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

# STUDII ȘI CERCETĂRI FILOLOGICE

# SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 19, 2020

PITEŞTI

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

Laura CÎTU

# REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF Ana-Marina TOMESCU

# COLEGIUL DE REDACȚIE / COMITÉ DE RÉDACTION / EDITORIAL BOARD

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

# COMITET ȘTIINȚIFIC / COMITÉ SCIENTIFIQUE / SCIENTIFIC COUNCIL BOARD

Laura CÎŢU, Universitatea din Piteşti, România
Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța
Dan DOBRE, Universitatea din București, România
Ştefan 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 accreditée par le Conseil National de la Recherche Scientifique, catégorie B Accredited by the Romanian National Research Council, category B <a href="http://www.cncs-nrc.ro/wp-content/uploads/2012/12/reviste-11-dec-2012.pdf">http://www.cncs-nrc.ro/wp-content/uploads/2012/12/reviste-11-dec-2012.pdf</a>

# FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

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

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

http://scf-lsa.info/

#### Editura Universității din Pitești

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

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

Hurrydeo BEEFUN, Universitatea din Lisbona, Portugalia

Emmanuelle CANUT, Universitatea din Lille, Franța Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România Anika FALKERT, Universitatea din Avignon, Franța Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia

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

Michael LANGNER, Universités de Fribourg et du Luxembourg Silvia LUCCHINI, Universitatea catolică din Louvain, Belgia Christian OLLIVIER, Universitatea din La Réunion, Franța Floriana POPESCU, Universitatea "Dunărea de Jos din Galați, România

Laurence PRADELLE, Universitatea din Limoges, Franța Steluța STAN, Universitatea "Dunărea de Jos din Galați, România

Cristiana TEODORESCU, Universitatea din Craiova, România

# CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES / CUPRINS

# Linguistică / Linguistique

# FRANCISCO J. ALVAREZ-GIL, KARINE MARIE MURIEL PAYET, ÁNGELES SANCHEZ HERNANDEZ

Analyse de la modalité dans quelques textes touristiques aux Iles Canaries / An Analysis of Modality in Some Tourist Brochures of the Canary Islands / O analiză a modalității în unele broșuri turistice din Insulele Canare / 9

#### BENNACER MAHMOUD

Analyse des procédés discursifs et linguistiques utilisés dans les textes juridiques algériens rédigés en français : cas du code de la famille / The Analysis of the Discursive and Linguistic Processes in Algerian Legal Texts written in French. A Case Study — The Family Code / Analiza procedeelor discursive și lingvistice utilizate în textele juridice algeriene redactate în franceză: cazul codului familiei / 21

#### **BOURASSE MOHAMED**

La variation linguistique chez Balzac: l'exemple d'Illusions perdues / The Linguistic Variation in Balzac: Example of Illusions perdues / Variatia linguistică la Balzac: exemplul seriei Iluzii pierdute / 32

#### **ANA-MARIA IONESCU**

Translating Irony from English into Romanian. A Case Study – The Forsyte Saga / Traduire l'ironie de l'anglais vers le roumain. Forsyte Saga – une étude de cas / Traducerea ironiei din limba engleză în limba română. Un studiu de caz – Forsyte Saga / 47

### **EMILIE RIGUEL**

Analyse typologique des erreurs de phrasal verbs dans les productions orales d'apprenants non-anglophones : une étude sur corpus / Typological Analysis of Phrasal Verb Errors in Non-English-Speaking Learners' spoken Productions: a Corpus-based Study / Analiză tipologică a erorilor verbelor frazale în producțiunile orale ale elevilor non-anglofoni : un studiu pe corpus / 55

# Limbaje de specialitate ANA-MARINA TOMESCU

Comment élaborer un plan de cours de langues de spécialités pour les étudiants en LEA? / How to Design a Specialized Languages Course Plan for Modern Applied Languages Students? / Cum să elaborezi un plan de curs despre limbajele de specialitate pentru studenții de la Limbi Moderne Aplicate? / 74

#### CARMEN-ECATERINA CIOBACA, ESTERA GORGAN

Traduire les contrats du droit français par équivalence fonctionnelle / Translating French Law Contracts through Functional Equivalence / Traducerea contractelor din dreptul francez prin intermediul echivalenței funcționale / 80

#### **DALAL MESGHOUNI**

Vulgariser la prévention du covid 19 sur le site OMS : questions de rhétorique? / Popularize the Prevention of Covid 19 on the Who Web Site: Rhetoric Questions? / Popularizarea măsurilor de prevenție împotriva Covid 19 pe pagina web a OMS : Întrebări retorice ? / 91

#### IMESSAOUDENE MOHAMED FAOUZI

Représentations linguistiques et français spécialisé en sciences de la nature et de la vie / Language Representations and French Specializing in Nature and Life Sciences / Reprezentări lingvistice și limba franceză specializată pentru științe ale naturii și științe ale vieții / 101

#### HAMDAOUI MAROUWA

Le hashtag, forme technolangagière développée dans un contexte algérien controversé / The Hashtag, a Technolanguage Form developed in a Controversial Algerian Context / Hastagul, o formă tehnolingvistică care a pătruns în Algeria într-un context controversat / 111

#### **MEKKAOUI MOHAMED**

L'impact du recours à un texte d'aide sur la révision d'un texte explicatif en français de spécialité / The Impact of Using a Help Text on Revision of an Explanatory Text in Specialty French / Impactul utilizării unui text suport în revizia unui text explicativ în franceza de specialitate / 119

#### MIRELA COSTELEANU

**Teaching Prepositions to ESP Learners** / Enseigner les prépositions aux apprenants en FOS / Predarea prepoziției în cadrul cursurilor de limbă engleză pentru scopuri specifice / 127

# Didactică / Didactics / Didactique ALTHOBAITI HAMOUD

Is English as an International Language the most Appropriate Variety for a Saudi Secondary School classroom? / L'anglais, en tant que langue internationale, est-il la variété la plus appropriée pour une classe d'école secondaire saoudienne? / Este limba engleză, ca limbă internațională, cea mai potrivită varietate pentru școlile gimnaziale din Arabia Saudită ? / 132

#### AMIRA KHADOUDJA AMRANI

Ecrit : construire vigilance et compétence scripturale / Written: Build Vigilance and Scriptural Competence / Textul scris : vigilență construită și competență scripturală / Textul scris : vigilență construită și competență scripturală / 140

# BORHANE BELDJEZZAR, OUARDIA ACI

Le langage des jeunes algériens : essai de (re)définition et de (re)configuration d'une notion didactisable / The Algerian Youth Language: an Attempt to (Re)define and (Re)configure a Didactisable Notion / Limbajul tinerilor algerieni : o încercare de a (re)defini și a (re)configura o noțiune / 149

#### **CARMEN BÎZU**

Enseigner le français professionnel et de spécialité en ligne / Teaching Online in Professional French and French for Specific Purposes Courses / Predarea online în cadrul cursurilor de limba franceză profesională și de specialitate / 162

#### IMANE SAIDI, HOUDA AKMOUN

Connaissances antérieures, traduction mentale et rédaction en français (L2) dans un contexte plurilingue / Previous Knowledge, Mental Translation and Writing in French (L2) in a Multilingual Context / Fondul de cunoștințe anterioare, traducerea mentală și redactarea în limba franceză în context multiligvistic / 168

#### JANANI KALYANI VENKATARAMAN

Les outils de traduction en cours de traduction : les écueils et les défis / Translator Tools in a Translation Classroom : Pitfalls and Challenges / Mijloacele traducătorului la cursul de traducere : capcane și provocări / 175

#### **OUAFA BRINIS**

Storia dell'arte: una nuova didattica per attivare le componenti percettive e le forme del pensiero ai discenti algerini / History of art: A New Didactic to Activate Perceptive Components and Forms of Thought to Algerian Learners / Istoria artei : O nouă didactică menită să activeze componente perceptive și forme de gândire la studenții algerieni / 188

#### **RIMA REDOUANE**

Les méandres de la production orthographique / The Meanders of Orthographic Production / Meandrele producției ortografice / 197

# SOPHIE DUFOSSE-SOURNIN; CINDY LEFEBVRE-SCODELLER

Pour une didactique de la traduction dans le supérieur en lien avec le secondaire / Didactics of Translation at University in Connection

with Secondary Education / Didactica traducerii în cadrul cursurilor universitare cu privire la învățământul liceal / 204

#### **SOUDANI MOHAMED**

Zum Stellenwert der Rhetorischen Kompetenz in der neuen Arbeitswelt, Chancen und Perspektive für Absolventen aus dem Fremdsprachenbereich / The Importance of Rhetorical Competence in the New World of Work: Opportunities and Perspectives for Foreign Language Graduates / Importanța competenței retorice pe noua piață a muncii : oportunități și perspective pentru absolvenții de limbi străine / 213

#### THAMEUR TIFOUR, MALIKA SEGHIER

Le travail collaboratif dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de troisieme année du moyen / Collaborative Work in the Teaching/Learning of Written Production in the Third Year Class / Lucrul în echipă în predarea/învățarea producerii de text scris în anul al treilea de studiu / 229

# Studii interculturale / Intercultural studies / Études Interculturelles

#### **DJAMEL HAMIDI**

**Politique linguistique et identité en Algérie** / Langage Policy and Identity in Algeria / Politică lingvistică și identitate în Algeria / 239

#### **NICOLAS BALUTET**

Remarques sur quelques photographies de Camilo Cienfuegos dans la revue cubaine Verde Olivo / Notes on Some Photographs of Camilo Cienfuegos in the Cuban Magazine Verde Olivo / Observații asupra fotografiilor lui de Camilo Cienfuegos în revista cubaneză Verde Olivo / 244

#### LYDIA GUENOUNE, HAKIM MENGUELLAT

L'enseignant de langue face à l'approche interculturelle : entre conscience et contraintes / The Language Teacher Faced with the Intercultural Approach: Between Awareness and Constraints / Profesorul de limbă străină în fața abordării interculturale: între conștientizare și constrângeri / 252

#### **MOUNIA BELGUECHI**

Fatema Mernissi et Assia Djebbar, ou le dévoilement de la voix politique et religieuse de la femme musulmane / Fatema Mernissi and Assia Djebbar, or the Unveiling of the Political and Religious Voice of Women in Islam / Fatema Mernissi și Assia Djebbar sau dezvăluirea vocii politice și religioase a femeilor în Islam / 259

# Varia DJAHA N'DE TANO

*'L'espace autobiographioque'* coetzeeien: de *Boyhood* à *Summertime* en passant par *Youth* / Coetzee's Autobiographic Space: from *Boyhood* to *Summertime* Passing by *Youth* / *Spațiul autobiografic al lui Coetzee: de la Copilărie la Miezul verii până la moarte prin Tinerețe* / 269

#### **HAYET DJEDAIDI**

Il romanzo giallo è uno strumento per raccontare la cultura, il caso di 'Il giorno della civetta' di Leonardo Sciascia / The Detective Novel is an Instrument to Tell the Culture, the Case of "The Day of the Owl" by Leonardo Sciascia / Romanul detectiv este un instrument care exprimă cultura, cazul Ziua Bufniței de Leonardo Sciascia / 280

#### Recenzii

# LILIANA MĂRUNŢELU

Olivia Chirobocea-Tudor, Dicționar englez-român de termeni viticoli și vinicoli / English-Romanian Dictionary of Viticulture and Winemaking Terms, Editura Universitară, București, 2020 / 288

# ANALYSE DE LA MODALITÉ DANS QUELQUES TEXTES TOURISTIQUES AUX ÎLES CANARIES / AN ANALYSIS OF MODALITY IN SOME TOURIST BROCHURES OF THE CANARY ISLANDS / O ANALIZĂ A MODALITĂȚII ÎN UNELE BROȘURI TURISTICE DIN INSULELE CANARE <sup>1</sup>

Résumé: Dans cet article, nous analysons la modalité dans un corpus de textes touristiques rédigés en langue française et écrits par le Cabildo de Gran Canaria<sup>2</sup>. Notre objectif principal est d'effectuer une recherche de cas des verbes modaux devoir et pouvoir afin d'analyser les significations et les fonctions linguistiques qu'ils engendrent dans les textes analysés. Les résultats obtenus indiquent que ces verbes ont une fonction explicative, mais aussi persuasive, très claire. Cela se justifie principalement par la nature des textes analysés, dont les principaux objectifs sont de convaincre et d'informer.

Mots-clés: pouvoir, devoir, verbes modaux, linguistique du corpus, modalité.

Abstract: In the present study, we analyse the use of modal verbs in a corpus of texts within the field of tourism in French published by el Cabildo de Gran Canaria. Our principal aim is to make a search in order to find out the occurrences of modal verbs devoir and pouvoir in the texts analysed to identify the meaning and the linguistic functions these occurrences fulfil in these specific linguistic contexts. The results obtained indicate a clearly specific linguistic function of the verbs used, which is evidently justified by the nature and objectives of the texts, these being to inform and to convince.

Keywords: pouvoir, devoir, modal verbs, corpus linguistics, modality.

#### 1. Introduction

Cet article propose une étude des emplois des verbes modaux devoir et pouvoir en français dans les textes touristiques du site Internet du Cabildo de Gran Canaria qui offre au public la possibilité de découvrir de nouvelles perspectives de cette île. Le Cabildo Insular de Gran Canaria est une institution propre des îles constituées selon une loi de 1912 du Président Canalejas, qui a permis une nouvelle organisation administrative de l'archipel et la création de nouveaux organes administratifs, les Conseils insulaires. Sur l'île de Grande Canarie, le Cabildo était intégré par un conseiller pour cinq mille habitants, élu par suffrage direct. Alors que pendant la IIe République, l'organisation et le fonctionnement du Cabildo n'ont pas subi de transformations majeures, la formule d'élection de ses membres sera modifiée lors des années du régime franquiste et ceux-ci seront nommés par le gouvernement avec des fonctions limitées à l'administration insulaire. Avec la démocratie et la Constitution de 1978, le Cabildo a obtenu des compétences dans des secteurs fondamentaux tels que l'aménagement du territoire, le tourisme, l'environnement, la culture, les musées, les sports, l'industrie, le réseau routier, l'eau potable et d'irrigation, les transports publics ainsi que la possibilité d'établir des impôts indirects sur les carburants.

Nous avons abordé ce travail à travers ce type de textes car il s'agit d'une production discursive inscrite dans un champ social qui, comme le guide

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Francisco J. Alvarez-Gil, francisco.alvarez@ulpgc.es, Karine Marie Muriel Payet, payet.karine.fle@gmail.com, Ángeles Sanchez Hernandez, angeles.sanchez@ulpgc.es, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Espagne

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> C'est une institution administrative gouvernementale spécifique aux îles Canaries, qui audelà des fonctions de gouvernement insulaire, apporte des services et exerce des compétences propres à la communauté autonome canarienne.

touristique en papier, « tend à s'ouvrir à d'autres pratiques discursives » (Seoane, 2013: 33). Le discours des textes touristiques est utilisé à des fins commerciales car il faut se promouvoir le mieux possible face à d'autres destinations attirantes pour le lecteur-voyageur. De plus, ce type de discours a une vocation didactique puisqu'il tente de conseiller des itinéraires, de portraiturer des monuments et des sites, de décrire la faune et la flore ou d'aider à sélectionner un hébergement.

#### 2. Approches à la notion de modalité

La modalité a suscité l'intérêt des linguistes qui s'accordent à dire que le domaine modal reste l'un des plus complexes à aborder dans l'analyse du discours. Malgré le grand nombre d'études qui s'intéressent de près ou de loin à ce sujet, la modalité continue à être une notion problématique et controversée sans qu'aucun consensus ne se dégage comme indiqué dans Alonso-Almeida (2015:34) et Yong-Beom Kim (2017:702). Quoi qu'il en soit, elle demeure essentielle pour l'étude des textes car toute personne, en s'exprimant, réalise de nombreux choix linguistiques pour marquer les nuances de sa pensée. Il existe différentes approches à cette problématique mais toutes s'accordent sur le fait que cette notion enchaîne le locuteur et ses attitudes à un contenu propositionnel précis (Lyon, 1977:452; Bybee et al., 1994; Palmer, 1986:2).

La modalité est un concept très subjectif et vague (Palmer, 1986:2) car les représentations des faits, des opinions, des croyances et des attitudes varient notablement d'une personne à l'autre et modalisent le discours du locuteur, le sens de la phrase se voyant affecté. Lorsqu'un locuteur parle de lui-même ou de son entourage, il réalise un choix par rapport à ses valeurs, à ses connaissances ou à sa perception de la réalité ; ces préférences vont dès lors imprégner son discours par l'utilisation des moyens offerts par la grammaire et le lexique. Le chercheur doit repérer ces marques linguistiques qui témoignent des choix précis faits par le locuteur pour essayer d'éclairer la perception d'une réalité concrète, celle du locuteur.

En linguistique, il existe une définition large et une autre restreinte pour aborder la modalité. Herslund (1989) parle des deux points de vue différents, reliant la conception large à la tradition française et la conception restreinte à la tradition anglo-saxonne. La tendance restreinte s'inspire de la conception philosophico-logique, alors qu'une conception plus large de ce phénomène se rallie plutôt aux théories linguistiques de l'énonciation et cherche à établir une définition de la notion de modalité qui soit spécifique à la discipline de la linguistique (Thue Vold, 2008:56); dans cette perspective énonciative, le concept de modaliser signalerait l'apparition dans l'énoncé de l'attitude du locuteur. La conception philosophico-logique de la modalité a influencé davantage les linguistes qui se situent dans une tradition anglo-saxonne exposée dans les ouvrages de Papafragou (2006), Perkins (1983) et Lyons (1994). Dans la tradition française, le choix de prendre les catégories de la logique modale comme point de départ a été fortement critiqué, comme le démontrent ces propos de Robert Vion (2001:216) : « la théorie linguistique ne peut être pensée comme l'extension d'une théorisation produite en dehors d'elle ». Dans son article sur modalisation et communication, André Meunier (1974:8) indiquait déjà la saturation d'interprétations de la notion de modalité qui dépendaient souvent des tendances des linguistes qui l'utilisaient, et cette fluctuation des tendances répondait à des points de vue divers provenant de la logique, de la sémantique, de la psychologie, de la syntaxe, de la pragmatique ou de la théorie de l'énonciation.

La nature du phénomène engendre une telle confusion car elle renvoie à des réalités linguistiques très diverses.<sup>1</sup>

Laurent Gosselin regroupe les études sur la modalité en deux grandes familles. Dans la signification « large », provenant de la tradition grammaticale grecque et latine, la modalité embrasse tout le champ des attitudes adoptées par le locuteur vis-à-vis du contenu propositionnel de son énoncé ; pour Gosselin (2005:42), « toute proposition énoncée se trouve donc affectée d'une modalité plus ou moins déterminée ». D'un côté, les conceptions dénommées « étroites » par Gosselin, issues de la tradition logique principalement (d'Aristote en particulier), sont centrées sur les notions de nécessaire et de possible. L'intégration actuelle d'une partie des recherches linguistiques dans le champ des sciences cognitives a conduit à réexaminer et à réévaluer l'intérêt d'une conception « large » de la modalité tout en essayant d'écarter les anciennes conceptions (Gosselin, 2010:7).

Avec cette mise au point de la notion de modalité, nous essayons d'une part de mettre en évidence la diversité et la confusion fréquente des points de vue adoptés, et d'autre part nous voulons ébaucher une répartition des réalités concernées en deux grandes classes que nous appellerons modalités d'énonciation et modalités d'énoncé par rapport à l'ensemble du phénomène de la communication linguistique. Les modalités d'énonciation également appelées par Le Querler (1996:57) modalités de phrase, ou encore modalités fondamentales, correspondent aux différents types de phrase (déclaratif, interrogatif ou injonctif). Ces modalités relient le sujet de l'énonciation en repérant l'attitude de celui-ci par rapport à son interlocuteur. Les modalités d'énoncé, quant à elles, « renvoient au sujet de l'énonciation en marquant son attitude vis-à-vis du contenu de l'énoncé (elles réalisent la fonction expressive de Jakobson » (Riegel, 1994:580). Ces modalités d'énoncé extériorisent l'appréciation que l'énonciateur fait du contenu de l'énoncé. Dans la tradition des évaluations logiques des contenus de l'énoncé, elles étaient limitées à la vérité, à la possibilité et à la nécessité ainsi qu'à leurs contraires. À celles-ci sont venues s'ajouter d'autres sortes d'appréciations ou de valeurs de l'énoncé dont Martin Riegel retient, entre autres, la proposition d'énoncée certaine, obligatoire, permise, utile et souhaitable.

## 3. La modalisation et sa classification

Étant donné la difficulté de consensus sur la notion de modalité et la quantité de paramètres auxquels elle est soumise comme les paramètres fonctionnels (Van Linden & Verstraete, 2011; Halliday & Matthiessen, 2013) et logiques-sémantiques (Kracht & Kutz, 2007; Vetter, 2018), entre autres. Sa définition pose problème, et les moyens d'aborder son étude divergent d'une langue à l'autre. Il existe plusieurs théories par rapport à ces éléments linguistiques et leurs fonctions. Par exemple, Lightfoot (1979) et Roberts (1985) proposent une explication syntaxique pour le développement de cette classe fermée de verbes, tandis que Plank (1983) considère que la grammaticalisation est la bonne voie à suivre pour décrire l'apparition ou l'emploi des modaux.

Le terme *mode* renvoie à une catégorie morphosyntaxique qui s'applique au verbe. Le *mode* est l'un des multiples moyens linguistiques par lequel on peut

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Il cite les modes grammaticaux ; les temps et les aspects ; auxiliaires de modalité : pouvoir, devoir ; la négation ; les types de phrase : affirmation, interrogation, ordre ; verbes modaux : savoir, vouloir ; adverbes modaux : certainement, peut-être...; etc.

exprimer la modalité. Dans son étude sur la modalisation et les formes verbales, Pierre Claude (1984:11) conclut que « La modalisation [...] consiste à prendre du recul par rapport à la sécheresse des faits, dont l'existence souvent passe au second plan, alors que passe au premier l'attitude mentale, voire la réaction émotionnelle du locuteur qui les relate ». De même, le linguiste Martin Riegel (1994:579-580), explique ainsi le concept :

La notion de modalité est empruntée à la logique modale qui distingue la nécessité et la possibilité et ajoute à la logique des propositions les opérateurs correspondants. Dans l'étude de la langue, les modalités sont considérées comme des éléments qui expriment un certain type d'attitude du locuteur par rapport à son énoncé. Selon C. Bally [1932], toute phrase peut s'analyser en deux éléments : un « contenu représenté », le dictum (ou contenu propositionnel) et une modalité, le modus, qui indique la position du locuteur par rapport à la réalité du contenu exprimé. (Riegel 1994:579-580)

Plus récemment, Robert Vion (2007:198) revient sur cette dichotomie de *modus* et *dictum* de Bally pour confirmer que « la modalité concernerait les univers de croyance dans lesquels le locuteur inscrit son dictum ». D'après Nathalie Garric¹ « toute phrase intègre d'une part un *dictum* ou contenu représenté, également appelé contenu propositionnel, d'autre part un *modus* ou opérateur de modalité. »

Les modalités peuvent être classées selon leur source. Afin de rendre compte de ces distinctions, Gosselin (2010:360-369) a introduit la notion d'instance de validation, que l'on peut rapprocher du sujet modal de Bally. Il établit une différence entre les *modalités objectives* et les *modalités subjectives*. Les modalités objectives — *aléthiques* ou *ontiques*— relèvent de l'univers référentiel, compris comme un tiers acteur dont la mise en scène vise l'objectivité du jugement formulé par la construction d'une espèce d'évidence qui relève des lois de la nature. Et les modalités subjectives réunissent les modalités épistémique, appréciative, déontique, volitive et axiologique.

La modalité épistémique concerne la connaissance du monde où le sujet formule un jugement par rapport à la valeur de vérité de son énoncé. L'expression de la probabilité, de la certitude, de la vérité, de l'éventualité relèvent de cette modalité. La modalité épistémique est définie comme l'évaluation des possibilités qui concerne l'actualisation d'un événement (Nuyts, 2001:21); donc, cet événement semble fortement connecté à l'idée de vérité et de responsabilité des auteurs en ce qui concerne leurs déclarations ou affirmations (Stukker et al., 2009; Traugott, 1989). Pour Anna Papafragou (2006:1689), toute modalité épistémique suppose une manière dont un locuteur signale, voire quantifie, l'intensité de son engagement avec des propos exprimés au cours d'un échange naturel. Laurent Gosselin (2010:325) nuance les modalités épistémiques qu'il désigne comme les « 'vérités subjectives' : des jugements encore essentiellement descriptifs, qui ne constituent pas des 'jugements de valeur', et qui pourtant ne renvoient pas à une réalité indépendante des sujets qui la considèrent, mais à l'évaluation subjective de cette réalité ». Les marqueurs et les éléments de la modalité épistémique sont définis comme les expressions linguistiques qui qualifient la valeur de vérité d'un contenu logique (Vold, 2008:65).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Document en ligne sans page foliotée.

Les *modalités déontiques* se réfèrent à un ordre moral ou social pour exprimer ce qui doit être (obligation) ou ce qui peut être (permission). Elles sont de nature prescriptive et exercent des contraintes dont l'origine peut être institutionnelle, les droits et les devoirs, ou intersubjective dans un contexte particulier avec ses propres lois qui légitimement la contrainte. La *modalité déontique* rend compte de la position d'autorité postulée par le locuteur. Elle se manifeste par l'expression de la volonté, du devoir, de la nécessité, du conseil et par toutes les marques de la phrase injonctive. Ex : *Il doit partir*. Selon Laurent Gosselin (2010:328) « l'obligatoire, l'interdit, le permis (ou non interdit) et le facultatif (ou non obligatoire) forment les valeurs modales déontiques ».

Les modalités appréciatives relèvent du jugement émotionnel ou affectif de type esthétique (beau/laid) ou pragmatique (utile/inutile) par exemple. Le sujet réalise un jugement subjectif de valeur qui transforme un concept (ou objet) en désirable ou indésirable, espéré ou repoussé de son point de vue. Les modalités volitives expriment un jugement de vérité en termes de volonté. Le sujet réalise un jugement subjectif et exprime des désirs ou des souhaits de voir s'accomplir quelque chose. Les modalités axiologiques impliquent un jugement de valeur, positif ou négatif, par rapport à une norme, à des conventions édictées par nos institutions. Le sujet réalise un jugement qui est moralement estimable ou non, juste ou critiquable.

#### 4. Marqueurs de modalité

L'inventaire des marques linguistiques porteuses d'une valeur modale, les marqueurs modaux, varie selon la définition que l'on adopte de la modalité, plus ou moins « large » ou plus ou moins « étroite ». Parmi les marqueurs modaux, « ce sont sans doute les verbes et semi-auxiliaires modaux tels que *croire, savoir, falloir, devoir, pouvoir*, qui continuent à retenir le plus l'attention » (Flaux et Lagae, 2014:3). En 2001, *Cahiers Chronos* publie un numéro intitulé « Les verbes modaux » (édité par P. Dendale et J. van der Auwera), et dans une monographie sur ce même sujet, X. Chu (2008:17-18) fait la remarque suivante :

La plupart de ces études traitent presque exclusivement des aspects sémantique, énonciatif et logique de ce problème et c'est incontestablement l'aspect sémantique le plus étudié. L'approche des sémantismes des verbes modaux, notamment *pouvoir* et *devoir*, reprend généralement la distinction entre modalité déontique et modalité épistémique sans doute sous l'influence de la logique modale. (Chu, 2008:17-18)

D'après Carl Vetters et Cécile Barbet (2006)<sup>3</sup>, il est courant de considérer les verbes modaux *pouvoir* et *devoir* comme des verbes polysémiques avec un noyau sémantique sous-déterminé, à savoir, respectivement, la « possibilité abstraite » et la « nécessité abstraite ». La sous-détermination du noyau sémantique laisse la place à plusieurs effets de sens contextuels. Selon Thue Vold (2008:52), les verbes modaux *pouvoir* (possibilité) et *devoi*r (nécessité) sont les marqueurs prototypiques de la modalité, mais il y a plusieurs types de possibilité et de nécessité ; et de là l'établissement d'un classement qui a conduit à établir un classement des modalités.

