement la condition nécessaire à la production d'écrit où ils sont mis à l'épreuve, ils découlent aussi de l'exercice de cette activité d'écriture. »
(Angoujard, 1994 : 31)

Voici un exemple, proposé par Allal (1997 : 197), dans lequel l'apprentissage de l'orthographe est intégré dans la production écrite :

Phases	Principes
1. Avant la production du texte	
Présentation de la situation de production : - but et destinataire, - type de texte (description, récit, dialogue, recette de cuisine, etc.).	Créer une situation fonctionnelle de communication, en précisant les conditions d'énonciation et les caractéristiques du texte à produire.
Anticipation du contenu à traiter dans le texte : discussion collective faisant ressortir des idées et des éléments lexicaux susceptibles d'intervenir dans la rédaction du texte.	Par ce travail d'anticipation, diminuer la charge cognitive liée à la génération du contenu en cours d'écriture et faciliter ainsi la centration de l'élève sur les opérations de mise en texte (y compris l'orthographe).
Présentation des objectifs ciblés d'orthographe et constitution d'outils de référence correspondants.	Etablir des points de repère pour les régulations intervenant pendant et après la production.
2. Pendant la production du texte	
Mise en œuvre de différentes modalités de régulation basées sur les interactions de l'élève : - avec l'enseignant, - avec d'autres élèves, - avec le matériel didactique.	Favoriser la construction de compétences orthographiques intégrées aux processus d'écriture et de révision textuelles. Permettre (au cours de huit situations de production) l'intériorisation progressive de démarches d'autorégulation.
3. Après la production du texte	
Mise en œuvre de différentes exploitations textuelles : activités d'analyse, de classification, de réflexion, basées sur des extraits des textes des élèves et sur d'autres matériaux (écrits sociaux, exercices appropriés).	A travers des activités différées et décrochées : - assurer la consolidation des acquisitions orthographiques des élèves, - différencier les tâches selon les besoins des élèves.

Tableau 5 : Intégration de l'apprentissage de l'orthographe dans la production écrite

2.5. Le dictionnaire : un outil didactique négligé

Q 5 : Incitez-vous vos apprenants à utiliser le dictionnaire en classe ?	Nb.	Fréq.
Oui	15	37,5%
Non	25	62,5%
Total	40	100%

Tableau 6 : Le dictionnaire : un outil didactique négligé

Il ressort de ces résultats que le dictionnaire n'est pas très utilisé dans les classes de nos enquêtés. De ce fait, nous pouvons avancer que ces derniers négligent un autre outil qui peut être mis au service de l'apprentissage de l'orthographe. En effet, hormis sa fonction première qui est celle d'expliquer le sens des mots, le dictionnaire contribue également à fixer, dans la mémoire du sujet qui le consulte, la forme graphique de ceux-ci. Alkurdi-Alzirkly (2010 : 17) déclare à ce sujet :

« Nous pouvons tout simplement définir le dictionnaire en tant qu'une source de référence ou d'informations, cependant les chercheurs sont partis au-delà de cette description pour lui attribuer une mission associée à l'apprentissage d'une langue (...). Si nous reprenons les mots de Galisson, nous remarquons comment il analyse le rôle du dictionnaire en lui accordant trois objectifs : « fonction de décodage (faire comprendre des mots dans des phrases), fonction d'encodage (faire produire des mots dans des phrases) et fonction d'apprentissage (faire acquérir du vocabulaire : forme, usage et sens des mots). » (...). Les fonctions du dictionnaire ont été aussi discutées et analysées plusieurs années plus tard par Scholfield (...) qui a insisté sur son rôle en « réception », c'est-à-dire en lecture et compréhension, et en « production ». »

N'est-il donc pas temps d'inciter les apprenants algériens à l'usage de cet outil didactique ?

2.6. L'évaluation défectueuse : un frein à l'amélioration des compétences orthographiques

Q 6 : Lorsque vous évaluez les écrits de vos apprenants, signalez-vous toutes leurs erreurs orthographiques ?	Nb.	Fréq.
Oui	29	72,5%
Non	11	27,5%
Total	40	100%

Tableau 7 : L'évaluation défectueuse : un frein à l'amélioration des compétences orthographiques

Les résultats exposés ci-haut montrent que la grande majorité des enseignants qui ont participé à notre enquête signalent toutes les erreurs d'orthographe de leurs apprenants. Or, cette pratique n'est guère bénéfique pour ces derniers. En effet, lorsque les apprenants constatent plusieurs signaux d'échec dans leurs copies, leur dynamique motivationnelle peut être freinée.

Si la plupart de nos enquêtés signalent toutes les erreurs d'orthographe de leurs apprenants, c'est probablement parce qu'ils s'inscrivent dans une tradition caduque prônant le principe selon lequel les erreurs sont des manquements à la norme qui doivent nécessairement être sanctionnés. Astolfi (1997 : 11) écrit à ce sujet :

« (...) [Quand] les erreurs (...) [ont le] statut (...) de « ratés » d'un système qui n'a pas correctement fonctionné (...), cela se traduit [par le] « syndrome de l'encre rouge ». Dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. Nous nous livrons ainsi à d'interminables et épuisantes corrections, sans illusion sur leur efficacité ni même seulement sur le fait que les élèves les prendront en compte, mais nous persévérons quand même. »

Conclusion

Il ressort de notre analyse que l'indigence des programmes algériens ne permet pas aux apprenants d'avoir une bonne maîtrise de l'orthographe, c'est la raison pour laquelle la grande majorité (75%) des enseignants ayant pris part à notre enquête considèrent que la refonte de ces programmes est nécessaire. En outre, les résultats de cette recherche nous amènent à avancer que les apprenants algériens ne sont pas assez exposés à la langue française. En effet, la majorité (52,5%) de nos enquêtés estiment que le volume horaire impartie à l'enseignement de cette langue est très insuffisant ou insuffisant. Donc, il va sans dire que c'est, en partie, à cause de cela que lesdits apprenants ne l'utilisent pas correctement. Par ailleurs, la présente étude nous révèle que la majorité (65%) de notre public d'enquête ne s'appuie pas sur les activités de lecture pour apprendre des normes orthographiques à ses apprenants. Cette recherche nous montre également qu'un pourcentage assez conséquent (47,5%) dudit public n'exploite pas les activités de production écrite pour véhiculer à ses apprenants des connaissances orthographiques. Joint à cela, il ressort de notre analyse que la majorité (62,5%) des enseignants qui ont participé à notre enquête n'incitent pas leurs apprenants à utiliser le dictionnaire en classe, alors qu'il contribue grandement à l'apprentissage de l'orthographe. Enfin, la présente étude nous révèle que le mode d'évaluation des écrits adopté par la grande majorité (72,5%) de nos enquêtés est de nature à entraver la dynamique motivationnelle de leurs apprenants.

Bibliographie

Alkhatib, M., 2013, « La Maîtrise de l'orthographe française par les apprenants du FLE », *Revue académique des études sociales et humaines*, n° 10, p. 3-11.

- Alkurdi-Alzirkly, M., 2010, « Les Dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues en FLS : usage, niveaux des apprenants, effets sur l'apprentissage », Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique (concentration didactique des langues), Université du Québec.
- Allal, L., 1997, « Acquisition de l'orthographe en situation de classe », in Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, Ch. (dir.), *Des Orthographe et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 181-203.
- Angoujard, A., 1994, « Vers la construction progressive d'un savoir orthographe », in Angoujard, A. (dir.), *Savoir orthographe*, Paris, Hachette, p. 29-38.
- Astolfi, J.-P., 1997, *L'Erreur, un outil pour enseigner* (11^e édition), Paris, ESF éditeur.
- Jaffré, J.-P., 1988, « Invariants, unités graphiques et didactiques de l'orthographe », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n° 75, p. 67-80.
- Manesse, D., 2007, « L'Orthographe lexicale : statu quo », in Manesse, D., Cogis, D. (dir.), *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 137-154.
- Meirieu, P., 1985, *L'Ecole, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur.
- Perfetti, C., 1997, « Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture », in Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, Ch. (dir.), *Des Orthographe et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 37-56.

**ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE - DÉCHIFFREMENT
DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ANNÉE PRIMAIRE : QUELLES
MODALITÉS À L'ÉCOLE ALGÉRIENNE ? / READING -
DECIPHERING EVALUATION IN THE THIRD PRIMARY LEVEL :
WHICH SAMPLE IN THE ALGERIAN SCHOOL ? / EVALUAREA
ACTIVITĂȚII DE LECTURARE – DESCIFRARE LA CLASA A III-A
PRIMARĂ: CE SOLUȚII OFERĂ ȘCOALA ALGERIANĂ?¹**

Résumé: Dans cet article, nous exposons et décrivons une observation de classe menée dans huit écoles des quatre circonscriptions pédagogiques de la ville de Constantine afin de vérifier dans quelle mesure la pratique enseignante est cohérente avec les directives officielles dans le choix des modalités d'évaluation d'une leçon de lecture au sens du déchiffrement. Cela nous renseignerait également sur les activités sélectionnées par les praticiens afin de mesurer l'efficacité de leurs choix méthodologiques le long d'un processus d'enseignement/ apprentissage de cette activité. La fiche d'observation utilisée nous a renseignés dans un premier temps sur un écart entre directives officielles et pratique de classe. L'analyse des fiches de préparation des enseignants de notre échantillon, a révélé que ces derniers optent essentiellement pour des activités d'encodage afin de mesurer les acquis de leurs apprenants quant à l'appropriation de l'acte de lire.

Mots-clés: évaluation - lecture/déchiffrement - enseignement - apprentissage.

Abstract: In this article, we expose and describe a class observation conducted in eight schools in the four educational districts of the city of Constantine in order to check to what extent the teaching practice is consistent with the official guidelines in the choice of assessment modalities of a reading lesson in the sense of deciphering. This would also inform us about the activities selected by practitioners to measure the effectiveness of their methodological choices along a teaching / learning process of this activity. The used observation sheet informed us initially about a gap between official guidelines and classroom practice. The analysis of the preparation sheets, used by teachers in our sample, revealed that they mainly opt for encoding activities in order to measure the learning acquired by their learners with regard to the appropriation of the act of reading.

Keywords: assessment - reading / deciphering - teaching - learning.

Une première étude menée sur les méthodes d'enseignement de la lecture en Algérie a montré que les programmes algériens optent depuis l'indépendance pour la méthode mitigée. C'est une démarche à départ global en ce sens qu'elle part d'un support qu'il soit un texte, une phrase ou un mot à travers lequel, on extrait une ou deux lettres à identifier lors d'une séance d'apprentissage. Après quoi, on passe à un montage syllabique où l'enseignant associe la ou les consonnes étudiées aux différentes voyelles. Cette étape est suivie d'une lecture d'une série de mots en guise d' « entraînement » et/ou « évaluation ». En l'absence de recherches algériennes dans le domaine, les concepteurs des programmes partisans de cette démarche, justifient leur choix par le fait que « la syllabe est un élément vide de sens et que les segmentations orales et écrites ne coïncident pas toujours ». (Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année primaire, 2003 : 25). Ils s'appuient sur une idée de R.Cheauveau et Rogovas qui pense que le « déchiffrement n'est ni l'étape première ni la pièce maîtresse de l'activité de lecture de l'apprenant [...] et que l'habileté $b-a=ba$ ne se développe qu'en devenant lecteur compreneur » (lecture in les cahiers pédagogiques : 1989).

¹ Afaf Salhi, Département de français ENS de Constantine, Ali Mendjeli, Constantine, afafsalhi@yahoo.fr; Mourad Bektache, Faculté des lettres et des langues, Département de français, Université de Bejaia, mbektache1@gmail.com

Concernant l'évaluation de cette activité, l'analyse des programmes algériens depuis l'école élémentaire des années 1970, l'école fondamentale des années 1980 jusqu' aux réformes de 2003 puis celles de 2016, a révélé que les activités proposées aux apprenants concernant le déchiffrement reposent essentiellement sur le principe de la discrimination audio/visuelle des graphèmes étudiés. Cela consiste en des exercices qui ont pour objectif l'identification de la lettre ou le groupe de lettres étudiés (digrammes ou trigrammes) à travers des supports écrits et/ou oraux afin de saisir dans un deuxième temps les différences et les ressemblances qui pourraient exister entre telle ou telle voyelle (**i** par opposition à **é**, **ou** par rapport à **u** ...), telle ou telle consonne (**p** par rapport à **b**, **g** par rapport à **j**...). Ceci converge avec les directives officielles qui recommandent un enseignement du code écrit basé dans un premier temps sur « *la maîtrise du système graphique* » (guide du maître 87/88 : 442). Le même objectif est repris dans les directives de 2003 qui évoquent « *la connaissance de la correspondance phonie/ graphie* ». (Document d'accompagnement de la deuxième année primaire, 2003 : 6). Les directives de 2016 rappellent cette même finalité en considérant le code graphique comme un « savoir ressource » à étudier en commençant par les graphèmes simples avant de passer à ceux plus complexes. (Document d'accompagnement du programme du français, 2016 : 7).

Malgré les différences qui existent entre les principes des méthodes d'enseignement de la lecture, l'objectif majeur reste le même : faire acquérir l'habileté de lire c'est-à-dire installer chez l'apprenant la capacité de décoder un support écrit. La connaissance des graphèmes de la langue : lettres simples et sons complexes ne sont de ce fait, qu'une première étape dans le processus de l'enseignement / apprentissage de cette activité.

Défendant le principe synthétique, Roland Goigoux explique :

« pour parvenir à déchiffrer, c'est-à-dire à convertir un mot écrit en un mot oral, le lecteur doit identifier les lettres qui le composent, les mettre en correspondance avec les sons élémentaires du langage (phonèmes) puis combiner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot. [...] c'est pourquoi il est important d'enseigner aux enfants à « coller les sons ». C'est-à-dire fusionner les phonèmes (...) » (2006 : 20).

Se plaçant du côté de la méthode globale, Henri Philibert pense que « *la syllabe n'a peut-être pas de vocation d'aider à apprendre à lire, mais, au contraire, d'aider ceux qui savent déjà lire, à mieux écrire ou à mieux lire certains textes [...]* » (2006 : 8).

Si l'enseignement de l'activité de lecture / déchiffrement, tend à travers l'étude du code graphique, à installer une compétence de bon lecteur déchiffreur, suffirait-il dans ce cas de quantifier l'appropriation de l'acte de lire à travers les activités basées uniquement sur l'identification des unités de base à savoir lettres et sons ? Quelle place occupe cette modalité d'évaluation dans la pratique enseignante à l'école algérienne ? Les enseignants se contentent-ils des exercices proposés dans les manuels scolaires ou recourent-ils à d'autres activités ?

1. Quelques réflexions sur l'activité de lecture

Signalons d'abord que l'évaluation de la lecture a été traitée par les chercheurs en tant que partie inhérente aux différentes étapes de l'apprentissage de cette activité en ce sens qu'elle n'a pas fait objet d'étude en tant que telle mais nous l'avons puisée dans des travaux sur les différentes méthodes d'enseignement ou à partir de programmes. Nous exposons ci-après, quelques réflexions sur ce thème et les propositions apportées par des spécialistes dans le domaine.

Comme toutes les activités pédagogiques, l'estimation du rendement de la lecture au sens du déchiffrement doit être élaborée en fonction des objectifs que les concepteurs des programmes et/ ou les praticiens se font pour leur enseignement. Elle servirait à mesurer le degré ainsi que la qualité des acquis à tous les niveaux du processus enseignement/ apprentissage. Pour cela, cet « *instrument de mesure* » doit, selon M. Pradère f, Tricot .A. et al (2012), être « *non seulement pertinent [...] mais fiable, précis et objectif [...]* ».

Roland Goigoux (2017), favorise des activités d'encodage telles que la dictée : celle-ci fait appel aux connaissances déjà stockées dans la mémoire (lettres et principe de syllabation) pour les mobiliser dans une production qui consiste en la transcription de mots écoutés.

Philippe François quant à lui, propose « *des repères pour enseigner la lecture au cycle2* ». Il organise son programme d'enseignement autour de douze objectifs. A chacun correspondent des activités d'évaluation spécifiques, « ajustées » aux différentes étapes de l'apprentissage et qui ont pour but contrôler au fur et à mesure l'installation d'une série de compétences.

Ce programme part de la connaissance des noms des lettres (identification) pour arriver jusqu'à la lecture à haute voix d'« un texte court » en passant par la différenciation des formes de l'écriture script et cursive, le repérage des composantes d'une syllabe, le déchiffrement de mots étudiés ensuite ceux « inconnus ».

L'évaluation de PH. François repose sur les activités de « repérage » « et de discrimination visuelle » au début de l'apprentissage c'est-à-dire au niveau de l'identification et la distinction des formes minuscule/ majuscule, script /cursive.

À partir de l'étape qui traite les correspondances régulières et même irrégulières c'est-à-dire les sons auxquels correspondent plusieurs graphèmes comme : [f] = f, ph [o]= o, au, eau, l'évaluation prend la forme d'activités de décodage : la lecture et d'encodage : dictée et production de mots. Vers la fin de l'apprentissage, les apprenants sont évalués à partir du déchiffrement de mots et de phrases tout en gardant les exercices d'encodage.

Ce type d'activités est également reconnu par l'observatoire national de lecture (O.N.L)¹. En effet, dans son rapport de 2005, sur « *l'apprentissage de la lecture à l'école primaire* », sont recommandées des activités d'« écriture » qui consistent, selon ce rapport, en une copie et une dictée afin de permettre à l'apprenant de « *fixer les relations grapho-motrices les plus fréquentes* ».

Cela permet de découvrir le principe alphabétique qui constitue un facteur de base et le point de départ pour l'appropriation du décodage.

2. Les activités de lecture dans les manuels scolaires algériens.

Nous exposons à travers cette partie, les types d'exercices qui servent d'évaluation dans les programmes algériens successifs². Nous les avons puisés dans différents manuels scolaires algériens à travers les réformes qu'a connues le système éducatif algérien.

Ce sont des activités essentiellement écrites. Elles reposent sur le principe de la reconnaissance des lettres par rapport aux deux formes : cursive et script ainsi que celui de l'opposition phonologique.

Ci-dessous quelques exemples de ces activités :

- Je compte les « a » : A- O- i- a- u- A- u- a.
- Je souligne le mot qui ne contient pas « e » : cheval- demain- ami- mercredi- melon.
- Je compte les « m » et les « n ». A- O- m- i- N- V- m- S- M - n- r-
- Je vois **au** - **eau**, je lis **o** : une auto- un taureau- un rideau- un râteau.
- Chercher « a »- « i »-« u » dans le texte.
- Chercher « li »- « la » – « do » puis composer des syllabes.
- Cherche puis lire les mots suivants : « rabot »- « pipe »- « fume ».
- Mets ce qui manque : o, i, e _____ o, e, u

¹ Organe consultatif rattaché au ministère de l'éducation de France. Il a pour mission d'analyser les pratiques en lecture

² Il s'agit des différents programmes appliqués depuis 1962 dans le cadre de l'école élémentaire, fondamentale, réformes de 2003 et enfin les programmes deuxième génération de 2016.

- Relie ce qui est pareil : al li
 la al
 li il
 il la

3. Choix méthodologique

A partir de l'étude suivante, nous nous intéresserons à la pratique enseignante à travers une observation de classe ainsi que l'analyse de fiches de préparation de quelques enseignants. Celles-ci nous renseigneraient sur le degré de suivi par ces derniers, des instructions officielles dans l'évaluation d'une leçon de lecture/déchiffrement. L'investigation nous informerait également sur la nature et le contenu des activités choisies par les enseignants.

3.1-Les conditions du déroulement de l'observation de classe et la détermination de l'échantillon

L'étude a été réalisée dans huit classes des quatre circonscriptions pédagogiques (f2, f3, f4 et f6) de la ville de Constantine. Nous nous sommes déplacée dans les classes de deux enseignants pour chaque circonscription ; partant de l'idée que la diversité des expériences ne peut être que bénéfique pour notre recherche. Quant au choix des enseignants de l'enquête, il était fondé sur les critères du niveau d'instruction et celui du nombre d'années d'exercice.

Ainsi, l'expérience professionnelle des enseignants varie entre cinq et trente-deux ans de service durant lesquelles, ils ont travaillé avec plusieurs programmes dans le cadre des réformes successives qu'a connu le système éducatif. Trois d'entre eux sont titulaires de diplômes universitaires dont une licence de français et un ingénieur en génie-civil. Les autres enseignants ne sont pas titulaires du baccalauréat. Ils ont suivi une formation spécialisée au terme de laquelle, ils ont obtenu un certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P). A travers le choix de cet échantillon, nous avons pensé également à diversifier les milieux socio- culturels et l'effectif.

Nous avons donc pris contact avec les écoles suivantes :

- Ecoles Emir Abdelkader et frères Lachtar à Sidi mabrouk (dans la banlieue)
- Belahreche Bouchrit et Hocine Osman à la nouvelle ville.
- Youm Elilm et Amina Bint Wahb au centre-ville.
- Emir Abdelkader et Ali Bouatia à Ain Abid. (à 45km de Constantine)

Le nombre d'élèves dans ces écoles varie entre 20 et 46 par classe.

3.2-L'instrumentation

Il s'agit d'une grille d'observation qui a été élaborée au départ pour une recherche sur la pratique enseignante ayant pour objectif vérifier dans quelle mesure les enseignants se conforment aux instructions officielles dans la préparation et la présentation d'une leçon de lecture. Pour la présente étude, nous l'avons adaptée et gardé les items en relation avec les modalités d'évaluation. Ainsi, nous cherchons à savoir si les enseignants appliquent les exercices du manuel afin d'estimer les acquis de leurs élèves en lecture ou recourent-ils à d'autres exercices. Dans un deuxième temps, nous puisons dans les fiches de préparation des cours des enseignants de notre échantillon afin d'en dégager les types d'évaluations choisis par ces derniers.

4- Interprétation des résultats

4.1-Le taux de respect des activités du manuel scolaire

Une fois les données recueillies, nous avons procédé au calcul des taux de respect des directives officielles par rapport à l'évaluation. Ainsi, parmi les huit enseignants observés, deux utilisent les exercices du manuel scolaire (ESM) à savoir la discrimination audio/visuelle, complétion de mots par des lettres et /ou des sons qui manquent et repérage de mots qui contiennent les graphèmes étudiés. Soit 25% de notre échantillon.

Trois enseignants optent pour d'autres activités différentes (AD). Soit un taux de 37,5%. Nous gardons le même taux (37,5%) pour les enseignants qui respectent partiellement (RP) l'évaluation du manuel c'est-à-dire qu'ils appliquent les exercices du livre en les complétant par d'autres qui relèvent de leur propre choix.

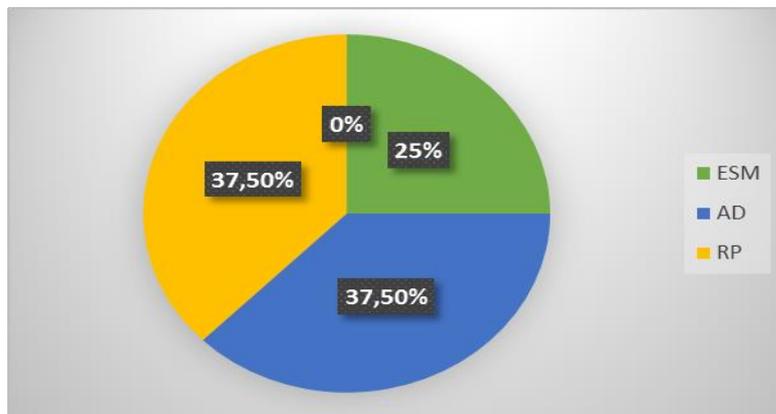


Figure 1. Taux de respect des modalités d'évaluation du manuel scolaire.

4.2- Les activités choisies par les enseignants

Les premiers résultats de cette investigation montrent clairement que le taux de l'application « stricte » de l'évaluation programmée dans les manuels est trop limitée. De ce fait, les enseignants procèdent soit à changer complètement les activités et les remplacer par d'autres soit à leur apporter des modifications. Ainsi, les changements consistent essentiellement en :

- Lecture oralisée (lecture à haute voix) avec correction phonétique.
- Déchiffrer « des mots inconnus » : lecture spontanée de quelques mots nouveaux construits en classe avec l'enseignant.
- Dictée de syllabes et de mots sur les ardoises (procédé à la Martinière PLM).

Certains enseignants font du texte de départ qui est à l'origine un support d'extraction des mots qui contiennent les lettres du jour, un support d'évaluation.

Nous avons pu remarquer à ce niveau, que parmi les six enseignants qui apportent des modifications à leur évaluation, quatre optent pour la lecture spontanée d'une série de mots (LSM). Soit un taux de 66,66%. Les deux autres, soit 33,33%, préfèrent une dictée de lettres et de mots (DLM).

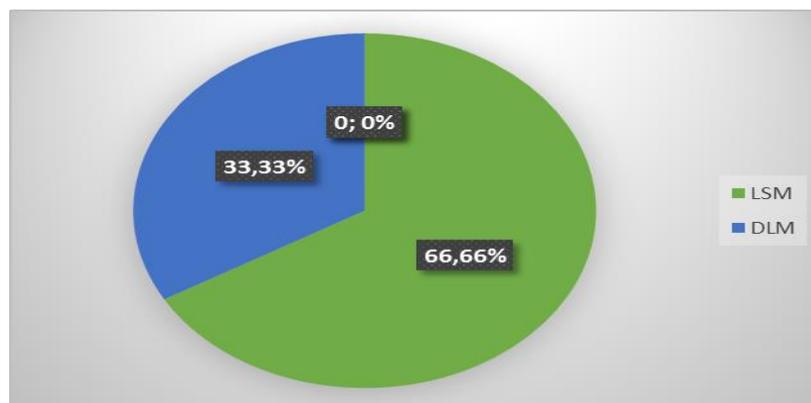


Figure 2 : Taux d'application des évaluations choisies par les enseignants.

4.3 - Discussion des résultats

Parmi les quatre enseignants qui évaluent leurs apprenants à travers les exercices du manuel, deux les trouvent « intéressants » et « suffisants » pour « mesurer » les savoirs acquis. Deux par contre, les trouvent « intéressants » mais « ont besoin d'être complétés ».

Ils expliquent que le principe de conception des exercices proposés dans le manuel scolaire, se limite à l'identification des graphèmes. Or, il est « impératif » de vérifier également que l'apprenant peut, à travers le premier apprentissage celui des lettres et des sons, être capable d'effectuer une lecture individuelle autonome.

Signalons à ce niveau, l'écart qui existe entre les directives officielles et la pratique enseignante. En effet, les exercices proposés ne paraissent pas « convaincants » pour les enseignants. Ces derniers expliquent que certaines activités n'aident pas à une bonne installation de la compétence de lecture, car elles reposent sur l'observation et « l'automatisme ».

Dans cette catégorie d'exercices s'inscrivent les suivants :

-Je vois **ph**, je prononce **f**... / Je vois **au, eau**, je prononce **o**. Ce sont d'après les praticiens, des « consignes » qui développent juste des « réflexes immédiats » que l'apprenant risque d'oublier. Ils ajoutent que dans le cas des apprenants qui s'approprient le français langue étrangère, les sons « doivent » être développés et devenir des leçons à part entière vu leur « complexité ».

D'autre part, les enseignants pensent que l'évaluation telle qu'elle est appréhendée par les concepteurs des programmes, se limite à vérifier l'acquisition des lettres ce qui converge avec un seul objectif parmi ceux cités dans les directives officielles. Les autres objectifs en relation avec la forme du texte telle la reconnaissance des signes de ponctuation, les mots familiers et la typologie sont complètement négligés à cause de l'absence d'exercices qui tendent à les vérifier.

Ces mêmes enseignants rappellent que l'objectif majeur de l'apprentissage du code écrit est l'installation de la compétence de lecteur déchiffreur en ce sens que l'apprenant doit être capable d'interpréter le signe graphique, assembler des syllabes et les prononcer en une seule émission de voix. Cela rejoint la définition de Goigoux et Cèbe qui écrivent :

« Pour parvenir à déchiffrer, c'est-à-dire convertir un mot écrit en un mot oral, le lecteur doit identifier les lettres qui le composent, les mettre en correspondance avec les sons élémentaires du langage (phonèmes), puis combiner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot » (2006 : 20).

Cette assertion fait donc de la reconnaissance du code écrit, le premier pas vers l'appropriation de l'acte de lire auquel doit s'ajouter la capacité à effectuer les combinaisons nécessaires à savoir celles des syllabes simples et des syllabes complexes (constituées de quatre voire de cinq lettres).

Ainsi, évaluer l'apprentissage de la lecture passerait selon les enseignants de notre échantillon, par la dictée et/ou la lecture spontanée. Ces deux activités renseigneraient sur le taux et la qualité d'acquisition de tous les éléments « indispensables » au déchiffrement. Elles impliqueraient également l'apprenant dans la lecture autonome dès le début de l'apprentissage en lui proposant des contenus différents de ceux du manuel.

La dictée, cette activité d'encodage qui consiste en une conversion des phonèmes en graphèmes est destinée à contrôler essentiellement l'orthographe des mots. Son introduction dans le contrôle de l'acquisition de la lecture n'est pas seulement importante, elle est « indispensable pour [...] fixer les acquisitions de lecture... [...] » (E. Descol et al, 2003 :117).

Signalons à ce niveau, qu'il est également important de dicter des phonèmes, des syllabes puis des mots afin de juger de l'assimilation régulière et progressive des éléments et des mécanismes qui entrent dans la réalisation de la lecture à savoir la maîtrise des graphèmes, le montage de syllabes et enfin leur assemblage.

En plus de la dictée, les enseignants délaissent le mode d'évaluation qui repose sur la lecture de mots contenant la /ou les lettres étudiées ce jour-là. Cette évaluation prendrait en fait, la forme d'une « reconnaissance » ou d'une « imitation », car l'apprenant s'appuie soit sur la lecture de l'enseignant, soit sur l'image qui accompagne le mot sinon sur la préparation à la maison. Dans le dernier cas, la lecture de l'apprenant dépendrait de « sa capacité » de mémorisation.

La « lecture de mots inconnus » pour laquelle optent les enseignants de l'échantillon, est une lecture « spontanée » d'une série de mots que l'apprenant n'a pas « vus » auparavant et donc n'a pas préparé. Il les déchiffrerait « directement » en mobilisant ses acquis antérieurs. C'est-à-dire qu'il s'appuie sur les éléments et les techniques d'assemblage acquis au fur et à mesure tout le long des séances d'apprentissage. Ce mode d'évaluation aiderait l'enseignant à constater l'installation de la compétence de déchiffrage chez l'apprenant de façon à ce que ce dernier soit capable d'effectuer une lecture aisée et fluide de n'importe quel contenu dans toutes les situations d'apprentissage.

Conclusion

D'un point de vue didactique, l'évaluation de tout apprentissage est un facteur sine qua non pour mesurer les acquis des apprenants au cours et après un parcours de formation.

C'est une pratique qui tente d'estimer le rendement d'une méthode, d'une technique ou d'une stratégie d'enseignement. Seulement, ce travail évaluateur est, à son tour, « évaluable » afin qu'il soit ajusté aux objectifs qu'un enseignant se fait selon l'activité enseignée. Pour ce fait, il serait nécessaire de cerner le contexte de son application aussi bien sur le plan de la transmission que celui de la réception et lui conférer des modalités d'application « convenables ».

Un constat d'échec au niveau de l'appropriation de l'habileté de lecture est enregistré chez nos apprenants. Il est signalé par les enseignants dont les élèves souffrent de difficultés quant au déchiffrement des différents supports d'apprentissage : textes de lecture, corpus dans les activités de langue et même les consignes des exercices. À travers cette modeste étude, nous avons tenté de rendre compte des modalités d'évaluation adoptées par les enseignants algériens afin de suivre les apprentissages relatifs à cette activité et juger de leur qualité ainsi que de leur efficacité. Il a été d'abord question de décrire les exercices proposés dans les programmes algériens successifs. Jugés « insuffisants » et « incohérents » par les enseignants, ces activités furent « modifiées » dans une sorte de « complétion » afin qu'elles soient « ajustées » aux objectifs assignés à l'enseignement du décodage. En effet, les dispositions étaient dans le sens de développer essentiellement la compétence de l'autonomie en lecture du moment que toutes les autres activités en dépendent. Lire n'importe quel contenu dans toutes les situations d'apprentissage afin de « libérer » l'apprenant de toute dépendance qu'elle soit familiale ou au sein de l'école.

Les modifications faites par les enseignants entrent dans le cadre de leur autonomie. Il y a cependant, risque qu'elles soient « arbitraires » et « sans objectifs rigoureusement délimités ». Même si l'expérience professionnelle de l'enseignant pourrait être « inspiratrice », il serait mieux de gérer ces pratiques dans le cadre d'une formation qui aiderait les praticiens à mieux gérer leurs efforts et les diriger vers l'efficacité et la rentabilité.

Bibliographie

- Descol Elisabeth, Deboos Jean Françoise, 2003, *Lire au CP : comment s'y prendre*, Ed Hachette
Goigoux Roland, Cébe Sylvie, 2006, *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz.
Philbert Henri, 2006, *Globale ou syllabique : voyage organisé au cœur d'un débat*, Paris, Retz.

Sitographie

- François Philippe, 2019 : « Des repères pour enseigner la lecture au cycle2 : l'identification des mots écrits », <http://docplayer.fr/20505433-Reperes-pour-enseigner-la-lecture-au-cycle-2-l-identification->

[des-mots-ecrits-support-didactique-et-pedagogique-pour-la-conception-de-seances.html](#), consulté le 25 avril 2019

Goigoux Roland, 2017, « Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives » centre- alain-savary.ens-lyon.fr, consulté le 25 avril 2019

O.N.L, 2005, « L'apprentissage de la lecture à l'école primaire » onl/inrp.fr/ONL/garde/rapport, consulté le 24avril

Pradère M, Tricot A, 2012, « Comment concevoir un enseignement » <https://moodle.parisdescartes.fr/mood/resource/view/Php?id=4972>, consulté le 24 avril 2019

**USEFUL ORTHOGRAPHIC PATTERNS FOR THE TRANSLATION
OF SCIENTIFIC TERMINOLOGY FROM ROMANIAN INTO
ENGLISH / MODÈLES ORTHOGRAPHIQUES UTILES POUR LA
TRADUCTION DE LA TERMINOLOGIE SCIENTIFIQUE DU
ROUMAIN VERS L'ANGLAIS / MODELE ORTOGRAFICE UTILE
PENTRU TRADUCEREA TERMINOLOGIEI ȘTIINȚIFICE DIN
ROMÂNĂ ÎN ENGLEZĂ¹**

Abstract: *Specialized texts are notoriously difficult to translate, especially when the translator is a philology graduate with no or little experience with a scientific or technical domain. Scientific jargon is particularly complex and difficult at a first sight. However, with experience, one begins to distinguish certain patterns of similarity between languages, Romanian and English in this case, especially when the shared Greek or Latin origins of the scientific terminology are involved, but not only. Such patterns, once identified, prove very useful and reduce considerably the time required to look up terms in a dictionary or an online resource. This article will provide details for the recognition and use of some of the most encountered such patterns of similarity and inform on the difference between apparent equivalencies.*

Keywords: *specialized translation, scientific terminology, derivation, spelling, equivalence*

Résumé: *Les textes spécialisés sont difficiles à traduire, surtout lorsque le traducteur est diplômé en philologie et possède très peu d'expérience dans un domaine scientifique ou technique. Le jargon scientifique est particulièrement complexe et difficile à première vue. Cependant, au fur et à mesure qu'un traducteur accumule de l'expérience, il commence à observer certains modèles de similitude entre les langues, le roumain et l'anglais dans ce cas, notamment lorsqu'il s'agit des origines communes latines ou grecques des termes scientifiques, mais pas seulement. Une fois identifiés, ces modèles s'avèrent très utiles et réduisent considérablement le temps nécessaire à la recherche des termes dans le dictionnaire ou une ressource en ligne. Cet article fournira des détails sur la reconnaissance et l'utilisation des modèles de similarité les plus fréquents, et également des informations sur la différence entre des termes apparemment équivalents.*

Mots-clés: *traduction spécialisée, terminologie scientifique, dérivation, orthographe, équivalence*

Introduction

Since the difference between scientific translation and other forms of translation consists in the presence of scientific terms in the text (Newmark, 1995: 151), it follows that terminology is the main difficulty when translating such a text (Buzarna-Tihenea, 2015: 17). Science is in constant change and progress, terminology is always increasing accordingly (Dan, 2015: 270), therefore good and comprehensive specialized bilingual dictionaries (Romanian -English) are not easy to find and they are often incomplete. Online sources and authentic corpora are often the best and most convenient aid in this endeavor. A simple query on a good internet browser will render usable results and such tools also provide suggestions for the correct spelling of difficult words. Caution should be exercised not to fall into the trap of homophones. The exact meaning of the word should be checked both in English and Romanian dictionaries, or other sources, if available. Scientific articles written by English native speakers are a good confirmation resource. However, for Romanian translators who use online sources in order to find highly specialized technical or scientific terms, the good news is that there are some patterns of similarity between English and Romanian that can ease the search, especially when it comes to scientific terminology with shared Latin or Greek origins. Biology (with all its branches: anatomy, histology,

¹ Olivia Chirobocea-Tudor, "Ovidius" University of Constanța, Romania, olivia.ch31@gmail.com

physiology, botany, genetics, microbiology, zoology, entomology, ornithology etc.), medicine, chemistry, mathematics, astronomy and others have some of the largest percentages of Latin or Greek derivatives in their specialized terminology, words that non-professionals most likely never encounter in their entire life. There are slight differences that distinguish one term from another within what may appear as a string of identical suffixes or combining forms. That slight difference changes both spelling and meaning, and knowledge of such distinctions is very important in a domain like science where accuracy is paramount (Buzarna-Tihenea and Nadrag, 2016: 193). However, since translators are not specialists in the respective technical or scientific fields the texts belong to, they must employ strategies in order to tackle the difficult issues of terminology (Dan, 2015: 270). For example, where a neophyte may hear the same suffix or combining form in several different words, there will in fact be two or more distinct ones. Thus, “histerectomie”, “hiperglicemie” and “oogamie” will have different spelling at the end of the word even though they all ‘sound’ like they end in -mie. Similarly, “xantofilă” and “xerofilă” or “fructoză” and “simbioză” will not have an identical ending in English although they apparently have an identical ending in Romanian. Learning to recognize the correct patterns will improve the translation and reduce the time required to look up a difficult word. This article will provide details for the recognition and use of some of the most encountered such patterns of similarity and inform on the difference between apparent equivalencies.

The corpus used for this research consists of over a hundred scientific texts from various domains of biology (botany, zoology, anatomy, biochemistry etc.) that I worked on over several years. By translating such highly specialized texts, I began to recognize patterns that, in time, helped me find very difficult terms more and more easily.

Common Anglicization patterns

In the case of a considerable number of highly specialized terms with Latin or Greek origin, the equivalent in English of a Romanian term can be found by changing certain graphemes, digraphs, morphemes, or rather, by anglicizing the Romanian word. This happens because scientific terms are neologisms that entered the Romanian language mostly via French, but also other languages (more recently) after the standardization of scientific nomenclature accomplished in various domains by scientists such as Antoine Lavoisier for chemistry (in the 18th century), Carl Linnaeus for biology, as well as the more recent Eugen Wüster (the founder of modern terminology in the 20th century) and medical bodies such as FICAT (Federative International Committee on Anatomical Terminology) (Doncu, 2019: 243-244). All of them use Latin and Greek as common denominators, as *lingua franca*, for scientific terminology.

This common etymology helps with the recognition of patterns of orthography similar between the two languages, Romanian and English. However, even though these patterns are not limited to words of Latin or Greek origin, they can help considerably a translator find the correct equivalents, especially when there is a strong suspicion the terms may be orthographically similar due to their etymology. Some of the simplest patterns are:

- a) **f** may change to **ph**: fenol → *phenol*, fosforic → *phosphoric*
- b) **t** may change to **th**: eter → *ether*, tiol → *thiol*, periteciu → *perithecium*
- c) **c** may change to **k** or **ch**: cetonă → *ketone*, leucocită → *leukocyte*, colină → *choline*, stomac → *stomach*
- d) **h** may change to **ch** or **cch**: arahnid → *arachnid*, monozaharidă → *monosaccharide*
- e) **i** may change to **y**: acil → *acyl*, xilan → *xylan*, aldehydă → *aldehyde*
- f) **u** may change to **ou**: cumarină → *coumarin*
- g) **z** may change to **s**: izoamil → *isoamyl*, xiloză → *xylose*
- h) missing letter per prefix characteristic in English: dezaminare → *deamination*, dezoxiribonucleic → *deoxyribonucleic*, deshidratare → *dehydration*, oxiacid → *oxacid*.

i) **r** may change to **rh** or **rrh**: ramnoză → *rhamnose*, rizoid → *rhizoid*, aritmie → *arrhythmia*, hemoragie → *hemorrhage*. With a few exceptions (*arrhizal*, *antirrhinum*, *mycorrhiza*, *pyrrhotite*), most of the words containing the group **rrh** are in the medical field.

j) **gh** may change to **gu**: inghinal → *inguinal*

k) **chi** may change to **cy** or **qui** or remains **chi**: chist → *cyst*, acid chinic → *quinic acid*, catechină → *catechin*

l) some letters become double (**cc**, **ll**, **ff**, **nn**, **rr**, **ss**): lacază → *laccase*, celuloză → *cellulose*, parafină → *paraffin*, tanin → *tannin*, corinoidă → *corrinoid*, potasiu → *potassium*

m) addition or lack of final **e**. This may prove particularly confusing, especially when there is a gender inflection in Romanian. Gender is, of course, not an indicator for the existence of the final **e**, but it may instill in an inexperienced translator the assumption that words like the ones exemplified below may have a final **e** in English when they do not. Nouns that are feminine in Romanian, according to grammatical gender, might ‘feel’ they require a final **e** in English, but this is not the case: lipidă (*lipid*), melanină (*melanin*), proteină (*protein*), siringină (*syringin*), vitamină (*vitamin*). Other feminine nouns may prove that ‘feeling’ right, as they indeed end with an **e** in English: amină (*amine*), colină (*choline*), flavonă (*flavone*), lactonă (*lactone*), riboză (*ribose*), nucleotidă (*nucleotide*), tirozină (*tyrosine*). Some nouns that are masculine or neuter, again add the final **e** in English: gluconat (*gluconate*), tartrat (*tartrate*), dioxid (*dioxide*), caroten (*carotene*), antranilat (*anthranilate*).

In many cases, more than one such change occurs in a single word: *photosynthesis* (fotosinteză), *isoamyl* (izoamil), *thrombocyte* (trombocită), *ketohexose* (cetohezoză), *phagocytosis* (fagocitoză). It is also important to mention that these are not definite rules, but rather useful guidelines and they do not occur always and without exception (*pirazină* → *pyrazine*, olfactiv → *olfactory*). For example, not everything containing the group **oxi** is spelt with **y** (*oxygen* vs. *oxidation*). Sometimes the only difference is that one word in Romanian is split into two words in English (aminoacid → *amino acid*, hidroxiacid → *hydroxy acid*). Also, there are many specialized words with identical orthography in English and Romanian (*antiseptic*, *carotenoid*, *ester*, *glucan*, *retinol*).

When it comes to the idea of similarity, it is worth mentioning false friends or combinations done by ear (Buzarna-Tihenea, 2015: 20) and the imperative need for thorough checking and confirmation of the correct form of the words or phrases. In spite of this considerable similarity between English and Romanian when it comes to scientific terms, one must not fall into this trap and assume everything is the same. The following examples can illustrate the importance of meticulous investigation. In the second column of the table below, the words exist independently, but the combination is not the correct equivalent for the Romanian phrases:

Romanian	incorrect assumption	correct in English
țesut liberian	liberian tissue	<i>phloem</i>
organe anexe	annex organs	<i>accessory organs</i>
rețea testiculară	testicular network	<i>rete testis</i>
umoare apoasă	watery humor	<i>aqueous humor</i>
trompe uterine	uterine trunks	<i>fallopian tubes</i>
bulb rahidian	rachidian bulb	<i>medulla oblongata</i>
canal deferent	deferent duct	<i>vas deferens</i>

Also, some collocations are not equivalent to the Romanian phrase in terms of the grammatical category, namely the Romanian adjective will be a noun in English, in some cases simply because the adjective does not exist in English:

Romanian	incorrect assumption	correct in English
nuclcu benzenic	benzenic* nucleus	<i>benzene nucleus</i>
substanță proteică	proteic/proteinaceous substance	<i>protein substance</i>
perete celular	cellular wall	<i>cell wall</i>
celule spermatic	spermatic cells	<i>sperm cells</i>
organe sexuale	sexual organs	<i>sex organs</i>

In other cases, the equivalence of the grammatical category is correctly assumed or can have both forms: oxidare enzimatică = *enzymatic oxidation*, fermentație alcoolică = *ethanol fermentation / alcohol fermentation / alcoholic fermentation*.

Affixes, combining forms and endings

Two important categories in this discussion on patterns of similar orthography are those of affixes and combining forms, and their equivalence between Romanian and English. The category of affixes and combining forms that display the most instances of similarity are, again, those originating from Greek or Latin. They are also a source of confusion for the untrained eye. Both noun and adjective suffixes and combining forms are very important in scientific terminology because they occur often, can change the meaning of the root (*terriogenous* vs. *terricolous*), and can change grammar category (*xerophyte*-noun vs. *xerophytic*-adjective). Below are a few instances of such suffixes and combining forms that may be difficult to identify and translate correctly without minimal experience or willingness to investigate.

Thus, where a neophyte may ‘hear’ **-mie** at the end of various words, the reality may be slightly more complicated, with at least, but not limited to, three distinct derivational components with separate meaning. Thus, **-mie** can in fact be part either of two different noun combining forms used in the medical field, namely **-ectomie** (Marcu, 2015: 344) and **-emie** (Marcu, 2015: 357), or of another noun combining form, **-gamie** (Marcu, 2015: 440), specific to biology. The meaning for each is identical in English and has corresponding orthography as follows: **-ectomie** = **-ectomy** = surgical removal, **-emie** = **-emia** = presence in the blood, and **-gamie** = **-gamy** = union for reproduction, possession of reproductive organs, or simply marriage (Merriam Webster Dictionary). All three come from Greek. Thus, according to these clarifications, the words that at a first sight should all end identically will have slightly different spelling in English due to their differing etymology and meaning:

-ectomie → -ectomy	-emie → -emia	-gamie → -gamy
apendicectomie → <i>appendectomy</i>	anemie → <i>anemia</i>	adelfogamie → <i>adelphogamy</i>
amigdalectomie → <i>tonsillectomy</i>	hipocalcemie → <i>hypocalcemia</i>	cleistogamie → <i>cleistogamy</i>
histerectomie → <i>hysterectomy</i>	hipeglicemie → <i>hyperglycemia</i>	heterogamie → <i>heterogamy</i>
nefrectomie → <i>nephrectomy</i>	colemie → <i>cholemia</i>	oogamie → <i>oogamy</i>
pneumectomie → <i>pneumectomy</i>	septicemie → <i>septicemia</i>	plasmogamie → <i>plasmogamy</i>

Words of Latin origin ending in **-ul** or **-ulă** (Marcu, 2015: 1011) in Romanian normally end in English in **-cle**. However, some retain their Latin form:

Romanian	Latin	English
blastulă	blastula	<i>blastula</i> (pl. <i>blastulae/blastulas</i>)
gastrulă	gastrula	<i>gastrula</i> (pl. <i>gastrulae/gastrulas</i>)
morulă	morula	<i>morula</i> (pl. <i>morulae/morulas</i>)
particulă	particula	<i>particle</i> (pl. <i>particles</i>)
siliculă	silicula	<i>silicle</i> (pl. <i>silicles</i>)
veziculă	vesicula	<i>vesicle</i> (pl. <i>vesicles</i>)
folicul	folliculus	<i>follicle</i> (pl. <i>follicles</i>)
peduncul	pedunculus	<i>peduncle</i> (pl. <i>peduncles</i>)
receptacul	receptaculum	<i>receptacle</i> (pl. <i>receptacles</i>)

testicul	testiculum	<i>testicle</i> (pl. <i>testicles</i>) Note: The forms <i>testis-testes</i> are used in scientific contexts.
----------	------------	--

For what a neophyte in the scientific field may generally identify as the suffixes **-oză**, **-ază** or **-iză** in Romanian, there are in fact distinct suffixes and combining forms with specific meanings and orthography in English. Thus,

a) **-oză** corresponds to the suffix **-ose** in English when the word refers to a type of carbohydrate (Marcu, 2015: 75; Merriam Webster Dictionary), such as: *arabinose* (arabinoză), *cellulose* (celuloză), *fructose* (fructoză), *galactose* (galactoză), *dextrose* (dextroză), *glucose* (glucoză), *heptose* (heptoză), *hexose* (hexoză), *lactose* (lactoză), *maltose* (maltoză), *melibiose* (melibioză), *octose* (octoză), *pectose* (pectoză), *pentose* (pentoză), *sucrose* (zaharoză, sucroză), *xylose* (xiloză).

Semantically similar to **-ose** in this case is the noun suffix **-oside** (**ozidă** in Romanian), which refers to polysaccharides and combines to form terms in the same semantic range: *glucoside* (glucozidă), *holoside* (holozidă).

b) **-oză** corresponds again to **-ose** in English when the word refers to a pathological condition (Marcu, 2015: 75; Merriam Webster Dictionary). E.g. *anthracnose* = antracnoză.

c) **-oză** is in fact part of **-bioză** and corresponds to **-biosis** (noun combining form) in English when the word refers to a vital process (Marcu, 2015: 136; Merriam Webster Dictionary), such as: *anaerobiosis* (anaerobioză), *aerobiosis* (aerobioză), *antibiosis* (antibioză), *cryptobiosis* (criptobioză), *parabiosis* (parabioză), *symbiosis* (simbioză).

d) **-oză** corresponds to the suffix **-osis** in English when the word refers to a process or state (Marcu, 2015: 75; Merriam Webster Dictionary), most of them in the field of biology, such as: *anastomosis* (anastomoză), *apoptosis* (apoptoză), *diplois* (diploză), *haplois* (haploză), *hidrosis* (hidroză), *meiosis* (meioză), *metamorphosis* (metamorfoză), *mitosis* (mitoză), *osmosis* (osmoză), *thanatosis* (tanatoză).

Other notable words that end in **-osis** without referring to biological processes, but simply are of Greek origin are *apotheosis* (apoteoză), *biocenosis* (biocenoză), *diagnosis* (diagnostic – no **-oză** in Romanian), *gnosis* (gnoză), *hypnosis* (hipnoză), and *semiosis* (semioză). Another exception is *heterosis* which is practically identical in Romanian (heterozis), lacking the specific **-oză** ending.

e) **-oză** corresponds again to **-osis** in English in the field of medicine when the word refers to a pathological condition (Marcu, 2015: 75; Merriam Webster Dictionary), such as: *acidosis* (acidoză), *atherosclerosis* (ateroscleroză), *avitaminosis* (avitaminoză), *fibrosis* (fibroză), *halitosis* (halitoză), *leptospirosis* (leptospiroză), *mycosis* (micoză), *parasitosis* (parazitoză), *psychosis* (psihoză), *thrombosis* (tromboză), *toxoplasmosis* (toxoplasmoză), *tuberculosis* (tuberculoză), *virosis* (viroză).

f) **-ază** corresponds to the suffix **-ase** in English and it refers to an enzyme (Marcu, 2015: 117; Merriam Webster Dictionary), such as: *catalase* (catalază), *hydrolase* (hidrolază), *invertase* (invertază), *isomerase* (izomerază), *lyase* (liază), *oxidase* (oxidază), *reductase* (reductază), *oxygenase* (oxigenază), *peroxidase* (peroxidază), *transferase* (transferază).

g) **-iză** is in fact **-liză**, meaning “dissolution”, “destruction” or “separation” and corresponds to **-lysis** (noun combining form) in English (Marcu, 2015: 581; Merriam Webster Dictionary), carrying the same meaning, as the word originates from the identical Greek term. Examples are: *analysis* (analiză), *autolysis* (autoliză), *catalysis* (cataliză), *chromatolysis* (cromatoliză), *hydrolysis* (hidroliză), *dialysis* (dializă), *electrolysis* (electroliză), *glycolysis* (glicoliză), *hemolysis* (hemoliză), *lipolysis* (lipoliză), *paralysis* (paralizie – no **-liză** in Romanian), *photolysis* (fotoliză), *proteolysis* (proteoliză).

However, not only Greek or Latin etymology is of interest in this article. In terms of nouns, there are certain suffixes that are normally used, especially for processes, states or

qualities in various scientific domains. The Romanian suffixes **-anță** / **-ență** = agent, quality, occupation (Marcu, 2015: 70) and **-itate** = quality (Marcu, 2015: 545) correspond to the English suffixes **-ency** = quality or state (Merriam Webster Dictionary), **-ence** = action or process; instance of an action or process; quality or state (Merriam Webster Dictionary) and **-ance** = action or process; instance of an action or process; quality or state; amount or degree (Merriam Webster Dictionary). Some nouns have two forms, ending both in **-ence** / **-ance** and in **-ency**. However, a good dictionary will specify the normally used form. In the following examples, both forms exist, but the underlined one is the commonly used one: absorbanță = absorbance / *absorbency*, astringență = astringency / *astringence*, deficiență = deficiency / *deficience*, divergență = divergence / *divercency*, frecvență = frequency / *frequence*, intermitență = *intermittency* / intermittence, potență = potency / *potence*, transluciditate = *translucency* / translucence, transparență = transparency / *transparence*, virulență = *virulency* / virulence.

Other words have only one form, ending either in **-ence** / **-ance** or in **-ency**: dehiscentă = *dehiscence*, efervescentă = *effervescence*, eflorăscență = *efflorescence*, excrescență = *excrecence*, fosforescență = *phosphorescence*, incontinență = *incontinence*, inflorescență = *inflorescence*, tangență = *tangency*.

Other commonly used suffixes for processes, states or qualities are **-ation** = action or process (Merriam Webster Dictionary), corresponding to the Romanian suffixes **-re**, **-ție** or **-itate**: fermentare / fermentație = *fermentation*, filtrare = *filtration*, eterificare = *etherification*, neutralizare = *neutralization*, pasteurizare = *pasteurization*, and **-ity** = quality, state, degree (Merriam Webster Dictionary): alcalinitate = *alkalinity*, limpiditate = *limpidity*, reactivitate = *reactivity*, fermentescibilitate = *fermentability*, filtrabilitate = *filterability*, vacuolizare = *vacuolization*, vînozitate = *vinosity*.

In terms of adjective suffixes or combining forms, some are equivalent to a certain extent between English and Romanian, others are not and the reason for these differences usually lies in the etymology of the word and the manner in which it was assimilated in the language. Three of the almost perfect equivalences in both semantic and orthographic sense are:

a) **-iv** in Romanian normally corresponds to **-ive** in English: *digestive* (digestiv), *convulsive* (convulsiv), *radioactive* (radioactiv), *reproductive* (reproductiv), *oxidative* (oxidativ), *vegetative* (vegetativ), but *photosensitive* for “fotosensibil” (the corresponding *sensible* is in fact a false friend).

b) **-al** in Romanian normally corresponds to **-al** in English: *abdominal* (abdominal), *apical* (apical), *littoral* (litoral), *seminal* (seminal), *ventral* (ventral), but *arboreal* (arboreol), *perennial* (peren).

c) **-abil/-ibil** in Romanian normally corresponds to **-able/-ible** in English: *coagulable* (coagulabil), *transplantable* (transplantabil), *crystallizable* (cristalizabil), *edible/comestible* (comestibil), *reversible* (reversibil), *compatible* (compatibil).

The suffix **-ous**, very common with English adjectives, may be misleading because it either corresponds to several suffixes in Romanian or is in fact part of a more complex combining form. Thus, the Romanian suffixes **-os** (*cuprous* = cupros, *mucilaginous* = mucilaginos, *aqueous* = apos, *venomous* = veninos) or **-or** (*inodorous* = inodor, *poisonous* = otrăvitor) can correspond to **-ous** in English. However, **-ous** can be simply the end of one of several combining forms, such as:

a) the **-ous** (English) / **-or** (Romanian) correspondence is in fact the **-vorous** (English) / **-vor** (Romanian) correspondence, which means “eating, feeding on” (Merriam Webster Dictionary; Marcu, 2015: 1041) when it comes to adjectives describing eating habits: *carnivorous* (carnivor), *herbivorous* (erbivor), *insectivorous* (insectivor), *frugivorous* (frugivor), *omnivorous* (omnivor).

b) **-ous** is in fact part of **-colous** (English) → **-col** (Romanian) = living or growing on (Merriam Webster Dictionary; Marcu, 2015: 215): *saxicolous* (saxicol), *terricolous* (tericol), *corticolous* (corticol).

c) **-ous** is in fact part of **-genous** (English) → **-gen** (Romanian) = producing, yielding (Merriam Webster Dictionary; Marcu, 2015: 404): *terrigenous* (terigen), *spermatogenous* (spermatogen), *endogenous* (endogen).

d) **-ous** is in fact part of **-ferous** (English) → **-fer** (Romanian) = producing, bearing (Merriam Webster Dictionary; Marcu, 2015: 445): *fossiliferous* (fosilifer), *sudoriferous* (sudorifer), *odoriferous* (odorifer), *cruciferous* (crucifer), *coniferous* (conifer), *seminiferous* (seminifer).

e) **-ous** is in fact the suffix **-aceous** (English) → **-(a)ceu** (Romanian) = consisting of, relating to (Merriam Webster Dictionary): *arenaceous* (arenaceu), *foliaceous* (foliaceu), *gallinaceous* (galinaceu), *sericeous* (sericeu). There are also exceptions, such as *crustaceu* → *crustacean* in English.

The semantic principle, and not the suffix/ending correspondence, is followed when it comes to past participles used as adjectives or to gerunds: *polluted* (poluat), *pollinated* (polenizat), *germinated* (germinat), *dissected* (disecat), *fed* (hrănit), *swollen* (umflat), *bleeding* (sângerând). Also, as a special note, it is important to recognize correctly the grammar category because the suffix will differ for nouns and adjectives. This distinction may be more difficult to spot in the case of highly specialized terms even though the specific noun/adjective suffixes remain. For example, *parenchyma* (noun) vs. *parenchymal/parenchymatous* (adjectives) or *epididymis* (noun) vs. *epididymal* (adjective).

Special mentions should be made for a few more problematic adjective cases, such as the dilemma between **-ic** and **-ical**, or the confusing **phylic/-philic/-philous/-phil/-phile/-phyll/-phyte/-phytic**. In terms of the dilemma **-ic** or **-ical**, with some adjectives both forms function in parallel and they have the same meaning, although one is always less common in usage than the other (*geographic / geographical*, *biologic / biological*, *morphologic / morphological*, *genetic / genetical*), with others only one form exists (*acrylic*, *lymphatic*, *sulfuric*, *oxalic*, *pelargonic*, *ferric*, *pathogenic*), and with others the meaning changes with the form (*historic / historical*, *classic / classical*, *economic / economical*). The confusion among **phylic/-philic/-philous/-phil/-phile/-phyll/-phyte/-phytic** is problematic and can only be solved by the precise knowledge of the meaning of the words and of their corresponding combining forms. The problem arises from the fact that these combining forms and suffixes correspond in Romanian either to **-fil(ă)**, denoting an affinity for something (Marcu, 2015: 408) or to **-fit(ă)**, meaning plant and vegetation (Marcu, 2015: 412). The varying English orthography poses the difficulty. Thus, how can a translator distinguish between the Romanian **-fil(ă)** in “xantofilă” and **-fit(ă)** in “xerofil(ă)”? The words look similar enough for the untrained eye. Therefore, it helps to know that the former (“xantofilă”) is a noun while the latter (“xerofil(ă)”) can be a noun or an adjective, and it also helps to know that the former is a pigment found in leaves (like *chlorophyll*), while the latter can be a noun or an adjective denoting the preference of an organism for a certain type of climate. Thus, through logical deduction, “xantofilă”, like “clorofilă”, must end in **-phyll**, while “xerofilă”, like “anglofilă”, must end in **-phil(e)**. Details for each of these eight forms and their variations are provided below.

Thus, **-philic** (*thermophilic*¹, *acidophilic*, *hydrophilic*), **-philous** (*hygrophilous*, *xerophilous*, *thermophilous*) and **-phil/-phile** (*acidophil(e)*, *thermophile*) are adjective

¹ According to Merriam Webster Dictionary, *thermophilic* is the commonly used adjective, while *thermophilous* and *thermophile* exist but are less common. *Thermophile* is also listed as a noun. Other well-established dictionaries such as Oxford or Cambridge do not include any version of these terms. American dictionaries such as The American Heritage Dictionary include at least the noun, *thermophile*, if not all four forms (in Merriam-Webster, as explained above, and The Free Dictionary).

combining forms and their meaning is to have an affinity for something (Merriam Webster Dictionary). They are antonymous to **-phobic**. The problem with these three forms is to differentiate between them (aid in the derivation of adjectives) and the noun combining forms **-phil/-phile** (*acidophil(e)*, *oenophile*, *basophil(e)*, *halophile*, *thermophile*), with identical meaning. Another problem with these same three forms is to differentiate between them and **phylic**, which is not a suffix or a combining form, although it is very similar to **-philic** (one letter makes all the difference), but an actual adjective related to the noun *phyle* whose meaning is “the largest political subdivision among the ancient Athenians” (Merriam Webster Dictionary). **-phil/-phile** are also similar to **-phyll**, whose meaning is leaf (Merriam Webster Dictionary), therefore any combination including **-phyll** references a leaf-related term (*chlorophyll*, *xanthophyll*, *cladophyll*, *microphyll*, *sporophyll*). Also, phonetically and orthographically similar to all those mentioned above (the difference is the letter **t** replacing **l**) is the pair **-phyte** (noun combining form) / **-phytic** (adjective combining form) whose meaning is “plant / like a plant” (Merriam Webster Dictionary): *gametophyte* / *gametophytic*, *xerophyte* / *xerophytic*, *macrophyte* / *macrophytic*. One last mention on this subject is the noun *phylum* (pl. *phyla*), again similar to the forms mentioned above, is translated into the Romanian word “încrengătură”, meaning “a group into which animals, plants, etc. are divided, smaller than a kingdom and larger than a class” (Oxford Learner’s Dictionaries). This word also generates the combining form **phyl(o)-** (*phylogeny*, *phylogenetic*).