L'ouvrage de Nicole Le Querler (1996) se conclut par une étude détaillée du verbe *pouvoir* qui reprend les analyses de J.P. Sueur, G. Kleiber ou A. Culioli. Cette analyse détaillée permet à l'auteur de montrer comment, dans chaque actualisation de ce verbe dans le discours, toute une multiplicité d'interprétations vient à l'esprit de celui qui reçoit le message. L'auteure propose, alors, que le verbe *pouvoir* —auquel elle attribue cinq valeurs canoniques de base : capacité,

permission, possibilité matérielle, éventualité et sporadicité— soit replacé dans un noyau sémantique. À travers l'étude des principaux emplois du verbe, on comprend la combinatoire des facteurs sémantiques et pragmatiques qui interviennent pour la caractérisation et la classification des sens du verbe. Cette combinaison de facteurs n'est qu'une manière à travers laquelle, du point de vue linguistique, la modalité peut se formuler.

#### 5. Corpus de travail

Le corpus de travail est composé d'un recueil de textes d'information touristique publiés en langue française par le Cabildo de Gran Canaria. Il s'agit de six documents donnant des renseignements sur le golf, le bien-être, le shopping, le sport nautique et la gastronomie, en plus d'un guide de sites incontournables à visiter sur l'île de Grande Canarie. Au total, ce corpus se compose d'environ 20.000 vocables. Dû à sa nature, la fonction principale de ces textes est de décrire les endroits et les services qu'offre l'île de Grande Canarie dans les domaines cités ci-dessus ; il s'agit donc, pour la plupart, de textes descriptifs et de quelques-uns explicatifs. Notre méthodologie de travail a tout d'abord consisté à procéder à faire le résumé et la transcription de ce corpus pour pouvoir ensuite le traiter à l'aide d'un programme informatique adapté. En principe, nous avons inclus le texte complet de chaque document même si certains détails repris dans ces documents ont été omis durant le processus de résumé du corpus car nous considérions qu'ils n'étaient pas pertinents pour notre étude. Cela inclut les données de contact des différents établissements tels que les numéros de téléphone, les directions de courriels électroniques et les données de localisation, en autres.

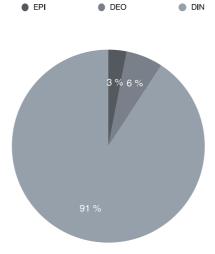
Après avoir fini le processus de compilation et la préparation des textes, l'analyse de ce corpus a été réalisée pour l'obtention des données des verbes pouvoir et devoir et ses obliques. Cette analyse a été réalisée aussi bien électroniquement, en procédant tout d'abord à une recherche de cas existants grâce au logiciel, que manuellement par la suite afin d'analyser chaque cas individuellement. Nous avons extrait la concordance de l'analyse avec l'indication de contexte linguistique suffisant pour discerner la fonction pragmatique de chaque occurrence de ces deux verbes. L'outil informatique employé pour trier les occurrences de ces deux verbes dans les textes de travail a été *CasualConc* développé par Yasu Imao. Il s'agit d'un software de concordances compatible avec le système d'exploitation macOS dans sa version 10.11 ou suivantes. Le nom *CasualConc* fait référence à l'objectif original du logiciel qui, comme son créateur l'indique, a été conçu pour être utilisé de manière occasionnelle (casual en anglais) lors d'analyses préliminaires ou pour des fins non liées à la recherche; les résultats obtenus n'étant pas, à la base, prévus pour être utilisés dans des travaux de recherche.

Cependant, la version actuelle du logiciel (version 2.0) est beaucoup plus efficace et complète que la version originale car elle comporte une série de fonctions potentielles très utiles pour des analyses linguistiques comme celui que présente ce travail. Ce software a été créé pour analyser les textes écrits en langue anglaise même s'il a également donné de bons résultats avec d'autres langues européennes, comme c'est le cas dans notre analyse de textes en langue française.

6. Les verbes *pouvoir* et *devoir* dans le discours touristique de Gran Canaria L'analyse du corpus grâce à l'outil *CasualConc* offre 68 occurrences pour *pouvoir* et *devoir*, avec une distribution de 91 % (61 exemples) dans le cas de *pouvoir* et 9 % (7 exemples) dans le cas de *devoir*. Les formes consignées dans

chaque cas sont présentées dans le graphique suivant : (formes non personnelles et obliques respectivement).

D'un point de vue sémantique, ces verbes sont distribués de la manière suivante : EPI, DEO, DIN



**Graphique 1.** Distribution sémantique des occurrences

Même s'il existe diverses classifications dans cette étude, nous avons choisi de classer les occurrences trouvées comme déontiques, épistémiques et dynamiques en faisant attention à ce qu'elles signifient selon le contexte linguistique dans lequel elles sont insérées, comme nous l'expliquons dans la section du cadre théorique. Les déontiques indiquent une obligation alors que les épistémiques indiquent une possibilité.

Dans le cas de notre corpus, la grande majorité des exemples repérés appartiennent au groupe des épistémiques, ce qui est directement relié à la typologie de textes conformant le corpus. Dans les sections suivantes, nous décrivons les usages concrets des verbes *pouvoir* et *devoir* depuis une perspective pragmatique.

#### 6.1. Pouvoir

Par rapport aux occurrences du verbe *pouvoir* trouvées, celles-ci ont un signifié primordialement dynamique dans le but de faire référence **aux** différentes possibilités que la destination touristique de l'île de Grande Canarie peut offrir aux visiteurs, comme nous l'apprécions dans les cas des exemples 1 et 2 ci-après :

- 1. Depuis la réception, vous **pourrez** accéder à un fantastique jardin tropical, composé de plusieurs cascades, de piscines (certaines avec sable artificiel, d'autres imitant le bord d'une rivière) et des cabanes africaines.
- 2. Les golfeurs **peuvent** choisir parmi des hôtels luxueux de quatre ou cinq étoiles ou opter pour une alternative de la grande offre extra-hôtelière où ils trouveront tout type de commodité.

Dans ces deux cas spécifiques, le verbe *pouvo*ir, conjugué au futur et au présent, aborde un sens de possibilité dynamique dans le contexte où il est formulé dans la mesure où les conditions sont données au visiteur pour accéder à une série de services. Dans l'exemple (1), il indique la possibilité de profiter d'une promenade dans le jardin tropical avec une série de caractéristiques qui y sont décrites. Le concept de modalité dynamique fourni par *peuvent* dans l'exemple (2) est déterminé par la sémantique du verbe *choisir*. Ainsi, le golfeur se voit proposer

différentes options d'hébergement qu'il choisirait en fonction de ses envies. Le sens dynamique montre la factualité du fait décrit et non l'actualisation possible de celui-ci.

Ce même sens de possibilité dynamique de *pouvoir* est manifesté dans les exemples suivants de formes obliques de *pouvoir* suivies *d'être* + participe :

- Toute la biodiversité que recèle Gran Canaria peut être observée depuis son réseau de miradors: 31 balcons impressionnants desquels vous serez assurés d'avoir les meilleures vues.
- 2. Néanmoins, la date de sa découverte officielle n'a été fixée qu'à partir de 1873, comme le point central d'un peuplement de 60 habitats en pierre tout autour qui **a pu être reconstruit** après plus de 24 années de fouilles.
- 3. Des affections au niveau du cœur, des poumons, de la peau ou des os **pouvaient être soulagées** dans les thermes d'Azuaje et Los Berrazales, ils sont aujourd'hui fermés mais étaient très populaires à l'époque.
- 4. L'Office de Tourisme de Gran Canaria **ne peut être tenu** pour responsable des possibles changements dans le programme.

Le placement du verbe être avec le verbe *pouvoir* dans ses différentes actualisations temporelles de notre corpus sous les formes qui apparaissent des exemples (3) à (6) est utilisé dans tous les exemples trouvés pour renforcer l'idée de possibilité tandis que le sens lexical est déterminé par les verbes qu'ils accompagnent : (3) *observer*, (4) *reconstrui*re, (5) *soulager* et (6) *tenir*. Tous les verbes qui reflètent la modalité dynamique dans les exemples précédents fournissent des aspects différents qui indiquent la factualité. Ceci est particulièrement évident dans les exemples (4) et (6). Dans le premier d'entre eux, on décrit une action finie *qui peut être reconstruite*, ce qui en soit est un fait vérifié, d'où sa catégorisation comme un verbe dynamique. Dans l'occurrence (6), l'action modulée par *peut* exprime une sorte de règle qui indique l'absence de conditions compromettant la responsabilité potentielle du Cabildo de Gran Canaria à l'égard des modifications des informations contenues dans la brochure.

Dans les cas (3) et (5), les apparitions de *pouvoir* décrivent des actions potentielles. La première indique la possibilité potentielle offerte par l'existence de balcons dont « recèle Gran Canaria » pour profiter des meilleures vues panoramiques de l'île. Dans l'exemple (5), les effets thérapeutiques potentiels du bain dans les thermes d'Azuaje et de Los Berrazales sont indiqués à l'imparfait : « pouvaient être soulagées ». Cette affirmation est soutenue par la popularité de ces régions pour ceux qui autrefois souffraient de maladies cardiaques, pulmonaires ou épidermiques.

Un autre exemple de pouvoir à valeur dynamique se présente dans le  $n^{\circ}$  (7) :

5. Si vous êtes plutôt bitume, optez pour la meilleure plage urbaine de l'archipel, à deux pas des terrasses et restaurants à la mode vous vous trouverez face à une plage chaleureuse qui ne peut que vous donner le sourire.

Dans cet exemple l'utilisation de l'adverbe de négation *ne* renforce la valeur dynamique du verbe *peut*, l'amalgame des deux n'indique pas de restriction mais elle signale plutôt une satisfaction pleine du visiteur face à cette plage qui est au cœur de la ville de Las Palmas. En ce sens, « ne peut » avec un sens restrictif indique que cette zone côtière n'a que la capacité de faire sourire le voyageur.

En plus du sens de la possibilité dynamique, nous trouvons des exemples dans lesquels le verbe *pouvoir* indique un sens de besoin dynamique :

- 6. Le quartier de Ciudad Jardín remonte aux années 1920. Zone résidentielle autour de laquelle se situent l'ancien Hôtel Metropole, aujourd'hui bâtiment des services de la Mairie, mais aussi l'historique Hôtel Santa Catalina où l'écrivaine Agatha Christie avait séjourné dans les années 1920 et 1930 pour se reposer et poursuivre l'écriture de son livre Le Train Bleu. Juste à côté, le visiteur ne peut rater le complexe architectural du Pueblo Canario, de l'artiste moderniste Néstor Martín-Fernández de la Torre, c'est ici que se trouve le Musée Néstor, un véritable joyau de la ville.
- Vous ne pouvez rentrer chez vous sans avoir photographié la Réserve Naturelle d'intérêt Spécial des Dunas de Maspalomas.

Dans ces exemples, il n'y a pas d'obligation réelle de réaliser les activités prévues dans les propositions modulées par *peut* en (8) et par *pouvez* en (9), ces deux dernières étant précédées de la particule négative *ne*. Certaines recommandations sont formulées au voyageur afin de ne pas manquer certaines zones de la Grande Canarie en raison de leur nature unique dans l'environnement de cette île. Ainsi, dans l'exemple (8), la zone du Pueblo Canario représente une zone d'intérêt particulier pour le visiteur car celle-ci symbolise l'une des parties les plus significatives du patrimoine architectural des îles Canaries. En quelques mètres carrés, le voyageur peut se faire une idée des constructions d'habitation typiques de l'environnement insulaire qui ont été érigées autour d'une place qui a favorisé les relations sociales des habitants. L'expression « ne peut » exprime donc un besoin dynamique, puisqu'il ne s'agit pas d'une obligation au sens d'une imposition extérieure de réaliser une certaine action, mais de la recommandation de choisir cette option parmi les visites potentielles que vous pouvez effectuer pendant votre séjour sur l'île.

Dans l'exemple (9), il est exprimé par « ne pouvez » que le voyageur n'est pas vraiment capable de retourner à son lieu d'origine sans visiter les dunes de Maspalomas. Bref, il n'est pas possible pour le visiteur de manquer cette zone.

Outre le sens dynamique, des cas de *pouvoir* à signification épistémique ont été trouvés dans le corpus des brochures touristiques, comme dans (10), cidessous :

8. Bien que l'utilisation de ce gisement transcendantal reste encore à déterminer, les chercheurs ont réussi à interpréter qu'il pouvait s'agir d'un lieu sacré, de l'habitat d'un des guanartemes ou rois aborigènes qui gouvernaient l'Île ou alors il pouvait aussi s'agir d'une grotte funéraire.

Dans l'exemple précédent, nous observons un sens épistémique du verbe pouvait dans « qu'il pouvait s'agir ». Ici, l'auteur tente d'indiquer la possibilité que l'espace géographique décrit, en particulier la grotte peinte de Gáldar, ait été utilisé comme grotte funéraire ou comme résidence d'un roi qui gouvernait l'île. Cette indication d'optionalité entre les deux possibilités proposées est motivée par le manque de certitude de l'auteur, qui ne dispose pas de preuves suffisantes pour étayer clairement l'une quelconque des hypothèses. Il s'ensuit que l'auteur cherche à éviter d'imposer une hypothèse spécifique aux lecteurs. Cette façon d'exposer l'information protège également votre image contre les critiques futures ou les résultats éventuels qui pourraient contredire votre hypothèse. Il s'agit donc d'une stratégie de courtoisie négative (Brown et Levinson 1987). La répétition du mécanisme épistémique « il pouvait » avec la particule additive *aussi* influence cette idée de probabilité. Cette répétition des verbes modaux a une fonction clairement textuelle dans la mesure où elle organise les arguments fournis dans les

textes techniques, comme le soulignent Alonso-Almeida (2015) et Álvarez-Gil (2018).

#### 6.2. Devoir

Le verbe *devoir* présente des significations déontiques et dynamiques, selon les contextes dans lesquels ces occurrences apparaissent. La modalité déontique est mise en évidence dans l'exemple (11), ci-dessous :

 Vous devez rejoindre la commune de Santa Brígida par la GC-4 en laissant sur votre droite le quartier de Tafira Alta.

Dans cet exemple, nous trouvons une fonction déontique dans laquelle l'obligation est motivée par la nature même de l'acte de communication puisqu'on donne des instructions qui doivent être suivies afin d'atteindre l'objectif fixé, en l'occurrence atteindre la ville de Santa Brígida.

La valeur dynamique de *devoir* est reflétée dans les exemples (12) et (13), qui nous avisent du besoin dynamique, dans le sens exprimé en *pouvoir* en 4.1, susmentionné :

- 10. Ces exceptions fiscales, reprises aujourd'hui dans le cadre du Régime Économique et Fiscal ont développé le libre-échange et ont permis de renouer des relations avec d'autres pays, semant la graine qui devait permettre aux compagnies anglaises d'ouvrir les premiers hôtels créés dans la capitale.
- 11. Le Roque Bentayga a été un lieu de culte pour les aborigènes de Gran Canaria et un monument naturel que les touristes qui visitent Gran Canaria doivent absolument découvrir.

Dans l'exemple (12), l'utilisation de *devait* révèle la nécessité de disposer d'exonérations fiscales pour générer les conditions qui laissent place à l'investissement hôtelier. D'autre part, dans l'exemple (13), la présence de l'adverbe *absolument* renforce le sens dynamique du verbe devoir qui apparaît inséré entre *doivent* et *découvrir* pour souligner le point de vue de l'auteur concernant une éventuelle visite à Roque Bentayga, un lieu d'intérêt touristique et culturel. Dans le cas de cette même forme dans l'exemple (14), *doivent* est modifié par la structure négative *ne... pas* et, contrairement à son utilisation dans (12), il a une valeur de possibilité dynamique en ce que la visite des sites Azuaje et Las Madres est interprétée comme une activité potentielle.

12. Les randonneurs **ne doivent pas quitter** les lieux sans avoir découvert la frondaison et la beauté des gorges d'Azuaje et Las Madres.

L'utilisation des formes à valeur dynamique dans les exemples précédents est étroitement reliée à la typologie textuelle présentée par les exemples inclus dans le corpus. Il s'agit de textes explicatifs et descriptifs dont le but est d'exposer et de détailler ce que l'île de Grande Canarie offre à ses visiteurs.

#### 7. Conclusion

Les textes touristiques, comme nous l'avons vu dans le développement de cette étude, sont caractérisés par l'utilisation d'un langage spécialisé où l'intention est de montrer les caractéristiques principales de la destination touristique. Aussi n'est-il pas surprenant que ces textes montrent une utilisation majoritaire de formes de signification dynamique par opposition aux verbes à signification épistémique ou déontique. Le lexique utilisé dans ce type de texte nous permet

également de considérer qu'il s'agit d'une langue spécialisée, ainsi que la structure textuelle, puisque ce type de texte a une fonction descriptive et s'adapte à la situation communicative en décrivant les opportunités offertes par la destination de Gran Canaria. La raison pour laquelle les verbes périphériques modaux dynamiques sont plus fréquemment utilisés dans ce type de texte est que ce type de modalité permet de présenter des circonstances réelles et des possibilités, sans qu'une mise à jour ultérieure de ces éléments dans la brochure soit nécessaire. Le lecteur reçoit alors une information certaine sur ce qu'une enclave touristique lui offre, le sens de la possibilité étant limité à ce que le lecteur choisira de faire puisque c'est à lui de décider de visiter ou non le lieu recommandé.

D'autre part, les quelques occurrences des autres valeurs modales répondent à la volonté de ne pas imposer un seul critère au visiteur, de sorte que, dans le cas de l'emploi de l'obligation, elle se limite à des passages descriptifs où le sens déontique est inévitablement imposé, comme les indications pour trouver ou se diriger vers un lieu. Enfin, la modalité épistémique est utilisée dans les textes comme stratégie de courtoisie négative, suivant le modèle de Brown et Levinson (1987), pour éviter d'imposer le critère de l'auteur dans les cas où il n'y a aucune certitude quant aux utilisations historiques des lieux décrits dans les brochures. En résumé, les modalités épistémique et déontique ne semblent pas être des ressources récurrentes dans ces textes, car le Cabildo de Gran Canaria cherche à présenter des informations factuelles sur le potentiel des lieux mentionnés dans les brochures grâce à l'utilisation de verbes modaux employés dans un sens dynamique, et non par une mise en perspective évidente de l'information où l'intervenant serait l'objet du regard et non le lieu touristique. Cela permet au lecteur d'avoir accès à l'information en y incluant discrètement l'intention de convaincre étant donné que les éléments de modélisation dynamique prennent en compte les possibilités réelles de profiter de la destination des vacances.

#### **Bibliographie**

Alonso-Almeida, F., 2015, "On the mitigating function of modality and evidentiality from English and Spanish medical research papers", *Intercultural Pragmatics*, 12.1, p. 33-57. https://doi.org/10.1515/ip-2015-0002

Álvarez-Gil, F. J., 2018. "Epistemic modals in early Modern English history texts. Analysis of gender variation", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, p. 13-20.

Auwera, J. van der & Plungian, V., 1998, "Modality's semantic map", *Linguistic Typology*, 2, 79–124.

Brown, P. & Levinson, C., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Claude, P., 1984, «Modalisation et formes verbales », L'Information grammaticale, 21, p. 8-11.

Chu, X., 2008, Les verbes modaux du français, París, Éditions Ophrys.

Flaux, N. & Lagae, V, 2014, «Syntaxe et sémantique des marqueurs modaux : présentation », *Langages* 193, p. 3-15. (Disponible sur https://www.cairn.info/revue-langages.htm).

Garric, N., 2015, « Une définition scientifique de la modalité », Université ouverte des Humanités, Ressources du Gouvernement français. (Disponible sur http://www.sup-numerique.gouv.fr/pid33288/catalogue-ressources-pour-auto-formation.html).

Gosselin, L., 2010, « Les modalités en français », in Riegel, M. et al. (eds.), Grammaire Méthodique du Français. Paris, PUF.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2013). Halliday's Introduction to Functional Grammar. New York: Taylor & Francis.

Kracht, M., & Kutz, O. (2007). Logically Possible Worlds and Counterpart Semantics for Modal Logic. In D. Jacquette (Ed.), Philosophy of Logic, Handbook of the Philosophy of Science (Vol. 5, pp. 943–996). Amsterdam: Elsevier.

Meunier, A., 1974, « Modalisation et communication », Langue française, 21, p. 8-25.

Nuyts, J., 2001, Epistemic modality, language and conceptualization, Amsterdam, John Benjamins.

Palmer, F., 1986, Mood and modality, Cambridge, Cambridge University Press.

Papafragou, A., 2006, "Epistemic modality and truth conditions", *Lingua* 116, 10, p. 1688-1702

Seoane, A., 2013, « Les guides touristiques: vers de nouvelles pratiques discursives », *Mondes du Tourisme*, 8, p. 33-43.

Stukker, N., Sanders, T. & Verhagen, A., 2009, "Categories of Subjectivity in Dutch Causal Connectives: A Usage-Based Analysis" in Sanders, T. and Sweetser, E. (eds.), *Causal Categories in Discourse and Cognition*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 119-172.

Traugott, E., 1989, "On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change", *Language*, 57, p. 33-65.

Thue Vold, E., 2008, « Modalité épistémique et discours scientifique », Université de Bergen. Thèse de doctorat.

Van linden, A., & Verstraete, J. C. (2011). Revisiting deontic modality and related categories: A conceptual map based on the study of English modal adjectives. Journal of Pragmatics, 43(1), 150–163. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.031

Vetter, B. (2018). From potentiality to possibility. Handbook of Potentiality, 279–301. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1287-1\_11.

Vetters, C. & Barbet, C., 2006, « Les emplois temporels des verbes modaux en français : le cas de *devoir* », *Cahiers de praxématique* 47.

Vion, R., 2001, « Modalités, modalisations et activités langagières », *Marges Linguistiques*, 2, p. 209-231.

Vion, R., 2007, « Dimensions énonciative, discursive et dialogique de la modulation », *Linguas & Lettras*, 8, 15, p. 193-224.

Yong-Beom Kim. (2017). Modal Categories and Dynamic Modality in English. Korean Journal of English Language and Linguistics, 17(4), 701-727. https://doi.org/10.15738/kjell.17.4.201712.701

CasualConc. (n.d.), URL https://sites.google.com/site/casualconc/Home

Francisco J. Álvarez-Gil, PhD. Professeur de langue et linguistique appliquée à l'Université de Las Palmas de Gran Canaria et rédacteur en chef de la Revue *Lenguas para Fines Específicos*. Il a été chercheur invité dans l'Université Jean Moulin Lyon III et à l'Università di Modena e Reggio Emilia, entre autres. Ses intérêts de recherche concernent principalement l'analyse des langues de spécialité dans une perspective synchronique et diachronique, la linguistique des corpus et la pédagogie des langues au niveau tertiaire, et il a publié à cet égard dans des revues internationales.

Karine Marie Muriel Payet. Doctorante en linguistique appliquée (Universidad Politécnica de Valencia), actuellement professeure de Français Langue Étrangère en formation professionnelle et collaboratrice à l'Université de Las Palmas de Gran Canaria. Elle s'est spécialisée en Ingénierie pédagogique, en particulier à l'accompagnement numérique dans l'apprentissage des langues étrangères.

Ángeles Sánchez Hernández. Docteur en philologie française. Professeure à l'Université de Las Palmas de Gran Canaria. Les lignes de recherche se focalisent sur la didactique du FLE ainsi que sur l'analyse du discours littéraire. Ses publications étudient l'écriture des femmes avec des travaux publiés dans des revues telles que Thélème : Revista complutense de estudios franceses, 2013 ; Expressions maghrébines, 2014 ; Çedille, 2015 ; The Translator : studies in intercultural communication, 2016 ; Anales de filología francesa, 2017 ; Études et Recherche en Philologie. Série langues romanes, 2018 ; Estudios románicos, 2019 ; Synergies Espagne, 2020.

ANALYSE DES PROCÉDÉS DISCURSIFS ET LINGUISTIQUES
UTILISÉS DANS LES TEXTES JURIDIQUES ALGÉRIENS
RÉDIGÉS EN FRANÇAIS: CAS DU CODE DE LA FAMILLE /
THE ANALYSIS OF THE DISCURSIVE AND LINGUISTIC
PROCESSES IN ALGERIAN LEGAL TEXTS WRITTEN IN
FRENCH. A CASE STUDY – THE FAMILY CODE / ANALIZA
PROCEDEELOR DISCURSIVE ŞI LINGVISTICE UTILIZATE ÎN
TEXTELE JURIDICE ALGERIENE REDACTATE ÎN
FRANCEZĂ: CAZUL CODULUI FAMILIEI 12

Résumé: Le présent article se propose d'examiner les procédés discursifs et linguistiques employés dans les textes juridiques algériens écrits en français, en l'occurrence le code de la famille. L'objectif attendu par cette publication est de rendre compte des stratégies discursives et linguistiques du genre législatif adoptées selon les conditions socioculturelles et religieuses propres à la société algérienne. Il s'agira de montrer que ce genre discursif obéit à des stratégies fonctionnelles qui se profilent précisément dans ses aspects discursifs et les constructions lexicales et syntaxiques mobilisées à des fins juridiques afin de réguler les relations conjugales en Algérie. Enfin, l'objectif principal de cet article est d'aller au-delà de sa compréhension pour parvenir à sa vulgarisation en milieu scolaire, en tant que contenus pédagogiques en langues de spécialité.

Mots-clés: code de la famille, français juridique, genre discursif, stratégies discursives et linguistiques.

Abstract: This article intends to examine the discursive and linguistic procedures used in Algerian legal texts written in French, in this case the family code. The objective expected by this publication is to give an account of the discursive and linguistic strategies of the legislative genre adapted according to the socio-cultural and religious conditions specific to Algerian society. It will be a question of showing that this discursive genre obeys functional strategies which are precisely profiled in its discursive aspects and the lexical and syntactic constructions mobilized for legal purpose in order to regulate marital relations in Algeria. Finally, the main objective of this article is to go beyond its understanding to reach its popularization in schools, as educational content in specialty languages.

**Keywords:** family code, legal French, discursive gender, discursive and linguistic strategies.

Beaucoup de productions discursives, à savoir religieuses, politiques et juridiques voire médiatiques, jouent des rôles importants dans la construction de la vision du monde. Des produits de discours qui ont pour fonction, entre autres, de réguler et influer sur la configuration sociale et culturelle de la société. Leur impact discursif n'est pas sans importance, étant donné qu'ils contribuent activement à l'émergence d'un imaginaire socioculturel et symbolique. Les produits discursifs parviennent, par leurs forces discursives, à forger un univers représentationnels influent chez les membres de la société.

Dans ce sillage, nous supposons que comme tous les genres discursifs, les publications officielles obéissent à des stratégies linguistiques et discursives d'autant plus qu'elles sont conçues pour développer un ensemble de représentations sociales et culturelles. Leurs spécificités ont suscité notre curiosité pour comprendre les

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Bennacer Mahmoud, LESMS, Faculté des Lettres et des Langues, Université A-MIRA, Bejaia (06000) – Algérie, bennacer2008@hotmail.fr

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup>Le contenu de cet article a été communiqué à l'occasion du séminaire national organisé par l'Association des Enseignants de Français en Russie du 24 au 30 janvier 2016.

procédés linguistiques et discursifs mobilisés par l'énonciateur. En plus de leur force scripto-illocutoire, les textes officiels sont structurés selon un modèle discursif qui leur donne, en effet, l'exerce du pouvoir d'influence et de persuasion pour se distinguer des autres genres discursifs.

Dans cette optique, nous nous sommes intéressé à la parole officielle écrite, en l'occurrence le discours législatif algérien¹ que l'on désigne par l'ensemble des décrets et ordonnances promulgués à des circonstances précises, ayant pour objectifs de réguler les relations à la fois publiques et privées. La force du discours officiel dans la construction et le maintien des relations sociales, se précise dans sa nature discursive de statuer officiellement les relations sociales, en faisant références aux droits et devoirs de chaque citoyen. Par ses composantes discursives et sa composition textuelle, il est invoque le caractère catégorique, en s'imposant dans des situations particulières, souvent marquées par des tensions sociales.