Two other combining forms that look very similar are the Romanian **-fag** and **-fug**. The meaning of the two, however, is not identical and it corresponds in English thus: **-fag** = **-phagous** = eating (Merriam Webster Dictionary; Marcu, 2015: 396) and **-fug** = **-fuge** = that drives away (Merriam Webster Dictionary; Marcu, 2015: 433): *ichthyophagous* (ihtiofag), *hematophagous* (hematofag), *phytophagous* (fitofag), *saprophagous* (saprofag) / *vermifuge* (vermifug), *calcifuge* (calcifug), *insectifuge* (insectifug).

Things are considerably simpler when it comes to prefixes or combining forms attached at the beginning of a word, as they are much easier to identify. The ones with shared Greek or Latin origin closely correspond between Romanian and English, with the natural allowances for the specificity of the English language, and they are normally found in scientific contexts. E.g. *archespore* (**arhespor**), *bryology* (**brilogie**), *chlorocyst* (**clorocist**), *cytotoxin* (**citotoxină**), *endospore* (**endospor**) / *exospore* (**exospor**), *hyalocyst* (**hialocist**), *hypothermia* (**hipotermie**) / *hyperthermia* (**hipertermie**), *isogamy* (**izogamie**), *macromolecule* (**macromoleculă**) / *micromolecule* (**micromoleculă**), *mycotoxin* (**micotoxină**), *phylogenetic* (**filogenetic**), *xenobiotic* (**xenobiotic**).

As for the regular English prefixes, sometimes there is exact equivalence between English and Romanian (*antioxidant*, *antibiotic*, *irreversible*, *impermeable*, *postnatal*, *submarine*), sometimes there is not (*inorganic* = **anorganic**, *invertebrate* = **nevertebrat**), and other times the prefixes are translated with the appropriate equivalent in the other language (*overpopulation* = **suprapopulare**, *forearm* = **antebraț**, *midlittoral* = **mediolitoral**).

In many cases of nouns of Latin or Greek origin, another simple but clear pattern to follow as a sure method to avoid errors is to observe the rules of the irregular plural. Grammar books usually list only a few common examples of such words, like *analysis-analyses*, *phenomenon-phenomena*, *cactus-cacti*, *bacterium-bacteria* or *vertebra-vertebrae*. Most even retain the regular plural, such as *cactus-cactuses*, as they are not highly specialized and are often used in everyday speech. However, when science is involved, with its characteristic jargon and highly specialized terminology, things become more complicated. The well-known rules are given below with examples of terms from botany and anatomy that are specific to their respective jargon:

SG	PL	EXAMPLES
-a	-ae	<i>bursa-bursae, columella-columellae, fossa-fossae, hypha-hyphae, vena cava-venae cavae, medulla oblongata-medullae oblongatae</i>
-is	-es	<i>apophysis-apophysis, caryopsis-caryopses, hypophysis-hypophyses, paraphysis-paraphyses, testis-testes</i>
-on	-a	<i>encephalon-encephala, mitochondrion-mitochondria, spermatozoon-spermatozoa, taxon-taxa</i>
-um	-a	<i>archegonium-archegonia, endothecium-endothecia, epithelium-epithelia, flagellum-flagella, hesperidium-hesperidia, podetium-podetia, perichaetium-perichaetia, ostium-ostia, sensillum-sensilla</i>
-us	-i -ora -era	<i>alveolus-alveoli, ascus-asci, gastrocnemius-gastrocnemii, gluteus maximus-glutei maximi, isidium-isidia, humerus-humeri, soredium-soredia, thallus-thalli; corpus cavernosum-corpora cavernosa, corpus callosum-corpora callosa; genus-genera</i>
-ex / -ix	-ices	<i>apex-apices, cervix-cervices, index-indices</i>

As mentioned above, some terms can alternatively be used with the regular plural form, by simply adding **-s** or **-es**. However, this is true for a very small percentage of specialized words, as the large majority are too technical for everyday communication. According to linguists, the foreign plural is generally reserved for technical usage and scientific English, while the regular plural is used in everyday language (Hornoiu, 2016: 82; Leech, 1998: 223). Thus, if the register is formal and highly specialized, and the target audience is made up of scientists and scholars, it is always safer to employ the foreign plural. Only very few of the highly specialized words can alternatively be used with a regular plural, such as *cervixes, atriiums, medulla oblongatas* and few others. By exception, some technical words only have regular plural form (*electron, neutron, proton*) (Hornoiu, 2016: 84). A special mention can be added here in regards to the word *data*, as it is very often encountered in scientific articles. This word is often understood erroneously as the singular form and the agreement is accordingly placed wrongly: *the data *is analyzed*.

Conclusion

The difficulty of translating specialized texts, scientific ones in the case discussed in this article, can be overcome by learning to recognize patterns of similarity in terms of orthography and meaning between Romanian and English. Most of these patterns occur because of the shared Latin or Greek origin of the scientific terms, but not only. Learning to identify the correct spelling and meaning of suffixes or combining forms specific to the scientific jargon will considerably reduce the time required to look up terms or the chances of making mistakes. Even so, it is important not to fall into the trap of thinking everything is similar and invent words or phrases. Therefore, it is advisable to check the exact meaning of each term, especially in the case of homophones, where experience with corpus and a trustworthy dictionary can easily solve the dilemma. In order to be reliable, this verification should be done by using trustworthy resources, such as comprehensive specialized bilingual dictionaries or authentic scientific texts written by English native speakers.

Bibliography

- Buzarna-Tihenea (Galbeaza), A. and Nadrag, L., 2016, "The Challenges of Technical Translation: Case Study", *"Ovidius" University Annals, Series Economic Sciences*, Vol. 16, Issue 2, p192-197.
- Buzarna-Tihenea (Galbeaza), A., 2015, "Several Aspects Regarding the Specialized Translation of Medical Texts. From Theory to Practice", *"Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series*, Volume XV, Issue 2/2015, p. 17-21.
- Dan (Nadrag), L., 2015, "Strategies Concerning the Translation of Specialized Texts", *"Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series*, Volume XV, Issue 1/2015, p. 269-274.

- Doncu, R. E., 2019, "Anatomical terminology and international standardization", *Identity and Dialogue in the Era of Globalization (GIDNI)*, 6, Târgu-Mureș: Arhipelag XXI Press, p. 243-248.
- Hornoiu, D., 2016, *Nominal Categories in English. Theory and Practice*, Constanța: Ovidius University Press.
- Leech, G., 1998, *An A-Z of English Grammar & Usage*, Longman.
- Marcu, F., 2015, *Dicționar actualizat de neologisme*, București: Saeculum vizual.
- Merriam Webster Dictionary* www.merriam-webster.com, accessed between 15 August and 30 September 2019.
- Newmark, P., 1995, *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall Europe.
- Oxford Learner's Dictionaries* www.oxfordlearnersdictionaries.com, accessed between 15 August and 30 September 2019.
- The American Heritage Dictionary* (<https://ahdictionary.com>), accessed on 25 September 2019.
- The Free Dictionary* (<https://www.thefreedictionary.com>), accessed on 25 September 2019.

ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES UTILISÉS DANS LE LANGAGE ÉCONOMIQUE / ABBREVIATIONS, LOGOS AND ACRONYMS USED IN ECONOMIC LANGUAGE / ABREVIERI, SIGLE ȘI ACRONIME FOLOSITE ÎN LIMBAJUL ECONOMIC¹

Résumé: L'utilisation des sigles et des acronymes, qui représentent en effet un processus d'abréviation qui a comme point de départ la nécessité d'économie linguistique (graphique et orale), est aujourd'hui un phénomène linguistique d'une remarquable ampleur. Le présent article s'attache à analyser les manifestations de ces deux phénomènes linguistiques dans le discours économique actuel, d'autant plus que pendant les dernières décennies ces manifestations ont proliféré et parfois il est très difficile de les déchiffrer correctement. Les locuteurs recourent souvent à ces procédés linguistiques et il arrive, parfois, que certains sigles, en raison de leur utilisation fréquente, perdent ce que nous appelons « leur champ morphologique », leur origine en fait, ce qui engendre des problèmes de compréhension, surtout pour un étranger, qui ne trouve pas les explications adéquates même pas dans les dicos de langue ou de spécialité.

Mots-clés: sigles, acronymes, domaine économique.

Abstract: Today, initials and acronyms are a remarkably widespread linguistic phenomenon involving a shorthand process, which reflects our need for linguistic economy (graphic and verbal). This paper aims to analyse these two linguistic phenomena in the current economic discourse, especially because their manifestations have constantly increased in the last two decades and sometimes a correct decoding is difficult to achieve. For example, the "morphological field" (i.e. the origin) of certain initials may become fuzzy due to their frequent use and subsequently, this may lead to misinterpretations, for foreigners in particular, who cannot find the necessary explanations in the dictionaries.

Keywords: initials, acronyms, economic field.

Introduction

La présente étude porte sur le besoin de clarifier et de mettre en lumière la problématique des sigles et des acronymes utilisés par tous les professionnels du domaine économique, afin d'obtenir un outil qui aide à l'harmonisation terminologique. Les recherches théoriques et notre expérience de traduction et d'enseignement en milieu universitaire ont confirmé l'hypothèse selon laquelle certaines abréviations ont, dans le langage courant usuel une acception différente de celle employée en contexte économique. C'est la raison pour laquelle il est important que les dictionnaires standards ou les bases de données terminologiques adoptent des définitions claires, précises, pour éviter toute ambiguïté ou tout flou notionnel. A la fin de notre article, nous établirons en annexe une liste des sigles et acronymes suivis de leur développement, d'autant plus qu'au niveau international, ces sigles et ces acronymes ont été employés pour donner la dénomination à certains institutions et organismes économiques internationaux FMI (pour le Fonds Monétaire International), OMC (pour l'Organisation mondiale du commerce), OIT (pour l'Organisation internationale du Travail).

Si nous voulons identifier les fonctions communes à tous les sigles et acronymes, il faudrait rappeler l'idée de Calvet (1999 : 85), conformément à laquelle toutes les formes linguistiques que nous utilisons se répartissent entre deux pôles :

- *le pôle véhiculaire* pour les formes linguistiques qui élargissent la communication au plus grand nombre, parce qu'ils vont aider à comprendre un concept ;
- *le pôle grégaire* pour les formes linguistiques qui limitent la communication au plus petit nombre, parce qu'ils vont crypter un signifié. De cette manière le syntagme employé sera réservé à usage d'un petit nombre, en particulier aux spécialistes d'un certain domaine.

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

Corpus et processus de dépouillement

En ce qui concerne le corpus utilisé afin de rédiger notre article, il s'agit d'une dizaine de documents authentiques rédigés par des spécialistes du domaine économique à l'usage d'autres spécialistes, parus entre 2016-2019 dans les hebdomadaires *Le Nouvel économiste*, *Les Echos* ou les mensuels *Alternatives économiques* et *Capital*. Nous nous sommes intéressés aux termes qui appartiennent au domaine économique composé de plusieurs branches en interaction, à savoir : la comptabilité, les finances et les banques, le tourisme, le management, le marketing, l'administration des affaires, etc. En outre, nous avons consulté systématiquement quelques ouvrages de référence. Des dictionnaires et des bases de données accessibles sur Internet (le Bureau de Traduction du Canada, TERMIUM Plus). Le logiciel AntConc nous a aidés à analyser notre corpus en termes d'occurrence des termes et de leur importance dans les activités économiques. Pour une meilleure organisation de notre travail, nous avons créé des fiches terminologiques pour chaque terme retenu dont la signification nécessitait une définition claire et précise.

Cadrage théorique

Du point de vue étymologique, le terme *abréviation* vient du bas latin « abbreviatio » et du latin « brevis » qui ont donné dans l'ancien français le verbe *abrégier* (= rendre quelque chose plus court ; écourter, raccourcir) et non le verbe *abrévier* (= raccourcir la durée de ; hâter le terme de)¹, attesté au XVI^e siècle. Le terme *abréviation* vise l'action d'abrégier, de rendre plus court et cela se manifeste plus précisément par « la réduction graphique d'un mot ou d'une suite de mots ». D'une manière générale, il s'agit d'un signe ou caractère conventionnel destiné à simplifier l'écriture et la lecture musicales. Ce rattachement de lettres dans un mot aide surtout à écrire plus vite, pour économiser l'espace.

Notre étude porte sur trois typologies des systèmes abrégatifs :

- A. *l'abréviation*, qui signifie le raccourcissement du ou des mots et éventuellement suppression de voyelles : *M^{me}* pour *Madame*.

Pour réduire les mots on utilise les mêmes procédés employés dans la prise des notes :

- omission de lettres dans un mot : suppression de OU (Nous : ns ; pour : pr ; vouloir : vloir ; tout : t t ; jour : jr ; toujours : tjrs ; pourquoi : pq) ; suppression des sons nasalisés ON - AN - EN (avant : avt ; donc : dc ; longtemps : lgtps).

- omission de toutes les voyelles (et parfois de quelques consonnes) d'un mot (développement : dvlpt ; gouvernement : gvt ; nombreux : nbx ; parfois : pfs ; quelqu'un : qqn ; quelque : qq ; quelque chose : qqch).

Par exemple, il y a des abréviations couramment employées dans les offres et demandes d'emploi : *adr.* pour *adresser*, *bac + 3* pour *baccalauréat plus 3 années d'études*, *CV* pour *curriculum vitae*, *H/F* pour *homme/femme*, *manus* pour *manuscrite*, *rech.* pour *recherche*, *réf.* pour *référence*, etc.

- B. *la siglaison*, qui consiste à prendre les initiales de plusieurs mots et les accoler ensemble: GDF pour *Gaz de France* ou HLM pour « habitation à loyer modéré ».

Jusqu'au XIX^e siècle l'usage des sigles est resté assez rare, mais, à partir de ce moment on remarque l'emploi du sigle d'abord à l'écrit et ensuite à l'oral, car « le sigle opère sur la représentation graphique de la langue » (Serbat, 1981: 47). Parmi les caractéristiques morpho-syntaxiques des sigles, il faut mentionner la possibilité d'introduire un sigle dans le discours :

- par un prédéterminant :
« La CFDT a dénoncé une « ligne rouge franchise ». (*Les Echos*)

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/dmf/abr%C3%A9vier>, consulté le 11 juin 2019

« Inutile de souligner qu'à l'époque Paris accueillait la COP 21 ! (*Le Nouvel économiste*)

« L'ASF (Association française des sociétés financières) fait état d'une hausse de 11 % pour le premier semestre 2019 par rapport à la période équivalente de l'année précédente. (*Le Nouvel économiste*)

- ou bien on peut l'utiliser sans prédéterminant:

« La plainte affirme aussi qu'après le rejet de la demande en mariage entre FCA et General Motors proposée en septembre. » (*Les Echos*)

« Introduit en Bourse il y a deux semaines, FDJ gagne toujours plus de 10% par rapport au prix offert aux particuliers. » (*Les Echos*)

« Les commandes s'accumulent pour GTT au fil des mois, mais avec le dernier contrat signé fin novembre. » (*Les Echos*)

Il s'agit d'une caractéristique propre aux sigles et qui donne priorité à la forme écrite: l'élimination de son déterminant est ignorée quand sa première lettre est une consonne et que celle-ci se prononce voyelle+consonne.

Du point de vue syntaxique, les sigles appartiennent aux classes du nom et de l'adjectif. Passer d'une catégorie grammaticale à l'autre impose des modifications en ce qui concerne le genre du sigle, parce que le sigle prend le genre du premier mot de sa source. Par exemple, le nom féminin CRS (pour Compagnie générale de sécurité) devient un nom masculin si nous faisons référence à un CRS (membre de la CRS).

Les sigles sont invariables lorsqu'ils sont en capitales :

« La loi de finances 2019, votée fin 2018, vise à promouvoir le mécénat d'entreprise chez les PME et le TPE grâce à une adaptation du cadre de la défiscalisation plus en faveur des petites structures. En France, seulement 20 % des PME françaises déclarent des dons. » (*Le Nouvel économiste*).

Ils prennent la marque du pluriel lorsqu'ils sont écrits comme des noms communs : *les cégétistes*.

C. *l'acronyme*, qui représente toujours une abréviation dont le résultat forme un mot prononcé sans l'épeler: *CGT* pour *Confédération générale du travail* ou *CAF* pour *Caisse d'allocations familiales*. Il s'agit d'un sigle prononcé comme un mot ordinaire ou d'un mot formé de syllabes de mots différents.

Il y a des acronymes qui sont propres à une langue, par exemple en roumain on rencontre *TAROM* (pour *Transport aériens roumains*) ou *DERO* (pour indiquer un détergent d'origine roumaine) et que tous les Roumains connaissent. D'autre part, il existe aussi des acronymes utilisés dans toutes les langues: *Radar* (pour *Radar Detection and Ranging*) ou *Laser* (pour *Light Amplification Stimulated Emission of Radiation*).

Une attention spéciale doit être accordée dans ce cas à la manière d'écrire les acronymes. Il y a trois situations : des acronymes qui apparaissent comme les autres sigles, entièrement en majuscules, sans point de séparation (INSEE pour *Institut national de la statistique et des études économiques*) ; des acronymes qui ne se différencient des noms communs, consacrés par l'usage de la langue et alors lexicalisés, en minuscules (*flops* pour « opérations à virgule flottante par seconde » ou *pacs* pour « pacte civile de solidarité ») ; des acronymes écrits comme un nom propre, muni d'une majuscule initiale et ensuite des minuscules (le plus connu est *Benelux* pour le mot-balise de Belgique, Nederland et Luxembourg, avec francisation de la graphie ou *Gafa* pour *Google, Apple, Facebook et Amazon*).

Il faut également insister aussi sur la création de dérivés à partir de certains acronymes, car ils représentent « un phénomène de créativité lexicale sans précédent » (Percebois, 2001: 628). Au plan syntaxique, par exemple, à partir de *pacs* (qui a aussi d'autres variantes graphiques telles (*PACS, Pacs, PaCS*) il existe dans la langue française plusieurs dérivés: le verbe *pacser*, le nom commun *pacsage*, l'adjectif *pacstable* ou la locution nominale *PACS blanc*.

Pro ou contra l'utilisation des sigles et acronymes ?

Malgré les variations synchroniques et dyachroniques, les sigles et les acronymes sont un outil linguistique essentiel dans les langues française et de spécialité, parce qu'ils facilitent la communication en synthétisant le concept considéré. Dans le discours spécialisé, les symboles, les sigles les acronymes, appelés par Lerat « éléments graphématiques » permettent une certaine économie rédactionnelle et ils répondent aux exigences de précision et de concision, deux traits spécifiques pour ce type de discours : « Depuis une cinquantaine d'années s'observe un recours croissant aux sigles et aux acronymes, dans tous les milieux et dans tous les types de discours, à l'écrit comme à l'oral, les linguistes ayant observé la plus grande fréquence d'emploi dans les langues de spécialité » (Lerat 1995 : 58). En outre, même si la délimitation entre sigle et acronyme n'est pas toujours trop claire, il y a des spécialistes qui résument clairement les différences, au niveau de la prononciation et de la formation graphique : « La forme prototypique du sigle est bien connue, qui consiste en la sélection suivie de la concaténation dans l'ordre des initiales de tous les mots constitutifs de la séquence siglée. La longueur du sigle dépasse rarement trois ou quatre lettres ; au-delà, l'acronyme est plus probable, et comporte peu fréquemment plus de six lettres. Souvent, seuls les mots lexicaux du syntagme sont retenus, au détriment des mots grammaticaux. » (Bacot et alii, 2011: 7).

L'inconvénient principal relatif à l'emploi des abréviations, sigles et acronymes vise l'impossibilité de déchiffrer le message et surtout un effort mémoriel. L'avantage de la brièveté est souvent annulé par la difficulté de reconstituer les noms d'origine.

« Vous aurez alors besoin de changer le statut de votre entreprise et exercer en entreprise individuelle (EI, EIRL) ou en société (SASU, SAS, EURL, SARL). »
(*Le Nouvel économiste*).

Dans certaines situations, il y a des sigles qui, en raison de leur utilisation fréquente, perdent leur signification originelle et leur sens nous échappe et la compréhension est rendue presque impossible, surtout pour un étranger. Il est difficile parfois de trouver les explications nécessaires dans les dictionnaires. En conséquence, on comprend mal le message, car les sigles sont toujours étroitement liés aux réalités sociales ou culturelles d'un peuple et son ignorance peut créer de la confusion. Par exemple, en français, il existe le sigle BR, qui signifie à la fois :

- *Banque de la Réunion* (« Consultez le cours de l'action BR en direct »)
- *Base de remboursement* (L'assurance maladie rembourse vos frais de santé à partir de la BR »)
- *Brigades rouges* (« Soupçonné d'être l'un des fondateurs des BR-PCC, Nicola Bortone a été condamné par le Tribunal de Paris à 3 ans de prison »)
- *Brigade de recherche* (« Les BR sont des unités de la Gendarmerie nationale française dédiées à l'exercice de la Police Judiciaire »)
- *Brigade de renseignement* (« Le COM.RENS - commandement du renseignement - est l'héritier de la BR - *brigade de renseignement* et de guerre électronique »).

A quoi le sigle BR fait-il référence plus précisément ? Quelle est sa signification correcte en fonction de chaque contexte ? Il faut bien connaître les réalités économiques et le quotidien français et pour être au courant à la signification correcte de ces sigles, utilisés assez fréquemment. Pour d'autres sigles utilisés fréquemment dans le vocabulaire économique, tels CA, déchiffrer leur origine est une action plus facile à réaliser, même pour un non-francophone, mais il faut à chaque fois prêter attention au contexte. A titre d'exemple, CA peut signifier chiffre d'affaires, comptable agréé, conseil d'administration, congés annuels.

« J'ai fini l'année 2018 au bout de deux mois d'existence avec 450 000 euros de *chiffre d'affaires*, et je vise un CA de 3 millions d'euros pour... » (*Le Nouvel économiste*)

« C'est logique : le PDG tire son mandat du conseil d'administration. »
(*Alternatives économiques*)

« Enfin, tout salarié de plus de 21 ans au 30 avril de l'année précédente bénéficie de 2 jours de congés supplémentaires par enfant à charge, dans la limite de 30 jours ouvrables de congés (CA et supplémentaires cumulés). » (*Capital*).

Une confusion assez fréquente en français vise l'emploi du sigle CGT utilisé pour abréger la *Confédération générale du travail*, mais aussi la *Compagnie générale transatlantique*. Dans ces situations il faut faire attention au contexte :

« Le déclasserment de la CGT en seconde position dans certains secteurs et la faible représentativité du syndicalisme en France ... » (*Capital*)

« La production française est insuffisante, il faut importer massivement ... pour nourrir ... les 72 navires de la Compagnie générale transatlantique. » (*Alternatives économiques*)

Des problèmes similaires apparaissent aussi par exemple au moment de l'utilisation du sigle TUC en français :

« Depuis la création des Tuc en 1984, tous les gouvernements ont subventionné un grand nombre d'emplois aidés, dont l'appellation a varié dans le temps, surtout dans le secteur non marchand. » (*Le Nouvel économiste*)

Les dictionnaires¹ précisent qu'il s'agit de l'abréviation du syntagme *Travaux collectifs d'utilité*. La difficulté à laquelle les locuteurs se heurtent dans ce cas vise la polysémie de cette abréviation : 1. Ensemble d'opérations propres à un domaine particulier d'activité; 2. Ensemble des opérations de construction, d'aménagement ou de remise en état d'édifices, de voies, de terrains, etc.; 3. Ensemble des recherches entreprises dans un domaine de la connaissance; 4. Discussions, débats d'une assemblée ou d'un groupe de personnes organisé². Des significations tout à fait différentes si nous nous rappelons que *TUC* représente aussi une marque commerciale de gâteaux apéritif! En outre, dans certains cas, le sigle désigne une personne et il est souvent utilisé au pluriel: « Les Tucs gagnent moins que les LEL. »

Une autre condition que les sigles et les acronymes doivent remplir est le besoin d'euphonie. Par conséquent, il faut choisir « un signifiant de telle sorte qu'il soit à la fois conforme à la contrainte morpho-phonique et plus facile à mémoriser » (Tournier, 1991 : 109). Pour cette raison d'euphonie, le français conserve, par exemple, le sigle anglais *ISO* pour *International Organization for Standardization*, on préfère la dénomination consacrée par l'usage, bien connue à l'international, car la traduction en français *Organisation internationale de normalisation* pourrait créer des confusions: *Opération d'intervention nationale* ou *Open intervention network*. Dans d'autres situations, face à la difficulté de prononciation en français on recourt toujours au sigle emprunté à l'anglais: *LIBOR* pour *London interbank offered rate*, *LIFFE* pour *London international financial futures exchange*, *CEO* pour *Chief Executive Officer*. De cette manière, la lisibilité de l'acronyme est plus facile et on aide le locuteur à mémoriser ce type d'abréviations.

Conclusion

Présents partout dans les médias et dans la vie sociale et professionnelle, car aucun domaine n'y échappe, les sigles et les acronymes naissent, vivent et meurent : « Une fois mis en circulation, les sigles connaissent des destins variés. Certains s'implantent bien dans le contexte social et linguistique, ils circulent et s'installent durablement dans le discours politique, médiatique, savant ou ordinaire. D'autres (témoin le désastreux VF / Viande Française réinterprété en Vache Folle par les chansonniers) rejoignent pour une raison ou une autre le cimetière des sigles morts-nés. » (Bacot et alii, 2011: 8). Etant donné les réalités économiques qu'ils désignent et qui évoluent sans cesse, leur forme et leur sens va changer continuellement. Les évolutions au niveau économique au niveau européen et

¹ https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/T_U_C_/80158, consulté le 21 juin 2019

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/travaux/79285/locution>, consulté le 21 juin 2019

mondial, le processus de la globalisation ce sont des aspects qui imposeront la mise à jour de toutes ces données, leur adaptation, leur acceptation, leur normalisation, mais aussi l'habitude d'utiliser les nouveaux termes et de les reconnaître dans le discours économique actuel.

Bibliographie

- Bacot, P., Desmarchelier, D., Honoré, J.-P., 2011, « Les usages politiques d'une réduction », *Mots. Les langages du politique*, no 95, pp. 5-10, URL <http://journals.openedition.org/mots/20005>, consulté le 22 juin 2019.
- Calvet, Louis-Jean, 1980, *Les sigles*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je?
- Dewolf, Linda, 2015, « Étude des nouveaux concepts, des sigles et des emprunts dans la terminologie de la circulation routière et de leur ancrage dans la réglementation routière belge », *Meta*, vol. 60, no 1, pp. 173-192, URL <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2015-v60-n1-meta02005/1032405ar/>, consulté le 21 juin 2019
- Pires, Mat, 2007, « Le détournement de sigle : le cas de CPE », *Langage et société*, vol. 121-122, no 3, pp. 289-303, <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-289.htm>, consulté le 15 mai 2019
- Dufour, Françoise, 2011, « Le sigle comme modalité de dissociation énonciative. Le cas des alternances d'usage PMA / Pays les moins avancés », *Mots. Les Langages du politique*, no 95, pp. 75-87.
- Lerat, P., 1995, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- Percebois, J., 2001, « Fonctions et vie des sigles et acronymes en contextes de langues anglaise et française de spécialité », *Meta*, vol. 46, no 4, pp. 627-645, URL <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2001-v46-n4-meta157/003821ar.pdf>, consulté le 15 mai 2019.
- Serbat, Guy, 1981, « Louis-Jean Calvet, *Les sigles*, Paris, P.U.F., 1980 (Que sais-je ?, *L'Information Grammaticale*, no 8, pp. 46-47, URL https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1981_num_8_1_2454_t1_0047_0000_2, consulté le 21 mai 2019.
- Tournier, J., 1991, *Structures lexicales de l'anglais*, Paris, Nathan.

Sitographie

- <https://www.abcbourse.com/>
- <https://www.alternatives-economiques.fr/>
- <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng>
- <https://www.capital.fr/>
- <https://www.lenouveleconomiste.fr/>
- <https://www.lesechos.fr/>

Listes des sigles (y compris organisationnels) et autre acronymes

ACOSS	Agence centrale des organismes de sécurité sociale	IS	Impôt sur les sociétés
ADAM	Association de défense des actionnaires minoritaires	IUT	Institut Universitaire de Technologie
ADP	Action à dividende prioritaire	MATIF	Marché à terme international de France
AELE	Association européenne de libre-échange	MBA	Marge brute d'autofinancement
AGEFIPH	Association de gestion de libre-échange pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées	MEDAF	Modèle d'évaluation des actifs financiers
AGS	Assurance garantie des salaires	MEDEF	Mouvement des entreprises de France
AI	Allocation d'Insertion	MONEP	Marché des options négociables de Paris
AID	Association internationale pour le développement	MSG	maîtrise de sciences de gestion
AFPE	Aide à la Formation Préalable à l'Embauche	MST	maîtrise de sciences et techniques

AMF	Autorité des marchés financiers	NAS	Numéro d'assurance sociale
ANPE	Agence nationale pour l'emploi	NCM	Négociations commerciales multilatérales
ANSEA	Association des nations du Sud-Est asiatique	NM	Nouveau marché
APCE	Agence Pour la Création d'Entreprise	NPI	nouveaux pays industriels
AR	Accusé de réception	OAT	Obligation assimilable du trésor
ARE	Aide au Retour à l'Emploi	OBSA	Obligation à bon de souscription d'actions
ASSEDIC	Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce	OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
BBZ	Budget base zéro	OFCE	Observatoire français des conjonctures économiques
BENELUX	Union douanière de la Belgique, du Luxembourg et des Pays-Bas	OIT	Organisation internationale du travail
BERD	Banque européenne pour la reconstruction et le développement de l'Europe de l'Est	OMC	Organisation mondiale du commerce
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement / Banque mondiale	OMS	Organisation mondiale de la santé
BIT	Bureau international du Travail	ONG	Organisations non gouvernementales
BNPA	Bénéfice net par action	OPA	Offre publique d'achat
BRI	Banque des règlements internationaux	OPE	Offre publique d'échange
BSA	Bon de souscription d'action	OPF	Offre à prix ferme
BSE	Bulletin de salaire électronique	OPEP	Organisation des pays exportateurs de pétrole
BTF	Bon du trésor à taux fixe	OPV	Offre publique de vente
BTS	Brevet de technicien supérieur	ORA	Obligation remboursable en actions
CAPE	Contrat d'Appui au Projet d'Entreprise	OTAN	Organisation du traité de l'Atlantique nord
CAF	Capacité d'autofinancement	PAC	Politique agricole commune
CAT	Centre d'Aide par le Travail	PCG	Plan comptable général
CCI	Chambre de Commerce et d'Industrie	PCV	Paiement contre vérification
CDD	Contrat de travail à durée déterminée	P.D.G.	Président-directeur général
CDI	Contrat de travail à durée indéterminée	PJ	Pièces Jointes
CE	Comité d'entreprise	PIB	Produit intérieur brut
CEE	Conseil économique de l'Europe; Communauté économique européenne	PMA	pays les moins avancés
CEI	Communauté des États indépendants	PME	Petites et moyennes entreprises
CET	Compte Epargne Temps	PMI	Petite ou moyenne industrie
CFDT	Confédération française démocratique du travail	PNB	Produit national brut/net bancaire
CGPME	Confédération générale des petites et moyennes entreprises et du patronat réel	PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
CGT	Confédération Générale du Travail	PV	Procès-verbal
CHSCT	Le comité d'hygiène, de sécurité et des conditions du travail	QC	contrôle de la qualité
CIPC-R	Caisse Interprofessionnelle de Prévoyance des Cadres Retraités	RCB	rationalisation des choix budgétaires
CIRMA	Contrat d'Insertion Revenu Minimum d'Activité	RELIT	Règlement et livraison des titres

CISR	Commission de l'immigration et du statut de réfugié	RES	reprise d'une entreprise pas ses salariés
CMF	Conseil des marchés financiers	RI	Règlement immédiat
CNIL	Commission nationale de l'informatique et des libertés	RIB	Relevé d'identité bancaire
CNUCED	Conférence des Nations unies pour le commerce et le développement	RM	Règlement mensuel
COB	Commission des opérations de bourse	RMI	Revenu minimum d'insertion
CPE	contrat première embauche	RNB	Revenu national brut
CR	contre remboursement	RNBD	Revenu national brut disponible
CSG	Contribution sociale généralisée	SA	Société anonyme
CSN	Confédération des syndicats nationaux	SAS	Société anonyme simplifiée
CTT	Contrat de travail temporaire	SARL	Société à responsabilité limitée
CVG	Certificat de valeur garantie	SEBC	Système européen de banques centrales
DADS	Déclaration annuelle des données sociales	SFI	Société financière internationale
DECF	Diplôme d'Études Comptables et Financières	SCA	Société en commandite par actions
DESCF	Diplôme d'Études Supérieures Comptables et Financières	SCMC	Société de Compensation des Marchés Conditionnels
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées	SICAF	Société d'investissement à capital fixe
DPAE	Déclaration préalable à l'embauche	SICAV	Société d'investissement à capital variable
DPESCF	Diplôme préparatoire aux Études Comptables et Financières	SIG	système intégré de gestion
DR	Délai de recouvrement	SJR	Salaire Journalier de Référence
DRH	Direction des ressources humaines	SME	Système monétaire européen SMI – Système monétaire international
DTS	Droits de tirage spéciaux	SMIC	Salaire minimum interprofessionnel de croissance
DUE	Déclaration unique d'embauche	SMIG	Salaire minimum interprofessionnel garanti
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie	SNCF	Société Nationale des Chemins de Fer Français
EBE	Excédent brut d'exploitation (on utilise aussi Ebitda)	SRD	Service de règlement différé
EDF	Électricité de France	SQS	sociétés et quasi-sociétés
EEE	Espace économique européen	SSII	Société de services et d'ingénierie informatique
ENF	Entreprises non financières	TBB	Taux de base bancaire
EURL	Entreprise unipersonnelle à responsabilité limitée	TCAM	Taux de croissance annuel moyen
FAB	Franco à bord	TES	Tableau des entrées-sorties
FBCF	Formation brute de capital fixe	TEE	Tableau économique d'ensemble
FCC	Fonds commun de créance	THB	Taux hebdomadaire des bons de trésor
FEADER	Fonds Européen Agricole pour le Développement Rural	TMO	Taux moyen mensuel obligatoire
FEOGA	Fonds européen d'orientation et de garantie agricoles	TP	Titre participatif

FMI	Fonds monétaire international	TPS	Taxe sur les produits et services
FO	Force Ouvrière	TIPP	Taxe intérieure sur les produits pétroliers
GATT	Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce	TPI	Titre au porteur identifiable
GDF	Gaz de France	TTC	Toute taxe comprise
GIE	Groupement d'intérêt économique	TVA	Taxe sur la valeur ajoutée
GMR	Garantie Mensuelle de Rémunération	UE	Union européenne
GLE	Groupement Local d'Employeurs	UEM	Union économique et monétaire
HC	Hors-cote	UNEDIC	Union nationale pour l'emploi dans l'industrie et le commerce
HT	Hors Taxe	URSSAF	Union de recouvrement des cotisations de la Sécurité sociale et des allocations familiales
HLM	Habitation à loyer modéré	VAP	Validation des acquis professionnels
IDE	Investissement direct à l'étranger	VES	Validation des études supérieures
IDH	indicateur du développement humain	VMP	Valeurs mobilières de placement
IME	Institut monétaire européen	VRP	Voyageur représentant placier (représentant de commerce)
INED	Institut national d'études démographiques	ZRR	Zone de Revitalisation Rurale
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques		

**TRACES IDEOLOGIQUES CONFLICTUELS DANS LA FICTION
ROMANESQUE D'ERNEST J. GAINES / CONFLICTING
IDEOLOGICAL LINES IN THE FICTION OF ERNEST J. GAINES /
URME IDEOLOGICE CONTRADICTORII IN FICTIONEA LUI
ERNEST J. GAINES¹**

Résumé: Aux yeux des auteurs africains-américains, le Sud n'a eu de cesse d'ostraciser le Noir. Pour y parvenir, il emploie tout un arsenal idéologique raciste que des auteurs comme Gaines s'évertuent d'invalider. En s'appuyant sur une lecture socio-sémiotique, cet article explore, dans un premier temps, le discours ségrégationniste visant à réifier le Noir pour ensuite l'écarter du développement social, culturel et économique. Puis il s'intéresse à la réaction de la communauté noire. Celle-ci est d'abord timide vu que les sujets noirs n'opposent pas au langage raciste de la superstructure celui d'une conscience collective militante. Toutefois, en rétablissant l'homme noir dans sa dignité le tout sur fond de messianisme, Gaines l'anoblit et le débarrasse des préjugés et clichés dégradants.

Mots-clés: Idéologie raciste, réification, ostracisme, sursaut, messianisme, dignité

Abstract: From the perspective of African-American authors, the South has never stopped ostracizing black people. To achieve this, it makes use of a racist ideological attire which some authors like Gaines strive to invalidate. On the backdrop of a socio-semiotic reading, this paper first explores the segregationist discourse aimed at reifying the Black and then refusing him any social, cultural and economic development. Then it deals with the reaction of the African-American community. First they display a timid response as they do not oppose the racist language of the superstructure with a militant collective consciousness. However, by re-establishing the black man in his lost dignity through a messianic character, Gaines ennobles him and rids him of the enduring prejudices and degrading clichés.

Keywords: Racist ideology, reification, ostracism, spurt, messianism, dignity

Introduction

Gaines fait partie de ces auteurs que nous qualifierons d'écrivains régionalistes. Il a contribué à faire connaître la Louisiane au grand public en tout ce qu'elle a de beau, sur le plan géographique et culturel, mais aussi en ce qu'elle peut avoir de laid du fait de son héritage ségrégationniste. Sans être une copie conforme de la société sudiste parce qu'il se veut le lieu d'une construction rigoureuse des antagonismes raciaux qui sous-tendent les rapports entre Blancs et Noirs, le roman de Gaines convainc tout lecteur avisé des rapports étroits qu'il entretient avec la réalité sociale.

En effet, en s'attaquant à l'appareil judiciaire censé assurer la cohésion sociale, *A Lesson before Dying*, ce roman de Gaines que nous avons choisi d'analyser, pour ses prétentions de testament, met à l'index les travers de la société sudiste (GAINES, 1998). La majorité blanche a choisi de refuser au Noir toute possibilité d'intégration, afin de le tenir en leste. Il va sans dire que pour y parvenir, les Blancs du sud ont recours à un discours auquel s'opposent inévitablement celui de la minorité noire.

Du coup, Gaines qui nous a habitués à des récits où les actes sont préférés aux paroles, opère un écart esthétique digne d'intérêt. Il aborde le problème du racisme subi par le Noir en privilégiant « les discours antagonistes » pour emprunter la terminologie de Zima. En clair, le présent article s'emploiera à montrer que ce roman est une « mise en scène de l'interaction polémique et dialogique de discours idéologiques ». (Zima, 2011 : 87)

Le caractère social du texte de Gaines nous oblige à opérer un aller-retour entre le littéral et le référentiel. Ainsi, quand nous analyserons un élément selon sa valeur lexicale

¹ Bi Boli Dit Lama Berté Goure, Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny de Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, benjamin3goure@gmail.com

ou sémantique, notre lecture visera la dimension littérale du texte et quand notre regard portera sur le texte en rapport avec des éléments extérieurs comme l'histoire sociale, elle sera référentielle. (Roy, 2007 : 133) Cette association se justifie par les récents progrès de la sociocritique qui s'est enrichi des avancées de la critique d'obédience structuraliste.

1. Les relents ségrégationnistes du discours de la majorité blanche

Le mérite de la sociologie du texte en tant que paradigme et théorie critique tient sans nul doute à ce qu'elle s'est enrichi des critiques portées à son encontre, car elle avait tendance à se servir du texte comme d'un prétexte pour se livrer à des spéculations de tous genres sur les préoccupations sociales. Toutefois, sans se résoudre à adopter un immanentisme naïf ou arbitraire, la sociocritique s'est ouverte aux grandes possibilités des approches structuralistes, linguistiques et sémiotiques, notamment à la part belle qu'elles accordent au langage. En fait, à en croire Edmond Cros : La sociocritique — pour qui l'histoire est le fondement de toute structure — n'utilise l'analyse structurale que pour pouvoir accéder à l'analyse dialectique. (Cros, 2003 : 13).

Aussi, traiter de la socialité d'un texte devient plus aisé, tant il est clair que les discours qui interagissent dans telle œuvre de fiction traduisent des antagonismes, des préoccupations qui transcendent le fait littéraire ; car ils sont fortement tributaires de la société qui a vu naître l'œuvre artistique.

Ainsi, sans être une réplique du discours des militants de la reconnaissance des droits civiques des noirs, le roman de Gaines revient sur le lourd passé ségrégationniste du Sud de l'Amérique et son idéologie suprématiste. Un ensemble de lois et de pratiques culturelles dominant les rapports interraciaux et sont connues sous l'appellation de « lois Jim Crow ». (Tischauer, 2012 : 1) Ces pratiques prescrivant la stricte ségrégation ont pour seul but de maintenir le noir dans un état de soumission permanente, en lui ôtant toute sa dignité d'homme pour ensuite l'écarter du développement social, culturel et économique.

1.1 Procédés de réification du sujet noir

Dans *A Lesson Before Dying*, Jefferson est le premier condamné à mort à être exécuté sur la chaise électrique à Bayonne. Sa mort, l'une des plus sinistres, n'a laissé personne indifférent. (1998) En effet, toute la ville était au fait de l'arrivée de la chaise électrique et tous ont entendu le bruit funeste du moteur électrique destiné à envoyer la décharge mortelle. C'était la première fois que pareille chose arrivait dans cette ville d'ordinaire tranquille. Or, pour rendre l'événement supportable, il a fallu trouver un cobaye, le parfait bouc émissaire. Jefferson était le coupable tout trouvé vu qu'il était né inférieur aux hommes selon la philosophie du Jim Crow.

Miss Emma, la marraine de Jefferson peut admettre que son filleul soit mis à mort par électrocution, si tel est le verdict du juge, mais elle est outrée par les propos de l'avocat commis d'office qui le traite de « cochon » : « Called him a hog ». (Gaines, 1998 :12) Miss Emma a amplement raison de s'offusquer devant cette métaphore qu'elle juge inacceptable ; car pour qui connaît l'imaginaire puritain de la classe blanche dominante, cette image projette une connotation fortement péjorative et dégradante. Dans la conception judéo-chrétienne, le porc apparaît comme un animal impur. Il symbolise, chez l'homme, les vices de l'avidité et de la débauche. De même, il est l'incarnation de la sottise, en ce sens que le porc n'hésite pas à se « vautrer dans le borborygme » après s'être fait nettoyer. Aussi, associer son image à un humain revient à le rabaisser au rang le plus inférieur qui soit.

La plaidoirie de l'avocat, censée apaiser l'assistance et susciter la compassion des jurés recèle des traces importantes d'une réification, ce terme emprunté à la pensée de Marx. Il explique comment les « individus sont souvent réduits à des objets d'échange. » (ZIMA, 2011 : 65) Il est vrai qu'en première instance, Marx explique que dans son rapport aux moyens de production de la richesse, l'homme est exposé à la menace de devenir lui-même un objet, comme ce fut le cas à l'avènement de la taylorisation. En effet, dans ce

système censé accroître la productivité, l'ouvrier, tel un automate, était contraint d'exécuter machinalement et de manière répétitive une seule et même tâche, au risque de n'être qu'un simple maillon dans une chaîne, une chose et non cet être pensant, appelé Homme. Toutefois, ce que la taylorisation obtient des hommes dans les usines, l'idéologie, en l'occurrence celle du Jim Crow l'obtient par la pensée raciste. Jefferson n'est-il pas lui-même « une chose » au dire de son avocat: « A thing to hold the handle of a plow, a thing to load your bales of cotton; a thing to dig your ditches, to chop your word, to pull your corn. (Gaines, 1998 : 7-8)

En cela, il emboîte le pas au procureur qui s'emploie à souligner le caractère bestial de ce Noir, dans son réquisitoire. Son forfait fait de lui un être asocial : une brute incapable d'éprouver le moindre remord ; un être des plus abjects ; dépourvu du moindre scrupule de conscience ; qui n'hésite pas à détrousser le vieillard qu'il vient d'abattre et dont il enjambe le cadavre ; non sans avoir fêté son forfait en buvant du whiskey à gorge déployée. Puis l'avocat de Jefferson, une figure très paternaliste, enfonce le clou en qualifiant son client d'enfant immature, malgré ses vingt et un printemps. A ses yeux, Jefferson a beau être un homme massif, il ne saurait être qualifié d'adulte mûr capable de jugement et de discernement.

L'emploi de termes tels que « fool » couplé d'une description physique soulignant la taille du crâne (shape of the skull), le visage disproportionné (flat face) et les yeux dont n'exhale pas la moindre intelligence, achève de confirmer Jefferson dans son rang d'animal. Il estime que Jefferson n'aurait pas pu commettre le meurtre de Mr Gropé, pour la bonne raison que son client, cette curiosité zoologique issue d'une longue lignée de sauvages originaires de la jungle africaine, ne peut raisonnablement concevoir et exécuter un meurtre, acte qui requiert un minimum d'intelligence.

Cette plaidoirie en dit long sur la situation sociolinguistique décrite dans le roman et montre comment son auteur est sensible aux luttes sociales de son temps. Il est plus aisé de priver l'individu de ses droits fondamentaux afin d'exploiter la force de ses bras dans les champs de coton à récolter, dans les fosses à creuser et pour le bois de chauffe à débiter, une fois que le sujet a été privé de tous les attributs faisant de lui un homme et un citoyen susceptible de revendiquer ses droits, quand il juge qu'ils sont bafoués. Pour être définitivement à l'abri de toute velléité de révolte du Noir, il convient de l'écarter de tout.

1.2 L'ostracisme et la sujétion du noir

L'ostracisme systématique orchestré par la classe dominante est la parade trouvée par les sudistes pour freiner l'avancée sociale de la minorité noire au cours de la Reconstruction. Cette période a enregistré de grands progrès pour les noirs qui se sont retrouvés soudainement au-devant de la scène politique avec seize des leurs au Congrès et plusieurs autres à des postes prestigieux tels que vice-gouverneur, trésorier, principal d'école ou même Secrétaire d'Etat. Devant ce revirement de situation qui bouleverse les pseudo-certitudes des ex-esclavagistes blancs, eu égard à la prétendue incapacité du sujet noir à se comporter et à agir comme un être pensant et redoutant la concurrence de la minorité noire, la classe dominante met sur pied un ensemble de règles tacites élaborées visant à établir l'infériorité de fait du noir et réduisant à néant les acquis des XIIIème, XIVème et XVème Amendements de la constitution des Etats-Unis d'Amérique. En réalité, ces pratiques sociales, qui auront plus tard force de lois avec l'avènement de la doctrine du Jim Crow, traduisent la volonté de la classe dirigeante sudiste de priver les travailleurs noirs des moyens de production afin de les affaiblir sur le plan économique et social.

Dans le roman de Gaines, la symbolique de l'occupation de l'espace obéit à ce souci d'écarter le noir. A Bayonne, tandis que les Blancs habitent les hauteurs de la ville pour symboliser leur suprématie, les Noirs vivent dans les régions basses de la cité et sont plongés dans l'obscurité totale. Quoi de plus normal pour des êtres aussi abjects que le « porc » de se vautrer dans la fange des régions inférieures. (Gaines, 1998 : 25)

De même, une personne de couleur perd tout droit accordé normalement aux personnes âgées et aux dames pour des raisons de civilité et de respect. Quand Miss Emma se rend chez Henri Pichot pour obtenir de lui qu'il convainque le sheriff d'autoriser Grant à rendre visite à son filleul Jefferson, elle subit la rigueur du code Jim Crow. Malgré son âge avancé et les nombreux services rendus à la maison Pichot, pour y avoir fait le ménage durant de longues années, elle n'est pas autorisée à s'installer confortablement dans un siège, pour la bonne raison qu'il serait dégradant pour un Blanc d'être assis à la même table qu'une personne de couleur. « Miss Emma looked tired. She was tired. She wanted to sit down at the table, but no one had offered her a chair. (Gaines, 1998 : 20)

Par ailleurs, une pratique sociale sudiste exige que le Noir qui se rend dans une maison de Blancs y accède par la cuisine. Quand il se rend chez Henri Pichot, le beau-frère du sheriff, pour organiser ses visites à la prison, Grant doit non seulement se plier à ce rituel dégradant, mais il se voit obligé d'attendre deux heures durant, dans la cuisine, avant que le sheriff ait fini son diner pour daigner le recevoir : « I had come through that back door against my will, and it seemed that he and the sheriff were doing everything to humiliate me even more by making me wait on them. » (Gaines, 1998 : 46) Malgré son rang d'intellectuel, Grant l'enseignant est traité avec le même mépris que les autres Noirs.

La visite inopinée de l'inspecteur et les échanges entre les deux hommes traduisent la volonté manifeste du système de maintenir le Noir dans une ignorance voulue et programmée. Pour ce haut fonctionnaire qui n'hésite pas à qualifier sa tâche de corvée, Grant est « invisible » pour emprunter le terme de Ralph Ellison. (2014) Depuis des années qu'il visite cette école, il lui semble impossible de retenir le nom de l'instituteur qui l'anime, l'appelant tantôt Higgins, tantôt Washington, comme si tous les intellectuels noirs étaient censés être aussi dociles que Booker T. Washington¹.

Pis, son inspection ne se borne pas à un contrôle de connaissance rapide proposé aux écoliers pour s'assurer de la bonne conduite des programmes scolaires. Elle consiste également à inspecter leur hygiène corporelle. Un tel acte est dégradant car il rappelle l'histoire récente des esclavagistes qui procédaient de cette manière, invariablement pour les esclaves mis aux enchères que pour le bétail à acquérir et dont il fallait s'enquérir de la bonne santé, pour faire un investissement rentable.

D'ailleurs, se montrant plus intéressé par le corps que par l'esprit de ces jeunes écoliers, il juge approprié de leur faire quelques remarques sur leur régime alimentaire et leur hygiène de vie : « Beans were good, he said...Then he said fish and green were good. And exercise was good ». (Gaines, 1998 : 56) Ce souci du bien-être physique qui prend le pas sur les conditions d'étude se justifie par le véritable rôle que l'on veut assigner au Noir. Telle est, du moins, la conviction de Grant : « In other words, hard work was good for the young body. Picking cotton, gathering potatoes, pulling onions, working in the garden – all of that was good exercise for a growing boy or girl ». (Gaines, 1998 : 56). Après avoir fait de lui une bête de somme, il convient de l'évincer d'un système basé sur les connaissances intellectuelles pour le réduire à sa plus simple expression.

Le comportement de l'inspecteur trahit le système en ce sens qu'il ouvre des écoles destinées à l'instruction des noirs tout en voulant les maintenir dans l'ignorance. Grant est conscient que s'il se fait appeler « professor » par la communauté blanche, cela ne saurait être par respect pour sa fonction noble d'enseignant. Il s'agit là d'une hypocrisie, d'un cynisme même, car malgré ce prétendu rang, il est censé s'exprimer dans une langue anglaise hésitante et emprunte de fautes élémentaires de grammaire du genre « she don't » comme semble l'exiger le sheriff Guidry. (Gaines, 1998 : 48) Guidry réserve l'anglais

¹ Copté par la majorité blanche comme le leader attiré des Noirs pour ses opinions assimilationnistes, il reste un personnage controversé pour certains penseurs noirs comme WEB Dubois qui voient en lui le bras séculier de la philosophie ségrégationniste. Cf. W.E.B. Dubois, « Of Mister Booker T. Washington and Others » in *Souls of Black Folks*, Seattle, Createspace 2011.

soutenu ou même standard à la classe dominante blanche. Et il compte s'en servir comme d'un sociolecte. Il ne conçoit pas que Grant se montre impertinent à son égard en faisant des phrases correctes au lieu de s'exprimer en dialecte, dans le langage employé communément par les Noirs.

Comme Grant ne manque pas de le souligner, les Blancs se réservent l'exclusivité de l'anglais standard, qui est finalement la propriété de la race pure à laquelle ne doit aucunement se mêler les descendants d'esclaves africains. De ce discours déshumanisant découlent deux réactions probables : soit l'apathie totale du sujet noir soumis qui acquiesce par résignation, soit la contestation du sujet noir en quête de dignité qui s'insurge, dans un élan militantisme, contre son enfermement dans des préjugés.

2. Echos et sons discordants : une réaction au mythe de la suprématie blanche

La préoccupation centrale de la majorité blanche sudiste est de consolider son assise économique. Le discours suprématiste qu'elle tient pour justifier la mise à l'écart du Noir et essayer de convaincre de sa prétendue infériorité n'est qu'une « conscience fausse » qui ne demande qu'à être combattue par l'action révolutionnaire de la minorité noire. (Zima, 2011 : 22) Pourtant, s'il est clair que le Blanc a conscience de son appartenance à « un sujet transindividuel ou collectif » (Cros, 2007 : 198) dont il reproduit l'idéologie à travers son Non-conscient, cette prise de conscience est loin d'être évidente chez le sujet collectif noir qui réagit au langage de la superstructure (Zima, 2011 : 22) soit en reproduisant le sociolecte blanc, soit en offrant le visage triste d'une désunion tributaire des intérêts divergents des membres de la communauté, quand ces derniers ne se livrent pas à une résignation totale.

Quoi qu'il en soit, dans ce roman, Gaines ne prend pas fait et cause pour l'apathie. Si ses personnages n'affichent au départ aucune ambition révolutionnaire et ne souscrivent à aucune cause politique, leur destin commun changera, par la suite à travers un parcours narratif ayant pour but essentiel d'invalider les théories ségrégationnistes pour rétablir l'homme noir dans sa dignité, le tout sur fond de messianisme. Néanmoins, il aura fallu une prise de conscience et la naissance d'une conscience de classe pour permettre un tel sursaut.

2.1 Une conscience collective absente

Toute société multiraciale est riche de sa diversité culturelle. Telle est la substance de la théorie du creuset de Tocqueville¹. A l'épreuve de la réalité sudiste, cette idée qui n'est qu'une utopie, car tout concourt à rabaisser le Noir au rang de bête. Or, pour les adeptes de la suprématie blanche, la ségrégation apparaît comme une échappatoire leur permettant de faire contre mauvaise fortune bon cœur puisqu'ils auraient souhaité vivre dans une Amérique débarrassée des gens de « race inférieure ».

Pour les Noirs, la cause est déjà entendue: les lois Jim Crow définissent clairement leur place de citoyens de seconde zone. Pourtant, les frontières ne sont pas aussi rigides qu'elles paraissent. Conscients des failles éventuelles, les ségrégationnistes ont pris soin d'établir une clause qui stipule qu'une seule goutte de sang noir fait de l'individu un Noir. Cette disposition vise à garder la race blanche immaculée, en décourageant les mariages et autres relations amoureuses interraciales. En fin de compte, le substantif « Noir » est un terme générique englobant à la fois des descendants d'esclaves africains et d'autres individus de sang mêlé, pourvu que ces derniers aient un Noir dans leur parenté.

Pour autant, cette désignation porte en elle les germes de frustrations profondes. En effet, il arrive que certaines personnes appartenant à ce dernier groupe, vivent une crise identitaire véritable. D'une part, il leur est impossible de s'intégrer à la communauté

¹ Philosophie plutôt idéaliste portant sur le multiculturalisme de la société américaine que l'auteur développe dans son ouvrage intitulé *De la démocratie en Amérique*, Cf. Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, Paris, Librairie de Charles Gosselin, 1840.

blanche dont le sang coule dans leurs veines par faute de celui des descendants d'esclaves qu'ils ont également en partage. D'autre part, ils éprouvent un sentiment de supériorité et de mépris à l'égard des Noirs de souche, comme l'atteste la discussion que Grant surprend entre deux mulâtres dans le bar de Clairborne à Bayonne.

Le fait que ces mulâtres se servent, sans commune mesure, du sociolecte de la société blanche notamment à travers le terme « nigger » indique leur mépris pour les Noirs de souche. En effet le terme « nigger » qui signifie « sale nègre » a une forte connotation péjorative. Tout en étant pour les Blancs, la formule consacrée pour représenter tous les préjugés racistes à l'encontre du Noir, il suscite chez ce dernier toute la colère et la rancune contre le système. En ayant recours à cette injure dans un bar fréquenté par des Noirs, les deux mulâtres montrent qu'ils se sentent plus proches de la communauté blanche à laquelle ils auraient bien voulu s'intégrer, si la culture du Jim Crow n'avait pas fait d'eux des Noirs.

Ils se considèrent d'autant plus supérieurs aux « sales nègres » qu'ils préfèrent exercer, dans le domaine du bâtiment, les métiers de briquetiers, de charpentiers et de peintres, pour éviter de côtoyer les Noirs de souche, dans les plantations. Comme pour reprendre cet adage qui stipule que de deux maux, il faut choisir le moindre, ils préfèrent se priver d'une éducation plus poussée en intégrant les collèges destinés aux Noirs et choisissent très tôt de recourir à leurs métiers favoris, que d'avoir à partager les bancs des collèges avec de « sales nègres ». (Gaines, 1998 : 197) Choisir d'éviter leurs compatriotes noirs comme la peste explique d'ailleurs la raison pour laquelle ils approuvent la condamnation à mort de Jefferson pour qui ils préféreraient la mort par lynchage à la chaise électrique. Si les briquetiers n'affirment en aucun moment leur supériorité par rapport aux autres Noirs, leur discours de mépris trouve sa plus belle expression chez un autre membre de leur communauté en la personne du professeur de Grant. Cet individu se définit comme un misanthrope patenté. Sa haine pour le genre humain en général et les Noirs en particulier vient du fait que le système l'assimile à la pire espèce humaine, la race noire. D'ailleurs il n'hésite pas à crier sa haine pour le Noir en ces termes : « Because that sonofabitch out there say I'm you. » (GAINES, 1998 : 65) Cette boutade est sa réponse à Grant qui aimerait savoir pourquoi son ancien professeur affiche tant de haine pour lui.

En réalité, Matthieu Antoine, le professeur créole retraité, hait tous les hommes, y compris les Blancs qu'il envie parce qu'il se croit inférieur à eux, autant qu'il éprouve du mépris et de la haine pour sa propre personne. Voilà un personnage controversé qui se croit pourtant supérieur aux autres Noirs, dont la couleur de peau est plus sombre que la sienne, comme il aime à le dire : « I am superior to you. I am superior to any one blacker than me. » (Gaines, 1998 : 65) Matthieu Antoine a occupé durant de nombreuses années le poste d'enseignant, dans la même école primaire où enseigne Grant dont il a été le professeur, avant de prendre sa retraite pour cause de maladie et d'être remplacé à ce poste par Grant.

N'ayant jamais eu de l'estime pour ses élèves noirs, son rôle n'était pas de leur apprendre à devenir des hommes, mais à rester, tel que lui-même, des couards. Le conseil qu'il leur répétait sans cesse était de fuir le Sud. Il leur prédisait une fin tragique et violente. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé à la plupart de ses élèves qui ont fini en prison pour vol aggravé ou sur la potence pour meurtre. Sa haine viscérale pour Grant s'explique par le fait que ce dernier ait pu réussir à déjouer ses prédictions alarmistes. La plus grande crainte de Matthieu Antoine est que Grant ait un jour des ambitions plus nobles et veuille faire de ses élèves des hommes, sans se borner à leur enseigner des notions basiques d'arithmétique et de lecture, comme le veut le système.

Mais Grant a été conditionné par le système à accepter le statu quo. Comme il le dit si bien : « I'm the teacher... I teach what the white folks around here tell me to teach – reading, writing. » (Gaines, 1998: 13) Ce discours prouve bien qu'il ne se sent pas l'âme d'un contestataire. Lorsque Miss Emma la marraine de Jefferson lui confie la responsabilité d'éduquer son filleul qui a été affublé du terme méprisant de « cochon », pour faire de lui un homme avant sa mort, elle ne fait que rappeler à Grant le rôle qui est le sien, celui de

leader. Or Grant entend éviter cette responsabilité en cherchant à irriter la personne supposée l'aider. « I was supposed to have said « don't » I was being too smart...I used the word "doesn't again, but I did it intentionally this time. » (Gaines, 1998 : 48)

La réaction de Grant peut traduire son agacement. Quoi qu'il affiche ainsi une rébellion susceptible de lui attirer le courroux de Guidry et partant, celui de la superstructure, cela n'a aucune visée politique, car il espère que son impertinence lui vaudra d'être éconduit par le sheriff, pour être libéré de la lourde charge qui lui est confiée. N'ayant aucune intention de jouer les héros en sacrifiant du temps et de l'énergie pour une cause qu'il juge perdue d'avance, il entend fuir ses responsabilités en faisant le politique de l'autruche. Pourtant, il a le mal sous les yeux, et il se sent comme pris au piège de ce cercle vicieux que seule une action héroïque pourrait rompre. Grant finit par prendre conscience du mensonge de l'idéologie dominante et décide de lutter.

2.2 La quête de la dignité

S'il fallait décrire ce roman de Gaines en le mettant en rapport avec un sous-genre, ce ne serait certainement pas celui du roman à intrigue. L'incipit situe déjà le lecteur quant au dénouement final : il est évident que le meurtre qui constitue le prétexte de cette histoire a déjà son coupable qui est appelé à subir la rigueur de la Loi, étant donné qu'une sentence de mort a été prononcée à l'encontre de Jefferson. D'ailleurs, personne n'espère qu'il bénéficie de la clémence du Gouverneur pour que cette peine soit allégée. Tous attendent donc qu'il décide du jour de l'exécution de la sentence. Aussi n'y a-t-il plus de suspense véritable contrairement au type de récit construit sur une intrigue privilégiant la notion de « plot » qui désigne à l'origine la présence d'un complot, d'une conspiration à dénouer. Quand tel est le cas, le lecteur est en droit de s'attendre à ce que l'intrigue se complique ou encore que l'affaire se corse : « the plot thickens » comme le disent les Anglais.