Nous nous sommes, ainsi, interrogé sur les différents moyens énonciatifs mobilisés dans les documents juridiques, étant donné que les textes de loi, soigneusement rédigés, imposent, sans conteste, la décision officielle. La parole officielle que nous saisissons dans les inscriptions de lois législatives, à titre d'exemple celles relatives au code de la famille², suscite de nombreux questionnements quant aux stratégies discursives mises en œuvre. Il apparaît, à priori, évident dire que le discours législatif, à l'instar des autres discours, est soumis à un ensemble de procédés linguistiques par lesquels s'actualise la visée attendue de l'énonciateur. En guise de précision, la désignation du discours juridique fait référence aux textes de lois promulgués par le pouvoir législatif par voie scripturale, sous formes de publications officielles, de textes de lois et de règlements, qui mettent en relief les dispositions à prendre devant les différentes situations qui pourraient se présenter au cours de la vie du citoyen.

#### 1. Le français dans les textes juridiques algériens

Le français en Algérie a une place considérable dans la configuration sociolinguistique. Comparativement à d'autres langues en présence, le français, langue étrangère, occupe une place très importante dans les institutions de l'État, d'autant plus qu'il est utilisé non seulement dans l'accomplissement des relations sociales, mais aussi dans la réalisation des activités officielles. En dépit de son statut de langue étrangère, son usage est manifestement présent dans des situations de communication formelle. Son officialité se manifeste à travers son emploi dans les textes législatifs algériens, décrétés à l'occasion d'un événement politique ou socioculturel.

Son usage dans les organismes de l'État, malgré son statut de langue étrangère, a longtemps motivé notre intérêt pour comprendre ses configurations linguistiques dans les écrits officiels algériens, tout en sachant que l'arabe de l'État est la seule langue des relations officielles, surtout qu'il est protégé par les textes de lois stipulant l'arabisation totale de la fonction publique (Bennacer Mahmoud et Arezki Abdenour, 2016). Cette contradiction, remarquable par son statut officiel et son omniprésence dans les sphères du pouvoir institutionnel, notamment dans la

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Nous désignons par discours législatif l'ensemble des décrets, ordonnances et textes de lois publiés dans le journal officiels.

Historiquement, les premiers textes datent des années quatre-vingts, plus exactement 1984 où le premier code de la famille a été promulgué afin de réguler les relations conjugales entre les hommes et les femmes en Algérie.

mise en place de la traduction des textes de lois en français, la été soulignée par Rabeh Sebaa (2002 :85) dans ses écrits :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. »

L'ouverture des institutions publiques et privées algériennes au multilinguisme n'est pas également sans importance, laquelle a favorisé l'émergence d'un antagonisme linguistique, parfois marqué par des tensions sociolinguistiques en milieu professionnel, particulièrement entre les deux catégories sociales algériennes, à savoir les arabisants et les francisants (Mahmoud Bennacer, 2019). Cette situation a engendré un déséquilibre sociolinguistique qui se dessine essentiellement dans la demande sociale des langues où le français, en tant que langue étrangère, se trouve très convoité par les organismes de travail. Une demande professionnelle des langues étrangères en milieu professionnel, laquelle se précise dans les profils linguistiques recherchés par les employeurs, spécialement en matière de compétence linguistique et la maitrise des écrits professionnels en français, qui constituent la condition obligatoire pour l'obtention d'un poste de travail dans les entreprises privées et publiques.

Enfin, sur le plan didactique, l'émergence de plusieurs concepts² relatifs à l'enseignement des langues de spécialité, notamment le français, n'est pas à négliger qui se manifeste par un foisonnement conceptuel, favorisant l'apparition de plusieurs champs didactiques liés l'enseignement du français en Algérie. Les centres de formation en langues ont, en l'occurrence, donné beaucoup d'intérêt à l'enseignement des langues de spécialité, ce qui a engendré un engouement, sans précédent, au niveau des écoles privées et les centres d'enseignement intensif des langues, etc. Les formations assurées tiennent compte principalement de la nature du public visé. Les contenus des programmes s'inscrivent dans des lignes pédagogiques qui favorisent l'appréhension des domaines de spécialité relatifs au français.

Ces différents facteurs ont, de ce fait, motivé notre intérêt pour nous interroger sur les procédés discursifs et linguistiques employés dans les textes juridiques algériens. Ce travail d'analyse nous donne, de ce fait, l'opportunité de comprendre les stratégies énonciatives et les outils linguistiques investis dans les textes législatifs, rédigés exclusivement en français. Notre problématique s'article, ainsi, autour de trois questions essentielles à savoir : Comment se présente le discours juridique algérien écrit ? Quelles sont ses marques discursives et les moyens linguistiques mobilisés ? Et quelle(s) particularités(s) peut-on tirer des textes législatifs algériens rédigés en français ?

#### 2. Cadrage théorique et méthodologique

L'importance de notre contribution se précise, en effet, dans sa visée principale d'examiner l'usage du français utilisés par les concepteurs des textes juridiques algériens. Nous comptons comprendre les stratégies discursives et les outils linguistiques mis en œuvre dans l'accomplissement de la parole législative.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Tous les textes de loi ont leur version en français : journal officiel, décrets, ordonnance,

 $<sup>^2</sup>$  Le FOS (français à objectif spécifique); Le FOU (français à objectif universitaire); Le FOP (français à objectif professionnel).

Pour ce faire, nous nous empruntons les postulats théoriques mis en lumière par Gérard Cornu (2001), particulièrement dans ses analyses relatives au discours juridiques, ainsi que les fondements théoriques développés en analyse de discours, qui admettent, à fortiori, qu'un genre discursif se définit systématiquement par un ensemble de stratégies, dans lesquelles les outils linguistiques et énonciatifs sont mobilisés au service de la composition d'un genre. La définition d'un genre discursif se réalise par ses propriétés fonctionnelles qui se définissent selon les conditions intrinsèques voire extrinsèques à la langue, comme il est précisé par Dominique Maingueneau (1987: 18):

« Tout discours peut être défini comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère. »

Ceci dit, l'usage linguistique tel qu'il se concrétise dans la réalité, est tributaire d'un ensemble de conditions de productions, qui ne sont que les propriétés internes et externes à la langue. Par ses différentes formes énonciatives produites dans des conditions précises, la production discursive se trouve conditionnée par des caractéristiques fonctionnelles, lesquelles participent à la définition d'un genre discursif (Gérard Cornu, 2001). Bien entendu, il se construit dans une logique interactionnelle entre les protagonistes, suivant un certain nombre de paramètres qui constituent la condition essentielle de son actualisation :

Les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or un texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours. (Grawitz, 1990 : 345)

Le corpus que nous avons pris pour étude est constitué des articles du code de la famille dont la fonction est de réguler les relations conjugales en Algérie. La version¹officielle que nous comptons analyser est composée des chapitres suivants :

- Chapitre 1 : Du mariage et de la dissolution ;
- Chapitre 2 : De la représentation légale ;
- Chapitre 3 : Des successions ;
- Chapitre 4 : Dispositions testamentaires legs, donation, waqf ;

Notre choix est dicté par ses spécificités dans la mobilisation des instruments linguistiques et discursifs relevés dans l'usage officiel du français en Algérie. Nous sommes amené à analyser un type de discours qui émane de l'autorité officielle, autrement dit, un corpus de la législation algérienne, qui représente la parole officielle. Notre objet d'étude portera fondamentalement sur les stratégies fonctionnelles et la fonction des outils linguistiques mis en œuvre par le législateur algérien dans la composition du discours législatif rédigé en français.

# 3. Analyse du corpus

3.1. Les procédés discursifs

#### 3.1.1. Les formules d'encadrement

Le corpus que nous avons choisi est investi d'un ensemble de stratégies discursives qui mettent en évidence la volonté de conditionnement institué par les textes de loi. Elles se profilent surtout dans les formules d'encadrement qui permettent de notifier que les textes réglementaires sont principalement institués par une autorité officielle :

Extrait 1 : « Le président de la république,

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Loi n°84-11 du 9 juin 1984 portant code de la famille, modifiée et complétée.

- Vu la constitution, notamment ses articles 151-2° et 154
- Après adoption par l'Assemblée populaire nationale ;
- Promulgue la loi dont la teneur suit : » page 1

Extrait 2 : Article 1 « Toutes les relations entre les membres de la famille sont régies par les dispositions de cette loi » page 1

Extrait 3 : Article 224 « La présente loi sera publiée au journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire » page 23

Extrait 4: Article 1 « Le présent décret a pour objet de fixer les conditions et modalités d'application des dispositions de l'article 7bis de la loi n°84-11du 9 juin 198, susvisée » page 24.

Ces énoncés d'encadrement introduits au début et à la fin du texte législatif, ont leur sens dans la construction discursive, ainsi que dans la structuration formelle des textes de loi. Ils ont comme fonction initiale de justifier le caractère officiel des contenus, en faisant apparaître de manière explicite la position statutaire des auteurs de la loi. Les formules utilisées ont, en effet, une grande importance, notamment dans la mise en évidence des références législatives qui postulent que la promulgation de la loi fait suite aux textes réglementaires publiés antérieurement.

#### 3.1.2. Le genre législatif, un discours à distance

L'analyse de notre corpus a, par ailleurs, décelé que ce genre juridique se définit par sa caractéristique essentielle de s'adresser à un public à distance. Les protagonistes, dans ce contexte, sont définis dans l'abstraction totale. La distance discursive se précise dans la relation indirecte entre l'énonciateur et l'énonciataire :

« Le langage législatif ne peut avoir une fonction phatique, au sens où l'entend Jakobson. Dans la communication législative, le seul contact entre l'émetteur et le destinataire est escompté de la publication de la loi au journal officiel. La distance ne peut que s'accroître avec le temps. La loi, régissant l'avenir, est dans le cas d'avoir à parler aux générations qui viennent » (Cornu, 2001:291)

Cela dit, à la différence des autres textes de droit comme le genre juridictionnel dont la décision de justice est prononcée directement, le genre législatif, en l'occurrence le code de la famille algérien, fait référence à des lois écrites, diffusées à distance, lesquelles n'exigent pas de l'interaction immédiate entre les protagonistes. Dans ce cas de figure, la règle du droit législatif est catégorique et obligatoire, autrement dit elle n'est pas soumise ni à une discussion ni à une éventuelle opposition, étant donnée que la force de l'action législative est conçue de façon à faire reconnaître la prépondérance et le pouvoir de celui qu'il la produit.

#### 3.2. Le procédé de définition terminologique

Le procédé de définition terminologique joue un rôle très important dans la définition des termes juridiques, dans la mesure où il précise les acceptions spécifiques, retenues en fonction des référents socioculturels de chaque société. Dans le cas du droit algérien, la terminologie qui correspond aux relations conjugales en Algérie, est adaptée aux définitions données par la charia, c'est-à dire la loi musulmane, étant donne que le code de la famille est inspiré des percepts de l'Islam, comme le montrent les articles ci-dessous :

- Article 2 « La famille est la cellule de base de la société, elle se compose de personnes unies par les liens de par les liens de parenté » mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme »page 1
- Article 3 « La famille repose, dans son mode de vie, sur l'union, la solidarité, la bonne entente, la sainte éducation, la bonne moralité et l'élimination des maux sociaux » page

Article 4 « Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales. Il a entre autres buts, de fonder une famille basée sur l'affection, la mansuétude et l'entraide, de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille » page 1

Ces articles présentent les définitions essentielles relatives aux concepts de « famille »et de « mariage » tels qu'ils sont définis par les référentiels socioculturels et religieux spécifiques à la société algérienne. Les propriétés sémantiques retenues sont appliquées exclusivement aux relations conjugales entre un homme et une femme, par lesquelles se concrétise la construction familiale, considérée socialement comme une entité sacrée en Algérie. Elles se caractérisent par un ensemble d'aspects sémantiques relatifs à la dimension essentielle de la famille et du mariage telle qu'elle est appréhendée dans les représentations socioculturelles. La visée de toute constitution de famille est, entre autres, de réguler les relations conjugales et de participer essentiellement à « l'élimination des maux sociaux ».

#### 3.3. La stratégie d'interdiscours entre le religieux et le juridique

Le recours au discours religieux dans les textes juridiques algériens est significatif, car il permet de souligner le poids de la religion dans la structuration des relations sociales. Cette adaptation n'est pas sans importance, du fait qu'elle convoque un référentiel, spécifiquement religieux, entendu comme le principe essentiel de l'établissement des relations conjugales relatives à la société algérienne. Cette construction interdiscursive s'actualise dans l'invocation des préceptes de la religion musulmane, entendus comme des croyances et convictions religieuses ancrées socialement dans l'imaginaire de la société.

L'adaptation des préceptes de la religion dans les règles du droit algérien doit se comprendre comme une stratégie discursive, qui permet d'instaurer naturellement le principe de soumission symbolique à l'égard de l'institution étatique et sociale, incarnée par ses lois et les normes socioculturelles de la société. L'entité religieuse est, ainsi, devenue, comme beaucoup de champs discursifs, l'apanage du discours juridique, étant donné qu'elle contribue à la structuration des relations sociales et de maintenir de façon naturelle la construction et l'acceptation sociale.

#### 3.4. Le procédé de contextualisation

Les textes juridiques retenus pour étude ont également la particularité d'inscrire la stratégie de contextualisation des faits, en suggérant à tout moment des dispositions précises, afin de ne pas tomber dans le vide juridique. La stratégie discursive consiste à replacer chaque article dans son contexte en précisant les probables circonstances qui supposeraient son application dans la réalité. Ce qui nous donne, ainsi, l'occasion de déceler l'intérêt accordé à la stratégie de contextualisation des faits qui se montre surtout dans la nature des articles qui permettent de situer et de contextualiser les événements et les situations de la vie courante du citoyen. Certains articles présentent, de ce fait, les issues possibles en procédant par contextualisation, en vue d'anticiper sur les situations critiques qui pourraient se présenter au cours des relations conjugales.

La supposition des événements dans le discours juridique est, également, primordiale, car elle ouvre la voie à des éventuelles situations que les futurs époux pourraient rencontrer. Ce procédé est, en effet, remarquables dans certains articles, marqués par des constructions hypothétiques qui suggèrent à tout moment un éventail de solutions :

Article 17 : « si avant la consommation du mariage, la dot donne lieu à un litige entre les conjoints ou leurs héritiers et qu'aucun ne fournit une preuve, il est statué sous serment, en faveur de l'épouse ou des ses héritiers. Si ce litige intervient après la

consommation il est statué sous serment, en faveur de l'époux ou de ses héritiers » Page 4

- Article 35 : « Si l'acte de mariage comporte une clause contraire à son objet, celle-ci est déclarée nulle, mais l'acte reste valide » Page 6
- Article 52 (modifié): « si le juge constate que l'époux a abusivement usé de sa faculté de divorce, il accorde l'épouse des réparations pour le préjudice qu'elle a subi »Page 8 Par ces différents articles, on se permet, ainsi, d'affirmer que dans ce type de discours, la supposition des événements mis en contexte, est singulièrement significative, car elle permet, dans des cas précis, d'apporter des issues aux problèmes qui pourraient s'imposer. En d'autres mots, une anticipation contextuelle introduite par des tournures phrastiques où la conjonction de subordination « si » joue un rôle fondamental dans la mise en place des circonstances supposées. Ceci dit que le discours législatif se définit essentiellement par sa stratégie d'anticipation qui dans ce contexte, peut être considéré comme un discours hypothétique pour des éventuelles circonstances, du fait qu'il prévoit des situations parfois très complexes suivies, en guise de solutions, des dénouements possibles.

#### 4. Les procédés linguistiques

#### 4.1. Les procédés lexico-sémantiques

#### 4.1.1. Le recours aux emprunts à la religion

L'analyse de notre corpus a, également, révélé un ensemble de constructions lexicales qui correspondent au domaine religieux. Leur introduction est réservée à des moments où la définition donnée doit-être clarifiée par la mise en place d'un terme juridique, employé principalement en langue arabe étant donné que les textes sont initialement rédigés en cette langue. Dans ce sillage, nous avons pu relever une liste d'emprunts dont l'origine revient au domaine religieux : La Fatiha - El khitba - charia - hadanna – tabanni- El khola - Kafil – diah – aceb – fard - daoui el arham – waqf

La présente liste permet de rendre compte des obligations terminologiques imposées dans le discours juridique algérien correspondant aux référentiels socioculturels de la société algérienne. Leur actualisation est nécessaire dans la mesure où certaines terminologies n'ont pas leurs équivalences en langue française. Une manière de comprendre que le lexique adopté tire ses origines de la langue arabe étant donné que les sciences juridiques sont exclusivement enseignées en cette langue.

#### 4.1.2. Les procédés de formation lexicale

L'examen de notre corpus sur le plan lexical nous a donné la possibilité d'identifier des formations lexicales particulières, lesquelles permettent de spécifier le discours juridique. Elles se révèlent manifestement dans les procédés de formation lexicale adoptées, permettant de reconnaître explicitement les spécificités lexicales du genre législatif:

- L'emploi des termes chargés de valeur juridique forte au regard du droit, à titre illustratif, le qualitatif« légitime» est substitué par un ensemble de lexique qui garantit la valeur bien fondée de l'action juridique : licite valide légal valable fondé bien fondé justifié légitimé réglementaire.
- ➤ Le procédé de dérivation occupe une fonction importante, qui se manifeste à travers des constructions lexicales marquées par des changements de catégorie grammaticale :
- La substantivation de participes passés : le marié la fiancée la dévorée- la mariée ;
- La substantivation de participes présents: le représentant le prétendant le descendant le vivant le réclamant le déposant le disposant le survivant le constituant.
- Le procédé de suffixation tient une place importante, également, dans le corpus étudié qui se construit par le moyen d'un ensemble de suffixes :

- Le procès de suffixation appliqué est réalisé par le suffixe « eur », il permet, dans sillage, de désigner les protagonistes dans les relations juridiques : donateur testateur tuteur législateur mineur administrateur- successeur curateur défenseur.
- La suffixation se dessine, également, dans la nature des unités significatives permettant d'indiquer la réception d'un profit ou la jouissance d'une position avantageuse qui se réalise grâce au suffixe « aire » qui détermine particulièrement l'action de possession des biens familiaux : propriétaire bénéficiaire mandataire légataire- donataire.
- 2.1. L'actualisation de l'action juridique dans les relations conjugales se concrétise par la formation des unités lexicales qui indiquent les finalités de l'action, mises en œuvre grâce aux suffixes : « able, ible » : révocable / irrévocable possible valable viable profitable- incapable /capable applicable profitable préjudiciable responsable favorable /impossible répréhensible susceptible successible incompatible.

#### 4.2. Les procédés syntaxiques

#### 4.2.1. Le présent de l'indicatif au service du prescriptif

Le corpus que nous avons choisi nous a permis de relever des marques fonctionnelles assumées par le présent de l'indicatif dont la fonction initiale est d'exprimer l'action au moment où on l'on parle. Ceci dit, dans beaucoup de situations d'énonciation, le présent de l'indicatif n'assure pas seulement sa véritable fonction qui consiste à une coïncidence avec le moment de l'énonciation. Il épouse, dans des contextes divers, des emplois flexibles qui le rendent extensible et maniable à toute situation d'énonciation, en l'occurrence dans le discours juridique :

Psychologiquement, l'indicatif présent offre d'ailleurs des avantages. Il occulte celui qui donne l'ordre et ne brandit pas le pouvoir d'ordonner. C'est la façon la plus discrète, plus douce et plus diplomatique de commander. La référence à ce lui qui est pourrait même faire imaginer que la règle énoncée n'est pas arbitrairement imposée. (Cornu, 2001 :272 )

A la place de l'impératif, la fonction prescriptive semble prise en charge par l'emploi du présent de l'indicatif. La fonction impérative, qui est très présente dans le discours juridique, est, cependant, inexistante dans l'usage grammatical du présent de l'indicatif, étant donné que dans la grammaire française, le présent de l'indicatif exprime « ce qui est, non ce qui doit être ». En d'autres mots, il exprime un fait qui se réalise par opposition à un ordre de la loi, qui laisse, ainsi, entendre que le but de son usage dans le discours législatif est de dissimuler l'obligation et l'action impérative :

- Article 10 : « Le consentement découle de la demande de l'une des deux parties et de l'acceptation de l'autre exprimé en tout terme signifiant le mariage légal. Sont validés la demande et le consentement [...] dans le langage ou l'usage » Page3
- Article 11 (modifié): « La femme majeure conclut son contrat de mariage en présence de son « wali »qui est son père ou un proche parent ou toute autre personne de son choix » page 3

La fonction prescriptive, relevée dans ces textes de loi, qui se manifeste essentiellement dans la valeur temporelle assurée par le présent de l'indicatif, se trouve mobilisée à des fins discursives afin d'exprimer l'obligation officielle, sans recourir à des constructions phrastiques purement impératives. De surcroît, le présent de l'indicatif permet de masquer au moins implicitement l'obligation institutionnelle. L'exercice d'influence et d'imposition garanti par l'emploi du présent de l'indicatif recèle, ainsi, l'effet de l'ordre et de l'obligation institutionnelle par le moyen des constructions temporelles plus douces et moins influentes qui admettent, sans nuance, l'indication et la reconnaissance de l'obligation attendue par l'autorité officielle.

#### 4.2.2. Les énoncés exprimant la contrainte et l'obligation

Le discours législatif a, par ailleurs, la particularité d'édifier des contraintes ainsi que de prescrire des obligations dans des situations et des circonstances précises. Cette caractéristique propre au discours juridique, se trouve prise en charge par l'emploi d'une panoplie d'énoncés dont la fonction est d'actualiser le principe de droit par l'effet d'obligation et de contraintes. L'analyse de notre corpus nous a donné l'opportunité de déceler un nombre important de constructions énonciatives introduites dans les articles :

- Article 13 : « Il est interdit au wali, qu'il soit le père ou l'autre, contraindre au mariage la personne mineure placée sous sa tutelle [...] son consentement »page 4
- Article 23 : « Les deux époux doivent être exempts des empêchements absolus ou temporaires au mariage légal » page 5
- Article 46 : « L'adoption (tabanni) est interdite par la charia et la loi » page 7
  Les valeurs assumées par certaines expressions verbales telles que « est interdit »,
  « doivent être exempts », « est interdite » sont porteurs de valeurs symboliques, car
  elles participent non seulement à l'actualisation de la conséquence juridique voulue par
  l'autorité étatique, mais aussi à instaurer le principe de soumission symbolique. Cela
  dit, comme les normes de construction sociale marquées par l'effet de « violence
  symbolique » (Pierre Bourdieu, 2001) exercé entre les membres de la société, l'action
  juridique, elle-aussi, se construit dans cette logique d'obéissance en installant, par
  conséquent, l'effet de « domination symbolique ».

#### 4.3. La forme impersonnelle

L'emploi de la forme impersonnelle joue un rôle très important dans la production discursive, notamment le genre législatif. Elle permet, dans ce contexte, d'assurer la distanciation vis-à vis des propos dans lesquels l'autorité officielle ne doit pas s'engager :

- Article 8 (modifié) « Il est permis de contracter de contracter mariage avec plus d'une épouse [...] les conditions nécessaires à la vie conjugale» page 2
- Article 13 « Il est interdit au wali qu'il soit le père ou autre de contraindre au mariage [...] qu'il ne peut la marier sans son consentement» page 4
- Article 175 « Il n'y a pas de part obligatoire en faveur de la sœur [...] quatre à la sœur et huit au grand-père» page20

Dans ce type de construction phrastique, le verbe conjugué est soumis à un sujet grammatical, représenté par le pronom impersonnel « il » dont la valeur est neutre. Sans se référer à un sujet concret, la forme impersonnelle marque le caractère impersonnel de la règle juridique. Conçue essentiellement pour l'établissement du langage objectif, la forme impersonnelle exprime une réalité objective, une sorte de vérité générale admise naturellement par l'énonciataire.

# 4.3.1. Le verbe au début de l'énoncé

La lecture attentive des procédés syntaxiques mobilisés nous a également permis de relever des constructions syntaxiques particulières se distinguant des règles syntaxiques instituées par la grammaire française. C'est-à-dire, des formes phrastiques où le verbe occupe la position initiale de l'énoncé, laquelle est grammaticalement assignée au nom:

- Article 101 « Est interdite toute personne majeure atteinte de démence, d'imbécilité ou de prodigalité ou sujette à l'un de ces états » page 13
- Article 108 « Sont prélevés de la succession [...] au trésor public » page 21
- Article 138 « sont exclues de la vocation héréditaire, les personnes frappées d'anathème et d'apostas » page16

Cet aspect grammatical, remarquable dans certaines articles, a la fonction essentielle de prêter l'attention aux propos, ainsi que de les rendre plus compréhensibles. La stratégie consiste à déjouer la redondance syntaxique et garantir la lisibilité du contenu par l'adoption de structures syntaxiques marquées par la position initiale des verbes.

#### 4.3.2. La passivation

La passivation confirmée dans notre corpus, est un procédé syntaxique mobilisé par plusieurs genres discursifs comme le discours de production et de vulgarisation scientifique. Elle tient compte de la mise en valeur du sujet passif qui, dans ses occurrences, elle participe à l'établissement de l'objectivité dans les propos :

- Article 102 « L'interdiction est prononcée à la demande de l'un des parents, d'une personne y ayant intérêt ou du ministère public » page13
- Article 103 « L'interdiction doit être prononcée par jugement [...] » page 13
- Article 108 « « L'interdiction peut être levée par jugement à la disparition des causes l'ayant motivée sur demande de l'interdit » page 14

L'intérêt est, en effet, accordé au complément d'objet qui devient dans la construction passive un sujet passif qui inscrit, de fait, la logique de l'objectivité recherchée dans le discours juridique. Ce procédé syntaxique se réalise particulièrement dans la convocation de l'auxiliaire « être », conjugué au temps du verbe ou parfois par le biais des formes infinitives où la posture du sujet personnel laisse la place à un sujet passif. En conclusion, les textes juridiques algériens rédigés en français, à savoir le code de la famille, obéissent à des procédés discursifs et linguistiques qui se dessinent dans la

famille, obéissent à des procédés discursifs et linguistiques qui se dessinent dans la composition textuelle et les caractéristiques substantiellement fonctionnelles. Les textes étudiés sont soigneusement adaptés aux attentes sociales, en intégrant intentionnellement le référent socioculturel et religieux de la société algérienne.

L'analyse nous a permis d'appréhender les langages de spécialité, en l'occurrence le français juridique, dont l'enseignement est fortement demandé en Algérie. Son exploitation dans des situations pédagogiques précises, permettrait de renforcer l'enseignement du français juridique à travers des options didactiques diverses telles que le FOS ou le FOU, définies selon les besoins linguistiques et discursifs et les attentes des apprenants. Le travail consistera à déterminer initialement les objectifs attendus de la formation et pallier les aberrations relatives au choix de la langue d'enseignement à l'université que les futurs diplômés en droit rencontrent en milieu professionnel. Ces incohérences, palpables dans la réalité, se précisent incontestablement dans la situation sociolinguistique algérienne jugée conflictuelle, engendrée par les fonctions paradoxalement assumées par l'arabe de *jure* et l'officialité de *facto* du français, remarquable précisément dans les institutions de l'État.

#### **Bibliographie**

Bennacer, M., et Arezki, A., 2016, « La dualité arabe-français dans l'administration publique algérienne, cas du secteur de la jeunesse et des sports de Bejaia » in *Revue Studii gramatica contrastiva* N°25, pp.34-55, URL https://europub.co.uk/journals/21342, consulté le 23 mars 2020.

Bennacer, M., 2019, *Plurilinguisme et représentations sociolinguistiques dans les institutions de l'État algérien : cas du secteur administratif de l'éducation national*, Thèse de Doctorat, sous la direction du Professeur Abdenour Arezki, soutenue le 24 février 2019, Université de Bejaia(Algérie).

Bourdieu, P., 2001, Langage et pouvoir symbolique, Edition Points, Paris.

Cornu, G., 2001, Linguistique juridique, Edition Delta, Liban.

Grawitz, M., 1990, Méthodes des sciences sociales, Dalloz, Paris.

Maingueneau Dominique, 1987, Nouvelles tendances en analyse discours, Hachette, Paris.

Sebaa, R., 2002, L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée, Éditions Dar el Gharb, Oran (Algérie).

**Corpus :** Loi n°84-11 du 9 juin 1984 portant code de la famille, modifiée et complétée. Texte législatif disponible en ligne : www.joradp.dz>trv>ffam

**Bennacer Mahmoud**, Doctorat en sciences du langage, Maître de conférences et membre du Laboratoire LESMS (Les langues étrangères de spécialité en milieux socioprofessionnels : préparation à la professionnalisation), Université de Bejaia (Algérie). Sujets de recherche : Les langues en milieu professionnel, les interactions et les représentations sociolinguistiques au travail, les langages de spécialité dans les domaines professionnels, les pratiques de transmissions familiales des langues en Algérie.

# LA VARIATION LINGUISTIQUE CHEZ BALZAC: L'EXEMPLE D'ILLUSIONS PERDUES / THE LINGUISTIC VARIATION IN BALZAC: EXAMPLE OF ILLUSIONS PERDUES / VARIAȚIA LINGVISTICĂ LA BALZAC: EXEMPLUL SERIEI ILUZII PIERDUTE<sup>1</sup>

Résumé : Le présent travail prend sa place à la frontière entre la linguistique et la littérature. Il se veut une réflexion sociolinguistique sur la langue littéraire de Balzac pour comprendre les enjeux littéraires et linguistiques de cet écrivain. Etant donné que toute littérature est avant tout un acte de langage, le choix de telle ou telle langue d'écriture demeure alors un bon révélateur des choix narratifs et littéraires de l'écrivain. Ainsi, à lire Illusions perdues de Balzac, le premier constat qui frappe le lecteur est l'extrême diversité du langage de ses personnages. Et ce, par l'usage d'une palette très diverse de variantes linguistiques, se répartissant en sociolectes, idiolectes, régiolectes, etc., phénomène que certains chercheurs se plaisent à appeler « l'hétéroglossie littéraire »<sup>2</sup>. Tous les types de variation parsèment le roman, touchant tous les niveaux linguistiques. Les personnages mis en scène dans l'histoire constituent une véritable communauté linguistique qui se caractérise par son hétérogénéité. Tout cela nous pousse à étudier cette variation linguistique au sein de cette œuvre, en termes sociolinguistiques et en tant que marqueurs sociolinguistiques, pour comprendre comment et pourquoi Balzac recourt à cette pratique. Pour ce faire, nous nous contentons dans cette réflexion seulement d'étudier trois types de variation qui sont majoritaires et qui présentent une grande saillance par rapport aux autres types dans Illusions perdues, et nous examinons brièvement les motivations qui ont poussé cet écrivain à recourir à cette variation et à l'exploiter dans son œuvre.

Mots-clés: Variation linguistique, Illusions perdues, Hétéroglossie littéraire, Balzac.

**Abstract:** The present work can be considered to be a work in-between linguistics and literature. It is a sociolinguistic reflection on the literary language of Balzac to understand the

literary and linguistic issues of this writer. Since all literature is first of all an act of language, the choice of this or that language of writing reveals the narrative and literary choices of the writer. Thus, while reading Illusions perdues of Balzac, the first thing that strikes the reader is the extreme diversity of the language of his characters, through the use of a very diverse range of linguistic variants such as sociolects, idiolects, regiolects ..., phenomenon that some researchers like to call "literary heteroglossia". All types of variation are scattered in the novel, affecting all linguistic levels. The characters that staged in the story constitute a true linguistic community which is characterized by its heterogeneity, constituting a linguistic patchwork. All this lead us to study this linguistic variation in this novel, in sociolinguistic terms as sociolinguistic markers, to understand how and why Balzac uses this habit. To do so, it will be satisfying in this reflection to study three types of variation that are of a big scale and that are very recurring compared to the others types in Illusions perdues, and we will examine briefly the motivations that drove the writer to resort to this variation and use it in his novel.

Keywords: Linguistic variation, Illusions perdues, literary heteroglossia, Balzac.

#### Introduction

Cette étude s'inscrit dans un projet beaucoup plus large interrogeant cette relation tripartite langue/littérature/société, les interactions entre ces trois unités et la

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Bourasse Mohamed, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université Ibn Tofail-Kénitra, Maroc, mohamed.bourasse@uit.ac.ma

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Voir Rainier Grutman, 1997, *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIXe siècle québécois,* Montréal, Fides/Cétuq.

question du service que l'une rend à l'autre. A travers cette étude, notre propos est d'étudier la variation linguistique ou la variété de parlers, ou ce que certains chercheurs appellent « l'hétéroglossie littéraire », chez Balzac, en tant que marqueurs sociolinguistiques, et d'examiner les motivations qui ont poussé cet écrivain à recourir à cette variation et l'exploiter dans son œuvre. Notre corpus d'analyse portera sur un roman de l'une des figures majeures de la littérature réaliste du XIXème : *Illusions perdues* de Honoré de Balzac, l'une des œuvres majeures de son immense projet littéraire : *La Comédie humaine*.

Contrairement à la langue littéraire classique, qui traverse les œuvres classiques de bout en bout, loin de toute variation de style, de registre ou de langage, la langue de Balzac dans Illusions perdues est en revanche pluristylistique, hétérogène et hétérologique et déborde de variation linguistique de toute sorte. Balzac n'utilise pas une langue unique et homogène pour tous ses personnages. Chacun d'eux parle une langue différente et particulière en fonction de ses interlocuteurs, sa situation de communication, sa classe sociale, sa région géographique, etc. Si bien que la variation linguistique dans toutes ses formes, selon le degré de saillance de chaque type, se dégage fortement de la langue de ce roman. Et ce, à travers la parole que Balzac délègue au narrateur et aux personnages. Cette variation linguistique dans Illusions perdues nous permet de caractériser les personnages par leur parlure. Pour ce faire, Balzac essaie de mettre en relief les particularités linguistiques de ses personnages, à tous les niveaux linguistiques. Parfois, seule la manière de parler des personnages mis en scène, nous renseigne sur leur origine sociale, géographique ou autre. Lors du choix de sa langue d'écriture, Balzac sélectionne les éléments atypiques du langage de ses personnages pour les mettre en évidence. Dans cette étude, nous procèderons à l'étude et l'analyse de trois types majoritaires de variation linguistique (diachronique, diatopique, diastratique)<sup>2</sup>, qui présentent une grande saillance par rapport aux autres types dans Illusions perdues. Nous étudierons chaque type séparément en nous attardant sur tous les niveaux linguistiques (lexical, syntaxique, morphologique, phonologique...) touchés par chaque type de variation. Pour ce faire, nous travaillons sur les extraits contenant ces différents types de variation en soulignant<sup>3</sup> les mots ou les fragments abritant la variation linguistique. Au fur et à mesure, nous examinerons brièvement au long de cette réflexion les enjeux et les raisons qui ont poussé l'écrivain à recourir à cette variation et à l'exploiter dans son œuvre.

#### 1. La variation diastratique<sup>4</sup>

Nous parlons de ce type de variation lorsque c'est l'origine sociale qui est en question. Cet axe social nous permet de répartir les pratiques langagières en parler pédant, populaire, familier ou autre, comme la marque d'appartenance du locuteur à telle ou telle classe sociale. Dans *Illusions perdues*, ce marquage sociolinguistique se manifeste à travers l'emploi des termes, des formes ou des structures qui font sentir la classe sociale des personnages. Les exemples à cet effet ne manquent pas. Nous

<sup>2</sup> Pour tout savoir sur les types de variations linguistiques, voir : Françoise Gadet, 2007, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Honoré de Balzac, 2013, *Illusions perdues*, Paris, Ed. Gallimard.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Pour mettre en relief les zones linguistiques touchées par la variation linguistique, nous soulignons ou long de cette étude les mots ou fragments contenant les différents types de variation.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Toutes les définitions offertes dans cette étude sont prises dans l'édition annotée de Jacques Noiry de : Balzac, Honoré de, 2013, *Illusions perdues*, Paris, Ed. Gallimard ; et vérifiées dans le dictionnaire *Littré* et le *Trésor de langue française* informatisé TLFi. Disponibles sur : http://atilf.atilf.fr/ et https://www.littre.org/. Consultés le 11 décembre 2019.

pouvons ainsi citer les exemples suivants dans lesquels nous soulignons<sup>1</sup> les mots ou les tournures touchés par la variation diastratique :

- « -Ma fille a toujours aimé les animaux, dit la mère. Aussi, comme la soie que font ces petites bêtes intéresse les femmes, je vous demanderai la permission d'aller à Séverac montrer à ma Camille comment <u>ca se récolte</u> » (Balzac, 2013, p. 156) « -Ils me blâment tous ici de fumer à mort, répondit le père. Les bourgeois, c'est-à-dire M. le marquis, M. le comte, messieurs <u>ci et ça prétendent</u> que j'ôte de la qualité au vin. » (Balzac, 2013, p. 190)
- « -Un Allemand, <u>ça boit bien, ça écoute</u>, nous lui dirons tant de hardiesses qu'il en cria à sa cour, s'écria Blondet. » (Balzac, 2013, p. 398)
- « Ce David tout comme Lucien, <u>ça ne se connait guère en commerce.</u> Nous avons parlé de lui au tribunal, et, comme juge, j'ai dû signer son jugement !... <u>Ça m'a fait mal</u>! » (Balzac, 2013, p. 599)

La première chose que nous pouvons remarquer à partir de ces extraits, c'est la récurrence de la particule « ça » dans le discours de ces personnages. Il s'agit là de la variante familière du pronom démonstratif « cela » ou « celle-là ou celui-là », qui est propre à l'oral et à la langue familière. En outre, le « ça » est utilisé parfois même pour référer à un sujet humain, le cas du deuxième et du troisième exemple, ce qui produit un effet de chosification. Ce qui marque le degré de liberté que prennent ces personnages entre eux dans leur conversation familière, lesquels sont tous issus d'une classe populaire de la Province, entre autres, la mère de Lucien, le vieillard vigneron M. Séchard, Blondet, etc. Toujours dans le cadre de la variation diastratique d'ordre morphologique, nous pouvons citer d'autres exemples qui touchent la morphologie des mots :

- «- Ce <u>poétriau</u> a tout au plus vingt-deux ans, et Naïs, entre nous soit dit, a bien quarante ans » (Balzac : p. 208)
- « Il est gunophobe, dit Lucien. A-t-il du talent ? » (Balzac : p. 436)
- «-Vous ne les troquerez pas contre trois mille francs que vous donneront très difficilement vos hémistiches, vos strophes et autres <u>ficharades</u> » (Balzac : p. 453)
- $\mbox{$\tt w$-Vous}$  ne parlerez plus de Virginie, une  $\underline{saveteuse}$  incapable d'inventer une forme, tandis que j'invente, moi ! » (Balzac : p. 322)

Comme il est remarqué, ces extraits fourmillent de formes morphologiques non attestées dans les dictionnaires. Il s'agit là de formes familières créées sur des mots existants et attestés. A titre d'exemple, le mot «poétriau» qui est créé sur «poétereau» signifiant « un mauvais et médiocre poète»; de même pour le mot « gunophobe » venant de « gynophobe » qui signifie « celui qui a horreur des femmes »; le mot « ficharades », lui aussi, est créé sur « fichaise » qui signifie « chose sans importance et sans valeur »; enfin, le mot « saveteuse » est un mot non attesté dans la langue française et créé sur le verbe « saveter » pour désigner quelqu'un qui bâcle son travail. Grosso modo, nous avons affaire à des barbarismes familiers et populaires créés improprement sur d'autres mots déjà existants.

Si la variation morphologique est très fréquente dans *Illusions perdues*, la variation lexicale n'est pas moins présente. Nous pouvons dégager certains exemples à cet égard :

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> La même chose pour le reste de cette étude. Nous soulignons les zones linguistiques affectées par la variation linguistique.

«-<u>Bah</u>! Quelques vaudevilles assez agréables faits par complaisance, des chansons de circonstance, des romances que la musique a fait valoir, ma grande épitre à une sœur de Buonaparte ... » (Balzac, 2013, p. 148)

« <u>- Bah!</u> Des sonnets, c'est de la littérature d'avant Boileau, dit Etienne en voyant Lucien effrayé d'avoir à choisir entre deux bannières » (Balzac, 2013, p. 328)

L'exemple véhiculé dans ces extraits est d'ordre lexical, il porte sur l'emploi de l'interjection « bah » qui revient fréquemment dans le discours de ces personnages. Il s'agit là d'un mot familier employé ici pour exprimer l'étonnement et s'emploie parfois comme un mot populaire dans le sens de « évidemment » ou « bien sûr ». Il parsème les discours familiers des classes populaires.

Toujours dans le cadre de la variation diastratique d'ordre lexical, nous rencontrons dans *Illusions perdues* des termes qui font sentir la classe du personnage-locuteur. Ainsi, nous citons :

- $\ll$  -Hé bien, monsieur, dit-il à du Châtelet, qu'y a-t-il de nouveau ? dit-on quelque chose ? » (Balzac, 2013, p. 148)
- «-J'ai vu une belle carpe, je compte l'acheter dans huit jours ; au lieu de ces primeurs, qu'il faudrait appeler <u>postmeurs</u>, exposées en de fallacieux étalages pour le plaisir des caporaux et de leurs <u>payes</u>...». (Balzac, 2013, p. 276)
- «-Bien dit, mon petit <u>pékin</u>, reprit l'officier en frappant sur le ventre de Lucien. » (Balzac : p. 323)
- « <u>Hein</u>! Cette belle planche convient à tous les médecins qui refusent les dons exagérés des satrapes parisiens. » (Balzac, 2013, p. 347)
- «-Il a de l'esprit, ce gars-là, dit Blondet. » (Balzac, 2013, p.404)
- « Plus souvent, dit Bérénice » (Balzac, 2013, p. 415)
- « Vous avez été joliment <u>paf</u>, hier. Ah! <u>Papa</u> Camusot. » (Balzac, 2013, p. 418)
- « Vous êtes né coiffé, dit Florine. Combien voyons-nous de petits jeunes gens qui <u>droguent</u> dans Paris pendant des années sans arriver à pouvoir insérer un article dans un journal. » (Balzac, 2013, p. 432)
- « Il aura les quatre théâtres du boulevard, tu auras soin que ses loges ne lui soient pas <u>chipées</u>, et que ses billets de spectacle lui soient remis. » (Balzac, 2013, p. 442)
- « -Mon <u>fiston</u>, dit-il en voyant revenir Lucien, que vous arrive-t-il donc ? Auriez-vous besoin de moi ? » (Balzac, 2013, p. 189)

Comme nous l'avons remarqué dans ces extraits, le marquage diastratique d'ordre lexical se manifeste dans l'emploi des termes familiers, parfois populaires, qui se présentent comme indice sur l'origine populaire provinciale des personnages, par opposition au parler aristocratique soigné et surveillé des gens de Paris. Ainsi, nous pouvons expliquer la signification familière de certains mots et certaines expressions, employés dans le discours des personnages plus haut:

Le mot balzacien	La signification <sup>1</sup>
Plus souvent	Jamais ! Terme de dénégation et de refus dans l'argot du peuple
Paf	Ivre dans l'argot du peuple
Pékin	Un civil par opposition aux militaires dans l'argot militaire et popula
Hein	Accompagne une interrogation ou un étonnement, il est propre à l'or
Fiston	Fils ou fille.
Chiper	Dérober un objet de peu de valeur appartenant à autrui
Droguer	Attendre, faire le pied de grue, dans l'argot du peuple.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Toutes ces définitions sont prises dans l'édition annotée de Jacques Noiry de : Balzac, Honoré de, 2013, *Illusions perdues*, Ed. Gallimard, Paris ; et vérifiées dans le dictionnaire *Littré* et le *Trésor de langue française* informatisé TLFi. Disponibles sur : http://atilf.atilf.fr/ et https://www.littre.org/. Consultés le 11 décembre 2019.

La variation syntaxique, elle aussi, est présente, mais elle n'a pas la même saillance que les autres niveaux linguistiques. Elle se manifeste dans un certain nombre de phénomènes tels que le détachement, le faux accord, l'ellipse, les structures familières, etc. Ainsi, considérons ces exemples :

- «-<u>La qualité! La qualité! qu'est-ce que ça me fait, la qualité? Qu'ils la gardent pour eux, la qualité</u>, MM. Les marquis! Pour moi, la qualité, c'est les écus. Tu dis? ... » (Balzac, 2013, p. 190)
- «-Vous vous attendez donc, vous, à des supplices? dit Lucien. » (Balzac, 2013, p. 296)
- «-Vous ne parlez plus de Virginie, une saveteuse incapable d'inventer une forme, tandis que j'invente, moi!» (Balzac, 2013, p. 322)
- « -<u>Un Allemand, ça boit bien, ça écoute, nous lui dirons tant de hardiesse qu'il en écrira à sa cour,</u> s'écria Blondet. » (Balzac, 2013, p. 398)
- «-<u>II ne va pas mal. Dame! un roulage</u>...» (Balzac, 2013, p. 640)
- «-Madame, les voilà!... Les voilà!...» (Balzac, 2013, p. 667)

Dans le discours de ces personnages, la structure des phrases se caractérise par son caractère familier et oral qui se révèle dans les phénomènes de détachement, d'ellipse et d'emphase<sup>1</sup>, comme le montrent les six exemples plus haut. Ce qui peut nous informer sur la classe sociale de ces personnages qui sont issus pour une grande partie de la Province.

Toujours dans le cadre syntaxique, nous rencontrons des phrases qui ont des structures n'allant pas avec la distribution ordinaire du verbe de ces phrases. Ainsi, on cite :

- « -Non, je vous le dis, nous pourrons faire des affaires ensemble. <u>Je vous achète votre roman...</u> » (Balzac, 2013, p. 290)
- «-Je vous l'achète quatre cents francs, dit Doguereau. » (Balzac, 2013, p. 290)
- «-Prenez-moi votre sujet tantôt en travers, tantôt par la queue; » (Balzac, 2013, p. 298)
- « -Ah ça, <u>les abonnés ne m'ont pas l'air d'arriver en colonne serrée</u>, je vais quitter le poste. » (Balzac, 2013, p. 323)
- « -En traversant le salon, Coralie avait dit à l'oreille de Florine : « <u>Fais-moi si bien griser Camusot</u> qu'il soit obligé de rester endormi chez toi » (Balzac, 2013, p.405)
- «-<u>Tu as donc fait ton journaliste</u>? répondit Florine. » (Balzac, 2013, p. 405)
- «-Si le libraire a, par <u>des raisons dans lesquelles</u> tu ne veux pas entrer, escamoté un succès...» (Balzac, 2013, p. 457)
- «- Cachan dit à Petit-Claud : «Je t'ai envoyé le père Séchard, <u>occupe pour moi</u> à charge de revanche. » (Balzac, 2013, p. 662)
- « -Mais parce que j'ai, d'abord, occupé pour vous » (Balzac, 2013, p. 668)
- « -Je puis maintenant <u>m'aller promener</u> à Beaulieu, s'écria-t-il ; on ne dira pas de moi. » (Balzac, 2013, p. 730)

La variation syntaxique est marquée aussi par la manière de poser la question. Car la majorité des questions que nous rencontrons dans *Illusions perdues* sont faites par l'intonation, c'est-à-dire elles conservent la structure de l'ordre progressif SVO. Ce type d'interrogation est typique au français familier et populaire, et parfois des interrogations ambiguës que nous pouvons considérer comme non attestées dans le français standard. En voici quelques exemples :

« - Il se leva, prit M. de Bargeton à part et lui dit : « <u>Vous voulez parlez à Stanislas</u> ? » (Balzac, 2013, p. 213)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pour tout savoir sur ces phénomènes voir : Françoise Gadet, 1997, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin/Masson.

```
«-Pas vrai, monsieur, que vous avez trop d'esprit pour donner dans de pareilles bêtises ?» (Balzac, 2013, p. 419)
```

- « -Qu'a-t-il besoin de trainer sa cravate dans le monde ? » (Balzac, 2013, p. 471)
- « -Qué qui fera donc pour cela? demande le vigneron. » (Balzac, 2013, p. 657)
- « -<u>Voici ce que c'est que de savoir signer son nom</u> » (Balzac, 2013, p. 657) « -<u>Mme de Bargeton s'habille sans doute</u> ? » (Balzac, 2013, p. 146)
- «-Vous quittez rarement la ville, monsieur? » (Balzac, 2013, p.146)

Outre ces phénomènes, il en y a d'autres qui peuvent être considérés comme indicateurs sociolinguistiques de la classe populaire des personnages dans *Illusions perdues*. A cet effet, nous pouvons relever des phénomènes comme le faux accord (3) et (4), l'évitement de l'accord en genre (1), l'emploi de l'indicatif au lieu du subjonctif (2), etc. Prenons les exemples suivants :

- (1) «-Comment, mon cher, dit des Lupeaux, pouvez-vous imaginer que <u>la marquise d'Espard</u>, <u>M. Chatêlet et Mme de Bargeton</u> qui a fait nommer le baron préfet de la Charente et comte afin de rentrer triomphalement à Angoulême, pardonnent à Lucien ses attaques ? <u>Elles l</u>'ont jeté dans le parti royaliste afin de l'annuler. » (Balzac, 2013, p. 553)
- (2) «- Ah! qu'elle est laide! s'écria Petit-Claud. Je suis pris!.» (Balzac, 2013, p. 697)
- (3) «- Ah! ça, devenez-vous voleur sur vos vieux jours... vous êtes à jeun, cependant... <u>Je vas</u> conter cela tout chaud à madame. » (Balzac, 2013, p. 690)
- (4) «-Quarante francs par mois que David donna généreusement à Lucien en s'offrant à lui apprendre le métier de prote, quoiqu'un prote lui fût parfaitement inutile, <u>sauva</u> Lucien de son désespoir. » (Balzac, 2013, p. 87)

Au terme de ce relevé, il nous reste de parler du niveau phonologique et phonétique de la variation diastratique. Contrairement aux niveaux précédents, ce niveau est moins fréquent et n'a pas la même saillance. Il se manifeste à travers des prononciations particulières, relâchées et parfois incompréhensibles dans le discours de certains personnages issus des classes populaires de l'Alsace et de la Province comme Kolb et Florentine et M. Séchard le vigneron, par opposition à la prononciation soignée des Parisiens. En voici quelques exemples :

```
«-Non, quatorze, s'écria Florentine en arrivant, je veux surveiller (<u>maie laurt querdôtte</u>) milord Cardot)!» (Balzac, 2013, p. 398) (L'italique par Balzac)¹ «-Ui, fit l'Alsacien, chesbère edre assez riche ein chour pire lui domper sire le gazaquin, à ced ôme te chistice! ch'aime bas sa visache!» (Balzac, 2013, p. 659) «-Attendez donc! dit le meunier. <u>C't imprimeur -là</u> n'est-il pas le fils du vieux malin qui fait valoir son domaine de Marsac?» (Blazc, 2013, p. 594) «-Zifflez, zifflez, mes pons hâmis! Che me mogue de vus dous! s'écria Kolb. Vus n'addraberez bas ein fieux gafalier. » (Balzac, 2013, p. 680)
```

Comme il est remarqué dans ces extraits, la prononciation de certains personnages est relâchée, voire parfois défectueuse. A titre d'exemple, le parler de Kolb n'est pas toujours clair et compréhensible, il s'apparente au patois germanique. Nous y rencontrons la substitution des phonèmes par d'autres (« s » par « z », « j » par « ch », « b » par « p », « t » par « d » ...), des troncations et des déformations de phonèmes,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> La même chose pour le reste de cette étude.

etc. La même chose peut s'appliquer au parler de Florentine et celui de M. Séchard. Le plus souvent, c'est la manière de parler ou de prononcer qui nous laisse sentir l'origine sociale de certains personnages.

Nous pouvons considérer ces traits morphologiques, syntaxiques, lexicaux et phonologiques, tous réunis, comme constituant un sociolecte caractérisant la classe sociale de ces personnages : la classe populaire de la Province par opposition à la classe aristocratique de Paris.

# 2. La variation diachronique<sup>1</sup>:

La variation diachronique nous situe sur un axe temporel, elle part de l'idée que toute langue est soumise au changement plus ou moins rapide à travers le temps. Ce marquage diachronique se manifeste dans *Illusions perdues* à travers l'utilisation des diachronismes, c'est-à-dire des mots avec un sens ou sème de mots sortis de l'usage ayant perdu totalement ou partiellement leur sens à une période précise de l'Histoire. Il s'agit aussi de mots qui changent de sens avec le temps, ou parfois de mots datant d'une période bien précise. Dans ce cadre, nous pouvons citer :

« Les Cointet prirent ainsi l'avance dans cette branche lucrative, et calomnièrent David Séchard en l'accusant de libéralisme et d'athéisme. Comment, disaient-ils, employer un homme qui avait pour père un septembriseur, un ivrogne, un bonapartiste, un vieil avare qui devait tôt ou tard laisser des monceaux d'or ? » (Balzac, 2013, p. 83)

Le narrateur utilise ici le mot *septembriseur* qui était paru pour la première fois en septembre 1792, comme un néologisme désignant ceux qui avaient participé au massacre des royalistes détenus dans les prisons de Paris. La même chose pour *bonapartiste* qui est apparu à l'époque de Napoléon Bonaparte. Ces deux mots s'emploient aujourd'hui dans un sens large par extension.

« Comme la terre de Bargeton, située en Angoumois dans la mouvance du fief de La Rochefoucauld, <u>était substituée</u>, ainsi qu'une maison d'Angoulême, appelée l'hôtel de Bargeton, le petit-fils de M. de Bargeton le mangeur hérita de ces deux biens. En 1789 il perdit ses <u>droits utiles</u>. » (Balzac, 2013, p. 101)

Le verbe *substituer* est employé dans un sens datant de l'Ancien régime. La substitution était une disposition testamentaire consistant à substituer au légataire direct un autre héritier destiné à recevoir la succession. Ce verbe aujourd'hui possède un autre sens totalement différent du premier. Aussi, *les droits utiles* est une expression de l'ancien régime, désignant le revenu en argent ou en nature, mais qui ne préserve pas le même sens de nos jours.

« Voilà Lucien <u>gabant</u>, sautillant, léger de bonheur qui débouche sur la terrasse des Feuillants et la parcourt en examinant les promeneurs, les jolies femmes avec leurs adorateurs » (Balzac, 2013, p. 243)

Le verbe *gaber*, qui signifie se moquer et railler, est utilisé ici dans un emploi sorti de l'usage et qui veut dire « être joyeux ». Il s'agit là d'un diachronisme changeant de sens avec le temps.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Toutes les définitions de cette partie sont prises dans l'édition annotée de Jacques Noiry de : Balzac, Honoré de, 2013, *Illusions perdues*, Paris, Ed. Gallimard ; et vérifiées dans le dictionnaire *Littré* et le *Trésor de langue française* informatisé TLFi. Disponibles sur : http://atilf.atilf.fr/ et https://www.littre.org/. Consultés le 11 décembre 2019.

« Coralie se plongea dans sa causeuse, et dit à Camusot de s'asseoir dans <u>une gondole</u> en face d'elle. Le brave homme, qui adorait Coralie, regardait les bottes et n'osait lever les yeux sur sa maîtresse » (Balzac, 2013, p. 416)

Le mot *gondole* désigne ici un siège à la mode sous la Restauration. Il s'agit là d'un mot qui date de cette période de Restauration, mais qui a pris d'autres sens actuellement tout à fait différents du premier sens. Il devient aujourd'hui polysémique, on l'utilise pour désigner entre autres une petite barque plate et longue ou certaines voitures publiques; Il se dit aussi d'une coupe à boire, étroite, sans pied ni anse.