Il s'agit plutôt d'un récit qui repose sur une quête de valeurs. En cela, il a des relents philosophiques en ce sens qu'il suscite une réflexion sur la condition humaine et plus précisément sur la dignité du Noir qui est « jetée aux orties ». C'est bien la quête de cette dignité perdue qui cristallise l'attention des personnages principaux et fédère leurs actions. Pour établir le rapport de Grant, Miss Emma, Tante Lou et Jefferson qui sont, à nos yeux, les plus importants de cette histoire, il convient de s'intéresser à leurs quêtes respectives après les avoir décrits en nous inspirant des travaux de Greimas sur la grammaire du texte. (Greimas, 1983)

Jefferson est considéré par la communauté blanche comme un être asocial ou une brute insensible. Sa condamnation à mort le confirme dans son rôle thématique du marginal. Une telle description tient au désir de le dépouiller de toute dignité humaine pour en faire le bouc émissaire parfait d'un pour lequel il est innocent. Mais elle prend sa source dans une vision plus globale de l'homme noir qui, à défaut d'être un mâle dominant, apparaît comme une brute, un assassin et un être stupide. Si cette description méprisante transparait dans le plaidoyer de l'avocat commis d'office, force est de reconnaître qu'elle n'est pas loin de la réalité, du moins en ce qui concerne Jefferson. En cela, l'objectif de la classe blanche, celui de réduire le Noir au rang de bête, semble être atteint. Jefferson est un parfait inculte, un illettré incapable de se servir d'un téléphone. Dans son action qui l'amène à participer au cambriolage qui vire au drame, il a été entraîné sur les lieux du crime par les vrais coupables, sans avoir eu un temps de réflexion. En clair, cet acteur n'a au préalable aucune quête. Pourtant, ses proches Noirs voudraient faire de lui le sujet de la quête de la dignité.

Miss Emma est la marraine de Jefferson. Son lien de famille avec Jefferson n'est pas clairement établi, mais son amour pour lui ne fait aucun doute. Au-delà des simples sentiments, cette vieille dame fait preuve d'un dévouement à la cause noire et rappelle en cela une tradition de militante des droits de la personne noire. Que l'on se souvienne de Sojourner Truth, Harriet Tubman ou Rosa Park, que la mémoire collective noire célèbre comme des héroïnes de la lutte pour le bien être du Noir, et le lien est établi. Il est possible

de lui attribuer le rôle thématique de la militante, car Miss Emma est la destinatrice ou l'initiatrice de la quête. Sa quête, quoi que simple, traduit une préoccupation des plus nobles. Voulant invalider les théories racistes de l'avocat qui a commis l'erreur de traiter son filleul de « porc », elle se tourne vers Grant l'enseignant, et lui demande de le sortir de son ignorance pour faire de lui un homme.

Tante Lou est la parente de Grant. De la même génération que Miss Emma, elle lui est très proche. Aussi partage-t-elle son chagrin de cœur. Mieux, elle se sent d'autant plus soucieuse du sort de Jefferson qu'elle ne ménage aucun effort pour convaincre et obliger Grant de s'associer à la cause, malgré ses réticences. Elle estime avoir ce droit, car si Grant est l'enseignant qu'il est devenu et s'il n'a pas sombré dans la violence comme l'avait « prophétisé » Matthieu Antoine, cela est dû sans doute à ses conseils. Assumant le rôle thématique de la mère courage, elle a dû combler le vide laissé par les géniteurs de Grant absents, pour faire figure d'autorité parentale et morale et guider ses choix. Comme le reconnaît Grant: « But she told me that I would not be one of the others, that I would learn as much as he could teach me, then I would go away to learn from someone else ». (GAINES, 1998 : 63) La quête de Tante Lou est donc similaire à celle de Miss Emma: amener Grant à aider Jefferson à recouvrer sa dignité. Mais comme elle n'est pas l'initiatrice de cette quête, elle peut être considérée comme une adjuvante.

Grant est le narrateur de cette histoire où il occupe une place importante. Son rôle thématique d'enseignant est censé faire de lui un leader. Mais c'est avec peine qu'il reconnaît et finit par remplir sa mission. Comme tous les autres personnages noirs, il a toujours accepté sa condition de citoyen de seconde zone. Son mérite aura été d'accéder au poste d'enseignant en évitant de sombrer dans la violence. Mais c'est bien là un succès mitigé, vu que le poste d'instituteur d'une école pour enfants noirs est la seule possibilité d'ascension sociale pour le Noir. Grant est d'ailleurs conscient d'être perclus par le système qui n'entend pas lui accorder une place plus importante. De plus, sa qualité d'intellectuel ne lui attire pas pour autant le respect de la communauté blanche.

Il se sent pris au piège du cercle vicieux du système sudiste qui réserve aux hommes noirs une fin tragique, à en croire Matthieu Antoine : « He had told us then that most of us would die violently, and those who did not would be brought down to the level of beats. » (Gaines, 1998 : 62) S'il a pu échapper à ce sort, il ne deviendra utile à sa communauté que s'il arrive à restituer leur dignité à ses élèves et faire d'eux des hommes, au sens plein du terme. Alors, comment comprendre ses atermoiements quand vient enfin l'occasion pour lui de se montrer utile à la communauté, comme le lui demandent Tante Lou et Miss Emma. Grant est profondément marqué par un complexe d'infériorité en réaction au discours dégradant de la majorité blanche. Cependant, l'amour qu'il a pour Juliette, une collègue institutrice et l'influence de sa tante finiront par lui faire prendre conscience de son rôle de leader.

Grant épouse alors la même quête que Miss Emma et Tante Lou, celle de faire de Jefferson un homme digne. Ses efforts inlassables finissent par transformer Jefferson et révéler la fausse conscience du discours sudiste qu'il qualifie de mythe : « Do you know what a myth is Jefferson ?...A myth is an old lie that people believe in. White people believe that they're better than anyone else on earth—and that's a myth. » (Gaines, 1998: 192) Le discours de Grant établit clairement une frontière entre les deux classes. Il ne se borne pas à opposer les deux camps ; mais il établit pour la première fois une conscience de classe. Unie derrière son héros, la société noire s'emploie à invalider le mythe de la supériorité de l'homme blanc. Et Grant entend convaincre Jefferson de devenir le porte-flambeau de la lutte du Noir pour son autodétermination.

Déjouant tous les pronostics, il amène Jefferson à reprendre goût à la vie et à mettre à profit ses derniers instants sur terre pour s'instruire. Son élève ira même jusqu'à confier ses craintes et ses peurs à un journal intime. Il est vrai que le style de Jefferson tient plus de l'argot noir, mais l'évolution est nette pour une personne que le système a voulu

présenter comme une brute, et qui pouvait à peine faire la différence entre les jours de la semaine ou encore tenir le combiné d'un téléphone. Et quand vient l'instant ultime de l'exécution, il affronte la mort avec un courage qui laisse ses bourreaux admiratifs et songeurs ; car si la mort, cette grande inconnue cristallise toutes les craintes des hommes, il est évident qu'ils éprouvent de l'admiration pour qui l'affronte dignement.

Telle est la fin que Grant avait souhaitée pour son élève : une mort digne et héroïque. Il aura eu le temps de prouver par des gestes simples, mais sans l'ombre d'un doute, qu'il n'est pas un cochon ; car seuls les hommes savent lire et écrire ensuite qu'il a bien plus de dignité que quiconque, en affrontant la mort sans sourciller. En cela, il devient une icône pour la société noire en quête de héros. Sa victoire sur le système judiciaire qui aurait espéré l'entendre supplier et grogner comme un porc, symbolise celle de toute la race noire qui fait mentir du coup un mythe établi depuis plus de trois centenaires. En mourant avec dignité, c'est toute la race noire qu'il anoblit et débarrasse des préjugés et autres clichés dégradants. Mieux, sa mort héroïque « expie le péché » des Noirs en ce qu'elle les unit et leur fait prendre conscience de leur identité et de leur destin commun.

Conclusion

En guise de conclusion, nous dirons que cette étude portant sur le thème : tracés idéologiques conflictuels dans *A Lesson before Dying* d'Ernest Gaines (1998) s'est voulue une lecture alliant l'aspect littéral et référentiel dans une visée sociocritique. La sociologie du texte en tant que méthode d'analyse littéraire aux confluent de toutes les approches nous a été d'un apport heuristique certain. Grâce à cette approche, nous sommes parvenus à trouver les justifications du discours dégradant et méprisant de la majorité blanche, pour en déduire la réaction de la minorité noire. Contrairement à nos convictions initiales, nous avons pu établir au final que la bipolarisation raciale de la société américaine sudiste ne stipule pas de facto l'existence d'une conscience de classe chez les Noirs opprimés.

En effet, la naissance d'une conscience collective butte contre des intérêts divergents des membres de la communauté d'une part et contre le complexe d'infériorité tenace développé au fil des ans d'autre part. Néanmoins, ces obstacles majeurs seront surmontés par la volonté farouche des acteurs soucieux de recouvrer leur dignité d'hommes noirs. En définitive, toute société a non seulement besoin de ses héros, mais aussi et surtout d'une conscience collective pour parvenir à la communauté de destin.

Bibliographie

- Cros, E., 2003, *La sociocritique*, Paris, L'Harmattan.
Dubois, W.E.B., 2011, *Souls of Black Folks*, Seattle, Createspace.
De Tocqueville, A., 1840, *De la démocratie en Amérique*, Paris, Librairie de Charles Gosselin.
Ellison, R., 2014, *The Invisible Man*, New-York, Penguin.
Greimas, A.J., 1983, *Du Sens II*, Paris, Seuil.
Roy, M., 2007, « la référence comme effet de lecture » in *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
Gaines, E.J., 1998, *A Lesson before Dying*, New York, Serpent's Tail.
Tischauer, L.V., 2012, *Jim Crow Laws*, Oxford, England, Greenwood.
Zima, P. V., 2011, *Texte et société, perspectives sociocritiques*, Paris, L'Harmattan.
Zima, P. V., 2000, *Manuel de sociocritique*, Paris, L'Harmattan.

**LA NARRACIÓN DEL INICIO Y FINAL DE LA EXPEDICIÓN EN
LOS RELATOS DE VIAJE FRANCESES DEL SIGLO XIX / LE RÉCIT
DU DÉPART ET DE LA FIN DE L'EXPÉDITION DANS LES RÉCITS
DE VOYAGE FRANÇAIS DU XIX^E SIÈCLE/THE NARRATIVE OF
THE BEGINNING AND END OF THE EXPEDITION IN
NINETEENTH-CENTURY FRENCH TRAVEL WRITING / ISTORIA
ÎNCEPUTULUI ȘI A SFÂRȘITULUI DE EXPEDIȚIE ÎN POVEȘTILE
DE CĂLĂTORII DIN FRANȚA SECOLULUI AL XIX^{-LEA}¹**

Resumen: En el siglo XIX emprender un largo viaje por mar conlleva peligros considerables. Mientras que su inicio es siempre vivido con una mezcla de angustia, miedo y felicidad, el regreso supone haber sobrevivido al hambre, la enfermedad y la muerte. A partir de un conjunto de relatos franceses de viaje del siglo XIX nos proponemos analizar las diferentes maneras de relatar dos momentos clave del viaje: el inicio y el regreso. Podremos constatar que algunos autores optan por aportar detalles de las circunstancias e informaciones personales y otros se limitan a ofrecer unas rápidas referencias poniendo, así, de manifiesto su forma de entender la escritura del viaje.

Palabras clave: relatos franceses de viaje, siglo XIX, escritura del relato

Abstract: In the 19th century, undertaking a long sea voyage entails grave dangers. While the beginning is always lived with a mixture of anguish, fear and happiness, the return implies to have overcome hunger, diseases and death. Based on a set of French travel writings from the 19th century, we will analyse the different methods to relate two key moments of the journey: the beginning and the return. We will be able to confirm that some authors opt to provide details of the circumstances and personal information and others restrict themselves to just offer some quick references, thus pointing out their way of understanding travel writing.

Keywords: French travel writings, 19th century, travel writing

Les voyages de mers, toujours pénibles, et qui usent si vite
la trame de la vie, portent avec eux un charme indéfinissable
(*Voyage autour du monde*, 1838)

Con independencia de su edad, formación o experiencia, aquel que emprende un largo viaje no está exento, todavía en el siglo XIX, de padecer peligros y adversidades de naturaleza diversa. A las tormentas en alta mar se añaden las enfermedades contraídas, bien durante la navegación, bien en tierra y cuyo alcance es siempre imprevisible. A esto se suma el encuentro inesperado con animales salvajes o tribus con prácticas sangrientas resultado de incursiones en territorios ignotos e inhóspitos.

Muchas de estas expediciones están organizadas y sufragadas por los distintos gobiernos, otras responden a iniciativas particulares, pero todas contemplan, por lo general, ambiciosos objetivos científicos, coloniales o comerciales. Con una duración prevista de varios años, hasta cuatro en varias ocasiones, no es de extrañar que en el momento del balance final un dato que contribuya a determinar el éxito o fracaso de una campaña sea el número de fallecidos.

Tenemos conocimiento del desarrollo de estas empresas a través de los relatos de viaje redactados por los oficiales, científicos o cualquier otro miembro de la tripulación y cuya publicación suele estar prevista con antelación.

Además de las informaciones estrechamente relacionadas con el propósito principal del desplazamiento, el viaje por mar posee una serie de rituales y características

¹ Cristina G. De Uriarte, Universidad de La Laguna, Spain, curiarate@ull.edu.es

que le son propios y que, en mayor o menor medida, suelen figurar en los textos, convirtiéndose, de este modo, en *topoi* que guían la lectura. Así, la adaptación a la vida a bordo, el inevitable *mal de mer* de los primeros días, la visión de fenómenos y seres curiosos –como la fosforescencia del mar y los llamativos peces voladores, entre otros– o la ceremonia del paso del Ecuador¹ marcan la narración de la travesía.

Por otra parte, en el periodo que nos ocupa, una de las características esenciales de este género literario es el protagonismo que adquieren el viajero y sus emociones. En efecto, el relato de viajes decimonónico se inscribe ya en una larga tradición en la que muchos de sus contenidos forman parte de un fondo universal que es sobradamente conocido para el lector familiarizado con esta forma de escritura. Condicionado por un mundo en el que apenas quedan lugares por explorar, el narrador evita repetir lo que otros ya han dicho antes y centra sus esfuerzos en subrayar la singularidad de su testimonio. Y es aquí donde la expresión de vivencias y sentimientos cobra forma. Sus palabras a menudo se hacen eco de las lecturas y sueños de juventud que, finalmente, se materializan cuando es elegido para formar parte de una expedición. Es entonces cuando sale a la luz el conflicto emocional derivado de la situación. Surgen sentimientos encontrados, donde la curiosidad y la alegría se entremezclan con el temor y el desasosiego que produce comenzar una aventura cuyo desarrollo y desenlace no son del todo predecibles.

El estudio de estos materiales suele centrarse, principalmente, en aspectos científicos, culturales o filológicos y el acercamiento a la personalidad del narrador con frecuencia queda relegado a un segundo plano. Partiendo de un conjunto de relatos franceses de viaje del siglo XIX nos proponemos analizar las diferentes maneras de describir dos momentos clave del viaje: el inicio y el regreso. Comprobamos, así, que, si bien es cierto que todo desplazamiento tiene un comienzo, como también lo tiene, por otra parte, su narración, este reviste diferentes formas. Del mismo modo, el final de la experiencia es abordado de distintas maneras llegando, incluso, a ser silenciado. Más allá de los objetivos y resultados de la campaña, estos momentos son especialmente significativos, pues no solo revelan la intimidad del viajero, sino también su forma de entender la escritura del viaje, eligiendo compartir, o no, aspectos personales.

Los autores que conforman nuestro corpus responden a perfiles dispares: entre ellos hay oficiales y marinos, científicos, diplomáticos o funcionarios; unos son viajeros experimentados² y otros apenas rozan los 20 años³, pero todos tienen en común haber realizado el viaje y contado su experiencia, ofreciendo al lector un testimonio de primera mano de indiscutible valor. En cuanto a los textos, son resultado, bien de campañas oficiales⁴, bien de iniciativas privadas¹, y comparten una estructura que los identifica como

¹ Según la tradición Neptuno solo permitía cruzar el Ecuador a nobles y caballeros, por lo que los neófitos debían ser bautizados en el transcurso de una ceremonia. Disfrazados para la ocasión, los que iban a recibir el bautismo se sentaban en el borde de una cuba con agua donde realizaban el juramento de continuar la tradición. Este ritual solía concluir con una gran fiesta en la que toda la tripulación se arrojaba agua.

² El inspector de aduanas y fotógrafo Jules Itier emprende el viaje a China poco después de regresar de África y América, aunque su estado de salud le impide finalizarlo; Dumont d'Urville realiza, además de otros viajes, tres circunnavegaciones a lo largo de su vida. La primera de ellas, como botánico de la campaña de Duperrey (1822-1825) a bordo de la corbeta *La Coquille*; la segunda y la tercera como capitán de la campaña de *L'Astrolabe* (1826-1829) y de *L'Astrolabe* y *La Zélee* (1837-1840), respectivamente.

³ Es el caso de Jeannest, Beauvoir y Charpenne.

⁴ La campaña de Lagrené en China (1844-1846) tiene un doble objetivo: alcanzar un acuerdo comercial y de navegación y localizar una isla que pueda servir al mismo tiempo de base militar y comercial. Aunque diferentes testimonios dan cuenta de esta empresa, en esta ocasión hemos utilizado los del ya mencionado Itier, el funcionario Lavollée, el diplomático Le Vayer y el médico de la campaña, Yvan. Igualmente, las circunnavegaciones en las que participan Dumont d'Urville y el

relatos de viaje: la descripción cronológica en primera persona de un desplazamiento realmente efectuado.

1. La narración del inicio del viaje

Desde el modelo más sintético que comienza con el capítulo *Départ* después de la portada hasta el que incluye elementos paratextuales como frontispicios, prefacios, ilustraciones, instrucciones, correspondencia o cualquier otro tipo de anexos existen diferentes fórmulas intermedias para contar el viaje.

La mayor parte de los relatos contiene prefacios o introducciones, elaborados, por lo general, por el propio viajero, que cumplen dos funciones básicas: informar acerca de la narración del desplazamiento y captar y retener el interés del lector². En ellos el autor puede establecer un contacto más estrecho con el lector, entablando una suerte de diálogo más cercano, también, en el tiempo. Así, por ejemplo, en el prefacio del segundo volumen, que Compiègne inicia con “Ceci n’est point une préface” –pues remite al del primero para la información acerca del objetivo, desarrollo, dificultades y resultados de la campaña (1875: I)– este añade los agradecimientos por la acogida de su “modesto libro” y responde a las críticas de aquellos que les reprochan, a él y a su compañero, falta de rigor y les califican de “turistas”³:

On a dit que je n'avais pas écrit d'une manière assez sérieuse, que j'avais trop cherché le côté comique des choses; enfin, que j'avais déparé, par le ton léger de mon récit, la partie scientifique de mon ouvrage. On nous désigne, mon compagnon et moi, sous ce nom, les deux *touristes* français [...] (1875: II).

Cuando el texto no incluye estos apartados algunas de las informaciones que estarían contenidas en ellos pueden leerse en el primer capítulo de la relación. El contraalmirante Bougainville, hijo del famoso navegante, hace, sin embargo, un uso particular del paratexto. En el breve *avertissement* que precede al diario de navegación alude al retraso en la publicación –casi diez años– que le lleva a conservar únicamente de su manuscrito la parte náutica (1837: VII). Y es en el capítulo primero, dedicado a la travesía desde Brest hasta la isla Bourbon (La Reunión), donde expone el objetivo de la campaña (1837: 22), muestra su malestar por la premura de los preparativos o la composición de la tripulación, ya que no se cuenta con un dibujante (1837: 23), y añade el listado de sus miembros (1837: 25). Un ejemplo similar nos lo proporciona Dumont d’Urville. En el discurso preliminar de la expedición de *L’Astrolabe* realiza un breve recorrido por la historia de los grandes descubrimientos, pero es en el capítulo *Traversée de Toulon à Gibraltar* donde, entre otros detalles, refiere su última campaña realizada y comparte su

naturalista Lesson por una parte, y las que están bajo el mando del primero, por otra, cuentan con el respaldo oficial.

¹ Según él mismo declara (1869: VIII), Beauvoir acompaña en esta ocasión a un amigo de la infancia –el duque de Penthièvre, hijo del Príncipe de Joinville– que, tras su experiencia como oficial de la Marina de los Estados Unidos, desea realizar un viaje alrededor del mundo “pour son instruction et son plaisir”. Poco tiempo después, concretamente en noviembre de 1872, Compiègne inicia, en compañía de su amigo Alfred Marche, un viaje de dos años de duración al continente africano gracias a la subvención que les concede la *Société de Géographie*. Charpenne, por su parte, encabeza, a comienzos de 1831, una expedición con fines colonizadores en México que no puede terminar, ya que su estado de salud le obliga a regresar ese mismo año a Francia.

² Para más información sobre este aspecto, *vid.* G. de Uriarte (2018).

³ En efecto, aunque es anterior la idea de que el viaje proporciona, también, placer, en el siglo XIX el término *touriste*, variante de la voz inglesa *tourist*, se impone en la lengua francesa. Louis Simond lo emplea en su libro, publicado en inglés y traducido por él mismo, *Voyage d’un Français en Angleterre pendant les années 1810 et 1811* (1816). El turista, de acuerdo con la connotación peyorativa a la que se asocia, es inglés, disfruta con la naturaleza y los paisajes y es ridículo, pues, al viajar sin información previa, todo lo que descubre a su paso le causa sorpresa. Para más información, *vid.* Venayre (2012: 408-419).

proyecto, finalmente aceptado, de una nueva circunnavegación y la elección de la tripulación (1830: 1-10). Vemos, así, que aun cuando los contenidos son muy similares de unos textos a otros, su distribución en el interior del documento es muy flexible. No en vano, uno de los rasgos que caracterizan este género literario es su carácter abierto.

Por lo que respecta a la segunda función de los prefacios, ya mencionada, el conde de Beauvoir no tiene reparos en aludir a su juventud y a la promesa realizada a su familia para lograr el beneplácito del lector:

La seule raison que j'aie d'espérer la bienveillance du lecteur, en lui présentant le journal de mon voyage autour du monde, c'est que j'avais vingt ans, depuis huit jours seulement [...]. C'était uniquement pour mes parents que j'avais pensé écrire mon journal: c'était la consolation promise à ceux que je quittais (1869: V).

Si bien es cierto que, como señalamos al inicio de este trabajo, emprender un largo viaje en el periodo que nos ocupa está vinculado con la idea de privaciones y sufrimientos y la escena de la separación implica, por tanto, dolor, no lo es menos que esa misma situación puede vivirse y describirse de diferentes formas. Mientras unos autores optan por la descripción detallada de las circunstancias que rodean esos momentos, otros les dedican una atención escasa e, incluso, nula.

A menudo el lector asiste al acondicionamiento de la nave y conoce las condiciones climatológicas que pueden facilitar, o no, que se cumplan las previsiones y el barco pueda zarpar en la fecha establecida. Estos días son de tal importancia que, el futuro médico y naturalista –pero, por entonces muy joven– Lesson les dedica un capítulo entero, *Départ* (1838: 1-4), antes de relatar la travesía de Francia a Brasil. En él leemos que, no sin dolor, abandona el domicilio familiar el 9 de marzo de 1822 para dirigirse a París donde permanece hasta el 24 de ese mes. De allí va a Toulon y, durante dos meses, sigue a diario los preparativos de *La Coquille* hasta que los vientos son favorables y la corbeta puede soltar amarras el 11 de agosto de ese año.

Estos días de tensa espera convierten el momento de levar anclas en algo majestuoso, cargado de simbolismo, que Itier describe de la siguiente manera:

Il est six heures du matin; déjà le signal du départ est donné, chacun se hâte de courir à bord. Poussée par une faible brise, notre frégate semble s'éloigner à regret. [...] La mer semble s'être faite belle et douce pour encourager les premiers pas de cette jeunesse brillante, ornement de la légation. Groupés sur la dunette, et les regards fixés vers les phares de Saint-Mathieu et d'Ouessant qui se dessinent à l'horizon, mes compagnons semblent, dans leur recueillement silencieux, exhiler une dernière pensée d'amour pour la France (1848: 9).

Y Charpenne recuerda la profunda emoción que le despertó la entrada de unos barcos en el puerto de Marsella la víspera de su marcha:

La veille du départ, je me trouvais sur l'esplanade qui, d'un côté, touche au Vieux-Marseille, et de l'autre domine et la rade et le port. Appuyé sur le parapet, au pied duquel la mer brise ses flots, je contemplais, à l'extrémité de cette immense nappe bleue, l'arrivée des navires, qui, d'abord petits comme la nacelle de papier que l'écolier confie à l'eau dormante du ruisseau, poussés par les vents, soulevés et battus par les vagues, grandissaient en s'approchant graduellement du port. O heureux navires ! me disais-je, maintenant votre course est finie; vous êtes en vue du port, dans un instant vous allez vous y élancer, comme un enfant égaré dans les bras de sa mère ! Les passagers que vous ramenez en France, échappés aux périls des tempêtes et d'un lointain voyage, vont enfin revoir leur foyer domestique (1836: V-VI).

Concluye la introducción con la reproducción de la carta que envía a sus padres y que comienza de la siguiente manera: “Le sort en est enfin jeté, je vais me séparer de vous pour long-temps peut-être. Demain à quatre heures du matin je vais fuir au gré des vents et des flots” (1836: VIII).

En las primeras páginas de su tercera circunnavegación el ya veterano Dumont d'Urville habla de sus problemas de gota, de su familia, del nacimiento de otro hijo, pero,

sobre todo, de la reacción de su mujer¹ cuando le comunica su deseo de emprender un nuevo viaje: “elle consentit à cette longue et douloureuse séparation, elle s’occupa même des préparatifs de mon départ avec un courage, un zèle et un dévouement dont je lui serai toute ma vie reconnaissant” (1842: LXV). Más adelante, cuando todo está listo para zarpar, el dolor se apodera de él:

A midi précis, je fis mes adieux à ma femme et à mes enfants. Ce moment fut bien douloureux pour moi. Deux fois j’avais déjà subi cette cruelle épreuve ; mais alors j’étais jeune, robuste, plein d’espérance et d’avenir, et sous l’empire des illusions. Mais en 1837, j’étais vieux, sujet aux atteintes d’une cruelle maladie, complètement désenchanté et sans aucune illusion. Je quittais donc tout ce qui m’était cher au monde, je renonçais volontairement au seul bonheur que je pouvais goûter, pour me lancer de nouveau dans une carrière pénible, ingrate, et qui ne devait peut-être m’offrir aucun dédommagement réel. Ainsi, quand je donnai le dernier baiser à mon Adèle, toutes ces idées vinrent m’assaillir, je ne pus retenir mes larmes, et je maudis ma triste destinée (1842: LXXXI-LXXXII).

Sin embargo, el desgarro que le produce alejarse de los suyos no es suficiente para ahogar su pasión por los viajes. Tras la despedida, y ya a bordo, confiesa: “Là, je sentis ma fermeté rennaître” (1842: LXXXI-LXXXII). Aunque mucho más joven y sin experiencia aún en el mar, Jeannest experimenta un dolor igualmente intenso que se atenúa, también, una vez iniciada la navegación:

Pour la première fois, j’allais me trouver seul. J’avais, jusqu’à ce jour, vécu au sein d’une famille nombreuse et chérie; ce ne fut donc pas sans un pénible serrement de coeur que j’acceptai de la quitter pour des années, pour toujours peut-être. La séparation fut cruelle, et, quand nous perdîmes de vue le Havre, où nos parents nous avaient accompagnés, le courage faillit me manquer. Mais j’avais vingt ans; à cet âge, les larmes sèchent vite, et les manoeuvres du bord firent bientôt diversion à nos tristes pensées (1883: VII).

E Itier, por su parte, olvida, poco después de su regreso de América, el juramento que hizo un día de tormenta de no volver a navegar (1848: 5).

Sin lugar a dudas, los testimonios más sentimentales de nuestro corpus son los de Beauvoir y Lesson. Mientras para el primero los funerales por la muerte de la reina María Amelia, esposa de Luis Felipe, proporcionan un decorado adecuado a sus sentimientos, el segundo inicia su relato con su característica exaltación:

Une triste cérémonie, celle des funérailles de la reine Marie-Amélie, avait été dans cette même semaine comme le dernier et touchant tableau de notre vie d’Europe; le deuil extérieur et le deuil des cœurs étendent une ombre lugubre sur tous nos parents accourus au quai de Gravesend (Bauvoir, 1869: 1).

Un voyage autour du monde!!! ces mots magiques ébranlent toutes mes idées : le vœu le plus ardent de mon cœur est donc accompli! Ce désir d’excursions lointaines, cet instinct de sensations fortes et nouvelles, qui tourmentait mon existence, va être satisfait (Lesson, 1838: 1).

En el lado opuesto figuran las crónicas que resumen en escasas palabras, aquellas que aportan la información temporal y espacial imprescindible, semanas de navegación. Es el caso del *Voyage en Chine* de Lavollée, que carece de preámbulo e inicia el primer capítulo de la siguiente manera: “Partis de Brest le 12 décembre à bord de la frégate *La Sirène*, nous arrivons le 26 devant Ténériffe” (1852: 1).

Aunque no es lo usual, también es posible que el viajero centre su atención en otros aspectos ajenos a la navegación. Así, en las primeras páginas de su relato, Compiègne no hace mención alguna ni a las emociones de la despedida e inicio del viaje, ni al estado del mar y rellena el tiempo que transcurre desde que *La Gironde* leva anclas del puerto de Burdeos, el 5 de noviembre de 1872, hasta que alcanza Senegal con la descripción de los emigrantes y de las personas de distinta condición que van en el barco (1875: 14-20).

¹ Una de las tierras descubiertas en la Antártida en el tercer viaje de Dumont d’Urville, Tierra Adelia, recibe este nombre en honor a Adèle, su mujer.

Desde un punto de vista personal, partir representa siempre la materialización de un sueño y supone, también, la experiencia de la alteridad, el previsible encuentro con *el otro y lo otro*.

Une vive espérance, un secret enthousiasme m'animaient et me montraient déjà les magnifiques contrées que j'allais parcourir. Quoique mon cœur n'eût rien oublié, quoique de chères images fussent toujours présentes à mon souvenir, je sentais que la crise des larmes et des douleurs du départ était passée, et que, dans une âme courageuse, il y a plus d'espérance encore que de regrets (Yvan, 1855: 2).

Para que este descubrimiento de nuevas realidades tenga lugar es preciso una ruptura previa, el abandono de un presente conocido y confortable por un futuro incierto, en el que la idea de la muerte se manifiesta con fuerza:

Le 30, nous mîmes sous voiles. Nous allions entreprendre un voyage dont nous connaissions les dangers, et nous pouvions prévoir que quelques uns au moins d'entre nous n'étaient pas destinés à revoir leur pays; ce ne fut donc pas sans une profonde émotion que nous vîmes les côtes de la France s'éloigner de nous de plus en plus (Castelnau, 1850: 34).