« Merlin accompagné de sa maitresse, une délicieuse femme qui se faisait appeler Mme du Val-Noble, la plus belle et plus élégante des femmes qui composaient alors à Paris le monde exceptionnel de ces femmes qu'aujourd'hui l'on a décemment nommées <u>des lorettes</u>. » (Balzac, 2013, p. 423)

Le mot *lorette* est un terme qu'on donne à l'époque de Balzac à certaines femmes demi-mondaines qui habitaient dans le quartier de Notre-Dame de Lorette, peuplé à l'époque d'écrivains et d'artistes. De nos jours, il signifie des femmes qui tiennent le milieu entre la grisette et la femme entretenue. Il s'agit là d'un néologisme apparu après 1830, venu du nom de ce quartier (Notre Dame de Lorette), habité à l'époque par ces femmes demi-mondaines.

« Quand il eut fini, le poète regarda son <u>aristarque</u>, Etienne Lousteau contemplait les arbres de la pépinière. » (Balzac, 2013, p. 330)

Le narrateur utilise ici un vieux mot tombé en désuétude, *aristarque* venu du nom d'Aristarque, le célèbre commentateur d'Homère, célèbre grammairien d'Alexandrie (3ème av. J.-C.). Balzac l'emploie dans un sens plus large qui signifiait « un critique sévère mais juste ». On peut le considérer comme un diachronisme par rapport à l'époque de Balzac ou celle de l'histoire.

Parlant à M. David qui demanda la main de sa fille, Mme Chardon emploie un mot courant à cette époque : *les accordailles* qui signifiait la réunion qui se fait pour signer les articles d'un contrat de mariage, mais qui signifie aujourd'hui les fiançailles ou l'union par extension :

« Voilà <u>les accordailles</u> des gens pauvres, dit la mère en levant les yeux comme pour implorer la bénédiction de Dieu. Vous avez du courage, mon enfant, dit-elle à David, car nous sommes dans le malheur, et je tremble qu'il ne soit contagieux » (Balzac, 2013, p. 188)

Un autre exemple, lorsque Lucien, héros du roman, parle à son ami de son poème, il utilise le verbe *rivaliser* dans un emploi transitif courant à l'époque de Balzac. En fait, de nos jours, le verbe *rivaliser* est intransitif. Dans le même extrait, Lucien emploie un mot pris à l'époque comme un néologisme : il s'agit là d'un mot attesté seulement à partir de 1830, *le positivisme*, qui est ressenti encore en 1840 comme un néologisme :

« Le sonnet, monsieur, est une des œuvres les plus difficiles de la poésie. Ce petit poème a été généralement abandonné. Personne en France n'a pas pu <u>rivaliser</u> Pétrarque, dont la langue, infiniment plus souple que la nôtre, admet des jeux de pensée repoussée par notre <u>positivisme</u>. » (Balzac : p. 327)

Ailleurs, l'ami de Lucien, Lousteau, emploie dans son discours deux mots considérés aujourd'hui comme des diachronismes, absents dans certains dictionnaires, mais courants au 19ème siècle: *Liard* qui signifiait l'ancienne monnaie française et belge valant un quart de sou, employé aujourd'hui par extension dans le sens d'une monnaie de faible valeur; le mot *Fashionable* qui désignait une personne élégante qui se pique d'être à la mode:

<sup>« -</sup>Pas encore, j'attends un libraire pour avoir de la monnaie, on jouera peut-être. Je n'ai pas <u>un</u> liard ; et, d'ailleurs, il me faut des gants.

<sup>«</sup> C'est lui, dit Lousteau. Vous allez voir mon cher, la tournure que prend la Providence quand elle se manifeste aux poètes. Avant de contempler dans sa gloire Dauriat, le libraire <u>fashionable</u>,

vous aurez vu le libraire du quai des Augustins, le libraire escompteur, le marchand de ferraille littéraire. » (Balzac : p. 343)

Toujours avec le même personnage Lousteau qui, quand il parle avec son ami Lucien de Coralie, la bien aimée de ce dernier, emploie le verbe *arraisonner* dans le sens de raisonner et chercher à persuader. Cet emploi se considère aujourd'hui comme archaïque, et ce verbe possède un autre sens avec une autre variante morphologique (raisonner).

« Vous êtes donc son premier amour. Oh! Elle a reçu comme un coup de pistolet dans le cœur en vous voyant, et Florine est allée <u>l'arraisonner</u> dans sa loge où elle pleure de votre froideur. » (Balzac, 2013, p. 390)

Un autre exemple cette fois, avec un mot datant du début du 19ème, c'est le mot *le quinquet* qui signifiait à l'époque une sorte de lampe à l'huile à double courant d'air et à réservoir supérieur. Il s'emploie rarement aujourd'hui au pluriel dans le sens des yeux.

« -Quels hommes sont donc les journalistes ?... s'écria Lucien. Comment, il faut se mettre à une table et avoir de l'esprit...

«-Absolument comme on allume <u>un quinquet</u>...jusqu'à ce que l'huile manque.» (Balzac, 2013, p. 392)

Dans le même cadre, nous rencontrons dans l'extrait suivant une variante diachronique datant du 19<sup>ème</sup> siècle, du mot *exploiteur*, absente dans certains dictionnaires, c'est le terme *exploitateur*.

«-Monsieur est du journal, dit Finot en remerciant Etienne et lui jetant le fin regard de <u>l'exploitateur</u>.

-Quels mots avez-vous faits ? dit Lousteau à Blondet et à du Bruel » (Balzac, 2013, p. 404)

Un peu plus loin, un autre personnage va utiliser un verbe courant à l'époque de Balzac, c'est le verbe *jobarder* qui signifiait « se moquer, duper ». Il en reste de nos jours le mot jobarderie, mais avec un sens tout-à-fait différent désignant « les niaiseries bouffonne et plaisanterie sotte ».

« -Je veux y faire votre lit pour que vous ne soyez pas jobardé par Etienne, dit Finot en regardant Lucien d'un air fin. Monsieur aura trois francs par colonne pour toute sa rédaction, y compris les comptes rendus de théâtre » (Balzac, 2013, p. 442)

Une autre fois, Lousteau emploie un mot considéré comme un néologisme de l'époque, dérivé du mot drame apparu à la même époque, c'est le participe passé dramatisé. Il s'agit là d'un diachronisme qui date de cette époque mais qui a changé de sens de nos jours. Balzac lui-même avait déjà reproché à Mme Bargeton l'emploi de ce mot emphatique en déclarant : « Dès cette époque elle commencer à tout typiser, individualiser, synthétiser, dramatiser, supérioriser, analyser, poétiser, prosaïser, colossifier, angéliser, néologiser, tragiquer. »<sup>1</sup>

«-Tu opposeras les romans de Voltaire, de Diderot, de Sterne, de Lesage, si substantiels, si incisifs, au roman moderne où tout se traduit par des images, et que Walter Scott a beaucoup trop <u>dramatisé</u>. Dans un pareil genre, il n'y a place que pour l'inventeur » (Balzac, 2013, p. 456)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Honoré de Balzac, 2013, *Illusions perdues*, Ed. Gallimard, Paris, p. 107.

Parfois, certains personnages utilisent des mots difficiles et incompréhensibles vu les connotations archaïques et diachroniques qui leur sont attachées. Cette incompréhension conduit le narrateur à faire de maintes interventions métalinguistiques, comme dans les exemples suivants :

1) « -Bah! Des sonnets, c'est de la littérature d'avant Boileau, dit Etienne en voyant Lucien effrayé d'avoir à choisir entre deux bannières. Soyez romantique. Les romantiques se composent de jeunes gens, et les classiques sont <u>perruques</u> : les romantiques l'emporteront

Le mot <u>perruque</u> était le dernier mot trouvé par le journalisme romantique, qui en avait affublé les classiques » (Balzac, 2013, p. 328)

2) « -A cette époque florissait une société de jeunes gens riches ou pauvres, tous désœuvrés, appelés <u>viveurs</u>, et qui vivaient en effet avec une incroyable insouciance, intrépides mangeurs, buveurs plus intrépides encore » (Balzac, 2013, p.513)

Comme nous l'avons remarqué dans ces deux extraits, les interventions métalinguistiques du narrateur permettent d'éclaircir le sens des mots *perruque* et *viveur* qui sont des mots utilisés hors de leur sens dénotatif habituel d'aujourd'hui et auxquels on a attaché des connotations diachroniques pour qu'ils soient utilisés dans ce sens connotatif. Ils ont perdu aujourd'hui leur sens premier.

Pour conclure ce type de variation, nous proposerons d'autres exemples un peu différents des précédents. En fait, certains personnages et parfois le narrateur truffent leur discours de latinismes qui nous référent aux premières origines de la langue française (le latin) et font sentir la première période de formation de ces mots qui ont subi de maintes transformations pour avoir le sens actuel. A titre d'exemple, nous pouvons citer :

- 1) « David entrevit bientôt la belle Eve, et s'en éprit, comme se prennent les esprits mélancoliques et méditatifs. L'Et <u>nunc et semper et in secula seculorum</u> de la liturgie est la devise de ces sublimes poètes inconnus dont les œuvres consistent en de magnifiques épopées enfantées et perdues entre deux cœurs! » (Balzac, 2013, p. 88)
- 2) « Au milieu des cinq ou six personnes qui partageaient son goût pour l'art et les lettres, celui-ci parce qu'il raclait un violon, celui-là parce qu'il tachait plus ou moins le papier blanc de quelque sépia, l'un en sa qualité de président de la société d'agriculture, l'autre en vertu d'une voix de basse qui lui permettait de chanter en manière d'hallali le <u>Se fiatoin corpo avete</u>; » (Balzc, 2013, p. 115)
- 3) « Pour déprécier une belle œuvre, pour tromper le public et arriver à cette conclusion : un livre qui se vend ne se vend pas. <u>Prohpudor</u>! lâche <u>Prohpudor</u>! ce juron honnête anime le lecteur » (Balzac, 2013, p. 477)

Comme nous l'avons dit, il s'agit là des latinismes que Balzac met dans la bouche de certains de ses personnages. La première occurrence est une formule qui clôt habituellement les prières de la liturgie catholique : « Maintenant toujours, et dans les siècles des siècles ». La deuxième occurrence est une formule en latin qui veut dire : « si vous avez du souffle dans le corps ». La troisième est une exclamation de Lousteau en parlant de la publication des œuvres littéraires. Elle veut dire « quelle honte » en français.

## 3-La variation diatopique:

La variation diatopique nous situe sur un axe géographique dans la mesure où elle permet de localiser les locuteurs à partir de leurs parlers. Dans *Illusions perdues*, ce

type de marquage se manifeste à travers l'usage de certains termes ou certaines formes langagières à caractère régional permettant de connaître le terroir du locuteur-personnage. L'œuvre de Balzac regorge des exemples de ce type de variation :

« M. de Bargeton était l'arrière-petit-fils d'<u>un jurat</u> de Bordeaux, nommé Mirault, anobli sous Louis XIII par suite d'un long exercice en sa charge. » (Balzac, 2013, p. 101)

Le narrateur utilise ici le mot *jurat* que nous pouvons considérer comme un régionalisme. Il signifiait le magistrat municipal dans le sud-ouest de la France.

« Madame Courtois, dit-il, si, comme je n'en doute pas, vous avez à la cave quelque bonne bouteille de vin, et dans votre <u>sentineau</u> quelque bonne anguille, servez-les à votre malade qui n'a pas autre chose qu'une courbature. Cela fait, notre grand homme sera promptement sur pied! » (Balzac: p.596)

Parlant à Mme Courtois de Lucien, le médecin emploie un terme utilisé dans l'ouest de la France. *Sentineau* est un mot régional qui désigne, comme le mot *sentine* dont il est dérivé, un fond de bateau ou une caisse de bois immergée servant de vivier.

« Ce gentilhomme, cadet d'un cadet, vivait sur le bien de sa femme, petite terre située près de Barbezieux, qu'il exploitait à merveille en allant vendre son blé au marché, <u>brûlant lui-même son vin</u>, et se moquant des railleries pourvu qu'il entassât des écus, et que de temps en temps il pût amplifier son domaine. » (Balzac, 2013, p. 102)

Dans cet extrait, le verbe *brûler* est employé dans un sens régional courant à la région de Cognac (région du Poitou-Charentes). L'expression « *brûler son vin »* signifie « le distiller pour transformer en eau-de-vie », tout-à-fait loin du sens habituel de « *brûler »*.

« L'Angoulême noble cria contre l'introduction <u>d'un giaour</u> dans la <u>Casbah</u>, car le salon de Mme de Bargeton était le cénacle d'une société pure de tout alliage » (Balzac, 2013, p. 113)

De même, l'emploi du mot « *giaour* » nous fait sentir le terroir turc. Il s'agit du mot par lequel les Turcs désignent tous ceux qui ne font pas profession de l'islamisme. Aussi, nous pouvons considérer le cas du mot « *casbah* » comme s'inscrivant dans ce cadre.

« Ils dînaient sur l'herbe avec des provisions que l'apprenti de David apportait à un certain endroit et à une heure convenue ; puis ils revenaient le soir, un peu fatigués, n'ayant pas dépensé trois francs. Dans les grandes circonstances, quand ils dînaient à ce qui se nomme <u>un restaurat</u>, espèce de restaurant champêtre qui détient le milieu entre <u>le bouchon</u> des provinces et <u>la guinguette</u> de Paris, ils allaient jusqu'à cent sous partagés entre David et les Chardon. » (Balzac, 2013, p. 200)

Cet extrait est très exemplaire. Il comporte trois régionalismes « *un restaurat* », « *un bouchon* » et « *une guinguette* » qui différent selon les régions, mais qui désignent presque la même chose. Il s'agit là de trois signifiants ayant le même signifié : « une sorte de cabaret de faubourg ou de banlieue où les gens du peuple aimaient à se divertir les jours de la fête ». Dans le même cadre, nous pouvons citer d'autres exemples aussi représentatifs que le précédent :

« -Des jeunes hommes graves qui s'assemblent dans <u>un musico</u> philosophique et religieux de la rue des Quatre-Vents, où l'on s'inquiète du sens général de l'Humanité..., répondait Blondet. » (Balzac, 2013, p. 497)

Le mot « *musico* » est un terme régional qui situe le personnage Blondet dans la région des Pays-Bas. Ce mot se dit pour un lieu public dans les Pays-Bas où le peuple

« va boire, fumer, entendre de la musique, fréquenter les prostituées, etc. Aussi, on peut citer :

« Il suivit la foule des promeneurs et vit alors les trois ou quatre mille voitures qui, par une belle journée, affluent en cet endroit le dimanche, et improvisent <u>un Longchamp</u>. Etourdi par le luxe des chevaux, des toilettes et des livrées, il allait toujours, et arriva devant l'Arc de Triomphe commencé. » (Balzac, 2013, p. 265)

*Un Longchamp* est un mot proprement parisien. En ce sens, nous pouvons le considérer comme un régionalisme parisien qui signifie la promenade que les Parisiens faisaient pendant la semaine sainte aux Champs-Elysées, sur le terrain de l'ancienne Abbaye de Longchamp. C'était l'occasion pour eux de montrer les nouvelles toilettes de printemps.

« Il lui donna l'adresse de la couturière qui pouvait remplacer Victorine ; enfin il lui fit sentir la nécessité de <u>se désangoulêmer</u>. Puis il partit sur le dernier trait d'esprit qu'il eut le bonheur de trouver. » (Balzac, 2013, p. 237)

Comme dans l'exemple précédent, il s'agit d'un régionalisme qui est un néologisme créé par les Parisiens sur le mot *Angoulême. Se désangoulêmer* veut dire se débarrasser des manières d'Angoulême et commencer à apprendre à être parisien et mondain.

« -On m'ovrirait pien tes millions, queu cheu ne tirais bas une motte! Est-ce que chene gonnais boind la gonzigne milidaire? » (Balzac, 2013, p. 659)

« -Ui, fit l'Alsacien, chesbère edre assez riche ein chour pire lui domper sire le gazaquin, à ced ôme te chistice ! Ch'aime bas sa visache ! » (Balzac, 2013, p. 659)

«-Si matame feut addentre ein bedit quard'hire, che fais bousser eine regonnaissanze dans le gampe ennemi, dit Kolb, et vis ferrez que che m'y gonnais, quoique chaie l'air d'ein Hallemante ; gomme che suis ein frai Vrançais, chai engor te la malice. » (Balzac, 2013, p.675)

« -Ziffler, mes ponsHâmis! Che me mogue de vue dous! s'écria Kolb. Vus n'addraberez bas ein fieux gafalier. » (Balzac, 2013, p. 680)

Dans la troisième partie *d'Illusions perdues*, Kolb se distingue par un parler bien spécifique, contrairement à d'autres personnages. Nous avons affaire ici à un régiolecte d'ordre phonologique, qui reste parfois incompréhensible vu les déformations des mots que nous y rencontrons. Balzac caractérise le parler de Kolb, le fidèle collaborateur de David, non pas cette fois par le biais de termes particuliers, mais au moyen d'une transcription phonétique fidèle de sa prononciation particulière. Cette dernière est bien marquée par l'accent alsacien qui indique son origine alsacienne, comme l'a dit l'un des personnages en parlant de Kolb : « Kolb n'est pas un Alsacien. C'est... quoi ? Un vrai terre-neuvien. »

« A peine éclairé par cette lueur anonyme, vous apercevriez des casiers vides. Pour garder ce néant, un petit garçon en veste bleue souffle dans ses doigts, bat la semelle, ou <u>se brasse</u> comme un cochon de fiacre sur son siège. » (Balzac, 2013, p. 346)

« -Là où Samanon refuse, dit l'inconnu, personne n'accepte, car il est *l'ultima ratio*! C'est un <u>des moutons</u> de Gigonnet, de Palma, Werbrust, Gobseck et autres crocodiles qui nagent sur la place de paris. » (Balzac, 2013, p. 537)

Dans ces deux extraits, il s'agit du cas des mots ayant un sens dénotatif, mais qui sont employés dans un sens régional. Le mot « *mouton* » est employé pour désigner un espion ou un indicateur. De même, le verbe « *se brasser* » est employé dans un sens régional de « se frotter les bras ou le corps avec les bras pour se réchauffer ». Comme nous l'avons vu, ces mots sont utilisés comme des régionalismes dont le sens régional s'éloigne totalement de leur dénotation ordinaire.

En guise de conclusion, nous aimerions conclure ce type de marquage par des cas où les interventions métalinguistiques du narrateur permettent seules d'éclaircir le sens de

certains régionalismes, car il s'agit parfois des termes difficiles et incompréhensibles ou parfois des termes subissant une déformation morphologique ou phonologique.

- «-Il a effectivement quitté le sien, qui était roturier, dit Zizine, mais pour prendre celui de sa mère, qui est noble.
- -Puisque ses vers (<u>en province on prononce verse</u>) sont imprimés, nous pouvons les lire nousmêmes, dit Astolphe. » (Balzac, 2013, p.160)
- «-Naïs, nous étions venues pour entendre les poésies de M. Chardon, et vous nous donnez des vers (<u>verse</u>) imprimés » (Balzac, 2013, p.161)
  - Il s'agit là d'un régionalisme d'ordre phonologique « *verse* », caractéristique de la prononciation de la Province. L'intervention du narrateur permet de montrer la prononciation exacte du mot « *vers* » en Province.
- « La nécessité de remplacer le parchemin, dont le prix était excessif, fit trouver, par imitation du papier <u>bombycien</u> (<u>tel fut le nom du papier de coton en Orient</u>), le papier de chiffon, les uns disent à Bâle, en 1170, par des Grecs réfugiés. » (Balzac, 2013, p. 181)
- « Sa physionomie jésuitique était complétée par une chevelure plate, grise, longue taillée à la façon de celle des ecclésiastiques, et par son vêtement qui, depuis sept ans, se composait d'un pantalon noir, de bas noirs, d'un gilet noir et d'une lévite (le nom méridional d'une redingote) en drap couleur marron » (Balzac, 2013, p. 617)
- « En province, au contraire, les avoués cultivent ce qu'on appelle dans les études de Paris <u>la broutille</u>, cette foule de petits actes qui surchargent les mémoires de frais et consomment du papier timbré » (Balzac, 2013, p.633)

Ces derniers exemples sont des régionalismes d'ordre lexical. Leur sens est éclairci par le narrateur vu l'incompréhension et la difficulté qu'ils présentent au lecteur. Nous avons affaire ici à des connotations régionales ou diatopiques qui sont attachées à ces mots loin de leur sens dénotatif.

#### Conclusion

La langue de Balzac dans ce roman se caractérise par un lexique, une syntaxe, une morphologie, un style considérablement particuliers. Par conséquent, ces éléments, tous réunis, inscrivent fortement cette langue dans l'oralité. Les phénomènes de cette dernière touchent tous les niveaux de la langue à des degrés différents. Elle touche la phonologie à travers une prononciation particulière (l'exemple de Florentine et de Kolb), les phénomènes d'élisions, d'écrasement, la déformation des mots, etc.; le lexique à travers un vocabulaire familier et populaire; la syntaxe, par le biais des phrases courtes, le détachement, des interrogations par intonation ...; la morphologie, à travers la formation impropre des barbarismes et des néologismes ... Tous ces éléments d'oralité participent à la diversité linguistique et apportent un élément de variation à la langue littéraire du roman. Ainsi, par ce style oralisé, Balzac confère une certaine originalité et authenticité aux dialogues des personnages.

Après l'étude des différents types de variation dans l'œuvre de Balzac, il s'avère que le lexique est le niveau linguistique qui présente une plus forte présence que les autres. Il recouvre tous les types de variation linguistique qu'on a étudiés. Ainsi, nous pouvons passer en revue les types de variation que nous avons relevés dans cette étude. La variation diachronique se manifeste dans des diachronismes (liard, arraisonner, rivaliser, florette, gondole, gaber, ...), dans des mots datant du  $19^{\rm ème}$  siècle ou d'une époque bien déterminée (septembriseur, positivisme, viveur, bonapartiste, ...), mais changeant de sens de nos jours. Tous ces mots contribuent à ancrer l'œuvre de Balzac dans son contexte historique de production. La variation diastratique, contrairement aux autres types, touche tous les niveaux de la langue ; elle se manifeste sur le plan lexical à travers un lexique familier parfois populaire (paf, fiston, bah, hé,

...); sur le plan syntaxique, elle est marquée par des phénomènes de détachement, d'ellipse, des phrases courtes, des interrogations par intonation...; elle est présente aussi en morphologie à travers des formes familières ou la création des barbarismes (poétriau, gunophobe, ficharade, saveteuse,...); le niveau phonologique, lui aussi est présent à travers des prononciations relâchées parfois défectueuses (la prononciation de Kolb et de Florentine). Tous les niveaux de ce type de variation trahissent l'origine populaire et provinciale de certains personnages par opposition à ceux de Paris, bourgeois et aristocratiques qui se surveillent lors de leur énonciation.

La variation diatopique n'est pas moins présente, Balzac truffe la langue de ses personnages et même celle du narrateur des régionalismes. Majoritairement, cette variation est d'ordre lexical (sentineau, giaour, restaurat, verse, lévite...), et phonologique (la parlure de Kolb comme régiolecte), car il est difficile de rencontrer une structure syntaxique ou morphologique propre à telle ou telle région. Ce marquage diatopique ancre l'histoire de l'œuvre dans son cadre spatial, les régions de la Province et de Paris et donne au roman une couleur locale.

Pour conclure, notre réflexion sur l'œuvre de Balzac débouche sur un ensemble de constats : la langue balzacienne n'est pas homogène, mais hétérologique et hétéroglossique ; phénomène que nous avons nommé « l'hétéroglossie littéraire ». Le lecteur y rencontre les sociolectes de la bourgeoisie, de l'aristocratie, des paysans...; les régiolectes de la Province, de Paris, de l'Alsace... A cela, s'ajoutent quelques idiolectes atypiques de certains personnages comme Kolb et le père Séchard. La présence de ces variations linguistiques n'est pas fortuite ou gratuite, elles sont textualisées par l'auteur pour des fins et des raisons qui lui sont propres. Ainsi, une autre étude qui fera suite à cette réflexion demeure bel et bien nécessaire pour problématiser cette notion d'« hétéroglossie littéraire » et s'interroger sur les fonctions et les enjeux littéraires et linguistiques de cette pratique littéraire chez Balzac.

#### Bibliographie:

## Corpus d'analyse :

Balzac, Honoré de, 2013, Illusions perdues, Paris, Ed. Gallimard.

## Ouvrages théoriques

Bauche, Henri, 1928, Le Langage Populaire: Grammaire, Syntaxe, et Dictionnaire, Paris, Pavot.

Baylon, Christian, 1991, Sociolinguistique, société, langue et discours, Paris, Nathan.

Ducrot, Oswald & TODOROV, Tzvetan, 1972, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Ed Seuil.

Gadet, Françoise, 2007, La variation sociale en français, Paris, Ophrys.

Gadet, Françoise, 1997, Le français ordinaire, Paris, Armand Colin/Masson.

Grutman, Rainier, 1997, Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIXe siècle québécois, Montréal, Fides/Cétuq.

Labov, William, 1976, Sociolinguistique, Paris, Ed. Minuit.

Mohamed Bourasse est professeur de français au cycle primaire avant d'exercer actuellement au cycle secondaire qualifiant au lycée au Maroc. Il est doctorant à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines à Kénitra (Maroc). Ses recherches portent non seulement sur la littérature mais aussi sur la linguistique et la sociolinguistique. Il s'intéresse particulièrement à la relation tripartite entre littérature, société et langue, si bien que mon sujet de thèse va dans ce sens et a comme intitulé : La variation linguistique dans la littérature française du 19ème siècle et du 20ème siècle. Il a travaillé dans le cadre des recherches universitaires sur des sujets divers : le récit borgésien, le texte littéraire dans l'enseignement

secondaire, la langue littéraire de Balzac, la variation linguistique dans la littérature, etc.

TRANSLATING IRONY FROM ENGLISH INTO ROMANIAN.

A CASE STUDY – THE FORSYTE SAGA / TRADUIRE L'IRONIE DE
L'ANGLAIS VERS LE ROUMAIN. FORSYTE SAGA – UNE ÉTUDE
DE CAS / TRADUCEREA IRONIEI DIN LIMBA ENGLEZĂ ÎN LIMBA
ROMÂNĂ. UN STUDIU DE CAZ – FORSYTE SAGA¹

Abstract: The present article starts from the already well-known relationship between translation studies and pragmatics and aims to offer an analysis of the way in which several instances of irony in John Galsworthy's novels are translated into Romanian. The paper approaches the phenomenon of irony comprising pragmatic theories such as: irony as substitute of literal meaning, as echoic mention, as pretence or simulation of illocutionary force of speech acts.

Keywords: irony, translation studies, pragmatics, literary text, English, Romanian.

## Introduction

In the process of translation, several competences must be activated in order to deliver a good final product. When the translator encounters irony, the *linguistic competence* is not enough, as it must be backed up by pragmatic awareness and *pragmatic competence*, understood as "the knowledge of the linguistic resources available in a given language for realizing particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of speech acts, and finally, knowledge of the appropriate contextual use of the particular language's linguistic resources" (Anne Barron 2003: 10).

In pragmatics, the most important developments regarding irony (to enumerate only the best-known) belong to H. P. Grice (1975, 1978), D. Sperber, D. Wilson (1978), H. Kottoff (2003) and G. Currie (2006).

Drawing a parallel with the study of tropes in classical rhetoric, H. P. Grice (1978) understands irony as the opposition between *literal meaning* and *figurative meaning* and between *sentence-meaning* and *speaker-meaning*. In his work *Logic and Conversation* (1975), irony is seen as a violation of the *Maxim of Quality* ("be sincere/truthful", "do not give information that you believe to be false or which is not supported by evidence").

On the contrary, D. Sperber and D. Wilson (1981) consider that irony is not in itself an opposition between the literal and the figurative meaning and see irony as *echoic mention*, an utterance which refers to itself or to other fragments of discourse with the purpose of conveying critical attitudes.

However, the theory of *irony as pretence* (*cf.* Clark and Gerrig, 1984; Currie, 2002, 2004, 2006; Recanati, 2000, 2004) states that when producing ironic statements, the speaker is not performing a speech act (such as asking a question), but he/ she "makes as if", in fact "pretends" to perform it while expecting the addressees and the audience to recognise the ironic attitude: "[...] what is essential is the expression, not the communication" (Currie, 2006:115).

Starting from the above-mentioned, Elena Negrea (2010:149) points out that irony can also be defined as *simulation of the illocutionary force of a speech act*: "[...] Verbal irony determines the realisation of a simulated illocutionary act [...] the ironic meaning of an utterance modifies the illocutionary force of that utterance [...] the interpretation of an ironic utterance implies the recognition of the ironist's intent and of the simulation of the illocutionary force of the performed speech act".

In the process of reading and translating literary texts, the translator must pay attention to the enunciative mechanisms and to the linguistic means for taking enunciative

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ana-Maria Ionescu, University of Pitesti, Romania, anamaria.ionescu@upit.ro

responsibility, as well as to the distinction between the *voice* of the narrator and the voices of the characters. Thus, irony can be found both in the narrator's discourse (to express mocking attitudes towards the world depicted in the text), and in the conversations between characters, the literary dialogue representing, perhaps, the most efficient characterizing method.

The literary texts we focused on here are the series of novels *The Forsyte Saga*, *A Modern Comedy* and *End of the Chapter* by John Galsworthy. For the analysis of the translation we have selected the Romanian editions mentioned in the bibliography.

#### Methodology

When attempting to identify instances of irony, we must start from the fact that dictum, modus and implicatum are categories present in all languages. In literary texts, as far as the enunciative-pragmatic approach is concerned, the concept of point of view, strongly connected with that of voice, as well as with the persuasive dimension of communication, is synonymous with expressing and identifying opinions, attitudes, or evaluations (often ironical) and placed in opposition with other opinions, attitudes or evaluations, real or possible.

Thus, on the one hand, in the narrator's discourse (the abstract projection of the author) we shall encounter modalisers (epistemic, deontic, evaluative), markers of evidentiality, statements with evaluative predication, different speech acts, strategies of irony which separate the narrator's *point of view* from the *point of view* of other Enunciators (most often the characters) and reveal attitudes of acceptance or, on the contrary, rejection with regard to the lifestyles, the beliefs and the mentalities projected in the text. On the other hand, the dialogues between the characters are obviously a result of the author's intentionality, of the attitude he wants to transmit and impose through the communication process and they comply with the contract of fiction established by any literary discourse. But the conversations in the literary texts are, at the same time, a concentration of the idiolects and sociolects, of the discourse strategies and rituals which are dominant in the epoch and the space to which the text belongs, a collective construction carrying values, beliefs, attitudes and mentalities.

In order to fully understand the information provided by a literary text (as well as the author's intentionality) and to render it into the target language, the translator must make use of his/her *pragmatic competence*. That implies being able to separate the different *voices* and *points of view* in the text, in other words, to identify the *enunciative polyphony*, as well as the strategies associated with indirection and the phenomenon of implicit (allusion, irony, euphemism, taboo, preconstructed implicature, etc.).

Given the number and the length of the novels in question, the analysis below is, obviously, not exhaustive. Instead, keeping in mind the theoretical specifications presented above, the present article attempts only to identify how several instances of irony (both in the narrator's discourse and in the characters' interventions) were translated into Romanian and how the translation complies with the strategies of irony in the source text and the author's virtual reading prescriptions.

# Irony in the narrator's discourse:

In *The Forsyte Saga* series of novels, irony is to be found in the discourse of the narrator who denounces the flaws of the English upper middle class at the end of the 19<sup>th</sup> century. In Galsworthy's last two trilogies, the narrator displays critical attitudes towards the snobbism, superficiality and immorality of some characters or categories of characters

and taunts the worldly-minded preoccupations dominant in the English society, during the interwar period.

A. The narrator's mocking attitude is to be found in ironic interventions often built on the junction dictum - implicatum, that is, the strategy of irony as the opposition literal meaning vs. figurative meaning which is expressed both in the original text and the Romanian translation as:

# a. Antiphrasis

(1) "[...] much kindness lay at the bottom of(1') "La temeiul clevetirilor zăcea multă the gossip" bunăvoință"

(Galsworthy [1906-1921] 2001: 103);

(Galsworthy 1972. Forsyte Saga. Proprietarul: 149; În românește de Henriette Yvonne Stahl);

- Periphrasis functioning as euphemism
- (2) "[...] his mind, where very little took place from morning till night, was the junction of two curiously opposite emotions [...]"
- (2') ,,[...] în mintea lui în care se petreceau destul de puține lucruri de dimineața și până seara – se ciocneau două emoții contradictorii [...]"

(Galsworthy [1906-1921] 2001: 29);

(Galsworthy 1972. Forsyte Saga. Proprietarul: 52; translated by Henriette Yvonne Stahl);

# Metaphoric comparison

- (3) "This great and good woman [...] was one of the principal priestesses in the temple of Forsyteism, keeping alive day and night a sacred flame to the God of Property"
- (3') "Această mare și strașnică femeie [...] era una din principalele preotese ale templului forsyte-ismului. Ea ținea aprinsă zi și noapte flacăra sfântă a Zeului Proprietății"

(Galsworthy [1906-1921] 2001: 169);

(Galsworthy 1972. Forsyte Saga. Proprietarul: 237; translated by Henriette Yvonne Stahl);

- B. Irony as simulation of the illocutionary force of speech acts
- Simulation of the illocutionary force of representative speech acts
- (1) "Better, far better, to make large loose(1') "Mai bine, infinit mai bine, să faci attention, abuse the other side, and call the electors the sanest and soundest body of people in the world"

afirmații vagi și vaste, să-i insulți pe adversari și să-i numești pe alegători cei mai teferi la minte și cei mai de încredere oameni din lume"

> (Galsworthy 1983. Dicolo de râu: 29; translated by Antoaneta Ralian);

(Galsworthy [1933] 2007: 22);

(2) "Goya, with his satiric and surpassing precision [...] alone perhaps of painters would have done justice [...] to Jack Cardigan, with his shining stare and tanned sanguinity betraying the moving principle: 'I'm English, and I live to be fit"

(Galsworthy [1906-1921] 2001: 578);

(2') "Goya, cu neîntrecuta lui precizie și ironie [...] dintre toți pictorii lumii numai el ar fi putut reda [...] pe Jack Cardigan, cu privirea luminoasă și obrazul brunroșietec, întruchiparea principiului: Sunt englez și scopul vieții mele este să mă mentin în formă"

(Galsworthy 1972. Forsyte Saga. Deșteptarea. De închiriat: 112; translated by Henriette Yvonne Stahl);

## Rhetorical questions foreshadowing ironic answers

(3) "[...] Why mention the particular when (3') ,De ce să intri în amănunte particulare, the general would serve? Why draw attention, even, to the fact that the general is made up of the particular; or to the political certainty that promise is never performance?"

când te poți sluji de generalități? De ce să atragi atenția asupra faptului că generalul e alcătuit din amănunte particulare; sau asupra certitudinii politice că promisiunea nu devine niciodată fapt concret?"

(Galsworthy [1933] 2007: 22);

(Galsworthy 1983. Dicolo de râu: 29. translated by Antoaneta Ralian);

## C. Irony as echoic mention

(1) "[...] for in spite of the disapproval of(1') "[...] căci în ciuda dezaprobării [...] that great body of Forsytes [...] - to whom Love had long been considered, next to the Sewage Question, the gravest danger to the community [...]"

(Galsworthy [1906-1921] 2001: 194);

această puternică instituție formată din ginta Forsyte - care de multă vreme socotea că, după Problema Canalizării, gravă primejdie pentru cea mai comunitate este Iubirea [...]"

(Galsworthy 1972. Forsyte Saga. Proprietarul: 271; translated by Henriette Yvonne Stahl);

- (2') "Este absolut O.K., zise George; el era inventatorul multor expresii originale care fuseseră atribuite altor surse"
- (2) "It's quite OK', said George it was he who invented so many of those quaint sayings which have been assigned to other sources [...]"

(Galsworthy [1906-1921] 2001: 311).

(Galsworthy 1972. Forsyte Saga. Vara târzie a unui Forsyte. Încătușați de lege: 88; translated by Henriette Yvonne Stahl).

## Irony in the dialogues between the characters

When translating dialogues, the translator should pay attention to the way in which the critical or mocking attitudes of the characters towards their interlocutors are associated with indirection and the possibility of taking refuge in the area of literal meaning, in the attempt to protect the faces of the others (cf. P. Brown, St. Levinson, the theory of linguistic politeness).

In a conversation with Annette, Prosper Profond asks:

(1) "Don't you think human nature's always (1') "Nu credeți că firea omenească este the same?" întotdeauna aceeași?" (Galsworthy [1906-1921] 2001: 660) (Galsworthy 1972. Forsyte Saga. Deșteptarea. De închiriat: 228; translated by Henriette Yvonne Stahl)

Annette ironically replies that, in her opinion,

(2) "Human nature is not the same in (2') ,În Anglia firea omenească nu e precum England as anywhere else" cea din alte părți ale lumii" (Galsworthy [1906-1921] 2001: 660) (Galsworthy 1972. Forsyte Saga. Deșteptarea. De închiriat : 228; translated by Henriette Yvonne Stahl).

In A Modern Comedy, Fleur ironically mentions the relationships between Francis Wilmot and Marjorie, by saying that:

(3) "Marjory Ferrar is just about the limit [...] (3') "Marjory Ferrar întrece orice măsură the limit of perfection", Francis being "a [...] orice măsură a desăvârșirii" living proof" (Galsworthy [1924-1928] 2001: 347, (Galsworthy 1985. Comedia modernă. Lingura de argint: 72, 78; translated by 351).

The above-mentioned examples are accurately translated into Romanian and we recognize them as being ironic through the simulation of the illocutionary force of speech acts and the discrepancy between the logical inferences (human nature, by definition, excludes the existence of differences induced by nationality; perfection has no limitation and the adjectives corresponding to these terms are non-comparable) and what the characters desire to imply.

Ever since his first discourse in Parliament, Michael uses the common technique among politicians, that of using irony when referring to their opponents:

dwelling on the grave nature of the Unemployment problem, had pinned their faith to the full recapture of European trade, some in one way, some in another. Augustus as they were, he wished very humble to remark that they

(4) "Speakers on all sides of the House, (4') "Vorbitorii din toate aripile Camerei au stăruit asupra naturii grave a problemei șomajului, dar și-au pus toate speranțele în recucerirea piețelor europene, unii întrun fel, alții într-altul. Fiind vorba despre personalități auguste, el, cu toată smerenia, dorește să le spună doar că

Henriette Yvonne Stahl).

could not eat cake and have it [...] Some honourable Members, he was afraid not many, would be familiar with the treatise of Sir James Foggart [...]"

(Galsworthy [1924-1928] 2001: 382, 383).

omul nu poate mânca cozonacul și în același timp să-l păstreze. [...] Unii onorabili membri ai Camerei - Michael se teme că sunt cam puțini - cunosc poate tratatul lui Sir James Foggart [...]"

(Galsworthy 1985. Comedia modernă. Lingura de argint: 115, 116; translated by Henriette Yvonne Stahl).

The Romanian translation clearly mirrors the ironical attitude of the speaker which is reflected, on the one hand, in the preconstructed implicature (a proverb with negative connotations resulting in irony as echoic mention) and, on the other hand, in the simulation of the illocutionary force of an appreciation, associated with minimizing his own importance. The irony is also perceived in the contrast between a positive evaluation and what he pretends to feel (irony as pretence) - he fears the honourable members of the House are too few, as well as in what he actually infers (his main concern is not the number of members of the House, but their honourability).

Soames reads in a newspaper some ironic allusions to his daughter:

(5) "Enterprising little lady is losing no (5') "Mica și întreprinzătoarea doamnă nu chance of building up her salon. [...] Lion-hunter would not have been plainer". "Unfortunately - comments the narrator - in a primary sense 'lionhunter' was a compliment, and Soames doubted whether its secondary sense had ever been 'laid down' as libellous"

(Galsworthy [1924-1928] 2001: 324).

pierde nici un prilej de a-și desăvârși salonul [...]. Nici dacă i-ar fi zis mica arivistă n-ar fi fost mai deslușit". "Din păcate, sensul primar al acestui termen era un compliment, iar Soames se întreba dacă, luat în sensul peiorativ, putea fi interpretat ca o defăimare"

(Galsworthy 1985. Comedia modernă. Lingura de argint: 46; translated by Henriette Yvonne Stahl).

In the example above, irony is conveyed through the substitution of the literal meaning with speaker meaning (cf. Grice [1975 1978] 2001). The speaker infers that Fleur is a snob and a climber, inferences which, of course, could ruin her reputation. The opposition sentence meaning - speaker meaning in ironic utterances reflects the possibility of the speaker to save face, to avoid a direct conflict and to take refuge in the literal meaning. This is exactly what the editor in chief of the newspaper does when confronted by Soames. He explains that "an enterprising little lady [...] is quite a pleasant word" (Galsworthy [1924-1928] 2001: 325).

#### **Conclusions**

Given the complexity of the topic, of the theoretical and conceptual framework and of the selected literary corpora, the conclusions of this paper can only be partial. However, I hope that the results can point out several aspects of the pragmatic competence needed when a translator is confronted with the task of translating irony and, especially, when translating irony in literary discourse.

The irony in literary texts is to be found both in the narrator's discourse and in the dialogues between the characters which allows them to display, in an indirect manner, critical or mocking attitudes towards the world projected in the text. Thus, on the one hand, a translator's pragmatic competence involves the ability to rigorously separate the

enunciative instances (author, narrator, characters, other voices) and to determine the linguistic means for distancing and taking enunciative responsibility. On the other hand, the translator must identify and properly render the strategies associated with indirection, such as allusion, euphemism, irony etc.

The examples above are, obviously, only a very small part of the ironic discourse in Galsworthy's literary texts. However, they are illustrative of the most important pragmatic theories regarding irony. Thus, the irony in the narrator's discourse occurs as the opposition literal meaning vs. figurative meaning (antiphrasis, periphrasis functioning as euphemism, metaphoric comparison), as simulation of the illocutionary force of speech acts (simulation of the illocutionary force of representative speech acts, rhetorical questions foreshadowing ironic answers) and as echoic mention. In the dialogues between the characters, irony appears as simulation of the illocutionary force of speech acts, as echoic mention, as pretence and as the substitution of the literal meaning with speaker meaning.

The contrastive analysis between the source text and the Romanian translation indicates that the translator identified the irony in the text as well as the author's intentionality and managed to produce an accurate translation conveying the original meaning by using exactly the same pragmatic strategies.

#### **Bibliography**

Anne Barron (2003). Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context, John Benjamins Publishing Company;

Gregory Currie (2006). "Why Irony is Pretence". In: *The Architecture of Imagination. New Essays on Pretence, Possibility and Fiction* (S. Nichols ed.), 111-133: Oxford, New York: Oxford University Press:

John Galsworthy ([1906-1921] 2001). The Forsyte Saga: The Man of Property, In Chancery, To Let. London: Wordsworth Classics;

John Galsworthy ([1924-1928] 2001). A Modern Comedy: The White Monkey, The Silver Spoon, Swan Song. London: Penguin Classics;

John Galsworthy ([1933] 2007). The End of the Chapter: Over the River. London: Headline Review; John Galsworthy (1972). Forsyte Saga: Proprietarul (vol 1), Vara târzie a unui Forsyte. Încătușați de lege (vol 2), Deșteptarea. De închiriat (vol 3), Ediția a V-a. În românește de Henriette Yvonne Stahl, Editura Cartea Românească;

John Galsworthy (1985). Comedia modernă: Maimuța albă (vol 1), Lingura de argint (vol 2), Cântecul lebedei (vol3). Traducere de Henriette Yvonne Stahl, Editura Minerva;

John Galsworthy (1983). Sfârșit de capitol: În așteptare (vol 1), Pustietate în floare (vol 2), Dicolo de râu (vol 3). În românește de Antoaneta Ralian, Editura Cartea Românească;

Herbert Paul Grice, "Logic and Conversation" ([1975] 1996). In: *Readings in Language and Mind* (Heimir Geirsson, Michael Losonsky eds.), 121-133, Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers;

Herbert Paul Grice ([1978] 2001). "Further Notes on Logic and Conversation". In: *Pragmatique et théorie de l'énonciation. Choix de textes* (Vlad Alexandrescu ed.), 438-452, București, Editura Universității din București;

Herbert Paul Grice (1989). Studies in the Way of Words, Harvard, Harvard University Press;

Helga Kottoff (2003). "Responding to irony in different contexts: on cognition in conversation". In: *Journal of Pragmatics*, 35/9, 1384-1411;

Ana-Maria Ionescu (2019). "Irony in Contemporary Romanian and British Media Discourses – A Socio-cultural and Linguistic Approach". In: *Language and Literature. European Landmark of Identity*, 26/2019, Piteşti, Editura Universității din Piteşti;

Ana-Maria Ionescu (2016). Mentalități dominante în literatura română și engleză din secolele XIX și XX. O abordare lingvistică, Pitești, Paralela 45;

Elena Negrea (2010). Pragmatica ironiei. Studiu asupra ironiei în presa scrisă românească, București, Tritonic;

Dan Sperber, Deidre WILSON ([1978] 2001). "Les ironies comme mentions". In: *Pragmatique et théorie de l'énonciation. Choix de textes* (Vlad Alexandrescu, ed.), 557-573, București, Editura Universității din București;

Dan Sperber, Deidre WILSON (1981). "Irony and the Use-Mention Distinction". In: *Radical Pragmatics*, 295–318;

Deidre Wilson (2006). "The pragmatics of verbal irony: echo or pretence? ". In: Lingua 116 (2006), 1722-1743.

Ana-Maria Ionescu is Associate professor at the Faculty of Theology, Letters, History and Arts, University of Piteşti and Doctor in Humanities (Philology). She completed her thesis in 2012 at "Iorgu Iordan" Institute of Linguistics (Romanian Academy of Sciences). Her professional and scientific competences are mainly subscribed to the following fields of research: Theoretical and Applied Linguistics, Pragmatics, Discourse Analysis and Conversation Analysis, Culture/ Civilisation/ Mentalities, Translation and Contrastive Studies.

ANALYSE TYPOLOGIQUE DES ERREURS DE PHRASAL VERBS DANS LES PRODUCTIONS ORALES D'APPRENANTS NON-ANGLOPHONES: UNE ÉTUDE SUR CORPUS / TYPOLOGICAL ANALYSIS OF PHRASAL VERB ERRORS IN NON-ENGLISH-SPEAKING LEARNERS' SPOKEN PRODUCTIONS: A CORPUS-BASED STUDY / ANALIZĂ TIPOLOGICĂ A ERORILOR VERBELOR FRAZALE ÎN PRODUCȚIUNILE ORALE ALE ELEVILOR NON-ANGLOFONI: UN STUDIU PE CORPUS<sup>1</sup>

**Résumé**: Bien que typiques et incontournables de la langue anglaise, les phrasal verbs représentent cependant un véritable fléau pour les apprenants non-anglophones. À partir d'une étude qualitative examinant l'usage des phrasal verbs dans les productions orales d'étudiants non-natifs issues d'un corpus d'interlangue de l'anglais comme langue étrangère (Louvain International Database of Spoken English Interlanguage, Gilquin et al. 2010), nous avons élaboré une typologie des erreurs commises par les apprenants non-anglophones à l'égard des phrasal verbs.

*Mots-clés*: phrasal verbs, linguistique de corpus, corpus d'apprenants, productions orales, erreurs.

Abstract: Although typical and inevitable in the English language, phrasal verbs, however, represent a real scourge to non-English-speaking learners. From a qualitative study examining the use of phrasal verbs in non-native students' spoken productions extracted from an interlanguage corpus of English as a foreign language (Louvain International Database of Spoken English Interlanguage, Gilquin et al. 2010), we drew up a typology of errors made by non-English-speaking learners with regard to phrasal verbs.

**Keywords:** phrasal verbs, corpus linguistics, learner corpus, spoken productions, errors.

#### 1. Introduction

La présente contribution s'ouvre par le constat suivant :

In 1989, a China Airlines flight, flying in zero visibility, crashed into the side of a mountain shortly after takeoff. On the voice recorder, the last words of the Chinese pilot to the co-pilot were, "What does *pull up* mean?" [...] why a pilot, presumably trained in the international English used for aviation, would not understand a command from the tower. On investigation, [it became apparent] that the official term used in "control tower" talk is *climb*. However, the warning system built in to U.S.-made planes issues the message "Pull up!" when altitude drops or an object looms ahead. (Thrush 2001: 289)

Maîtriser les *phrasal verbs* revêt parfois une importance capitale et vitale dans les interactions conversationnelles, comme l'illustre l'exemple de ce tragique accident d'avion dû à une méconnaissance des verbes à particule de la part du pilote chinois.

Le verbe à particule *pull up* correspondait jadis à l'action physique qu'exerçait le pilote en tirant sur le levier de commande afin de régler le niveau d'ascension ou de descente de l'avion. De nos jours, cependant, la plupart des commandes dans un avion de ligne moderne consiste en de nombreux cadrans et boutons ; ceci ne nécessitant désormais plus de traction sur le levier. Dans notre exemple, le sens exprimé par le verbe à particule *pull up* s'applique spécifiquement au contexte de l'aviation (cabrer, relever le nez d'un avion – on trouve *nose up* également). Plus précisément, cabrer un avion signifie relever la partie antérieure de l'avion, soit pour lui faire prendre une ligne de vol ascendante, soit pour faire diminuer sa vitesse. Même si le verbe à particule *pull up* possède ici un sémantisme plutôt idiomatique, propre au contexte de l'aviation, il semble toutefois surprenant que le

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Emilie Riguel, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France, emilieriguel@live.fr

pilote n'ait pas considéré la particule adverbiale *up*. À mon sens, elle comportait une indication suffisamment transparente pour comprendre l'ensemble du verbe à particule *pull up*. Quoi qu'il en soit, le pilote chinois ne connaissait vraisemblablement pas le verbe à particule *pull up*, d'où le problème de communication avec son co-pilote et l'issue fatale qui s'en est suivie... Tout ceci pour montrer le caractère indispensable de l'apprentissage et de la maîtrise des *phrasal verbs* chez les locuteurs non-anglophones.

Ce travail se propose d'apporter un éclairage nouveau sur une question considérée comme l'un des points les plus délicats de l'acquisition chez les apprenants de l'anglais comme langue seconde. En effet, il est sans conteste que les verbes constitués de plusieurs mots tels les *phrasal verbs* représentent l'un des chapitres de la grammaire anglaise les plus difficiles à acquérir et à maîtriser pour les locuteurs non-natifs. D'ailleurs, la littérature existante regorge à foison de travaux consacrés aux difficultés éprouvées par les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs* (cf. McArthur & Atkins 1974, Dagut & Laufer 1985, Hulstijn & Marchena 1989, Laufer & Eliasson 1993, Morris 1996, Moon 1997, Celce-Murcia & Larsen-Freeman 1999, Darwin & Gray 1999, Kao 2001, Condon & Kelly 2002, Liu 2003, Liao & Fukuya 2004, pour ne citer qu'eux).

Toutefois, aucune étude, à notre connaissance, n'a été consacrée à l'usage des *phrasal verbs* dans les productions orales d'apprenants de l'anglais comme langue seconde. Plus précisément, ce travail consiste en l'examen qualitatif des erreurs de *phrasal verbs* relevées dans les productions orales d'étudiants non-anglophones. L'objectif essentiel de mon étude est d'analyser les erreurs de *phrasal verbs* commises par les locuteurs non-natifs dans leurs productions orales, et de proposer des solutions et des approches nouvelles afin d'améliorer à la fois l'apprentissage et l'enseignement de ces verbes à particule tant redoutés.

En outre, ma recherche est particulièrement innovante puisqu'aucune étude n'avait, jusqu'à présent, proposé une typologie des erreurs de *phrasal verbs* commises par les apprenants non-anglophones dans leurs productions orales. L'objectif principal de ce travail consiste donc à combler ce manque.

# 2. Matériels et méthodes

#### 2.1. Corpus

Le Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI, Gilquin et al. 2010) est un corpus oral d'apprenants (autrement appelé corpus d'interlangue) de l'anglais langue étrangère. Il est constitué d'entretiens informels transcrits entre locuteurs anglophones et étudiants non-natifs de premier cycle universitaire en anglais. Il s'agit d'étudiants en troisième ou quatrième année à l'Université. Ces apprenants de l'anglais, dont le niveau de compétence linguistique correspond aux niveaux intermédiaire supérieur (niveau B2 selon le CECRL¹) et avancé (niveau C1 selon le CECRL), sont issus de onze langues maternelles différentes : bulgare, chinois, néerlandais, français, allemand, grec, italien, japonais, polonais, espagnol et suédois.

Ce corpus est le fruit d'une collaboration entre l'Université catholique de Louvain et de nombreuses universités partenaires à l'échelle internationale. L'orientation internationale de ce corpus d'apprenants tient compte du fait que l'anglais est appris et parlé dans le monde entier.

Le corpus est considérablement homogène, les universités partenaires ayant adopté les mêmes directives de collecte de corpus. Au total, ce corpus contient plus d'1 million de mots dont près de 800 000 ont été produits par les apprenants. En outre, ce corpus est composé de 554 entretiens, ce qui correspond à plus de 130 heures d'enregistrement. Chaque sous-corpus comporte 50 entretiens. Par « sous-corpus », j'entends « langue

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

maternelle de l'apprenant ». Il y a entre 50 apprenants différents par sous-corpus. Les entretiens ont tous le même format, chacun étant composé de trois tâches :

- 1°) La première partie de l'entretien correspond à une activité d'échauffement au cours de laquelle le locuteur anglophone donne à l'apprenant quelques minutes pour parler de l'un des trois sujets proposés.
- 2°) Ensuite, la seconde tâche consiste en une discussion libre et informelle conçue comme la partie principale de l'entretien.
- 3°) Enfin, l'entretien s'achève par une troisième tâche reposant sur la description d'une image.

Les entretiens ont été transcrits et annotés selon les mêmes conventions, et chacun d'eux est lié à un profil contenant des informations sur l'apprenant, l'intervieweur et l'entretien lui-même. Cette information permet d'étudier l'influence possible de certains facteurs sur la langue de l'apprenant.

Un total de 23 variables ont été codées pour chaque entretien, donnant des informations sur l'apprenant (nationalité, langue maternelle, âge, sexe, nombre d'années d'anglais appris dans le secondaire, nombre d'années d'anglais appris à l'université, temps passé dans un pays anglophone, etc.), sur l'intervieweur (langue maternelle, statut par rapport à l'apprenant, etc.) et sur l'entretien lui-même (durée, établissement universitaire où il a été enregistré, etc.).

L'interface de recherche permet aux utilisateurs de sélectionner des entretiens correspondant à un ensemble de variables prédéfinies (apprenant, intervieweur et entretien). En ce sens, le grand avantage de *LINDSEI* réside dans la possibilité qu'ont les chercheurs de créer leur propre corpus sur mesure.

Il est également possible de sélectionner uniquement des parties de l'entretien, correspondant par exemple aux tours de parole de l'apprenant, aux tours de parole de l'intervieweur ou à l'une des trois tâches constituant l'entretien (sujet défini, discussion libre ou description d'une image).

Dans le cadre de notre étude, nous considérons uniquement les apprenants de l'anglais issus des huit langues maternelles suivantes : allemand, bulgare, espagnol, français, italien, néerlandais, polonais et suédois. En ce sens, le paramètre sélectionné au sein de l'interface de *LINDSEI* est précisément la langue maternelle de l'apprenant.