2. La escritura del regreso

El tratamiento literario del tornaviaje es algo diferente al de la ida y ocupa, por lo general, menos espacio. Antes de abordarlo queremos aludir a un texto que constituye una excepción, pues no es habitual encontrar manifestaciones de este tipo al final de la narración. Nos referimos a las referencias al olvido en el que, con relativa frecuencia, caen muchos viajeros tras haber arriesgado su vida y conseguido, muchas veces, importantes resultados científicos y comerciales. Dumont d'Urville –que se define como orgulloso e inflexible y confiesa que, a causa de sus ideas políticas, no es bien recibido en las altas esferas– denuncia esta situación en el tomo 5 de su *Voyage de la corvette L'Astrolabe* (1833). En el capítulo *Conclusion et réflexions sur les voyages de découvertes* expresa sin ambages su malestar por no haber atendido Neuville, el entonces ministro de marina, su petición de reconocimiento para parte de su tripulación y detalla las circunstancias reales de los ascensos, cuando estos se han producido, que son, en realidad, ajenos a la citada campaña. Cuando finalmente tiene lugar algún reconocimiento este se produce de manera arbitraria: “Malheureusement ces récompenses arrivées tardivement, distribuées pêle-mêle avec d'autres, uniquement dues au bon plaisir, perdirent presque tout leur mérite” (1833: 591). En este mismo capítulo Dumont d'Urville se queja, entre otras cosas, de las dificultades para la publicación del relato de la campaña y de la indiferencia por parte de Neuville –no así de su sucesor, Haussez– y de la mayoría de los científicos del *Institut* hacia los resultados obtenidos (1833: 586-591).

En este estado de cosas, resulta fácil comprender las dificultades para reunir una nueva tripulación para su viaje a Oceanía: “ils avaient été si froidement accueillis à la suite du premier voyage, qu'ils devaient être peu jaloux de s'exposer à des épreuves encojre plus pénibles” (1842: LXX). No obstante, en esta ocasión, ha ocurrido todo lo contrario, como el autor hace constar en una nota en esta misma página.

Como es lógico suponer, en el regreso ya no caben otros sentimientos que no sean los de inmensa alegría, que Compiègne sintetiza en la frase “Ce jour-là fut le plus beau de notre voyage” (1875: 282) con la que alude a su llegada a París el 20 de julio de 1874 y que cierra su relato. Jeannest, por su parte, no puede reprimir las lágrimas y se revela incapaz de realizar cualquier intento de descripción:

J'ai le cœur bien gros, des larmes de joie brillent dans mes yeux, je pleure et je ris tour à tour comme un grand enfant. Voilà le golfe de Gascogne [...] Le 12 février 1873, quatre années presque jour pour jour après notre départ, j'arrivais au port. [...] Je ne vous dirai pas notre joie. Ces choses-là ne se peuvent décrire. Et maintenant, réunis de nouveau autour du foyer paternel, nous passons nos longues soirées d'hiver à relire ce journal de ma vie au Congo (1883: 306, 307).

El regreso compensa con creces, sin ninguna duda, la angustia inicial, la ruptura con el entorno familiar y social, la estabilidad, pero, también, los peligros, el hambre y las enfermedades¹. De ahí que, en alguna ocasión, este momento esté cargado de simbolismo:

Quand nous entrâmes dans le golfe de Gascogne de nombreux goëlands planant au-dessus de nos têtes, vinrent saluer le navire, et nous annoncer le voisinage des côtes de France. Il serait difficile d'exprimer le saisissement de plaisir que se sentit à la vue de ces blancs messagers de la patrie. Ainsi Noë dut tressaillir en voyant la colombe lui apporter le rameau d'olivier (Charpenne, 1836: 287).

No queremos dejar de mencionar, por último, aquellos casos en los que el regreso apenas ocupa unas pocas líneas. “Je serai à Suez dans cinq semaines et à Paris dans deux mois” (Le Vayer, 1854: 370) o “Nous coupâmes l'équateur le 3 mai [...] et après soixante-quatorze jours de traversée durant lesquels nous éprouvâmes des calmes prolongés, nous mouillâmes en rade de Brest le 23 juin” (Bougainville, 1837: 144) ilustran el escaso interés literario que tiene el retorno para sus autores, que llega a ser nulo para Yvan o Lavollée, pues evitan mencionarlo.

Como hemos tenido ocasión de comprobar, a través del relato el viajero puede decidir compartir, o no, sus vivencias, miedos, incertidumbres o esperanzas y convertirlos, así, en imperecederos. Sea como fuere, de lo que no cabe duda alguna es que el viajero ya no será nunca más el mismo, pues la experiencia le ha transformado definitivamente. Así lo manifiesta Charpenne años después de haber finalizado su viaje a América y con cuyas palabras concluimos:

Mon voyage au Mexique, m'apparaît depuis comme un long rêve, mêlé de peine et de plaisir, dont on conserve le souvenir au réveil. Sans en ressentir les douloureuses impressions, on ne les oublie jamais, et l'on aime à se rappeler les agréables sensations qu'il a fait naître. En résumé, je suis charmé d'avoir fait ce voyage; mais je ne le ferai plus (1836: 292).

Bibliografía

- Beauvoir, conde de, 1869, *Voyage autour du monde: Australie*, París, Plon.
- Bougainville, barón de, 1837, *Journal de la navigation autour du globe de la frégate La Thétis et de la corvette L'Espérance pendant les années 1824, 1825 et 1826*, París, Arthus Bertrand, 2 vol.
- Castelnau, F., 1850-1851, *Expédition dans les parties centrales de l'Amérique du Sud, de Rio de Janeiro à Lima, et de Lima au Para, exécuté par ordre du gouvernement français pendant les années 1843 à 1847*, París, P. Bertrand, *Histoire du voyage*, 6 vol.
- Charpenne, P., 1836, *Mon voyage au Mexique ou le colon du Guazacoalco*, París, Roux, 2 vol.
- Compiègne, marqués de, 1875, *L'Afrique équatoriale. Gabonais, Pahouins, Gallois*, París, E. Plon, t. 1.
- Compiègne, marqués de, 1875, *L'Afrique équatoriale. Okanda. Bangouens. Osyéba*, París, E. Plon, t. 2.
- Dumont d'Urville, J., 1830-1833, *Voyage de la corvette l'Astrolabe exécuté par ordre du Roi pendant les années 1826-1827-1828-1829 sous le commandement de M.J. Dumont d'Urville*, París, J. Tastu, 5 vol.
- Dumont d'Urville, J., 1842, *Voyage au Pôle Sud et dans l'Océanie sur les corvettes l'Astrolabe et la Zélée*, París, Gide.
- G. de Uriarte, C., 2018, “Algunas consideraciones sobre la función de los prefacios en los relatos franceses de viaje del siglo XIX”, *Çédille, revista de estudios franceses*, 14, p. 245-262.
- Itier, J., 1848-1853, *Journal d'un voyage en Chine en 1843, 1844, 1845, 1846*, París, Dauvin et Fontaine, 3 vol.
- Jeannest, C., 1883, *Quatre années au Congo*, París, Charpentier et C^{ie}.
- Lavollée, C., 1852, *Voyage en Chine*, París, Rouvier et Ledoyen.
- Lesson, P.A., 1838, *Voyage autour du monde entrepris par ordre du gouvernement sur la corvette La Coquille*, París, Pourrat Frères.

¹ Paradójicamente, Dumont d'Urville fallece dos años después del término de su última campaña en un accidente ferroviario y Compiègne muere, tres años después de su viaje africano, como resultado de un duelo por una afrenta personal.

- Le Vayer, T., 1854, *Une ambassade française en Chine. Journal de voyage*, Paris, D' Amyot.
Venayre, S., 2012, *Panorama du voyage (1780-1920)*, Paris, Les Belles Lettres.
Yvan, M., 1855, *De France en Chine*, Paris, Librairie de L. Hachette et C^{ie}.

GERMAN COLONIAL NARRATIVE ON CAMEROON: PLURI-REFERENTIALITY, CONSTRUCTION OF ETHNOLOGICAL KNOWLEDGE'S AND INTERCULTURAL RELATIONS. THE CASE OF URWALD-DOKUMENTE: VIER JAHRE UNTER DEN CROSSFLUSSNEGERN KAMERUNS OF ALFRED MANSFELD / RÉCIT COLONIAL ALLEMAND SUR LE CAMÉROUN : PLURI-RÉFÉRENTIALITÉ, CONSTRUCTION DES SAVOIRS ETHNOLOGIQUES ET RELATIONS INTERCULTURELLES. LE CAS DE URWALD-DOKUMENTE: VIER JAHRE UNTER DEN CROSSFLUSSNEGERN KAMERUNS D'ALFRED MANSFELD / POVESTE COLONIALĂ GERMANĂ DESPRE CAMERUN: PLURIREFERENȚIALITAT, CONSTRUCȚIA CUNOAȘTERII ETNOLOGICE ȘI A RELAȚIILOR INTERCULTURALE. CAZUL URWALD-DOKUMENTE: VIER JAHRE UNTER DEN CROSSFLUSSNEGERN KAMERUNS DE ALFRED MANSFELD¹

Abstract: *Linked to propaganda and the dissemination of informations about colonies, German colonial literature played a very active part in the media campaign for German colonization. The colonial discourse developed by this literature incited the Germans to immigrate to the colony. Therefore, the colonial space became for colonial writers the object of the construction of a diversified knowledge allowing the reading of the relationship of the Self to the Other. This can be verified by the German colonial writer Alfred Mansfeld. From 1904 to 1907, he was assigned as regional manager of the German colonial administration in Cameroon. On the basis of a sample of ethnographic data, he collected many observations on the lives of the colonized and documented them in detail in his travel texts. From his travel writing *Urwald-Dokumente: vier Jahre unter den Crossflussnegern Kamerun* (1908), we propose, in this contribution, to show how the narrator-character construct diverse knowledge's about Cameroon. At the end of our analyzes, we will come to the conclusion that the colonial novel, as exotic literary genre, often worked by the concepts of ethnocentrism, cultural hegemony and overhanging gaze, seems to be a vector of interculturality in a colonial situation.*

Keywords: *Colonial narrative, Ethnologic Knowledge's, Exotism, Interculturality.*

Introduction

From 1884 to 1919, the German Empire marked the history of Cameroon through colonization. The travel narrative, like the other sub-genres of colonial literature, took a very active part in the media campaign and propaganda for German colonization in Cameroon. The colonial discourse developed by / in this literature incited Germans to immigrate to the colony and to identify with this "new homeland²". Therefore, Cameroon

¹ Romuald Valentin Nkouda Sogui, University of Maroua, Cameroon, nkoudavalentin@gmail.com

²As a variant of travel literature, colonial literature covers a body of both narrative and / or fictional texts (novels and exotic novels) and non-fictional works (travel booklets, travel journals, and essays). The French comparatist Jean-Marc Moura distinguishes three definitions of colonial literature: a thematic, an ideological and a sociological. According to a thematic conception, colonial literature refers to texts dealing with the colonial question. The ideological definition regards colonial literature as that literature that supports and glorifies the colonial enterprise. From a sociological point of view, the notion refers to the literary activity of a social group, especially that of the colonizers, in the colony. For Hugh Ridley, colonial literature refers to all the fictions that describe the European colonial activity in the *New Imperialism* era between 1870 and 1914. The Romanist János Riesz, meanwhile, defines colonial literature as this literature that: "[...] since the end of the nineteenth

became the object of a knowledge whose archeology was declined in several types. Early in 1904, Felix von Luschan, Director of the Berlin Museum of Ethnology, pointed out the necessity and interest of the Germans in studying the habits, customs and customs of the colonized peoples. In his "*Introduction to Observations and Collections in Africa and Oceania*," he formulated the following question: "How can one seek and create territories in colonies without being fully informed of the nature and native species?" If it is true that around the 1830s, jurists, publicists, biologists and naturalists grouped around intellectual societies to systematize, valorize and disseminate knowledge about "primitive" peoples, this is particularly the case of traveling writers working for the German colonial lobby which Alfred Mansfeld was part of. Indeed, from 1904 to 1907, Alfred Mansfeld (1870-1932) was assigned as regional manager of the German colonial administration in Cameroon. On the basis of a sample of ethnographic data prepared by the Berlin ethnologist Felix von Luschan, he collected many observations on the lives of the colonized and documented them in detail in his travel texts¹.

I propose in this article to show, from the travel novel *Urwald-Dokumente: Vier Jahre unter den Crossflussnegern Kameruns*, how the colonial writer Alfred Mansfeld provides the German reader with a diversified and sparse knowledge of the space Cameroon. If it is true that the colonial narrative is not only an intercultural genre par excellence but also the place of cohabitation of discourse and worldviews, it will be a question, as a whole, of how the traveling character organizes his different knowledge about the colonized space. In what ways is the colonial gaze on the reference space organized? How does his knowledge allow, from an intercultural perspective, to account for the relation of the Self to the other? These are the questions I will answer in this contribution. To achieve my objective, I will proceed at the beginning, as a conceptual and theoretical grid, to a clarification of intercultural hermeneutics. To this will be added the "ethnological perspective" developed by Michel Leiris as an approach problematizing the relation of the Self to the other.

I. "Intercultural Literary Hermeneutics" and "Ethnological Approach": Conceptualizing Self-Other Relationship.

One of the consequences of colonization is undoubtedly intercultural contact of cultures. The colonial literatures resulting from intensive contacts between Europeans and non-European peoples, especially Africans, constitute according to Hans-Jürgen Lüsebrink:

[...] des véritables laboratoires d'expériences interculturelles diverses, non seulement au regard des différentes représentations interculturelles qu'elles véhiculent et qui renvoient aux multiples formes de contacts interculturels dans l'espace colonial, mais aussi d'écritures interculturelles (Hans-Jürgen Lüsebrink, 1997 : 21).

Literature, let us remember, allows a confrontation with otherness and with another perception of the world. At the same time bearers of an imperial world, the novels and so called "exotic", but also travel narrative, allow to examine how a culture is thought in relation to others, whether to understand them, to find common ground with them, or on the contrary to highlight differences (Mudimbe-Boyi, 2006).

In his book *The Conquest of America. The question of the other* (1982), Tzvetan Todorov observed that the travel is a discovery of the Other. It is an encounter between oneself and the other. The Other being outside and far away. The meaning and relationship to the alterity depends on the encounter and the attitude adopted in this situation. The

century, is propaganda for the colonial idea, glorifies the colonial work ... or as said in the colonial texts, 'makes known and love' the colonies."

¹In the foreword to the text that is the subject of this article, the author states: "Since we, colonial administrators, have the main mission to develop new markets, I used the free time that left me my other administrative tasks to familiarize myself with the habits and customs of the inhabitants of my district". Page 11.

attitude may be marked by the personality of the individual, but is more often influenced by a cultural tradition of relationship to otherness. The Cameroonian Germanist David Simo (2015) shows, from the work of Michel Leiris that intercultural experience, as a form of relationship to otherness, has its source in an ethnological approach. Ethnology is not only the study of foreign cultures, but also an experience of otherness. An ethnological model emphasizing writing as construction rather than as representation was developed by Michel Leiris. His alternative "surreal" ethnography was a beginning that served as an inspiration for ethnographic practice (167-178). Leiris distinguishes between exotism and exotic. The exotic is a distortion of the Other or its degradation as an object of projection. The dismantling of Orientalist discourse here finds its condition of possibility. Edward Said's orientalism, as a metaphor for ethnocentric speech, reveals his ideologies. The disarticulation of this discourse thus makes it possible to fix a framework in which to reconfigure dialectic between the Same and the Other. The ethnological analyzes of Leiris thus put into question the place of Western culture and the consequences of its hegemony. Leiris attaches, moreover, to a criticism of prejudices which he defines as a "preconceived opinion" of cultural origin which opacify the relation to the Other (Leiris, 1969).

In the following of my analysis, I will be interested, first, in the way in which the character-narrator of Alfred Mansfeld describes the space that is characterized by certain diversity. Subsequently, it is a question of seeing how, in an intercultural logic, the multiple knowledge's on Cameroon, enables to analyze the relation between Self and Other.

II- Pluri-referentiality and diversity: Cameroon portrayed by Alfred Mansfeld.

Geographical and physical travel in the true sense of the word, "*Urwald-Dokumente: Vier Jahre unter den Crossflussnegern Kameruns*¹" highlights the journey of a German traveler who from the region of Ossidinge describes his colonial journey to the border with the Nigeria. Therefore, the narration and the different forms of perception of the space traveled are part of a colonial logic (Hans-Jurgen Lüsebrink, Moussa Sarga, 2019). From the point of view of the route, one could well say that this is an "upside-down trip" that is to say with (Romuald-Blaise Fonkoua, 1999: 99) "the route that leads the traveler from elsewhere to the colony ».

The narrator-character appears in Alfred Mansfeld as a real traveler with all his features. Cultural objects and the geography of foreign space are considered as referents, which he must report to the reader through a "transfer of cultures and / or knowledge" (Gouaffo, 2007). The representation operates by selection. From the description, sketches of landscapes, by the force of the "participating observation" in ethnography, become spaces forming a geographic region. From a geocritical point of view, the landscapes and the spaces traveled have a referential character. Bertrand Westphal establishes very well the relation between the referentiality of the places and their literary mediatisation. It notes to this effect that:

[...] la géocritique permet d'abord de cerner la dimension littéraire des lieux, de dresser une cartographie fictionnelle des espaces humains. C'est ensuite qu'elle permet de situer l'œuvre en perspective d'un référent spatial plus ou moins largement exploité par ailleurs. En cela, elle est susceptible d'apporter de précieuses informations dans un contexte monographique².

When taking into account the artistic skills of Alfred Mansfeld as a writer and narrator in his story, one can easily say that he is a writer of a special kind. The representation mode of the reference space that is Cameroon is based on a plurality of disciplines that allow the traveler to construct the space traveled through various sources of

¹In the following, I will use the acronym UK for *Urwald-Dokumente: Vier Jahre unter den Crossflussnegern Kameruns* followed by the page number for references.

²Bertrand, Westphal. « Pour une approche critique des textes : Esquisse ». http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/gcr.html#_ftnref46, consulted on the 29th April 2019.

knowledge. The narrator uses history, geography and anthropology in order to provide the reader with information about Cameroon. The story begins with a presentation of Ossidinge, imperial station and capital of one of the prefectures of the German colony of Cameroon, on the border with Nigeria. Based on the etymology, the narrator draws up the birth certificate of this colony. He reports:

Ossidinge oder Oschi-dinge bedeutet Fischplatz; Oschi = „Fisch“, dinge =; „viel“. Der Name wurde von den Eingeborenen nur auf einen Uferplatz am Crossfluß angewandt; eine Niederlassung gleichen Namens hat nie existiert. Es befand sich früher an der Stelle, an der die heutige Station liegt, ein Abokumdorf, welches sich später mit dem 1 km weiter stromauf gelegenen zweiten Dorfe vereinigte. Ältere Leute der südlich des Crossflusses gelegenen Landschaften reden auch heute noch von „Abokum“, wenn sie zur Station gehen wollen. (UK: 22)

Further, the narrator does not just describe landscapes and places. In the manner of a topographer, better than a surveyor, he manages to provide the reader with accurate references to the distances between rivers, mountains and territories near Ossidinge. From its description, cartography of the colonial district is progressively taking form. To achieve this, he proceeds with rhetorical questions of which he gives answers on the geographical contours of the colonial space.

Wie sieht das Land aus? Der ganze Bezirk ist ein Hügelland, in welchem es kaum eine 10 km lange ebene Strecke gibt. Während er längs der Nord- und Südgrenze von 1300 m hohen Gebirgsketten eingerahmt ist, finden sich an der Ostgrenze und im ganzen Inneren nur immer einzelne Berggruppen sowie einzelne Kegel von 100 — 500 m Höhe in die hügelige Ebene eingestreut (UK: 26).

Geology is of particular interest to the traveler-character. He indicates that the colonial district is hilly. The elevations north and south of the district reach a height of 1200 to 1300 m. On the other hand, the reader learns that part of the district was geologically explored in 1906 and that the report was published in the supplement to Colonial Journal No. 1 of 1908. As an anthropologist and geographer, the character wants to be close reality to be able to examine and describe it in detail. He must proceed systematically to ensure the clarity of his statements. So, he examines the soil, the vegetation, the climate, the water and shows exactly how these natural elements interact. As if to reveal the logic that governs his action, the narrator recalls to what ends served the results of his expedition on soil exploration in Esundan:

„Die Tafeln, die ich im Dezember 1904 auf einer Dienstreise in Esudan (Bakogo-Landschaft) fand, sind auf der Bergakademie in Berlin geprüft und sehr günstig beurteilt worden. Interessant ist das Vorhandensein von Salzquellen; sie liegen von Westen nach Osten“ (UK: 45).

In an article entitled "*The image of Cameroon in German colonial literature*", Max F. Dippold (1973) is interested in different forms of perceptions of the Germans in contact with Cameroon. It shows that the first image that has been created in the German mind by Equatorial and Central Africa is that of the "virgin forest": "der Urwald". This term contains much more than just the botanical notion of primary forest. This concept:

est d'une importance capitale pour l'image du Cameroun, et une description de la forêt constitue le morceau de résistance de presque tous les livres sur ce pays. Le genre varie de la simple description à l'envolée lyrique (Max F. Dippold, 1973 : 37).

In a general way, we can say that Africa has been inscribed in the European imagination in an exoticism generating images that were crystallized in the collective mentality. In this imaginary, nature occupies a place of choice. The striking feature of the Cameroonian landscape, which holds the traveler's attention, is the incredible abundance of vegetation. This nature belongs to the world of origins. This experience of the world of origins that the German seeks can only give him pleasure. The strangeness of nature becomes for the narrator a "*locus amoenus*", an idyllic place. For the narrator, a first foray

into the virgin forest gives an unforgettable impression. The abundance of the vegetable kingdom and all its greenery can be discovered. The traveler reports:

Im Gegensatz zur Wüste ist der Urwald im Ossidinge grün, dank eines besonderen Klimas. Es sind in dieser Gegend zwei Jahreszeiten zu unterscheiden: eine kurze Trockenzeit und eine sehr lange Regenzeit (9 Monate). So können alle Pflanzen ihre Blätter stets grün halten. Es ist ein Spielraum für ein natürliches, spektakuläres Theaterspiel zwischen den Wolken und den Winden (UK:75).

Further, the character draws a picturesque panorama that from the sea makes visible Mount Cameroon. From the sea, one not only observes the distant, but one manages to have a global view:

Phantastische Bilder folgen, sobald man in einem der Häfen an Land geht; das leuchtende Rot des Bodens, das unbeschreiblich satte Blau weiter Gewänder auf dunklen, bronzefarbenen Gestalten brennen sich förmlich in den Augen ein (UK: 76).

From there to say that the description of nature reflects an exoticism, there is only one step to take. Exoticism, "self-denial, capture and seizure of the Other and abandonment of one's own landmarks" (Victor Segalen, 1978: 38) makes visible the "structures of attitudes and references", that is to say:

L'émergence dans les discours culturels de la littérature, de l'histoire et de l'ethnographie d'un ensemble structuré de localisations et de références géographiques, que l'on retrouve, parfois, allusives, parfois savamment mises en scène, dans des œuvres très diverses qui ne sont pas liées entre elles ni à une idéologie officielle de l'empire (Edward Saïd, 2000 : 89).

If we admit that the image according to Daniel-Henri Pageaux is: « la représentation d'une réalité culturelle au travers de laquelle l'individu ou le groupe qui l'ont élaborée (ou qui la partagent ou qui la propagent) révèlent et traduisent l'espace culturel et idéologique dans lequel ils se situent » (Daniel-Henri Pageaux, 1989 : 145), we must, in the following, see how the traveler's gaze on the Elsewhere makes it possible to disentangle his relation to the Other, to otherness.

III- Travel writing and intercultural relations: the case of Alfred Mansfeld.

As object of literary study, travel is at the crossroads of cultural history and intercultural studies, but also the analysis of commonplaces and stereotypes. In the field of intercultural studies precisely, what is at stake, even what is at stake in the discovery of the Other produced by travel literature, is the construction of an inseparable imaginary of geographical spaces and cultural in contact. In the case of Africa and Europe, travel stories from missionaries, explorers or colonial administrators, as well as works by writers, illustrate those contacts. Works of literary imagology generally present a Europe that develops various reactions to the Other. Overall, the colonial vision of exoticism is reduced to topographic features, flora or fauna, and highlights the cultural difference of alterity as a source of rejection. In the context of cultures in contact, the figure of the exotic-traveler illuminates in a different way the colonial encounter by suppressing the imperial dimension and the ethnocentric look of the Western discourse to propose respect for difference and opacity of cultures. This is what Victor Segalen claims. His "*Essai sur l'exotisme*" puts forward the theme of diversity which results from the consideration for the Other as such. Indeed, for Segalen, the notion of diversity refers to the concepts of difference and otherness, not in the sense of opposition, but rather as enrichment.

In the case of Alfred Mansfeld's travel narrative, the intercultural relationship takes a variety of configurations, the most important of which are from the encounter to the representation of the Other in its difference. For the physics of the people encountered, the narrator is satisfied with the description of the somatic traits. The beauty of the black race is exalted by Alfred Mansfeld for the Banes, Fulbes and Bororo. By similarity, the narrator indicates that these people have an almost Caucasian face and that some Fulbe have a face reminiscent of classical statues. The encounter of the Other, better the discovery of the

"New World" is devoid of all forms of Eurocentric perception. The color of the skin, a fundamental criterion of colonial ideology, is of course the most visible difference, but the traveler ends up accepting its relativity. On the other hand, when there is physical contact, the aversion crystallizes:

Trotz aller Sympathie für die Schwarzen habe ich mir daran gewöhnt - die Idee, dass Schwarze unser Essen zubereiten. Solange ich zu Freunden eingeladen war, gehöre ich nicht zu unseren Gästen Ich koche es Jetzt sah ich schwarze Finger in unserem Essen, und das musste ich überwinden (UK: 114).

Unanimity reigns in the appreciation of the strength, flexibility and plastic perfection of black bodies:

Die Statur der Eingeborenen ist wunderschön und oft perfekt. Der Anteil gut gemachter Menschen ist erheblich höher als zu Hause. Auch ihre Ausdauer verdient Bewunderung. Zur Unterstützung von Hunger, Durst und Müdigkeit haben sie keine Rivalen. In der Zwischenzeit können sie uns durch körperliche Kraft und Geschicklichkeit, die normale Entwicklung ihres Körpers und die Kraft ihrer Konstitution überlegen sein (UK:146)

If it is true that the colonial novel is a place where the experience of contact between Africa and Europe is inscribed, and from which the colonial discourse is expressed, it is clear that the movement towards the Other, under the sign of the travel, does not mean any development of its cultural deficit. On the contrary, the Other is considered as the counterpart of the Self. As a result, openness to the Other is then combined with self-discovery. The craftsmanship, the architecture and the negotiation diplomacy of the Ossidinge peoples, as well as the dances of a certain rhythm, attract the attention of the author. In his narration, he devotes several chapters to these cultural aspects. The people of Ossidinge are good craftsmen and artists:

Die Leute wohnen nicht in geschlossenen Ortschaften wie die Waldlandneger, sondern nach der Weise des Graslandes hat jeder Mann sich sein Gehöft, das aus dem größeren Männerhaus und mehreren kleinen Weiberhäusern besteht, einzeln und abgesondert von den anderen gebaut. Alle Häuser zeigen quadratischen Grundriß; die aus Palm-rippen zusammengebundenen Wände sind ganz und gar mit dem roten Laterit beworfen. Meist sind sie höher als breit, und die Tür, die einzige Öffnung des Hauses, ist etwa ½ m über den Boden angebracht. Einzelne Häuser sind winzig; es gibt solche von 2 m im Ge-viert, die Tür darin ist dann nur 1 m hoch und ½ m breit. Bei allen ist das Dach hoch und spitz, ringsum weit vorspringend, gedeckt mit schweren Grasmassen (UK:245).

Alfred Mansfeld has particular sympathy for the local authorities. He is particularly impressed by their sense of power and describes it thoroughly. His attention is focused on the Ossidinge leader:

Als Häuptling soll er sehr tüchtig sein, und sicher macht er einen intelligenteren Eindruck als die meisten anderen Neger; eine gewisse Gier auf unsere Kulturerzeugnisse ist bei seiner kurzen Bekanntschaft mit allem europäischen wohl begreiflich (UK: 176).

As can be seen, the categories of description that the narrator uses to represent the Cameroonian people are counterpoint to the social discourse and doxa of the colonial context. The traveler gets away from "the imagination of the empire" to fit in what Jean-Marc Moura calls "the empire of the imagination" that is to say that:

Le texte [colonial] est [ici] le véhicule, le signe, le narrateur de l'autorité impériale. Il s'agit d'un ensemble dont la vocation est de déchiffrer des espaces étrangers et qui transfère à cet effet des métaphores, des concepts, de notions familières dans des contextes déstabilisants, parce que différents. L'étrangeté des pays colonisés est ainsi rendu accessible par l'usage de conventions d'écriture à la fois rhétorique, syntaxique et formels (Moura, 2008).

Concluding remarks

Throughout this contribution, it was questioned to show, through the travel account of Alfred Mansfeld, how from several references, the narrator-character manages to build knowledge about Cameroon. In addition, an intercultural reading made it clear that the German traveler does not establish any hierarchy between cultures. The imperialist

message and the legitimization of colonization, at work in the narrative structure of colonial novels, are undermined by an exoticism all the more significant that Cameroon becomes an outlet, an idyllic place for the traveler. The Elsewhere as an exotic object, let us remember, has often been well confused with the colony. As a result, the travelogue of the German writer, an exotic literary genre often worked by the concepts of ethnocentrism, cultural hegemony and overhanging gaze, seems to be a vector of interculturality in a colonial situation. Starting from "*Urwald-Dokumente: Vier Jahre unter den Crossflussnegern Kameruns*", we see that the travel text opens the possibility of thinking otherness and difference differently than in terms of opposing dichotomies, or in terms of reductive metonymies of the Other. The travel story represents both singularity and novelty. From this point of view, analyzing the travel narrative by taking a distance from a hegemonic interpretation of the West on Africa makes it possible to go beyond the inscription of this kind in the colonial matrix.