Ci-après est présenté l'extrait d'un entretien entre un intervieweur anglophone <A> et un apprenant polophone de l'anglais langue seconde <B> :

```
<h nt="PL" nr="PL003">
<A> if you could please choose out of the three . (eh) topics (er) we will start talking (eh) .
and: then the talk will continue informally and please do not take any notes okay . so just take
a look </A>
<B> so I'm supposed to choose one topic and . </B>
<A> out of these three . and (eh) . tell me something about it .. </A>
<B> okay </B>
<A> (mhm) </A>
<B> so a few days ago (erm) I saw a film <overlap /> (er) </B>
<A> <overlap /> (mhm) </A>
<B> it's called Butterfly Effect </B>
<A> (mhm) </A>
<B> (er) (erm) the film is starred (er) . by Ashton Kutcher the fiancé of Demi Moore . so (er)
i= i= the film was really good because it touched upon a theory chaos theory . and so (eh)
what impressed me was an amazing screenplay (erm) and the film outlays it mostly on images
</B>
<A> (mhm) </A>
```

<B> (erm) not (er) not spoken word . and the film was (er) was fragmentary and it was really chaotic . and i= it showed how even the smallest impression (er) even the smallest (erm) event (eh) like it's called the butterfly . (er) can (erm) . like even the smallest effect can change the whole event the whole . (er) machine you know that we all are operating and . <clicks tongue> .. so (er) the film was about (erm) (erm) a man who had the[i:] ability to: (er) to: to look back into his past and to to change his past in this way . as child he had (er) lots of blackouts so memory losses <overlap /> in very </B>

<A> <overlap /> (mhm) </A>

<B> important moments of his life<?> . and his doctor advised him to: (er) to keep a journey<?> and to write down everything he remembered and to note those blackouts . and (er) (eh) he (eh) he was very I would say boisterous teenager (mm) so he would cause lots of problems he: had (eh) bunch of friends that had really bad influence on him </B>

<A> (mhm) < /A>

<B> . and and so they (er) they contributed to the murder of of someone . and (er) they were fighting (er) within the group <clicks tongue> (er) for a girlfriend . so (er) and after some tragic event happened the family moved out <overlap /> and </B>

<A> <overlap /> (mhm) </A>

<B> the blackouts stopped and after some time he had (erm) .. (er) he discovered that he could you know by reading the journey he could influence the . (er) the[i:] events from the past that he could somehow go back and . and you know and change it by being there in spi= spiritually and . and y=y=y you could see that i=i no couple of versions and he changed even the smallest detail and his whole life when he came back his whole life was extremely different </B>

<A> (mhm) </A>

<B> so it was quite nice piece of movie . and (er) I I was impressed by you know how the story can be told in this way  $<\!/B>$ 

<F>

<A> (mhm) (mhm) ... would you like to be able to change your life like that </A>

#### Extrait d'un entretien entre un intervieweur anglophone et un étudiant polonais

#### 2.2. Méthode

Ce travail se propose d'examiner des extraits de productions orales d'étudiants non-anglophones issues du corpus d'interlangue *LINDSEI*. Ainsi, à partir des huit souscorpus de *LINDSEI*, je relèverai et analyserai qualitativement les erreurs et contresens commis par les locuteurs non-natifs à l'égard des *phrasal verbs*. Pour ce faire, nous dressons une typologie des erreurs commises à l'égard des *phrasal verbs*. Les erreurs identifiées sont alors classées par types d'erreurs, à savoir les erreurs syntaxiques, les erreurs sémantiques, les erreurs de collocations, les erreurs de style et la production de néologismes. En outre, pour chacun des énoncés étudiés, une ou plusieurs solutions sont proposées.

Je soulignerai également la grande influence de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue étrangère en examinant les productions orales d'apprenants. Plus précisément, mes analyses s'appuieront sur des extraits de productions orales d'étudiants non-anglophones comportant des erreurs de *phrasal verbs*. Ces exemples ont été minutieusement choisis afin de mettre en évidence l'influence significative de la langue maternelle de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère. Je montrerai ainsi comment le transfert d'une langue à une autre est tributaire des contraintes induites par la langue source sur la langue cible et de la complexité intrinsèque de la langue cible. En ce sens, dans des extraits soigneusement sélectionnés, les erreurs de *phrasal verbs* commises par les non-natifs seront interprétées en fonction de leur langue maternelle. En d'autres termes, il sera alors question de penser et réfléchir dans le système linguistique de la langue maternelle de l'apprenant afin de comprendre son raisonnement et les choix opérés dans ses productions. Il s'agira donc, en tant que chercheur, de refaire à l'envers le parcours qu'a

effectué l'apprenant et qui a conduit à cette erreur. En somme, il s'agira de déconstruire l'erreur commise par l'apprenant pour mieux anticiper les écarts entre son « interlangue » et la « norme » de la langue cible, et construire ainsi de nouvelles stratégies d'apprentissage.

# 3. Erreurs de *phrasal verbs* commises par les locuteurs non-anglophones dans leurs productions orales

En premier lieu, nous nous intéresserons aux erreurs syntaxiques commises par les locuteurs non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs productions orales.

#### 3.1. Erreurs syntaxiques

Les apprenants non-anglophones méconnaissent les propriétés syntaxiques des verbes à particule et emploient certains *phrasal verbs* transitifs de manière intransitive, et inversement.

Examinons quelques extraits de productions orales d'étudiants non-natifs comportant des erreurs syntaxiques à l'égard des *phrasal verbs*.

Observons tout d'abord un énoncé illustrant l'emploi transitif d'un *phrasal verb* prototypiquement intransitif :

## Exemple n°1 [h nt="DU" nr="DU035"]

- We really got to got to know each other . far better .. and yeah .. in this way . I . I think (er) . afterwards I (er) .. yeah I came out a different person

<A> (mhm) </A>

<B> because .. you .. yeah you knew how you kne= .. at some point you know how it feels to be totally abandoned to be totally . on your own . and .. in that way . this was an exp= (er) an experience which has taught me a lesson .. <overlap /> (er) .. yeah </B>

L'exemple n°1 illustre l'emploi incorrect du verbe à particule *come out* (sortir). Ainsi, l'étudiant néerlandophone a utilisé *come out* de manière transitive dans son énoncé, comme en témoigne le complément d'objet direct *a different person*. Or, ce *phrasal verb* a un fonctionnement intransitif. D'après le sens qu'a voulu donner l'apprenant à son énoncé (*come out* possède ici un sens figuré par rapport à son usage littéral premier exprimant la localisation), il aurait dû employer l'expression idiomatique *come out of sth stronger* signifiant « sortir grandi de qqch, être meilleur après une expérience », comme le confirment l'avant-texte et surtout l'après-texte (*an experience which has taught me a lesson*).

Analysons ensuite un autre exemple présentant cette fois-ci l'emploi intransitif d'un *phrasal verb* fonctionnant normalement de manière transitive :

# Exemple n°2 [h nt="FR" nr="FR001"]

<B> yes .. and (em) .. <sighs> well the[i:] institution well I for me I don't think that an institution really (er) necessary is though I've heard that (er) even if a couple has lived together . (er) for one two three years and it was really all nice (er) . really all right the day of the marriage (er) or just after they <overlap /> can broke off break off because (er) </B>

<A> <overlap /> <laughs> </A>

<B> well the f= because of the[i:] engagement well that's what I've heard but I don't know <overlap /> about it <overlap /> I don't know </B>

Dans cet extrait de conversation, l'étudiant francophone a utilisé de manière intransitive le verbe à particule *break off* dont le comportement syntaxique est prototypiquement transitif lorsqu'il signifie « rompre, mettre fin à une relation, à un accord ou à une discussion (*to end a relationship, an agreement, or a discussion*) ». Afin d'illustrer ceci, nous pouvons citer les exemples suivants : *break off an engagement* (= to end an

agreement to get married); break it off with sb (= to end a romantic relationship with sb); break off relations/contact/negotiations/talks. De ce fait, l'apprenant aurait dû employer le verbe à particule break up (rompre, se séparer [boyfriend, girlfriend, couples, friends]; se briser [marriage]; cesser, prendre fin [partnership]) puisque celui-ci a un fonctionnement intransitif. Ainsi, l'énoncé de l'apprenant doit être formulé comme suit : « ... or just after they can break up because ... ». Toutefois, si l'étudiant souhaite utiliser le verbe à particule break off, celui-ci devra être obligatoirement suivi d'un complément d'objet direct. En ce sens, l'énoncé attendu avec break off serait le suivant : « ... or just after they can break off their engagement because ... ».

De la même façon, l'énoncé suivant illustre l'emploi intransitif d'un *phrasal verb* à fonctionnement transitif :

```
Exemple n°3 [h nt="PL" nr="PL046"]

<A> yeah so </A>
<B> difficult choice </B>
<A> <laughs> </A>
<B> (eh) topic three goes off </B>
<A> (mhm) </A>
<B> which means topics one and two a country or an experience </B>
```

Dans l'exemple n°3, l'étudiant polophone a employé le verbe à particule *go off* de manière intransitive dans son énoncé. Or, d'après le sens qu'a voulu donner l'apprenant à son énoncé, il est aisé de comprendre que parmi les trois sujets de conversation proposés par l'intervieweur natif anglophone, l'étudiant polonais n'est pas du tout intéressé par le sujet 3 et il semble hésiter entre les sujets 1 et 2. Son usage incorrect du verbe à particule *go off* de manière intransitive peut toutefois se comprendre, *go off* signifiant « partir, s'en aller (*leave*) », bien qu'il est très maladroit de dire que le sujet 3 « s'en va ». Par contre, nous pouvons remarquer que le locuteur non-natif n'était pas bien loin du but puisque *go off* a un fonctionnement transitif inséparable lorsqu'il exprime le sens de « ne plus aimer [*person*]; ne plus dire grand-chose [*idea*] ». C'est uniquement dans ce contexte que *go off* peut être employé de manière transitive. En outre, il relève du registre informel, ce qui n'est absolument pas gênant vu qu'il s'agit d'interviews. Enfin, l'étudiant polonais aurait dû formuler comme suit : « *I'm going off topic three* » (« Le sujet trois ne me dit pas/plus grand-chose »).

Étudions ensuite les erreurs sémantiques commises par les locuteurs non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs productions orales.

# 3.2. Erreurs sémantiques

Les erreurs sémantiques sont de loin les erreurs les plus courantes commises par les apprenants non-anglophones. Comme l'attestent les nombreux exemples présentés ciaprès, elles sont responsables de contresens majeurs.

Dans cette partie, nous analyserons dans un premier temps les erreurs impliquant l'ensemble de la construction verbe-particule et entrainant de sévères contresens. Nous examinerons ensuite les erreurs portant sur le verbe support, et enfin celles concernant la particule adverbiale. Pour chacun des exemples étudiés, nous proposerons un ou plusieurs *phrasal verbs* corrects, ou plus appropriés.

## 3.2.1. Erreurs portant sur l'ensemble verbe-particule

Dans cette section, nous analysons les erreurs commises par les locuteurs nonnatifs sur l'ensemble de la construction verbe-particule et donnant lieu à de graves contresens. Observons et commentons les extraits de conversations placés ci-après :

```
Exemple n°4 [h nt="PL" nr="PL009"]

<A> yeah but do you <overlap /> do you </A>

<B> <overlap /> which I </B>

<A> for example (erm:) keep in touch with some other people from that time </A>

<B> . I kept in touch for dome time <overlap /> but then </B>

<A> <overlap /> (uhu) </A>
```

<B> it was somehow somehow finished I don't know </B>

<A> naturally </A>

<B> naturally (er) di= **died out** I don't know <overlap /> but </B>

Dans l'exemple n°4, l'étudiant polonais a employé de manière incorrecte le verbe à particule die out (disparaître, s'éteindre [family, species, tribe, tradition]; s'éteindre [fire]). D'après le contexte, nous comprenons que l'apprenant polophone décrit des relations qui s'étiolent et meurent avec le temps. Par conséquent, il aurait fallu utiliser un verbe à particule comme fade away (s'étioler, s'amenuiser, disparaître [to disappear gradually]), wither away (s'étioler, disparaître [to become less or weaker, especially before disappearing completely]), ou encore taper off (diminuer progressivement, s'affaiblir, s'étioler, s'amenuiser [to diminish gradually]).

```
Exemple n°5 [h nt="IT" nr="IT027"]
```

<A> do you like dangerous things like <overlap /> the rollercoaster </A>

<B> <overlap /> yeah . yes </B>

<A> <overlap /> <XXX> </A>

<B><overlap /> yes things like that yes yes I like them it's a a: an experience which relax me then when I make these things after I I am relaxed they they **give away** all (erm) all: bad feelings I have inside I yes tension and other things yes </B>

Dans cet extrait de conversation entre un locuteur natif anglophone et un apprenant italophone de l'anglais langue seconde, ce dernier a commis un grave contresens en employant le verbe à particule give away (gaspiller, gâcher, laisser passer [throw away, waste - advantage, chance, opportunity, talents]) au lieu du verbe à particule throw off (se défaire de, se débarrasser de [get rid of - habit, tendency, inhibition]; se libérer de, se débarrasser de [to manage to get rid of something/somebody that is making you suffer, annoying you, etc. - burden, worries, yoke]). En outre, le verbe à particule pour out aurait tout à fait convenu puisqu'il signifie « évacuer [feelings, thoughts]; donner libre cours à [anger, emotions]; épancher [troubles]; déverser [complaint] », comme en témoignent les exemples suivants: to pour one's heart out (vider son cœur); to pour out one's heart to somebody (parler à quelqu'un à cœur ouvert, s'épancher avec/auprès de quelqu'un); She poured out all her troubles to me (Elle m'a raconté tout ce qu'elle avait sur le cœur). Ainsi, l'énoncé de l'apprenant doit être formulé comme suit: « ... they make me throw off / pour out all bad feelings I have inside ... ».

## Exemple n°6 [h nt="DU" nr="DU026"]

 $\overline{\mbox{\sc 8}}\mbox{\sc something}$  , with a real story in it , so the Da Vinci Code was a little bit too (em) .. well they really wanted to make money and , out of the movie and . I dunno , there was a little , overrated in the media  $\mbox{\sc 8}\mbox{\sc 9}\mbox{\sc 9}$ 

<A> (mhm) </A>

<B> but . it wasn't a bad movie at all . but if you read the book . the film was kind of .. they **sorted** everything **out** . in five minutes whereas in the book . (em) . it takes . like thirty pages or something . so . that was a bit stupid . but it was the only everything else was . less interesting . in Stockholm the in the theatre and of course my sister had to be able to follow it  $<\!/B\!>$ 

Dans cet exemple, l'apprenant a utilisé de manière incorrecte le verbe à particule sort out. En effet, aucun des sens exprimés par sort out ne correspond au contexte de l'énoncé : classer, trier [classify] ; trier [select and set aside] ; ranger [tidy up - clothes, cupboard, desk, papers, room]; mettre en ordre [put in order - finance, ideas]; régler, résoudre [settle, resolve - probleme, dispute]; organiser [organize - details, arrangements, ideas]; trouver, savoir, comprendre [work out]; arranger, fixer [arrange]; s'occuper de, aider à s'en sortir [help, solve the problem of, UK & informal - person]; régler son compte à, réprimander [punish, reprimand, UK & informal - person]. De toute évidence, l'usage du verbe à particule sort out est inapproprié au contexte donné. En effet, l'étudiant néerlandophone a manifestement voulu exprimer que, dans le film Da Vinci Code, l'essentiel de l'intrigue a été « réglé », « expédié », « plié » (familier) en cinq minutes, ce qui se formule en anglais au moyen du verbe à particule wrap up (terminer, conclure [conclude, informal - job]; conclure, régler [conclude, informal - deal, contract]; résumer [summarize, US]). L'usage du verbe à particule dash off (expédier, bâcler, finir sans soin [corvée, travail]) pourrait tout autant satisfaire au contexte conversationnel dont il est ici question. De la même façon, le verbe à particule inséparable skimp on (faire à la va-vite [job]) est tout aussi correct. Enfin, même s'il s'agit d'un verbe simple, dispatch (expédier, en finir avec [deal with quickly, complete - task, work]) convient tout à fait.

Examinons à présent les erreurs portant sur le verbe support.

# 3.2.2. Erreurs portant sur le verbe support

Cette section s'intéresse aux erreurs de verbe support commises par les locuteurs non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs productions orales. En d'autres termes, les apprenants utilisent la bonne particule mais l'associent à un verbe support incorrect.

A partir d'extraits de conversations, nous analyserons les erreurs de verbe support conduisant à l'obtention de *phrasal verbs* existant en langue cible, mais dont l'usage est incorrect ou inapproprié par rapport au contexte de l'énoncé produit.

## Exemple n°7 [h nt="DU" nr="DU035"]

- <B> we didn't have enough gasoline to cross the entire length </B>
- <A> <overlap /> cos (er) right </A>
- <B> <overlap /> so .. (em) if the wind . **fell down** we would (er) be stuck there . and we had no G P S we had no radio communications . for more than . five nautical miles so .. (em) . if you could see a ship on the horizon you could talk to it but . normally in a tall ships races you can . talk to . ships which are .. the ships which are: just leaving port and the ships which are already at the: at the finish <overlap /> you can normally still talk to each other </B>
- <A> <overlap /> yes </A>
- <B> we had no such .. (em) .. means of (em) communication . so we have to we had to give up . (em) halfway there . we had to make a stop in Brest . we had to use our motor which . isn't allowed so . we were disqualified . but at least we made it there </B>

L'exemple n°7 illustre l'emploi incorrect du verbe à particule *fall down* (tomber (par terre) [book, person, picture]; s'effondrer, s'écrouler [bridge, building]; s'écrouler, s'effondrer [argument, comparison]). Or, le contexte fait référence à un événément météorologique puisque l'étudiant néerlandais explique qu'il a participé à une course internationale de voiliers écoles et que si le vent était retombé ou s'était calmé, les membres de l'équipage et lui-même se seraient retrouvés coincés au milieu de l'océan Atlantique car ils n'avaient plus assez d'essence pour réaliser la traversée. De ce fait, l'apprenant néerlandophone aurait dû utiliser le verbe à particule die down (tomber, se calmer, s'apaiser [wind]). En outre, les verbes à particule ease up (se calmer [decrease - rain, wind]) et calm down (se calmer, s'apaiser) sont également possibles. Enfin, bien qu'étant un verbe simple, subside (s'apaiser [calm down - storm, wind]) est tout à fait approprié au contexte.

## Exemples n°8 et n°9 [h nt="IT" nr="IT018"]

<B> [...] it's a story about (eh) a (mm) black girl (eh) losing (eh) her adoptive mother and deciding to find out (eh) who (eh) her really mother was so she goes to an association where the: the name of her family was (eh) . (eh) kept and (erm) (mm) after a a crisis and a difficult decision (erm) take up the phone and decide to to call this lady and (eh) we don't know (eh) who she is but in (eh) another scene we (mm) we see the a room in a house and a (mm) a woman (eh) taking up the phone and (er) hearing no one on the[i:] other side so she she's surprised and think it's a joke but (erm) . a= after we discover (er) they were the mother and the daughter and [...] </B>

Dans cet extrait de conversation, l'étudiant italien a employé de manière incorrecte le verbe à particule *take up*. En effet, aucun des sens de *take up* ne renvoie au contexte téléphonique. De toute évidence, l'usage du verbe support *take* (*prendere* en italien) par l'apprenant est dû à l'interférence avec sa langue maternelle dans l'expression italienne *prendere il telefono* (prendre le téléphone). Par conséquent, l'apprenant aurait dû utiliser le verbe à particule *pick up* puisque l'expression anglaise *pick up the phone* signifie « décrocher le téléphone » pour répondre à un appel téléphonique (cf. exemple n°9) ou soulever le combiné dans le but de composer un numéro et appeler quelqu'un (cf. exemple n°8).

```
Exemple n°10 [h nt="SP" nr="SP016"]

A> and she wants another <overlap /> painting 
A> and that this <overlap /> painting 
A> and that this <overlap /> painting 
A> and that this <overlap /> painting 
A> is gonna go to the waste . what do you think the painter's gonna do with it 
A> is gonna go to the waste . what do you think the painter's gonna do with it 
A> is gonna go to the waste . what do you think the painter's gonna do with it 
A> is gonna go to the waste . what do you think the painter's gonna do with it 
A> oh . she changes . he changes some things . <overlap /> for example the dress 
B> oh I think (eh) 
B> oh I think (eh) 
B> he take it away 
B> ch take it away 
B> yeah . throw it away 
B> yeah . throw it 
A> all right . let's see over here
```

Cet extrait de conversation illustre un contresens grave commis par un étudiant espagnol qui a employé le verbe à particule take away (enlever, retirer, prendre [remove]; emporter [carry away - object]; emmener [lead away - person]) au lieu de throw away (jeter [discard - old clothes, rubbish, possessions]). En outre, l'exemple n°10 se révèle particulièrement intéressant puisque l'intervieweur natif anglophone, alors en position d'expert, reprend et corrige l'énoncé incorrect de l'apprenant hispanophone en lui donnant une forme conventionnelle : « throw it away ». Portés par l'interaction expert-apprenant, les échanges conversationnels fournissent à l'apprenant des informations sur la langue cible et son fonctionnement, ainsi qu'un retour (on parle de feedback) sur ses propres productions. A ce sujet, précisons que l'hétéro-correction effectuée par le locuteur natif est ici une reformulation. Dans le tour de parole suivant, l'étudiant espagnol répète le verbe support correct, à savoir throw. Cette auto-correction de la part de l'apprenant est le reflet de l'ancrage de la forme correcte de l'énoncé. A la lumière de l'exemple n°10, il apparaît que l'auto- et l'hétéro-correction participent au processus d'acquisition des constructions verbeparticule, et de la langue cible plus généralement. En ce sens, les corrections servent l'acquisition.

Étudions ensuite les erreurs portant sur la particule adverbiale.

## 3.2.3. Erreurs portant sur la particule adverbiale

Cette section s'intéresse aux erreurs de particule adverbiale commises par les locuteurs non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs productions orales. En d'autres termes, les apprenants non-anglophones emploient le bon verbe support mais l'associent à une particule incorrecte.

Nous analyserons les erreurs de particule conduisant à l'obtention de *phrasal verbs* existant en langue cible, mais dont l'usage est incorrect ou inapproprié par rapport au contexte donné.

Examinons alors quelques extraits de productions orales de locuteurs non-natifs.

# Exemple n°11 [h nt="BG" nr="BG031"]

- <B> (eh) shoulder but all of a sudden I felt damp and then I destore= restored the baby to the crib and ... <clicks tongue> . such a noise (eh) the baby made that all the (eh) all the scream all the wail which he did before that was a whisper </B>
- <A> oh no </A>
- <B> (em) then I started I recided decided to try a bottle again </B>
- <A> yeah </A>
- <B> but he **kicked** it **out** of my . hand and then . I started (mhm) humming a lullaby but I wasn't heard I said <overlap /> that I was desperate </B>

Cet extrait de conversation illustre l'usage incorrect de l'expression kick sb out of sth (virer qn de qch; exclure, renvoyer (de quelque part); mettre à la porte (de quelque part) - expel [club, organization, country]). Cette expression est issue du verbe à particule kick out (emploi litéral: chasser à coups de pied [person]; emploi figuré: virer, foutre dehors (force to leave)). Soulignons au passage que kick out relève du registre informel, voire familier. Par conséquent, l'apprenant bulgarophone aurait dû employer le verbe à particule kick over (renverser du pied ou d'un coup de pied) dans son énoncé.

#### Exemple n°12 [h nt="BG" nr="BG019"]

 $<\!B\!><\!overlap\!/>$  (eh) because he wants to go to New York . I think it was New York . a big city . I really think it was in New York . and he needs another person to take care of him and look after him and . he prefers to  $pick\ up$  a student so he chooses Chris O'Donnel . (er) . actually . not sure he chose him . maybe it was . Chris O'Donnel was looking for a job or something like that .. and .. the character  $<\!overlap\!/>\!<\!starts laughing>$  Chris O'Donnel's character of course  $<\!stops$  laughing>  $<\!/B>$ 

Dans l'exemple n°12, l'apprenant bulgarophone a manifestement commis un contresens puisqu'il a utilisé le verbe à particule pick up (ramasser [to take hold of somebody/something and lift them/it up from a surface, from the ground, floor]; passer prendre, venir chercher [to go somewhere in your car and collect somebody who is waiting for you; to collect, fetch]; prendre [to allow somebody to get into your vehicle and take them somewhere; to give lift to - hitchhickers]) au lieu de pick out (choisir [to choose somebody/something carefully from a group of people or things; to select]).

# Exemple n°13 [h nt="PL" nr="PL002"]

- <B> focusing on (eh) his friend but anyway those (eh) scientific <starts laughing> experiments <stops laughing> are presented in such a way that . (erm) .. (eh) you know one of the characters actually observes something </B>
- <A> (uhu) </A>
- <B> and (eh) i= in in such a way oh <starts laughing> strange <stops laughing> </B>
- <A> (uhu) </A>
- <B> and he: (eh) wants to present it to the[i:] other but always (eh) something just . **pops out** and . and (eh) he doesn't manage to but you have good laugh at it because <laughs> it's supposed to be (erm) it's supposed to be dark ages and </B>

Le présent exemple met en lumière l'emploi incorrect du verbe à particule *pop out* (sortir un instant ; faire un saut quelque part [to pop out to somewhere] ; aller chercher qch [to pop out for sth]) au lieu de pop up (apparaître, surgir [crop up]).

# Exemple n°14 [h nt="BG" nr="BG001"]

<B> (eh) . I can see the[i:] the sketches of of a lady's portrait which don't  $turn\ up$  very good indeed because she is mad at the artist doesn't like her portrait very well and . </B>

<A> <overlap /> right </A>

<B> <overlap /> wants .. probably wants to be (eh) . portrayed in a better way (erm) .. that she asks him to .. to have another go and then </B>

Dans cet extrait de conversation, l'apprenant bulgarophone de l'anglais langue seconde aurait dû employer le verbe à particule turn out (se révéler, s'avérer [be found, prove, transpire; to happen in a particular way, to develop or end in a particular way]) au lieu de turn up (apparaître [to appear, or come to light unexpectedly or after being lost]; arriver, se présenter [to arrive; to come somewhere, especially unexpectedly or without making a firm arrangement]). Plus précisément, il aurait fallu utiliser la locution verbale to turn out to be (se révéler être [used to say that something or someone eventually becomes something or is found to have a particular identity, quality, ability, etc.; to be discovered to be, to prove to be]). Ainsi, l'étudiant aurait dû plutôt écrire: « ... the sketches of a lady's portrait which don't turn out to be very good indeed ... ».

## **Exemple n°15** [h nt="BG" nr="BG017"]

<B> well I was surprised because I thought ... the children didn't visit their parents . like that in France but . actually it **turned up** that ... that was a common thing well she she explained us that (eh) a man of ... twenty-five year a man of twenty-five will<?> is always stuck is always holding at his mother's skirt <overlap /> <ll>alughter>...</br>

L'exemple n°15 illustre l'emploi incorrect du verbe à particule turn up (apparaître [to appear, or come to light unexpectedly or after being lost]; arriver, se présenter [to arrive; to come somewhere, especially unexpectedly or without making a firm arrangement]). En effet, l'étudiant bulgarophone aurait dû utiliser le verbe à particule turn out (se révéler, s'avérer [be found, prove, transpire; to happen in a particular way, to develop or end in a particular way]), et notamment la tournure impersonnelle « It turned out that ... » (Il s'est révélé que ... [used to say that something or someone eventually becomes something or is found to have a particular identity, quality, ability, etc.; to be discovered to be, to prove to be]). Ainsi, il aurait fallu écrire: « ... actually it turned out that ... ».

Examinons ensuite les erreurs de collocations commises à l'égard des *phrasal verbs* dans les productions orales d'apprenants non-anglophones.

## 3.3. Erreurs de collocations

Le mot *collocation* vient du latin *collocare* qui signifie « placer ensemble ». Selon la définition de McCarthy (1990 : 12), une collocation représente « a marriage contract between words, and some words are more firmly married to each other than others ». Toutefois, les apprenants méconnaissent les relations privilégiées existant naturellement entre certains mots au sein d'un énoncé. En effet, il faut comprendre que certains mots vont de pair avec d'autres mots et s'associent plus naturellement avec ces mots plutôt qu'avec d'autres mots exprimant un sens identique. Néanmoins, les apprenants ont tendance à méconnaître ces relations particulières. De ce fait, la plupart du temps, ils associent ensemble certains mots ne se trouvant normalement pas en présence d'autres mots.

Plusieurs études ont d'ailleurs montré que c'est un domaine où les apprenants rencontrent souvent des difficultés (Howarth 1996, Granger 1998, Nesselhauf 2005).