Bibliography

- Dippold, M-F. 1973 « L'image du Cameroun dans la littérature coloniale allemande ». *Cahiers d'Études Africaines*, 13/49, pp. 37-59.
- Fonkoua, R-B. 1999, « L'espace du « voyageur à l'envers » in Bessière, J., Moura, J-M., (Textes réunis par), *Littératures postcoloniales et représentations de l'ailleurs-Afrique*, Caraïbes, Paris, Honoré Champion, pp. 97-108.
- Gouaffo, A., 2007, *Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext. Das Beispiel Kamerun - Deutschland (1884-1919)*, Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Luschan, F-v, 1904, „Anleitung für ethnographische Beobachtungen und Sammlungen in Afrika und Ozeanien“. *Zeitschrift für Ethnologie (Sonderabdruck)*, 36, p. 1-138.
- Lüsebrink, H-J., 1997, « Domination culturelle et paroles résistantes. De la dimension conflictuelle de la communication interculturelle », in Têtu de Labsade, F., (dir.) *Littérature et dialogue interculturel. Culture française d'Amérique*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, pp. 19-32.
- Sarga M., 2019, *Le dialogue interculturel à l'époque coloniale et postcoloniale : Représentations littéraires et médiatiques*, Paris, Editions Kimé.
- Mansfeld, A., 1908, *Urwald-Dokumente: Vier Jahre unter den Crossflussnegern Kameruns*. Berlin, Dietrich Reimer Verlag.
- Moura, J-M., 1999, « Littérature coloniale et exotisme : Examen d'une opposition de la littérature coloniale », in Durant, J-F., (éds) *Regards sur les littératures coloniales d'Afrique francophone*, Paris, L'Harmattan, pp. 22-39.
- « Postcolonialisme et comparatisme », *Vox-Poetica*, <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/moura>, consulted on the 20th May 2008.
- Mudimbe-Boyi, E., 2006, *Essais sur les cultures en contact. Afrique, Amériques, Europe*. Paris, Karthala.
- Pageaux, D-H., 1989, « De l'imagerie culturelle à l'imaginaire » in Brunel, P., Chevrel, Y., (eds.) *Précis de littérature comparée*, Paris, PUF, pp. 133-161.
- Ridley, H., 1983, *Images of Imperial Rule*. London: St Martin's Press.
- Riesz, J., 1989, « Références à la Révolution française et aux droits de l'Homme dans la littérature coloniale et la littérature francophone ». *Französisch Heute*, 3, pp. 3-11.
- Saïd, E., 2000, *Culture et impérialisme*. Paris, Fayard/ Le Monde.
- Segalen, V., 1978, *Essai sur l'exotisme : une esthétique du divers*. Montpellier : Fata-Morgana.
- Simo, D., 2004, « Situation coloniale et relations herméneutiques interculturelles ». *Revue germanique Internationale*, 21, 19 septembre 2011. <http://rgi.revues.org/992>, consulted on the 30th September 2016
- 2015, „Michel Leiris und Hubert Fichte : Eine Kritik der ethnographischen Vernunft“ in Espagne, M., Rabault-Fuerhahn, P., Simo, D., (Hg.) *Afrikanische Deutschland-Studien und deutsche Afrikanistik : Ein Spiegelbild*, Würzburg, Königshausen & Neumann, pp. 167-178.
- Todorov, T., 1982, *La conquête de l'Amérique. La question de l'Autre*. Paris: Seuil.
- Westphal, B., « Pour une approche critique des textes : Esquisse ». http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/gcr.html#_ftnref46, consulted on the 29th April 2019.

**ANALOGIE ET COHÉRENCE TEXTUELLE.
CAS DE L'ANALOGIE ANIMALE DANS LES FABLES DE
LA FONTAINE / ANALOGY AND TEXTUAL COHERENCE.
THE CASE OF ANIMAL ANALOGY IN LA FONTAINE'S FABLES /
ANALOGIE ȘI COERENȚĂ TEXTUALĂ. CAZUL ANALOGIEI
ANIMALIERE ÎN FABULELE LUI LA FONTAINE¹**

Résumé: Le présent article propose une étude du mécanisme de l'analogie comme un moyen de cohérence textuelle. Il présente une analyse de la structuration textuelle de deux fables de La Fontaine par le biais de l'analogie animale en insistant sur les correspondances entre les différents procédés de l'analogie relevés et les marques qui leurs correspondent dans le cadre de ces deux fables.

Mots-clés : analogie animale, cohérence textuelle, isotopie, domaine sémantique, thème générique.

Abstract: This article attempts to study the mechanisms of analogy as a means of textual coherence in two of La Fontaine's Fables. It suggests an analysis of the process of textual structuring via animal analogy. Indeed, this article emphasizes the links between the different figures of analogy and their corresponding marks pointed out in both fables.

Keywords: animal analogy, textual coherence, isotopy, semantic field, generic theme.

Introduction :

Longtemps, l'intérêt porté à l'analyse de l'analogie reposait sur des considérations essentiellement stylistiques servant à proposer un classement des différentes figures de styles répertoriées. Mais dès les années 80 et avec l'avènement de la linguistique cognitive, l'analogie est devenue une composante essentielle de l'expression du monde. Les études commençaient alors à focaliser sur le caractère fréquent du recours à l'analogie dans le langage quotidien touchant même les expressions les plus anodines dans les langues naturelles. Dans cette même perspective, voyant dans l'analogie un mécanisme structurant et réorganisant de la pensée humaine, nous proposons dans le cadre de cet article de revisiter ce mécanisme en le reconsidérant comme une composante importante de la structuration textuelle et, par là même, une composante de la cohérence textuelle. Pour ce faire, nous proposons une étude de cas de deux fables de La Fontaine (Fable XI *Le Lion et le rat* et fable XII *La colombe et la fourmi*, Livre Deuxième²) à travers le mécanisme de l'analogie animale. Cette étude nous permettra, par la suite, de proposer un tableau de correspondances entre les différents procédés de l'analogie et les marques de cohérence textuelle qui leurs correspondent.

1. Analogie animale : mise au point

Aussi vieille que la cohabitation de l'homme et de l'animal dans cet univers, l'analogie animale a toujours été présente dans la pensée humaine. Tout d'abord³, c'est avec les fresques des grottes préhistoriques que l'homme a commencé à user de l'analogie avec l'animal pour décrire son mode de vie, ses activités, ses peurs et ses craintes.

¹ Rim Ben Yacoub, ISEAH de Zaghouan, Université de Tunis, ATLL Université de Carthage, Tunisie, rimbenyacoub@yahoo.fr

² Voir annexes.

³ Nous nous sommes aidée pour l'élaboration de ce retour historique par l'article de Sisteron, M-M., 2007, « L'animal et l'homme, l'étonnante aventure de la fable animalière » *Bulletin Académique des Vétérinaires de France*, tome 160, n° 1, [http:// www. academie.veterinaire-france.fr](http://www.academie.veterinaire-france.fr). (Consulté le 15 août 2015)

Puis, c'est dans le totémisme défini comme une « religion primitive » (Sisteron, 2007 :1) que l'animal « devient le symbole de la conscience collective et le prescripteur de codes moraux ou le symbole de la distinction sociale » (*ibid* : 1). « L'animal totémique figurant l'homme dans son milieu devient alors la base d'une représentation métaphorique de la société hiérarchisée » (*ibid* : 1) Ensuite, dans les études philosophiques de Platon, Nietzsche, Hobbes... le recours à l'analogie avec l'animal servira à représenter les caractéristiques sociales et politiques de l'époque. Et enfin, l'analogie animale sera adoptée par la tradition littéraire dans tous ses genres (Baudelaire¹, Ionesco²...) Mais c'est surtout dans l'*apologue* que l'analogie animale trouvera son essor. Ancêtre de la fable, l'apologue est défini comme un « bref récit allégorique (à partir d'un sujet anecdotique) dont le but est de transmettre à l'auditeur un enseignement ou une morale pratique » (Pougeoise, 2004 : 48).

C'est au XVII^e siècle que le genre sera remis à l'honneur par La Fontaine avec ses *Fables* qui donneront au genre « une structure binaire ». Ainsi, l'apologue sera « composé de deux parties dont on peut appeler l'une le corps, l'autre l'âme ; le corps est la fable, l'âme est la moralité » (*ibid.* 48).

2. Analogie et cohérence textuelle : étude de cas

Comme nous l'avons déjà annoncé, l'étude que nous présentons est une étude qui vise à montrer que l'analogie est une composante importante de la *structuration textuelle* et, par la même, une composante de la *cohérence textuelle*. Pour cela, ce que nous comptons étudier dans cette partie est *comment l'analogie animale dans les deux fables choisies contribue à la cohérence de ces deux textes*. Plusieurs procédés sont mis en œuvre. Commençons, tout d'abord, par remarquer que les titres des deux fables annoncent déjà les protagonistes des anecdotes qui y seront racontées. Conformément aux normes du genre, il s'agit de protagonistes *animaux* : *le lion* et *le rat* pour la première fable et *la colombe* et *la fourmi* pour la seconde, qui, tout au long des deux textes représenteront une analogie avec le comportement humain. En effet, dès la première proposition de la fable XI, en commençant par *il faut bien obliger tout le monde* pour introduire sa morale *On a souvent besoin d'un plus petit que soi*, le fabuliste annonce cette analogie entre le comportement humain et celui qui va être illustré par les animaux des deux fables : *De cette vérité deux Fables feront foi*. Ainsi, par le recours à la *prolepse* définie comme « toute manœuvre narrative consistant à raconter ou évoquer d'avance un événement ultérieur (au point de l'histoire où l'on se trouve) » (*ibid.* 199.), La Fontaine alerte son lecteur concernant la dimension *allégorique* de son récit. Ainsi, l'allégorie, figure de l'analogie, considérée en rhétorique comme « un cas particulier de la métaphore » sert à « nous aider à nous représenter une abstraction en nous tenant un discours aussi concret que possible » (*ibid.* 23). Cette abstraction renvoie à des types particuliers de comportement humain incarnés par les animaux dans ces fables. Aussi, *le lion*, dans la première fable ainsi que *la colombe* dans la deuxième incarneront *la grandeur* alors que *le rat* et *la fourmi* représenteront *la petitesse*. S'agit-il ici de contradiction entre les deux protagonistes de chaque fable (*lion* vs *rat* et *colombe* vs *fourmi*). Cette contradiction est non seulement concrète et palpable puisque elle focalise sur la taille des deux animaux, mais, aussi symbolique. En effet, les deux animaux représentant la grandeur sont désignés par deux périphrases³ chargées de sens. Aussi, en désignant le lion par la périphrase la plus commune, *roi des animaux*, La Fontaine cherche, tout d'abord,

¹ Les Chats.

² Rhinocéros.

³ La périphrase est définie comme « figure qui consiste à désigner un objet ou une notion en employant plusieurs mots alors qu'un seul pourrait suffire », Pougeoise, M., 2004, Dictionnaire de rhétorique, éd. Armand Colin, 2004, p. 190.

à présenter un cas de *substitution lexicale*¹ servant à respecter la *règle de répétition*² qui sert à garantir la cohérence de son texte. Mais, aussi, cherche par le recours à l'analogie avec *roi* à projeter son protagoniste dans une autre sphère conceptuelle, celle de la *hiérarchisation de la société humaine*. Ainsi, le lion donnant *la vie au rat* dans la fable rappelle l'image du roi *faisant grâce à un de ses sujets*. Le lion sera donc selon cette analyse l'emblème de la *générosité royale*.

De même, en substituant *colombe* par la périphrase *l'Oiseau de Vénus*, le fabuliste rappelle la dimension religieuse de la colombe, tout d'abord, par sa liaison avec *Vénus*, déesse de l'amour mais, aussi, par son extrapolation sur *la colombe du Saint-Esprit*. Cette analogie religieuse est repérable dans le texte par des termes (*colombe, charité...*) appartenant à ce même *domaine*³ sémantique à savoir *le domaine religieux*. *La colombe* sera donc l'emblème de la *prêtrise*. Dans cette perspective, nous dirons que *lion* et *Colombe* constituent un même *agoniste* défini comme « un type particulier constitutif d'une classe d'acteurs » (RASTIER, 2001 : 40) et il s'agit dans ce cas de la *grandeur*. Par conséquent, nous dirons que */grandeur/* sera donc le *trait générique afféré*⁴ en même temps à *la colombe* et *le lion* alors que */générosité royale/* et */prêtrise/* seront les *traits spécifiques afférés* respectivement au *Lion* et à *la Colombe*.

De leur côté, les deux autres protagonistes des deux fables, à savoir, *la fourmi* et *le rat* entrent dans ce même jeu d'analogie avec le comportement humain et la hiérarchisation de la société humaine. Ainsi, si *Lion* et *colombe* sont l'emblème de la grandeur politique (la royauté pour lion) et religieuse (pour colombe), *le rat* et *la fourmi* offrent eux aussi des interprétations métaphoriques : *le rat* correspondrait à *l'homme du peuple reconnaissant pour la magnanimité du roi* et *la fourmi* serait aussi la représentante de *la classe des travailleurs acharnés de la société*. Ils incarneront donc la métaphore de *la petitesse* étant donnée *leur dimension physique* par rapport aux autres animaux des deux fables mais aussi étant donnée *leur rang social*. Nous dirons donc que */petitesse/* est le *trait générique afféré* au *rat* et à *la fourmi* alors que */reconnaissance/*, */loyauté/* et */travailleurs acharnés/* sont les *traits spécifiques afférés* à ces deux protagonistes.

Force est de signaler à ce niveau, que la métaphore de *la petitesse* reflétée par la dimension physique structure la deuxième fable en plusieurs endroits. Ainsi, nous trouvons la métaphore qui compare *le ruisseau* à *un océan* et *le brin d'herbe* au *promontoire*.

Dans cet Océan l'on eût vu la Fourmi
S'efforcer, mais en vain, de regagner la rive.
[...]

Un brin d'herbe dans l'eau par elle étant jeté,
Ce fut un promontoire où la Fourmi arrive

En fait, ceci correspondrait *au point de vue de la fourmi* qui, *petite de taille*, voit *le ruisseau* comme *un océan* et *le petit brin d'herbe* comme *un promontoire*. La description renvoie donc à *l'échelle de la taille de la fourmi*. Dans cette perspective, *grandeur* et *petitesse*

¹ La *substitution lexicale* est l'opération qui remplace un morphème par un autre ayant le même contenu sémantique.

² La *règle de répétition* est une des *règles de la cohérence* présentées par Charolles. Elle postule que « pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. » Charolles, M., 1989, « Problèmes de la cohérence textuelle », *Pour une didactique de l'écriture*, col. « *Didactique des textes* », Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, revue *Pratiques*, p. 54.

³ Un *domaine* est défini comme « un groupe de taxèmes liés à une pratique sociale. Il est commun aux divers genres propres au discours qui correspond à cette pratique ». Rastier, F., 2001, *Arts et sciences du texte*, Presses Universitaires de France, p. 298.

⁴ L'*afférence* est définie comme « une inférence permettant d'actualiser un sème afférent », *ibid*, p. 297.

seront donc les deux *thèmes génériques*¹ qui structurent les deux textes fonctionnant sur une base analogique. C'est ce qui est donc à l'origine de la structuration des textes par les deux *isotopies* qui leurs correspondent. L'*isotopie* définie comme « l'itérativité, le long d'une chaîne syntagmatique, de classèmes qui assurent au discours-énoncé son homogénéité », (Greimas, Courtes, 1979 :197) elle a donc « la propriété de regrouper un ensemble de significations caractérisées par leur appartenance à un même niveau de compréhension » (Gallisson, Coste, 1976 : 301-302.) susceptible de rendre possible « la lecture uniforme du discours ». (Greimas, Courtes, *op.cit* :197) Ainsi, l'isotopie, essentiellement bâtie dans nos deux fables, sur un rapport analogique, contribue à leur *cohérence textuelle* puisqu'elle « détermine le « sujet », topic du texte en induisant les impressions référentielles dominantes. » (Rastier, *op.cit.* : 38)

Par ailleurs, nous pouvons aussi nous lancer dans une étude cognitive des deux métaphores *grandeur* et *petitesse* qui jalonnent sur une base analogique le texte des deux fables. Dans cette perspective, nous pourrions attribuer le statut de *métaphore d'orientation*² aux deux classes d'animaux protagonistes des deux fables. En effet, nous pouvons déceler une métaphore d'orientation *haut/bas* relative aux analogies relevées. Par conséquent, *lion* comparé à *un roi* se représente comme *en haut* de l'échelle sociale. De même, *la colombe* de par qu'elle est un oiseau volant dans le ciel mais, aussi, de par sa connotation religieuse, se situe *en haut*. Par contre, *la fourmi* et *le rat*, de par leur analogie avec la classe sociale des travailleurs, se trouvent *en bas* de l'échelle sociale, et de par leur milieu de vie, *la terre*, se situent *en bas*.

A partir de l'analyse proposée, nous pouvons donc soutenir que quelle que soit la perspective adoptée qu'elle soit sémantique, pragmatique ou cognitive, l'analogie sert donc de mécanisme garantissant la cohérence textuelle. En effet, pour qu'un texte soit cohérent, il doit non seulement respecter une grammaire particulière mais aussi, une relation thématique mutuelle entre ces différentes composantes qui doit contribuer à assigner au texte un but communicatif commun. Ce dernier serait donc, dans le cas de notre analyse, la morale de la fable « *On a souvent besoin d'un plus petit que soi.* »

Cette morale annoncée dès le début de la fable XI et comprenant de manière compacte et concise le thème générique du texte (*relation entre petit et grand*) sera développée par les deux *isotopies génériques* bâties sur un *rapport analogique petitesse* et *grandeur*. Par conséquent, nous dirons que la morale annoncée représente un météomorphisme³ repris de manière détaillée et plus étendue par les isotopies développées tout le long des deux textes. Aussi, l'analogie, étant à la base de la constitution de ces isotopies, sera donc le mécanisme garantissant la structuration textuelle de ces deux fables et, par là même, leur cohérence textuelle puisqu'elle représente la force organisatrice de la morale de la fable.

Nous proposons dans ce qui va suivre un tableau récapitulatif et explicatif de la relation unissant étroitement le mécanisme de l'analogie et la cohérence textuelle à partir de l'analyse présentée :

ANALOGIE	COHERENCE
Procédés	Marques linguistiques et sémantiques
Allégorie : le comportement humain incarné par des animaux.	Titre présentant <i>les protagonistes</i> des fables et <i>acteurs</i> de l'analogie. Procédé de la prolepse annonçant la dimension

¹ Un thème générique est défini par Rastier comme « un sème ou une structure de sèmes génériques récurrents. Cette récurrence définit une isotopie ou un faisceau d'isotopies génériques », *ibid*, p. 38.

² Rappelons à ce niveau que *les métaphores d'orientation* sont définies par les cognitivistes comme des métaphores qui donnent aux concepts une *orientation spatiale* qui trouve ses fondements dans notre expérience culturelle et physique.

³ Les météomorphismes sont définis « comme des relations entre parties du texte qui représentent de manière compacte et locale des formes amplifiées ailleurs de manière globale et diffuse » *ibid*, p. 46.

	<i>allégorique</i> du récit.
Périphrases : <i>roi des animaux</i> et <i>oiseau de Vénus</i> .	Substitutions lexicales respectant la règle de répétition garantissant la cohérence textuelle. Répartition en deux domaines sémantiques : religieux (<i>la prêtrise</i>) et politique (<i>la magnanimité royale</i>)
Métaphores : <i>grandeur</i> et <i>petitesse</i>	Isotopies : <i>grandeur</i> et <i>petitesse</i> → Traits génériques afférents : <i>grandeur politique, grandeur religieuse, petitesse relative au rang sociale.</i> → Traits spécifiques afférents : <i>générosité, prêtrise et travailleurs acharnés.</i>
Métaphore d'orientation haut-bas	Thème générique : Hiérarchisation de la société selon une échelle sociale.
Morale suggérant discrètement l'analogie	Météomorphisme / Hypotypose.

Tableau 1 : Procédés de l'analogie comme mécanisme de cohérence textuelle des deux fables étudiées

Conclusion

Ainsi, à partir de l'analyse proposée ci-dessus, nous pouvons avancer que l'analogie animale sert à *représenter* les caractéristiques du comportement humain, il s'agit donc là d'un acte qu'on pourrait qualifier de *sémiotique* puisqu'il sert à *faire voir* les vices, les travers et les qualités des humains à travers leurs *représentants anthropomorphiques* que sont les bêtes. Cette analogie *représentative* sert donc à renforcer la saillance de la morale annoncée dès le début des deux fables et développée par *la figure de l'hypotypose* au sein du texte et qui sert à peindre « une scène de manière frappante et saisissante permettant à l'auditeur ou au spectateur de visualiser les choses comme s'il s'agissait d'un tableau, d'une scène vivante se déroulant sous ses yeux » (Pougeoise, *op.cit* :142) mais elle sert de performance imageante du texte, elle est dans ce sens *performatrice*, autrement dit, elle est la *morale figurée du texte de la fable* qui incarne l'objectif même de la fable « La convention même de la fable, son statut dans le cadre de l'interlocution est de parler du monde animal pour signifier le monde des hommes». (Ben Rejeb, 2000 : 7)

Bibliographie

- Ben Rejeb, B., 2000, « Les fables de La Fontaine. Rhétorique de la prédication », *Annales de l'ISLT*, N° double 4-5, p. 1-36.
- Charolles, M., 1989, « Problèmes de la cohérence textuelle », *Pour une didactique de l'écriture*, col. « *Didactique des textes* », Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, revue *Pratiques*.
- Gallisson, R., Coste, D., 1976, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette.
- Greimas, A-J., Courtés, J., 1979, *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Col. « Langue linguistique communication », tome 1, Classiques Hachette.
- Pougeoise, M., 2004, *Dictionnaire de rhétorique*, Armand Colin.
- Rastier, F., 2001, *Arts et sciences du texte*, PUF.
- Sisteron, M-M., 2007, « L'animal et l'homme, l'étonnante aventure de la fable animalière », *Bulletin de l'académie vétérinaire de France*, Tome 160, N° 1, [http:// www.academie.veterinaire-france.fr](http://www.academie.veterinaire-france.fr) (Consulté le 15 août 2015)

ANNEXES

LIVRE DEUXIEME, FABLE XI :

LE LION ET LE RAT

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde :
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.
De cette vérité deux Fables feront foi,
Tant la chose en preuves abonde.
Entre les pattes d'un Lion,
Un Rat sortit de terre assez à l'étourdie :
Le Roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un Lion d'un Rat eût affaire ?
Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Le Lion fut pris dans des rets,
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire Rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.

LIVRE DEUXIEME, FABLE XII :

LA COLOMBE ET LA FOURMI

Le long d'un clair ruisseau buvait une Colombe,
Quand sur l'eau se penchant une Fourmi y tombe;
Et dans cet Océan l'on eût vu la Fourmi
S'efforcer, mais en vain, de regagner la rive.
La Colombe aussitôt usa de charité ;
Un brin d'herbe dans l'eau par elle étant jeté,
Ce fut un promontoire où la Fourmi arrive.
Elle se sauve; et là-dessus
Passe un certain Croquant qui marchait les pieds nus.
Ce Croquant par hasard avait une arbalète ;
Dès qu'il voit l'Oiseau de Vénus,
Il le croit en son pot, et déjà lui fait fête.
Tandis qu'à le tuer mon Villageois s'apprête,
La Fourmi le pique au talon.
Le Vilain retourne la tête.
La Colombe l'entend, part, et tire de long.
Le soupé du Croquant avec elle s'envole :
Point de Pigeon pour une obole.

**CIBARSI DI PAROLE: IL CIBO COME MEDIUM DI
AFFRANCAMENTO IN VIRGINIA WOOLF, GRAZIA DELEDDA E
KAREN BLIXEN / FEEDING FROM WORDS: FOOD AS A MEDIUM
OF EMANCIPATION IN VIRGINIA WOOLF, GRAZIA DELEDDA
AND KAREN BLIXEN / A SE HRĂNI DIN CUVINTE: MÂNCAREA CA
MEDIU DE EMANCIPARE LA VIRGINIA WOOLF, GRAZIA
DELEDDA ȘI KAREN BLIXEN¹**

Abstract: Il presente contributo pone l'attenzione sulla scrittura autobiografica di tre autrici, Virginia Woolf, Grazia Deledda e Karen Blixen, che hanno fatto del cibo – concreto o di parole – un'occasione di riflessione sulla condizione femminile. A partire da Woolf, la quale mette a confronto i pranzi serviti in un college maschile e femminile per denunciare l'esclusione delle donne dai luoghi del sapere, si procede attraverso un excursus che invale sino al posto che le stesse occupano – o meglio non occupano - nell'ambito del sacrificio cruento. Proseguendo per spunti comparatistici, l'analogia tra raccontare e cucinare trova riscontro nell'esperienza di Deledda, la quale, mentre assisteva alla preparazione dei piatti tipici della Sardegna, lavorava la pasta della scrittura. Come chi sogni un "paese di Cuccagna" al di là del mare, la piccola Grazia riuscì a inviare i suoi scritti nel "Continente" e a ottenere il successo fra il grande pubblico, attraverso il ricavato ottenuto dalla vendita del vino e dell'olio che sottraeva alla cantina di famiglia. In modo non dissimile, Blixen, attraverso la figura di Babette nell'omonimo Pranzo, avvalorava un'arte - seppur bianca – e con essa il canto di tutte le donne che hanno dato voce alla propria creatività. Da questa angolatura, il cibo, che nell'immaginario collettivo è sempre stato connesso a ruoli casalinghi e quindi femminili, diviene medium di emancipazione e di espressione della propria artisticità.

Parole chiave: Cibo, condizione femminile, emancipazione, scrittura, cucina

Abstract: Through an examination of the cases of three female writers, Virginia Woolf, Grazia Deledda and Karen Blixen, this essay points out the way in which they use food to elaborate about the condition of women. Woolf compares the meals served in male and female colleges to denounce the exclusion of women from the places of knowledge. The origin of this exclusion could be found in the role which women did not play during the sacrifice. The analogy between writing and cooking is evident in the writings of Deledda, who would feed her passion for telling while observing the preparation of typical Sardinian dishes. As those who desire to change their condition by nurturing the hope of going to a place of abundance, better known as "Paese di Cuccagna", she dreams to become famous and eventually manages to do so by selling the oil and wine that she steals from her family's cellar, in order to send her writings to the land. Similarly, the artistic soul hiding inside a chef, to whom Blixen gives voice in Babette's Feast, can be seen in all of the women who express their own creativity. From this point of view, food, which has always been connected to household and therefore female roles, becomes a medium of emancipation.

Keywords: Food, female roles, emancipation, writing, cooking

Alla fine degli anni Novanta i *Food Studies* si sono avvalsi della prospettiva di genere per arricchire gli studi condotti dall'antropologia strutturalista, che pure ha guardato al cibo e alle relative preparazioni come "fondamentale elemento di costruzione dell'ordine simbolico e come sistema di comunicazione sociale" (Asquer, Capuzzo, 2017: 6) della riflessione sul lavoro domestico e le dinamiche relazionali tra i membri della famiglia, oggetto di studi femministi che hanno poi denunciato la falsità di una connessione naturale tra donne e cibo. Come rimarcano Enrica Asquer e Paolo Capuzzo nell'Introduzione al volume *Genere e cibo*, edito da Viella nel 2017, guardando ai *Food Studies* da una prospettiva femminista appare evidente che "Il nesso donne-cucina può essere ghezzante, specie se alla cucina si attribuisce una dimensione di cura ordinaria, assunta

¹ Eleonora Camilli, Università degli Studi Roma Tre, Italy, camillieleonora@gmail.com

ideologicamente e disgiunta dal piano della creazione artistico/professionale” (Asquer, Capuzzo, 2017: 12).

Per rivendicare la cucina come spazio di creatività e professionalità delle donne occorre spostare la riflessione sul piano letterario e vedere come si collocano le scrittrici che hanno fatto del cibo un *medium* per denunciare una condizione di esclusione dalla *Storia*, per esprimere la loro creatività ed eventualmente ottenere l’indipendenza. Le donne che scrivono hanno con la cucina un rapporto ambivalente. In quanto donne, si scontrano con lo stereotipo che le ritrae impegnate nel lavoro di cura; in quanto scrittrici, devono conquistare uno spazio che è storicamente, culturalmente e socialmente loro negato perché appannaggio del sesso maschile.

A questo proposito, la presente lettura si arricchisce della lezione di Virginia Woolf, la quale, nel suo saggio-manifesto *Una stanza tutta per sé*, edito nel 1929 – testo fondante la contemporanea riflessione sulla questione femminile – esordisce osservando:

“È curioso come gli scrittori tendano a farci credere che i pranzi siano invariabilmente memorabili per qualcosa di molto spiritoso che vi si è detto o per qualcosa di molto saggio che vi è accaduto. Ma raramente essi dedicano qualche parola al racconto di ciò che nel corso di quei pranzi si è mangiato. Fa parte della convenzione narrativa non nominare minestra, salmone e carne d’anatra, come se minestra, salmone e carne d’anatra non avessero la benché minima importanza, come se nessuno mai fumasse un sigaro o bevresse un bicchiere di vino.” (Woolf, 1995: 19)

Woolf si arroga il diritto a sfidare quella convenzione – prendendo così congedo anche dalla tradizione poetica che prima di lei aveva cercato di “sostituire il mondo a parole e così di tacitarlo” (Muraro, 2004: 61), cassando di fatto la componente esperienziale, e descrive minuziosamente l’abbondanza del pranzo servito agli studenti del college maschile di contro alla magra cena offerta alle studente del college femminile, per denunciare la condizione di esclusione delle donne dalla *Storia* come dalla cultura, intesa come studio, e pratica dell’esercizio della mente.

La descrizione dei due pasti è basata su una precisa verità dell’esperienza, e cioè è frutto della rivisitazione fantasiosa di un pranzo cui Woolf partecipò effettivamente nel 1928. Nella *Stanza*, infatti, “il filo autobiografico si intesse con elementi storici e ideologici in una prosa fantasiosa” e insieme “il pensiero è nutrito dell’esperienza vissuta” (Fusini, 2009: 191).

Se il primo banchetto fu aperto dalle sogliole, servite con una salsa candida, seguite da pernici, arrostiti e contorni, per concludersi con dolci a base di zucchero; nel college femminile la cena era costituita da un semplice brodo di carne, attraverso cui si sarebbe potuto vedere con chiarezza qualunque disegno vi fosse stato sul fondo del piatto, se solo ve ne fosse stato uno. Poi arrivò la carne, col suo seguito di verdure bollite e patate – in una veste *casalinga*. In seguito furono servite le prugne cotte, stoppose come il cuore degli avari. Infine, biscotti secchi e formaggio. E fu tutto.

In relazione a questo episodio, Woolf osserverà che una buona cena è necessaria per una buona conversazione. Se per un verso, infatti, la degustazione delle ottime portate aveva acceso “quel bagliore più profondo, impercettibile e sotterraneo, quella fiamma dal colore giallo intenso che è lo scambio razionale” (Woolf, 1995: 21), per un altro la conversazione si affievolì perché “non si può pensare bene, amare bene, dormire bene, se non si è cenato bene” (Woolf, 1995: 37). Quella stessa lampadina, posta “a metà della spina dorsale” (Woolf, 1995: 21) nel punto in cui secondo la scrittrice risiede l’anima, “non si accende solo con carne e prugne” (Woolf, 1995: 37), ma deve essere nutrita per placare la fame attraverso un cibo di parole. Come nota Maria Antonietta Saracino nella sua Introduzione alla *Stanza*, edita nel 1995 da Einaudi, per colmare i vuoti della *Storia*, con la esse maiuscola perché quella dei padri,

“Proprio come quelli di uno stomaco che faccia sentire i morsi della fame, per le donne non c’è che un rimedio: riscrivere quella stessa Storia dal loro punto di vista, colmare del proprio

racconto quegli spazi arbitrariamente per secoli riempiti da altri, fare tesoro – come di una doppia lingua – della esperienza della marginalità.” (Woolf, 1995: XVII)

Se si esclude la decisiva opera di dissodamento delle opere delle scrittrici messa in atto negli ultimi trent'anni dalla Società Italiana delle Letterate, un'esperienza della marginalità ha contraddistinto, tra le altre, anche l'esperienza letteraria e culturale di Grazia Deledda (1871-1936).

Seppure unica scrittrice italiana ad aver vinto il premio Nobel per la letteratura, nel 1927 per il 1926, ha occupato per lungo tempo uno spazio marginale all'interno della letteratura italiana, quella regionale nel senso di minore, a causa della sua lingua letteraria che alterna la lingua materna a quella italiana per riferirsi ad alcuni aspetti della sua terra natia.

Il cibo è una costante nel sogno di scrittura di Cosima, protagonista del romanzo autobiografico omonimo, riletto dalla critica a firma di donne anche come romanzo di formazione e al contempo dichiarazione di poetica. Pubblicato postumo da Treves nel 1937, nella prima edizione si intitolava significativamente *Cosima, quasi Grazia*. L'esperienza di sottrazione o meglio di superamento che vive Cosima inizia dalla cucina, l'ambiente più abitato delle case patriarcali, che era abbastanza grande, alta, ben illuminata da una finestra che dava sull'orto e le permetteva di vedere il monte Ortobene:

“C'era il camino, ma anche un focolare centrale, segnato da quattro liste di pietra: sopra sulle travi del soffitto, esposte al fumo che le induriva, piccole forme di pecorino, delle quali l'odore si spandeva tutto intorno.” (Deledda, 1937: 1)

La cucina è descritta da Deledda come un luogo d'incontro generazionale e sociale: proprio lì Cosima si nutre di parole tratte dalle storie di santi e briganti raccontate dal servo Proto, e alimenta la sua fantasia fino a comprendere che per poter realizzarsi avrebbe dovuto allontanarsi dalla sua terra.

Significativo è anche il fatto che la stanza cui le era proibito accedere fosse una dispensa: l'attrazione verso il cibo e in particolare verso la frutta, all'epoca alimento alla portata di pochi, è già sintomatica di una ribellione: in un episodio Cosima decide di disobbedire alle regole della casa e afferra un grappolo d'uva che però le cade sul pavimento, e si disperde in acini sparsi come una collana rotta. In quel momento comprende di nutrire ambizioni che la avrebbero condotta a commettere delle azioni che non convenivano a una donna dell'epoca, come sottrarre l'olio e il vino dalla cantina di famiglia e rivenderlo come merce di scambio per racimolare qualche moneta per inviare i suoi primi scritti a Roma:

“Cosima riceve la somma, in piccole monete di argento da mezza lira l'una. A lungo, andata via la donna, ella tiene quei semi bianchi entro il pugno, fino a scaldarli; ha scrupolo, ha paura, anche un po' di vergogna; ma poi pensa che un familiare non esita a intascare metà del fitto del bosco e del provento delle mandorle per sprecarlo col gioco e con le donne, e divide anche lei le monete: metà alla casa, metà alla gloria.” (Deledda, 1937: 31)

Constualizzando il gioco di parole tra “la fama eterna” e “la *fames* quotidiana” (Montanari, 1993: 7), che Massimo Montanari prende in prestito da Fabio Fulgenzio, autore latino del V secolo, si potrebbe affermare che Cosima avesse più a cuore la fama poetica che il sostentamento della famiglia, dato che secondo Giovanna Cerina:

“Difende ostinatamente il diritto all'autoaffermazione, per di più in modo inusuale, trasgressivo, coltivando l'arte del leggere e dello scrivere, e dunque assumendo un ruolo intellettuale non solo non previsto, ma proibito per le donne.” (Cerina, 1992: 207)

Per chiarire l'esperienza sovversiva che le donne-scrittrici hanno messo in atto rispetto a un dispositivo di coercizione utilizzato dalla critica ufficiale per confinare “la narrativa a firma di donne nel genere rosa, e lì tenerlo ben sorvegliato” (Fortini, 2010: 234), e più ampiamente che le donne hanno attuato rispetto a una cultura sessista e patriarcale che le aveva interdette da ruoli e spazi nella società, occorre risalire sino alla civiltà greca e spostare il paradigma di riflessione a un livello prettamente antropologico.

Nel suo studio dedicato a *La cucina del sacrificio in terra greca*, Marcel Detienne chiarisce che “in virtù dell’omologia tra potere politico e pratica del sacrificio, il posto riservato alle donne corrisponde perfettamente a quello che esse occupano – o meglio non occupano – nello spazio della città” (Detienne, 1982, 133). Detienne richiama alla festa in onore di Demetra Tesmofora, riservata esclusivamente alle donne, e in particolare alle mogli di legittimi cittadini, per portare alla luce le contraddizioni di una società che se per un verso le poneva ai margini dello spazio politico-religioso, per un altro riservava loro un ruolo cruciale nel lavoro di riproduzione, e analizza alcuni episodi che costituiscono un’eccezione rispetto alla tradizione greca che bandiva le donne dallo spazio sacrificale, e che proprio per la loro natura di non ordinarità, sancisce invece “il monopolio maschile nella sfera del sacrificio cruento e dell’alimentazione carnea” (Detienne, 1982: 134). L’autorità sacrificale di cui le donne sono investite in un determinato intervallo di tempo e all’interno di uno spazio delineato, si carica di un’efferata violenza “contro il potere naturale del mondo maschile” (Detienne, 1982: 144).

Se da un lato l’episodio attesta la dimensione politica delle donne alle Tesmoforie come una ginocrazia, dall’altro pone interrogativi rispetto al ruolo delle stesse nel sacrificio cruento, un luogo che permetterebbe loro di accedere ad arnesi e utensili che per la loro funzione culinaria pertengono a ciò che nell’immaginario collettivo è attinente al mondo domestico e femminile – lo spiedo, il coltello e il calderone – ma che nella dimensione del sacrificio pubblico sono appannaggio rispettivamente di efebi e uomini adulti. La maschera di sacrificatrice, infatti, disintegra l’immagine rassicurante di una società di donne api (dal nome delle fedeli di Demetra Tesmofora che si chiamavano Melisse, quindi Api) che esercitano un potere limitato al proprio reame domestico, votate a un regime vegetariano estraneo alla caccia e al sangue, simbolo di fedeltà al marito e ai figli.

In un’epoca in cui la principale mansione delle donne era quella di cura – della casa, dei figli, del marito, e più in generale del nutrimento – ruolo-professione della quasi totalità delle donne, di cui quelle che vi sfuggono, salvandosi, sono un’eccezione – la veste della scrittrice acquisisce i tratti di una maschera sacrificale. *L’Angelo del focolare*, “archetipo patriarcale comune a culture anche diverse” (Dorigatti, 2010: 67), è presente marcatamente nell’Inghilterra vittoriana, nondimeno in Sardegna, basata su un’economia agropastorale, seppur qui assuma fattezze particolari legate alle tradizioni dell’isola. Tuttavia se per Woolf uccidere l’angelo del focolare sarà la premessa imprescindibile all’operazione letteraria, Deledda, invece, cambierà segno a quell’apparente di meno e attraverso la sua scrittura donerà nuova vita a quelle figure femminili alle prese con mansioni domestiche svolte con la solennità di un rito, rendendole il soggetto privilegiato – e questo è il tratto più innovativo e originale della sua narrativa.

Anche la formazione di Cosima si svolge all’insegna di due angeli del focolare, la madre e la nonna. Mentre segue il rituale della preparazione del cibo, la giovane lavora la pasta della scrittura, guardando il monte Ortobene attraverso la finestra di quella cucina significativamente descritta come *incipit* dell’opera, anelando l’apice, da cui levarsi come un’aquila. La sua scrittura, trasgressiva delle norme allora vigenti nel suo mondo, diventerà il mezzo per andare oltre i confini geografici, fisici e morali. “Questo sogno, da allora, non l’abbandonò mai più” (Deledda, 1937: 25): in modo non dissimile, il desiderio di scoprire, che alimenterà una tradizione di viaggi oltre Oceano, raggiungendo il momento apicale nel corso del XVI secolo, si traduce come utopia cuccagnesca, versione popolare delle colte mitologie edeniche, e sogno di abbondanza, proiettati appunto al di là del mare, al fine di esorcizzare la paura della fame.

Una fame, seppur di parole e conoscenza, caratterizza anche la storia di Cosima che si conclude con la vista del mare, e la carica simbolica che esso ha in sé: l’approdo a Roma e il successo tra il grande pubblico. Il percorso non è però privo di ostacoli: le parole di un critico avevano stroncato le sue prime opere, considerandole carta straccia adatta solo

ad accendere il fuoco del forno per cuocere il pane, riportando la questione a una dimensione casalinga. Il richiamo alla scrittura, tuttavia, è talmente viscerale e inevitabile, come un destino cui non possa sottrarsi, che le stesse faccende domestiche – cucinare, ricamare, piegare la biancheria – diventano racconto. Osservando il processo di estrazione dell'olio, Cosima attinge materiale per la sua scrittura: entra in contatto con le persone, ne studia il linguaggio e il comportamento. L'unto registro delle macinate assume un preciso valore nella misura in cui sembra a Cosima, che sopra vi scriveva, "una poesia anche quella" (Deledda, 1937: 37):

"Così le venne lo spunto per un nuovo romanzo; attinto dal vero, attinto come la pasta nera delle olive dalla vasca del frantoio, che si mutava in olio, in balsamo, in luce. E mise un titolo grigio, che sotto però nascondeva anch'esso il seme del fuoco: lo intitolò *Rami caduti*." (Deledda, 1937: 38)

Con questo romanzo ottiene il successo letterario, e con esso l'indipendenza economica, suscitando l'indignazione di una comunità in cui il sostentamento della famiglia era prerogativa dell'uomo, senza il quale la donna avrebbe dovuto fronteggiare la fame o la servitù.

Di come il cibo divenga mezzo di affrancamento nella narrazione autobiografica a firma di donne, ne è riprova il racconto più noto di Karen Blixen, *Il pranzo di Babette*. Contenuto all'interno della raccolta intitolata *Capricci del destino*, edito nel 1958, rappresenta "un apologo sulla vita" e assieme "un'ode all'arte culinaria" (Alacevich, 2003: 14).

Se la rappresentazione del potere è storicamente e culturalmente passata attraverso il consumo del cibo, secondo Massimo Montanari tra il XIV e il XVI secolo si assiste a un'inversione di tendenza: non più simbolo di forza bruta e guerriera quanto fenomeno ostentatorio di magnificenza e possibilità economiche di realizzare un'architettura conviviale, che si fregi anche di un aspetto estetico volto ad appagare l'occhio degli illustri astanti. L'atto del mangiare diviene pertanto sempre più discriminatorio: da elemento di coesione diviene luogo di esclusione e distinzione sociale. Un aspetto ben rimarcato da Woolf, il cui racconto della sperequazione tra i pasti serviti nei due college si fa denuncia di una società patriarcale e sessista, non così diversa per altro da quella della Sardegna deleddiana.

Nel caso de *Il pranzo di Babette* denota non solo la differenza tra la cultura francese e nordica, rappresentata per un verso dal convito-capolavoro realizzato dalla cheffe, per un altro dalla penuria della cucina delle due sorelle, costituita essenzialmente da platessa e zuppa di pane e birra, ma rimarca anche il contrasto tra due donne che hanno abbandonato i loro desideri e le loro ambizioni in nome del padre e chi, come Babette, mantiene intatta la propria tessitura – prerogativa delle donne che scrivono, e più ampiamente di quelle che coltivano la propria arte, qualsiasi sia la loro frontiera.

Sarà un generale intuire l'esclusività del convivio, ravvisando il tocco della grande cheffe francese del prestigioso Café parigino nelle memorabili portate: brodo di tartaruga, *Blinis Demidoff* (grano saraceno con caviale e panna acida), *Cailles en sarcophage* (quaglie in crosta con salsa di foie gras e tartufo), e dei vini in abbinamento: *Ammontillado*, *Vueve Cliquot* 1860, e *Clos Vougeot* 1864.

Le parole del generale, dettate dagli effluvi divini del "più nobile vino del mondo" (Woolf, 1995: 38) – che secondo Woolf alimenta "a metà lungo la spina dorsale, [...] quella fiamma dal colore giallo intenso che è lo scambio razionale" (Woolf, 1995: 21) – si dispiegano come una rivelazione: "Misericordia e verità si sono incontrate, amici miei! Rettitudine e felicità debbono baciarsi" (Blixen, 2003: 38). I invitati inizialmente riluttanti ad apprezzare con tutti i loro sensi quelle prelibatezze perché considerate peccaminose, in ossequio a quel principio secondo il quale l'atto di mangiare è un bisogno primario e non un piacere, si abbandonano al godimento delle specialità e iniziano a sentirsi "alleggerire di peso e di cuore più mangiavano e più bevevano". (Blixen, 2003: 37)

Una comunità all'inizio turbata per l'apparizione di quella che era stata additata come un'intrusa e che aveva quindi sconvolto i loro rigidi e precari equilibri – un po' come aveva fatto la visione del gatto senza coda, cioè la donna, favorita dal vino e dalle portate consumate all'interno del collegio maschile nella *Stanza* di Woolf – comunarda, e quindi rivoluzionaria – come Cosima, che grazie ai furti di olio e di vino era riuscita a realizzare il suo sogno di scrittura di contro alle regole della società patriarcale della Sardegna – ritroverà l'armonia perduta proprio grazie a quelle pietanze.

La letteratura a firma di donne infatti “mostra la realtà così com'è più il suo di più, invisibile allo sguardo disattento e banale” (Buttarelli, 2010: 227), per coniare una definizione di Annarosa Buttarelli che ben si adatta alla riflessione sull'esperienza delle autrici trattate nel presente contributo, le quali hanno ripensato il cibo – concreto e di parole – come *medium* attraverso il quale raccontare la loro versione della *Storia*, ottenere l'indipendenza e manifestare la loro creatività, costruendo quello spazio di woolfiana memoria in cui le donne si sentono autorizzate a dare voce alla propria arte: poco importa, infatti, che si tratti di una stanza, una pagina o una cucina, perché come ricorda Babette alle sue *mesdames*: “Un grande artista non è mai povero” (Blixen, 2003: 44).

Bibliografia

- Asquer, E., Capuzzo P., 2017, «Introduzione», in Asquer E., Capuzzo, P., (a cura di). *Genere e cibo*, Roma, Viella Editore, p. 5-15.
- Alacevich, A., 2003, *A pranzo con Babette. Le ricette di Karen Blixen*, Torino, Il leone verde Edizioni
- Blixen, K., 2003, *Capricci del destino*, Milano, Feltrinelli
- Buttarelli, A., 2010, «Perché si scrive: un segreto di Grazia Deledda» in Farnetti, M., (a cura di). *Chi ha paura di Grazia Deledda? Traduzione, Ricezione, Comparazione*, Roma, Iacobelli Editore, p. 219-227.
- Cerina, G., 1992, «Il favoloso apprendistato di Cosima», in Collu, U., (a cura di). *Grazia Deledda nella cultura contemporanea*, Nuoro, Consorzio per la pubblica lettura “S. Satta”, p. 203-230.
- Deledda, G., 1937, *Cosima*, Milano, Fratelli Treves Editori
- Detienne, M., 1982, «Eugenie violente. In piene Tesmoforie donne lorde di sangue», in Detienne M., e Vernant, J.P. *La cucina del sacrificio in terra greca*, Torino, Boringhieri, p. 131-148.
- Dorigatti, M., 2010, «L'angelo e la signora: Virginia Woolf, Grazia Deledda, Sibilla Aleramo», in Farnetti, M., (a cura di). *Chi ha paura di Grazia Deledda? Traduzione, Ricezione, Comparazione*, Roma, Iacobelli, p. 40-74.
- Fortini, L., 2010, «Aggiunte e mutamento. Cosa aggiunge e muta Grazia Deledda alla letteratura italiana», in Farnetti, M., (a cura di). *Chi ha paura di Grazia Deledda? Traduzione, Ricezione, Comparazione*, Roma, Iacobelli, p. 229-245.
- Fusini, N., 2009, *Possiedo la mia anima*, Milano, Mondadori
- Montanari, M., 1993, *La fame e l'abbondanza. Storia dell'alimentazione in Europa*, Bari, Laterza
- Muraro, L., 2004, *Maglia o uncinetto. Racconto linguistico-politico sulla inimicizia tra metafora e metonimia*, Roma, Manifestolibri
- Woolf, V., 1995, *Una stanza tutta per sé*, Torino, Einaudi

**THE VORACIOUS TEXT – HÉLÈNE CIXOUS' VIVRE L'ORANGE /
LE TEXTE VORACE. VIVRE L'ORANGE D'HELENE CIXOUS / A
TRĂI PORTOCALA DE HELENE CIXOUS¹**

Abstract: *In her autobiographical texts, Hélène Cixous creates a strong connection between self, writing and place through the medium of consumption. Hers is a voracious writing which both consumes and creates the self. In her texts there is an intricate relationship – on the level of the signifier – between the narrating “I”, the letters of the text and referentiality. Perhaps one of the most conspicuous examples is her play upon words in Living the Orange, where orange is a pun made up of Oran, her birth place, and je which claims a central part in the text. In this way, Cixous ensures a non-objectified version of the self but one which is entrenched in a highly subjective space and language.*

Keywords: *autobiography, food, alterity, language, politics.*

Il y a des femmes qui parlent pour veiller et pour sauver, non pas pour attraper
Hélène Cixous is known worldwide as the proponent and inventor of a special kind of *écriture féminine*, for her special brand of feminism, for a resistance to norms and stereotypes, for her astute theoretical writings, for blending poetics with theory, for her wonderful friendship with Jacques Derrida and not in the least for her invention of new words and a new language. I will start my paper by reviewing some of these Cixousian words as a way of becoming familiar with part of her philosophy and her outlook on writing, language, alterity.

Orange Oran je – This is one of the most conspicuous of Cixous' *jeux de mots* and it shows the affinity between the fruit, her place of birth and the “I”. The orange is then, in a first reading, the confluence between the creation of the self and the geographical and national emplacement of the self.

Algeriance – here Cixous shows that being born in Algeria carries within strong political connotations, which condition one to take sides to have a political stance and belonging to a certain ideology.

Remembering - *Re memberment* – memory is for Cixous entrenched in the body but also in the archetypal memory of all women in history be they Isis who re-membered the body of Osiris or Clarice Lispector whose work of memory deeply influenced Cixous

De l'une a l'autre – de lune a l'autre – here Cixous shows her allegiance to the feminine and the need to escape the male-centered framework of mind and also her identification with the moon which she explicitly makes in one of her writings. There is an interplay moon/earth in her texts by which she defines her relationships with other wo/men

Ecrivance – *ecrivance* rhymes with *errance* suggesting the voyage one embarks upon when writing, the vagabond ways of writing but also diverging from the norm. *Ecrivance* – *ressemblance*, tolerance,

Texts mouvementés. *Texts mouvementés* refers perhaps to her inner force of unpetrifying the meanings of words of fighting clichés and stereotypes.

Séparéunion. *Séparéunion* is an instance of ambivalence, of refusing to choose, of language's refusing to choose. Is there a separation in every reunion? Cixous, in line with Derrida, thinks there is. It is this deconstruction of presence that she undertakes in many of her texts.

Lisance – *Lisance* is the complement of *ecrivance* but it insists on the reader and gives him a sort of status of artist by turning the act of reading into a poetics and engaged act.

¹ Ioana Cosma, University of Pitești, Romania, c_ioana05@yahoo.com

Poétique – as the word shows, it is a question of never divorcing art from ethics. In Cixous work, ethics involves talking about and for women, against discrimination, for political and regional equality.

Lispectorange – As we will see, Clarice Lispector is one of the most decisive figures for Cixous' formation as a writer and here she collates her name with that of the orange, a recurrent motif in Cixous's writing, from *Portrait du soleil* to *Vivre l'orange*, which we are about to discuss.

Vivre l'orange is a text about re-coming to writing through the assimilation of another woman/writer – Clarice Lispector – whom Cixous considered on a par with Jacques Derrida as far as her spiritual development went. It is written in a subtly confessional mode traversing various moments in what appears to be Cixous' reawakening: from incapacity to talk and write to anchoring into historical and political reality and finally to her own voice through the experience of finding, and letting speak, the other's voice. This paper will argue that in this text Cixous evokes an apophatic experience, the dark night of the soul, which she is recovered from by her soulmate, Clarice Lispector, lispectorange. We will discuss the book in triptych fashion: first, we will look at Cixous' hunger for words in *The Dark Night of the Soul*. Secondly, we will discuss the symbolism of the orange in Cixous' and Lispector's writing. Last, we will look into the consummation of the other through Cixous' incorporation of the discourse of Clarice Lispector.

In his book, *Hélène Cixous, Live Theory*, Ian Blyth argues: "Lispector's writing arrives 'with an angel's footsteps' at a time when Cixous' 'writing-being was grieving for being so lonely' [...]. The gratitude and the love Cixous feels for Clarice Lispector infuses every page of *Vivre l'orange* with an almost religious fervor". (BLYTH, 2004:46). The word religious, although used to denote passion here, is not coincidental. Religion played an important part in Cixous' work – although she claimed to reach somewhere beyond God, creation, and creaturely status – she must have been aware of Derrida's work on apophaticism as well as of other theologians who had approached the apophatic way in their writings. She was also aware of Derrida's and Levinas' work on alterity and the way she puts into play her relationship with Clarice Lispector is along the lines of the *poétique* of otherness.

However, Cixous departed from Derrida in her passion for experience and presentness which she attempted to rekindle through the invention of new words and through her poetic writing, flowing and unencumbered for which she found inspiration in Clarice Lispector as Susan Sellers argues: "Central to *Vivre l'orange* is the notion that while our relation to others is also linguistic, this symbolic relation does not mean severing words from experience. This is figured in *Vivre l'orange* through the comparison of Cixous' own hitherto abstract writing to Lispector's gift of the orange" (Susan Sellers, 2003: n.p)

In her "The Mystic Aspect of l'Écriture Féminine. Hélène Cixous' *Vivre l'orange*", Anu Aneja insists on the strong relation between the author and Clarice Lispector:

"Finding inspiration in the work of the Brazilian writer Clarice Lispector, Helene Cixous' *Vivre l'orange* establishes a mystic dialectic with Clarice's spirit. The female body, represented here as the dark continent of adventure and exploration, finds expression in the Symbolic, through the narrator's linguistic dialogue with Clarice. Rejecting the masculine economy of investment and return, *Vivre l'orange* privileges expenditure and gift, a pleasurable giving. (Aneja, 1989: 189)

Hunger – The Dark Night of the Soul

The dark night of the soul refers mainly to what Medieval mystics called their apophatic experience, that of experiencing the absence of God, of language or of sense. According to Dionysius the Areopagite, it is only in this situation that we can truly become reborn. This absence of God and of words is also sensed as a hunger, one in which one is deprived of the basic necessities of being, unable to communicate or to create. According to Jacques

Derrida, apophatic discourse: “says something of the end of discourse itself and is an address to the friend, the extremity of the envoi, the hail, the farewell” (Derrida, 2005: 41). However, it is only in this radical displacement of the self that the new, awakened I can affirm itself in all its plenitude. As Derrida and Franke see it, the apophatic moment of discourse is constitutive of the real language of presence, the one entails the other.

In *Vivre l'orange*, Cixous unwittingly avows going through a similar experience in 1978, one year after Clarice Lispector's death. She is at a loss for words, sense, capacity of valuing her previous work, possibility of relating with other fellow beings, not to mention the capacity to write and create which has vanished in the thin air. She is on the brink of madness: - “j'avais peur qu'elle devienne folle, je n'osais plus m'écouter” (Cixous, 1989: 11); Je ne parlais plus, je craignais ma voix, je craignais la voix des oiseaux, et tous les appels qui regardent au-dehors, et il n'y a pas de dehors sauf le neant, et sont éteints – une écriture ma trouvée quand j'étais introuvable à moi-même” (Cixous, *ibid.*: 13).

Mystic experiences throughout the world talk about this temporary loss of soul which precedes a transformational experience in which one embraces a new spirituality.

Cixous vaguely speaks of a guilt – “moi qui n'ai pas payé le prix” (*ibid.*: 27) and, read in the context of the interplay orange/apple, we can interpret it as women's shared guilt of Eve, of the burden of the fall or the guilt associated with leaving her Oran je (*ibid.*: 41). However, through her experience of absence and loss, Cixous atones and, as she herself remarks, it is only in this senselessness that one can regain (although not in the manly fashion of investment and gain) one's soul again. Cixous' way is again that of the mystics and of Derrida: the gift – she gives voice to Lispector's words, she assimilates and chews them with the hunger proper for one who recovers after a long illness, lets them breathe their own air, without intervening, without interpreting or analyzing: “A partir d'une si grande faim, peut naître la force d'aimer la vie” (*ibid.*: 41).

Cixous suggests that it was a question of her *écriture féminine* itself that the writings of Clarice Lispector came to inspire her, comparing her previous writing as under the sign of the masculine – the sun/le soleil as she suggests in *Portrait du soleil* with her newly found discourse in the encounter of Clarice Lispector's words:

J'ai erré dix années glaciales dans la solitude surpubliée, sans voir un seul visage de femme humaine, le soleil s'était retiré, il faisait un froid mortel, la vérité s'était couchée, j'ai pris le dernier livre avant la mort, et voici que c'était Clarice, l'écriture. Je ne dormais pas, mais j'avais les yeux glacés, ma vue n'arrivait pas aux choses. L'écriture est venue jusqu'à moi, elle s'est adressée à moi, l'une après l'autre, elle s'est lue à moi, jusqu'à moi, à travers mon absence jusqu'à la présence” (*ibid.*: 49)

From here on, Cixous will read Lispector's texts with voracity, finding in them a feminine voice who was not afraid to go to the source and in whom she found many common points.

The I - L'orange

In her article, Anu Aneja says the following of the orange in Cixous' text:

“Orange is woman's fruit. A bright, glistening ball of flame, a magic circle of desire. Orange desire is not the desire to have, to take; it is rather, the pleasure of giving, the pleasure of having pleasure in giving” (*ibid.*: 189). While Aneja is attentive at extracting the intensely feminine flavor of Cixous' writing as well as its qualities of gift-giving, Cixous might not be so innocent when it comes Derrida's economy of the gift as she herself avows her guilt in her exchange of orange/apples with Clarice Lispector. To use one of Cixous' play upon words, with the apple/orange, Cixous appelle, interpelle, arête mais s'arrête de dévorer because the orange is the ultimate image of her *poétique*, she refuses to be one of those women who capture, devour or castrate. And for this, Clarice Lispector is an excellent example.

I argue that the orange is not only an image of Cixous' femininity or feminism but, as other authors have argued, her Ariadne thread to her place of origin, her Algeriance, therefore of her journey towards encountering the self; her political presence among other women of her time and not only; her own historicity, her firm emplacement in a time and space defined by her strong personality; her ethical choice especially as concerns not eating the other but saving and adoring him/her.

For Cixous, the orange is a model of gift-giving – a fruit which gives itself peacefully and whose benediction she had lost in the previous period. “Toute orange est originaire” (Cixous, *ibid*: 19) says Cixous referring to this fruit's symbolism of beginnings and genesis but such beginnings as they were engendered by a feminine god. Moreover, the fruit is atemporal: “Trois regards autour d'une orange, d'ici au Brésil aller aux sources en Algérie. Le fruit brille dans le temps sans heures. Le jus du temps coule selon les besoins. Je vis en plongée sous l'heure, sans souci, sans pressentiment, sans peur. [...]A ce moment-là je séjournais en Orient intérieur” (21). It is worth remarking that via the restorative properties of the orange, the author has converted the dark night of the soul into the Orient which is the place of rest and revelation of Sufi mystics like Sohrawardī and Ibn Arabī.

In Cixous' poetics, the orange is co-substantial with pre-existence, with writing in the present, it ensures an anchorage in the history of the time with the inclusion of archetypal ethics. It turns writing into a more palatable enterprise - “la saveur acidulée et apaisante de l'écriture-présent” (65). Finally, the orange is a symbol of Cixous' feminine writing – liquid, pungent and solar.

The Other – Clarice Lispector

Clarice Lispector, the Brazilian writer in whose discourse Cixous saved her own writing is best described in Cixous' own words.

This woman, our contemporary, Brazilian (born in the Ukraine, of Jewish origin), gives us not books but living saved from books, from narratives, repressive constructions. And through her writing-window we enter the awesome beauty of learning to read: going, by way of the body, to the other side of the self. Loving the true of the living, what seems *ungrateful* to narcissus eyes, the nonprestigious, the nonimmediate, loving the origin, interesting oneself personally with the impersonal, with the animal, with the thing. (Cixous and Suleiman, 1991: 59)

Clarice Lispector is presented, in Cixous text, as the Ur-woman-writer, who comprises all other women, all origins and ends: she is the incarnation of the existence of women before representation, before being put into labels and stereotypes, in the land where the spirit ran free. Her words, which Cixous quotes abundantly, denote her perfection: “Elle m'est arrivée dans sa perfection; qui est la peau de son être” (61). As soon as she has recongnized it, Cixous hungers for this perfection which she sees as the most accomplished expression of writing. It has affinities with her *poétique* because she has “les yeux qui ne prennent pas entre leurs regards” (Cixous, *ibid*: 61).

Among other things, Cixous discusses Lispector's work of memory, her minutiae, her attention to the detail of everyday life, her “force-orchidée” (*ibid*: 69), her capacity of uniting signifier with signified: “Travail: Clarice. Le travail de désoublier, de de-taire, de déterrer, de se désaveugler et de se désassouvir” (*ibid*: 79). This is in truth the process Cixous undergoes in reading Lispector's texts, she covers the immense space between écriture masculine and écriture féminine via the gift of the *lispectorange*. At the end of her book, Cixous unravels her own work of love, re-naming things, showing what Clarice Lispector means for her.

Bibliography

- Aneja, Anu, 1992, "The Medusa's Slip: Hélène Cixous and the Underpinnings of *Écriture féminine*", *Literature, Interpretation Theory*, 4 (1), pp. 17-27.
- Barthes, Roland, 1981, *L'analyse structurale du récit*, Paris, Editions du Seuil.
- . 1984, *Le bruissement de la langue*, Paris, Editions du Seuil.
- . 1971, *Le degré zero de l'écriture*, Paris, Editions du Seuil,
- . 1970, *S/Z*, Paris, Editions du Seuil.
- Cixous, Hélène, 1989, *L'heure de Clarice Lispector, precede de Vivre l'orange*, Paris, Des Femmes.
- . 1991, with Suleiman, *Coming to Writing and Other Essays*, Cambridge, Harvard University Press.
- Deleuze, Gilles. 1968, *Différence et répétition*, Paris, Presses universitaires de France.
- Derrida, Jacques, 1979, *L'écriture et la différence*, Paris, Editions du Seuil.
- . 2008, *The Gift of Death*, Trans. David Willis, Chicago, University of Chicago P.
- Eco, Umberto, 1990, *I limiti dell'interpretazione*. Milano, Bompiani.
- . 1980, *La struttura assente; introduzione alla ricerca semiologica*, Milano, T. Bompiani.
- Franke, William, ed, 2007, *On What Cannot be Said. Apophatic Discourses in Philosophy, Religion, Literature and the Arts*, Notre Dame, U. of Notre Dame P.
- Hassan, Ihab. 1982, *The Dismemberment of Orpheus: Toward a Postmodern Literature*, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- Hutcheon, Linda, 1988, *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*, New York, Routledge.
- Jacobs, Alan, 2001, *A Theology of Reading: the Hermeneutics of Love*, Boulder, Westview.
- Jenny, Laurent, 1990, *La parole singulière*, Paris, Bélin editeur.
- . 1982, *La terreur et les signes. Poétiques de rupture*, Paris, Gallimard, 1982.
- Lévinas, Emmanuel, 1991, *Otherwise than Being, or, Beyond Essence*, Trans. Alphonso Lingis. Dordrecht; Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Marin, Louis, 1994, *La représentation*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Nancy, Jean-Luc, 1992, *The Birth to Presence*, Trans. Brian Holmes & others, Albany, State University of New York Press.
- Sellers, Susan, 2003, *The Hélène Cixous Reader*, London, Routledge.