Dans le cadre de notre étude, les apprenants ont très souvent tendance à associer maladroitement et de façon inappropriée certains *phrasal verbs* avec d'autres mots, comme l'illustrent les énoncés ci-après :

```
Exemple n°16 [h nt="GE" nr="GE005"]
```

```
<B> .. I think I'm too (erm) .. well politics is a .. something I have not . really . thorough knowledge of .. which could be acquired I see that but (erm) . maybe this would be a little . too: .. much in . I don't know it's hard to say I couldn't imagine myself being <\!/B\!>
```

- <A> . you <overlap /> can't imagine this (mhm) </A>
- <B> <overlap /> a politician because I think I'm </B>
- <A> . a minister < overlap /> of education </A>
- <B> <overlap /> just too . just </B>
- <B> too <overlap /> (erm) </B>
- <A> <overlap /> a secretary </A>
- <B> still too weak for this <overlap /> (er) </B>
- <A> <overlap /> (mhm) </A>
- <B> kind of position </B>
- <A> ah yeah <overlap /> <XX> </A>
- <B> <overlap /> <X> probably . **back up** (er) too quick </B>
- <A> (mhm) okay while you're only <overlap /> <laughs> </A>
- <B> <overlap /> <laughs> </B>
- <A> <starts laughing> still a student <stops laughing> there's along way to go . <starts laughing> alright <stops laughing> . I could imagine you though </A>

Dans cet extrait de conversation, l'apprenant germanophone a employé le verbe à particule back up (faire marche arrière [move in reverse - car]) au lieu de back out au sens figuré (se dérober, tirer son épingle du jeu, faire marche arrière, faire machine arrière, se désister, se rétracter ou se retirer de quelque chose [withdraw - promise, commitment, involvement, deal]). Eventuellement, le verbe à particule back off (reculer [withdraw]) convient également.

## Exemple n°17 [h nt="DU" nr="DU028"]

<B> very much (em) but nothing happened eventually he he turned out alright he's he's a little bit crazy right now but . that's because of other (er) influences but . that day that very same day my mother mother had (er) had the thought (em) of  $closing\ down$  of of (em) . putting away the parasol </B>

<A> (mhm) </A>

<B> so . at that moment it didn't struck me but later . I I thought what if my mother really had closed the parasol and my little brother would be . no more so at that point I thought . I will never ever leave a window open </B>

L'exemple (17) révèle la méconnaissance chez l'apprenant des diverses nuances de sens exprimés par les verbes à particule. En effet, il a employé *close down* de manière incorrecte. Or, *close down* signifie « fermer définitivement [*business, factory, shop*] » dans le sens « mettre la clé sous la porte », ce qui ne correspond bien évidemment pas au contexte donné. D'après l'énoncé, l'objet dont il est question de fermer ici est le parasol (*parasol*). Par conséquent, le verbe à particule *fold up* (plier, replier [*map, ironing board, table, chair, etc.*]) est davantage approprié.

# Exemple n°18 [h nt="BG" nr="BG032"]

 $<\!B\!>$  well . to I . I hope first of all the . the standard of life will change I think that's the most important and then people will (mhm) . will . be more (er) . will become more . good to one another and I think things will get better I'm . I'm still an optimist although I have I don't have many . many reasons for that  $<\!/B\!>$ 

<A> (mhm) .. you think it's . right now it's getting better or it's getting worse </A> <B> I don't know at this point (er) . I (er) . at one . at the moment I . I think it's getting better and at the next I see something which (er) . **crushes down** with all my . all my expectations and that's why at this moment I . I don't really know where we are and where are we going

L'emploi du verbe à particule *crush down* est maladroit dans cet extrait de conversation. Ainsi, le verbe composé *crush down* dérive du verbe simple *crush* signifiant généralement « écraser, broyer [smash - generally] ». En outre, il est utilisé tout particulièrement dans les contextes suivants : « écraser [squash - can, banana] ; piler [grind, break up - ice] ; écraser [grind, break up - garlic] ; presser [grind, break up - fruit, grapes] ; écraser (physiquement) [person] ; accabler (d'un point de vue moral et/ou émotionnel) [news, sorrow, death] ; écraser [defeat, put down - enemy, opponent] ; écraser, réprimer [suppress, put down - revolt, rebellion, uprising] ; écraser (au sens figuré) [hopes] ». Compte-tenu du contexte de l'énoncé, l'étudiant bulgare aurait dû utiliser le verbe à particule wipe out (anéantir, décimer [to destroy or remove somebody/something completely]) et formuler comme suit : « ... I see something which wipes out all my expectations ... » ou « ... I see something wiping out all my expectations ... ».

#### Exemple n°19 [h nt="IT" nr="IT009"]

<B> <overlap /> civilised yes and I think that all the foreign stran= tourists different from Italian people . are able to appreciate our work and also our (er) attitude (er) to them (er) in the sense that we would like to make them (erm) have a . fascinating and wonderful holiday but Italian people do not understand this thing . and (er) for example (er) at the[i:] end of their holiday they have to **fill up** (er) a questionnaire (er) in which (er) they are (er) asked to answer to . a series of questions about our work and the place of holiday and they </B>

L'erreur présente dans cet extrait de conversation témoigne de la méconnaissance chez l'apprenant des diverses nuances de sens que peuvent exprimer les *phrasal verbs*. En effet, comme l'indique le contexte, il est ici question de remplir un questionnaire. Par conséquent, l'étudiant italien aurait dû utiliser les verbes à particule *fill in* (compléter, remplir [complete - form, questionnaire]; insérer [insert - details, name, address, missing word]) ou fill out (remplir [form, receipt]) au lieu de fill up (remplir [make full - container, cup]; remplir [make full - room, building]; rassasier [satisfy - person with food]; faire le plein (d'essence) [car]).

# Exemples n°20 et n°21 [h nt="FR" nr="FR031"]

<A> .. ah yes is i= yes it is amazing and what about the people how did you find them </A> <B> well they usually look quite sad an= well they seem to be angry all the time and when you're in in the bus they're always pushing everyone .. well to: to **get out** the bus to **get in** the bus they're always pushing everyone </B>

Cet exemple est le cas typique de l'erreur de collocation et reflète la méconnaissance chez l'apprenant des contextes d'usage des *phrasal verbs*. En effet, cet extrait de conversation illustre l'usage incorrect des verbes à particule *get out* (descendre [leave - of vehicle, car]) et get in (monter dans [vehicle, car, taxi, truck, van]); tous deux étant normalement employés lorsqu'il s'agit d'un moyen de transport comme un véhicule, une voiture, un taxi, un camion, ou encore un van. Or, d'après l'énoncé, le moyen de transport dont il est ici question est le bus. Par conséquent, l'apprenant francophone de l'anglais langue seconde aurait dû utiliser respectivement les verbes à particule get off (descendre de [leave - bus, train, horse]) et get on (monter dans [get into - bus, train]; monter dans, monter à bord de [get into - plane]; monter à bord de [ship]; monter sur [bed, horse, table, bike]). En effet, ce sont les verbes à particule get on et get off qui sont

typiquement utilisés lorsque l'on fait référence à l'action de monter dans (*get on*) ou de descendre (*get off*) d'un bus ou d'un train en particulier. Ainsi, il aurait fallu formuler l'énoncé comme suit : « ... well, whether it be to *go off* the bus or to *get on* the bus they're always pushing everyone ... ».

Plus précisément, la règle est la suivante : si l'on peut marcher dedans et se tenir debout à l'intérieur, alors il faut utiliser get on. Si ce n'est pas le cas, alors il faut utiliser get in. Afin d'illustrer ceci, examinons d'autres moyens de transport. Le verbe à particule get in fonctionne avec les véhicules suivants : car, taxi, truck, ou encore van, puisque ce sont des véhicules à l'intérieur desquels on ne peut pas se tenir debout. En ce qui concerne le camion (truck), on ne peut pas se tenir debout dans la partie où l'on conduit. Par contre, si l'on fait référence à l'arrière du camion, où l'on peut se tenir debout, alors on dira get on the truck. De même, lorsqu'il s'agit de moyens de transport où l'on peut marcher et se tenir debout à l'intérieur, tels un bus, un train, ou un avion, alors on utilisera le verbe à particule get on [bus, train, airplane]. Bien entendu, cette règle est à nuancer puisque l'emploi de in ou on est étroitement lié à la taille du véhicule considéré. En effet, on dit normalement get on an airplane; toutefois, s'il est question d'un petit avion de tourisme monomoteur, alors on utilisera naturellement get in. Il en va de même pour les bateaux : get on est employé lorsque l'on fait référence à un grand navire, à un paquebot (get on a large ship), mais on dira get in si l'on parle d'un canoë (get in a canoe). Enfin, cela vaut également pour les hélicoptères, les sous-marins et les vaisseaux spatiaux.

## Exemple n°22 [h nt="PL" nr="PL013"]

<B> like a swamp and: (erm:) yeah it was really difficult to walk because when you were walking on the mud were sticking (er) w= (er) to your (er) . legs and (er) when <overlap /> it's you know </B>

```
<A> <overlap /> oh: </A>
```

<B> dry it (er) was (er) it didn't (er) because whe= usually when you (er) . (erm:) when you (er) have mud on your trousers or boots when it gets (er) w= (er) (mm) gets (er) dry <0 verlap /> you can't </B>

<A> <overlap /> (mhm) </A>

<B> just **pull** it **off** <overlap /> yes </B>

<A> <overlap /> (mhm) </A>

<B> and (er) it didn't work (er) that way . there . <overlap /> so <XX> </B>

Dans cet extrait de conversation, l'étudiant polonais a employé le verbe à particule pull off de façon inappropriée. En effet, si celui-ci signifie « enlever, retirer », il s'applique toutefois aux contextes et aux situations suivantes : « enlever, retirer [clothes, shoes, boots, ring]; enlever [cover, bandage, knob]; détacher [page from calendar, sticky backing]; enlever [wrapping, wallpaper]). Or, dans son énoncé, le locuteur polophone décrit l'action d'enlever de la boue d'un pantalon ou de bottes. Compte-tenu du contexte, il aurait été plus judicieux d'employer le verbe à particule clean off (enlever [mud, stain]) ou le verbe à particule shake off dans le sens « secouer pour enlever » [remove - dust, sand, snow].

# Exemple n°23 [h nt="GE" nr="GE006"]

<B> . (erm) .. (mm) she would like to move .. (er) at least to: to another island to Maui or something like that . (erm) and she'd prefer to go . (erm) to New York where my . where her . daughter my cousin lives . but my uncle . he really likes . (erm) the way of life there he just . he g= stands up in the morning and goes golfing . or . he goes fishing and . they have enough money he doesn't have to work . and: . he he he would never leave . the[i:] island . he doesn't even he doesn't even come to: visit us in Germany </B>

L'exemple 23 illustre l'usage inapproprié du verbe à particule *stand up* signifiant « se lever, se mettre debout [*rise to one's feet*] ». Cependant, dans cet extrait de conversation, il s'agit de se lever le matin pour un dormeur, dans le sens « sortir du lit ».

Par conséquent, l'apprenant germanophone aurait dû employer le verbe à particule *get up* (se lever [*arise from bed*]).

# Exemple n°24 [h nt="FR" nr="FR004"]

<B> <overlap /> all right I'm going to talk about England cos I'm always going on about England how wonderful it is (erm) I spent a year in a college about (er) three years ago just before coming to university . and (erm) .. well it was really fantastic cos I learn= I learned a lot and (er) I was in a family staying with a family . and (er) they really considered me as a: as their: child and I was always . they: used to take me: away t= (er) to restaurants or: to parties and . (em) but the first time I went was when I was sixteen </B>

Cet énoncé illustre la méconnaissance chez l'apprenant des contextes d'usage du verbe à particule take away. En effet, d'après le Collins Dictionary, « to take someone away means to bring them from their home to an institution such as a prison or hospital ». En ce sens, to take someone away signifie «contraindre quelqu'un à quitter un endroit (généralement son domicile) et l'emmener contre son gré dans un lieu situé à l'écart de la société telle une prison ou un hôpital psychiatrique ». D'ailleurs, cette idée d'éloignement, de séparation est prototypiquement exprimée par la particule away. Or, d'après le contexte, l'apprenant francophone raconte au locuteur natif que lorsqu'il a séjourné en Angleterre, la famille qui l'a accueilli l'emmenait souvent au restaurant et à des soirées. Par conséquent, il aurait fallu utiliser ici le verbe à particule take out (emmener [take outside, escort - person (for evening, dinner, day trip)]) et formuler comme suit : « ... they used to take me out to restaurants or to parties ... ». En effet, d'après le Collins Dictionary, « if you take someone out, they go somewhere such as a restaurant or theatre with you after you have invited them, and usually you pay for them ». Enfin, pour sonner plus naturel et authentique, on aurait également pu formuler ainsi : « ... they used to take me out for a meal ... » (Ils avaient l'habitude de m'emmener au restaurant) ou bien « ... they used to take me out for/to dinner ... » (Ils avaient l'habitude de m'emmener dîner).

## Exemple n°25 [h nt="GE" nr="GE033"]

<B> . I think . m= m= m= making a bond between all the (mm) . European states is: is the best thing you can do </B>

<A> (mhm) </A>

<B> to have like (erm) . kind of .. <sighs> **weighed out** situation between the: s= superpowers there and there and . <hits table> or more or less the superpower only there <overlap /> because </B>

Dans son énoncé, l'apprenant germanophone a commis une erreur de collocation en employant le verbe à particule weigh out (peser [to measure an exact amount of something - goods, ingredients]) au lieu de weigh up (peser [to consider the good and bad aspects of something in order to reach a decision about it - advantages, alternatives, consequences, costs, factors, merits, possibilities, pros and cons]; jauger [to look at and listen to (someone) in order to make a judgment about that person's character, abilities, etc. - person]; examiner, calculer [to think carefully or a lot about things, to consider, to plan, to think out]; mettre en balance [compare]). En outre, nous pouvons citer quelques exemples d'utilisation du verbe à particule weigh up: to weigh up the pros and cons (= peser le pour et le contre); to weigh up the situation (= peser la situation); I'm weighing up whether to take the job or not (= Je me demande si je devrais prendre le poste). Ainsi, l'énoncé de l'étudiant germanophone aurait dû être formulé comme suit: « ... weighed up the situation between ... ».

Intéressons-nous à présent aux erreurs de style commises à l'égard des *phrasal verbs*.

## 3.4. Erreurs de style

Les apprenants non-anglophones méconnaissent en grande partie les différences entre écrit formel et discours informel. Par conséquent, ils ont tendance à utiliser des *phrasal verbs* relevant du registre informel ou familier, voire argotique, dans des contextes et/ou écrits formels (et inversement), comme l'illustrent les énoncés ci-après, issus du corpus d'interlangue *LINDSEI*. Dans les extraits de conversation analysés, nous avons relevé les erreurs de style portant sur les *phrasal verbs* utilisés dans le langage parlé lorsque les non-natifs recourent à une forme de langage relâchée impliquant des tournures triviales, voire vulgaires ou argotiques.

```
Exemples n°26 et n°27 [h nt="SW" nr="SW018"]
```

```
<B> so when I came to England I wen= (em) and I met my: landlady and she was very <sniffs> she was an educated woman she was (eh) an actress . so she was . she's been taught to speak . in a . the old school </B>
```

- <A> (mhm) </A>
- <B> (eh) she was in her sixties </B>
- <A> (mm) </A>
- <B> and she told me that my accent was quite <starts laughing> messed up <stops laughing> and I think maybe it is . I don't know <laughs> </B>
- <A> well you sound more of as if you come from the . South of England to me more <overlap /> of sort of a London <XX> </A>
- <B><overlap /> yeah she (eh) she was very influen= (em) she was very influential </B>
- <A> (mhm) </A>
- <B> (erm) because when I met . (eh) English people when I got back they told me that <br/> <br/> treathes> you sound so posh </B>
- <A> oh . (mm) </A>
- <B> but it changes it depen= depending on: who I'm <overlap /> talking to </B>
- <A> <overlap /> who you're talking to yes of course </A>
- <B> so (eh) I mean . in this: in this bar on Friday night I mean I wouldn't sound like this I <0verlap /> don't think . but .. but (eh) I like I rather like the[i:] the </B>
- <A> <overlap /> no no </A>
- <B> Northern: <overlap /> accents because they're I d= I dunno they sound so . <br/> <br/> treathes> </B>
- <A> <overlap /> (mhm) (mhm) </A>
- <B> nice <laughs> </B>
- <A> ho= homely . homely do you think or what <overlap /> (mm) </A>
- <B> <overlap /> yeah .. it's not that <overlap /> s= </B>
- <A> <overlap /> genuine </A>
- <B> yeah in a way (mm) less (em) . less posh <overlap /> less </B>
- <A> <overlap /> (mm) </A>
- <B> stuck up <overlap /> like . </B>

L'exemple (26) présente l'emploi informel de l'adjectif *messed up* signifiant « tordu » (*wrong*) et dérivé du verbe à particule *mess up*. Notons qu'un trait d'union est utilisé lorsque l'adjectif précède le nom, mais ce n'est pas le cas ici.

Il en est de même dans l'exemple (27) avec l'adjectif *stuck-up* signifiant « bêcheur, coincé, pimbêche, snob, très guindé, qui se croit distingué » (*arrogant*, *pretentious*, *snobbish*), voire même une expression appartenant au registre familier, à savoir « se la raconter ». Il renvoie également à l'expression populaire « faire sa chochotte ».

```
Exemple n°28 [h nt="PL" nr="PL008"]
```

```
<B> it's about a guy who: (erm) .. <clicks tongue> (er) who teaches men how to: (er) pick up a girl </B>
```

- <A> oh really </A>
- <B> (er) yeah and he's he's like a perfect teacher <overlap /> of </B>
- <A> <overlap /> (mhm) </A>

<B> dating </B>

Le *phrasal verb* apparaissant dans cet énoncé, à savoir *pick sb up* (lever, draguer, séduire facilement [*seduce - man, woman*]), est extrêmement familier, voire argotique, et n'a bien évidemment pas sa place dans un dialogue formel entre locuteur natif anglophone et apprenant non-natif. D'après le contexte, il est préférable d'utiliser le verbe à particule intransitif inséparable *hook up* (*US & informal - be in relationship*), comme dans l'expression « *to hook up with somebody* » (sortir avec qqun, fréquenter qqun, se mettre avec qqun).

Observons et analysons enfin des extraits de conversations comportant des *phrasal verbs* inventés par les apprenants non-natifs.

## 3.5. Production de néologismes

Cette partie se propose d'examiner les néologismes de type « verbe support + particule adverbiale » relevés dans les productions orales d'étudiants non-natifs. Car, en effet, pour suppléer un manque, un déficit dans la langue cible, les apprenants éprouvent souvent le besoin de créer de nouveaux *phrasal verbs*, lesquels n'existent cependant pas en anglais.

Étudions ainsi quelques énoncés dans lesquels j'ai relevé l'emploi de néologismes de type « verbe support + particule adverbiale ».

## Exemple n°29 [h nt="DU" nr="DU025"]

<B> it's a social game .. (er) . it's a bit ironic cos you spent about . five hours (er) at your desk just playing but it's a social game .. so you you're in a guild . with people . which means that you . you've got like a channel . which you can talk in </B>

<A> <overlap /> (mhm) </A>

<B> <overlap /> a guild channel and (em) . you have to sign if you want you can make a guild . but you need like ten people to sign the charter or something . for it </B>

<A> right </A>

<B> you get a guild tabard . stuff like that . (em) . it's just like a coherent group of people you always  ${\bf group\ up}$  with  $<\!/B\!>$ 

Dans cet extrait de conversation, l'apprenant néerlandophone a utilisé un *phrasal verb* n'existant pas en anglais, à savoir *group up*. En fait, c'est le verbe simple *group* (se grouper, se regrouper, se rassembler [*people*]) qu'il aurait fallu employer tout simplement. En outre, l'expression *group together* (se regrouper [*people*]) convenait tout à fait. L'erreur commise n'est pas grave en soi et est même « excusable » car elle est révélatrice de la connaissance chez l'apprenant de la valeur de complétude qu'exprime la particule *up*, d'où l'emploi du schéma « *V up* » (aspectuel) de façon créative dans son énoncé. En effet, fonctionnant comme un intensifieur, la particule *up* ajoute le sens de « complètement / entièrement / totalement » au verbe support ; l'événement étant ainsi envisagé de manière holistique. En outre, ceci implique que l'objet tout entier a été affecté par l'action décrite par le verbe support. Finalement, la solution la plus judicieuse aurait été d'utiliser le verbe à particule *team up* (faire équipe, travailler en collaboration [*workers*]) que l'on retrouve dans l'expression *to team up with sb* (faire équipe avec qqn).

# Exemple n°30 [h nt="IT" nr="IT045"]

<B> and whatever (eh) and they could (eh) skip the line to go to the attraction but (er) I don't know it was stronger than me and (eh) I was (eh) well the manager talk me off. he yell at me he </B>

<A> yes </A>

<B> yes because I wasn't supposed to cry for that and so <laughs> </B>

<A> he told me off </A>

<B> told me off </B>

<A> okay Eugenia that was fine I think possibly this was a good experience for your future job too because you can't always show your emotions </A>

L'exemple n°30 illustre l'emploi d'un phrasal verb inexistant en anglais, à savoir talk off. Dans son énoncé, l'apprenant italophone de l'anglais langue seconde aurait dû utiliser le verbe à particule tell off (gronder ou réprimander quelqu'un pour avoir fait quelque chose [to criticize someone angrily for doing something wrong, to admonish sb, to berate sb, to chide sb, to rebuke sb, to reprimand sb, to reprove sb, to scold sb]). D'ailleurs, un peu plus loin dans la conversation, le locuteur natif anglophone a repris et corrigé l'étudiant italophone en reformulant correctement son énoncé : « he told me off ». Cette reprise du locuteur natif, qui se positionne comme expert, permet un ancrage chez l'apprenant qui répète à son tour l'énoncé correct : « told me off ». En y regardant de plus près, l'étudiant italophone ayant commis cette erreur a sans doute pensé que les verbes talk et tell étaient interchangeables; or, ce n'est pas le cas lorsqu'il s'agit d'un phrasal verb, d'autant plus que tell off est un verbe à particule idiomatique ; le lien sémantique unissant le verbe support tell et la particule adverbiale off est très fort, très serré (Pour plus d'informations à ce sujet, se référer à Riguel (2016)). En outre, il convient de souligner que même si les verbes talk et tell possèdent un sémantisme similaire, dans le sens qu'ils renvoient tous deux à l'acte de parole, ils font toutefois référence à des situations et des contextes d'usage distincts : en effet, alors que talk est utilisé pour faire référence aux échanges conversationnels et à la communication informelle, le verbe tell est employé lorsqu'une personne dit quelque chose à quelqu'un ou à un groupe de personnes, et notamment lorsqu'il s'agit de donner une information, une instruction ou un ordre.

Enfin, en ce qui concerne la création de néologismes, nous pouvons toutefois remarquer une différence de traitement entre natifs et non-natifs. En effet, alors que les locuteurs natifs peuvent transgresser le système linguistique et enfreindre ses règles et ses patterns, la production de néologismes chez les non-natifs est généralement perçue comme s'écartant de la « norme » ; ce qui signifie que les apprenants ne sont pas autorisés à jongler avec les mots.

## 4. Conclusion

La présente contribution a permis de rendre compte des difficultés auxquelles se heurtent les locuteurs non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs*. Ainsi, la typologie proposée a permis de mettre en lumière les divers types d'erreurs commises par les étudiants non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs productions orales en langue cible, à savoir les erreurs syntaxiques, les erreurs sémantiques, les erreurs de collocations, les erreurs de style et la production de néologismes.

Les nombreux extraits de conversations analysés nous amènent à formuler les conclusions suivantes. Les erreurs commises par les apprenants peuvent résulter de la méconnaissance du comportement syntaxique des verbes à particule. Elles peuvent également révéler la méconnaissance des relations particulières existant naturellement entre certains mots (en d'autres termes, les contextes d'usage). Mais encore, elles peuvent provenir de la méconnaissance des différences entre les registres formel et informel. Cependant, au-delà de la méconnaissance des caractéristiques et particularités des *phrasal verbs*, c'est-à-dire, outre la complexité intrinsèque de la langue cible (L2), les erreurs commises résultent principalement des contraintes induites par la langue maternelle (L1) sur la langue cible (L2).

#### Bibliographie

Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D., 1999, *The grammar book: An ESL/ EFL teacher's course*, 2nd ed., Boston, Heinle & Heinle.

Condon, N., Kelly, P., 2002, « Does Cognitive Linguistics have anything to offer English language learners in their efforts to master phrasal verbs? », *ITL Review of Applied Linguistics*, 137/138, p. 205-231.

Dagut, M., Laufer, B., 1985, « Avoidance of phrasal verbs: A case for contrastive analysis », *Studies in Second Language Acquisition*, 7, p. 73-79.

Darwin, C. M., Gray, L. S., 1999, «Going after the Phrasal Verb: An Alternative Approach to Classification», *TESOL Quarterly*, 33(1), p. 65-83.

Gilquin, G., De Cock, S. & Granger, S., 2010, *The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage*, Handbook and CD-ROM, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Granger, S., 1998, « Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae » in Cowie, A.P. (Ed.), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*, Oxford, Oxford University Press, p. 145-160.

Howarth, P., 1996, *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*, Tübingen, Max Niemeyer.

Hulstijn, J. H., Marchena, E., 1989, « Avoidance: Grammatical or semantic causes? », *Studies in Second Language Acquisition*, 11, p. 241-255.

Kao, R., 2001, « Where have the prepositions gone? A study of English prepositional verbs and input enhancement in instructed SLA », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39, p. 195-215.

Laufer, B., Eliasson, S., 1993, « What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? », *Studies in Second Language Acquisition*, 15, p. 35-48.

Liao, Y., Fukuya, Y. J., 2004, «Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English», *Language Learning*, 54(2), p. 193-226.

Liu, D., 2003, «The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications », *TESOL Quarterly*, 37(4), p. 671-700.

McArthur, T., Atkins, B., 1974, Dictionnary of English Phrasal Verbs and their Idioms, London & Glasgow, Collins.

McCarthy, M., 1990, Vocabulary, Oxford, Oxford University Press.

Moon, R., 1997, «Vocabulary connections: Multi-word items in English » in McCarthy, M., Schmitt, N. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 40-63.

Morris, T., 1996, Phrasal verbs: A Fun New Approach, Oxford, Black Sheep Press.

Nesselhauf, N., 2005, Collocations in a Learner Corpus, Amsterdam, John Benjamins.

Riguel, E., 2016, Les 'phrasal verbs': usage, acquisition (L1 & L2), et enseignement, Thèse de Doctorat en linguistique anglaise non publiée, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 788 p.

Thrush, E. A., 2001, «Plain English? A study of plain English vocabulary and international audiences», *Technical Communication*, 48(3), p. 289-296.

Emilie Riguel est Docteure en Linguistique anglaise. Elle a soutenu sa thèse intitulée « Phrasal verbs : usage, acquisition (L1 & L2) et enseignement » à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 en décembre 2016. Ses recherches portent sur les phrasal verbs d'un point de vue syntaxique, sémantique et diachronique. En outre, ses travaux s'intéressent principalement à l'acquisition des constructions verbe-particule à deux niveaux : dans le discours de l'enfant anglophone (L1) et dans les productions écrites d'apprenants non-natifs (L2). Sa recherche est également consacrée aux implications didactiques et pédagogiques concernant l'apprentissage/enseignement des phrasal verbs. Enfin, les travaux menés après sa thèse concernent les phrasal verbs néologiques et le phénomène de créativité lexicale dans le domaine des phrasal verbs, ainsi que l'usage des phrasal verbs en anglais de spécialité (notamment en anglais médical et en anglais de l'informatique). Elle a récemment réalisé une recherche approfondie sur les phrasal verbs aspectuels, ainsi qu'une étude sur les erreurs de phrasal verbs dans les productions orales d'apprenants non-anglophones.

COMMENT ÉLABORER UN PLAN DE COURS DE LANGUES DE SPÉCIALITÉS POUR LES ÉTUDIANTS EN LEA? / HOW TO DESIGN A SPECIALIZED LANGUAGES COURSE PLAN FOR MODERN APPLIED LANGUAGES STUDENTS? / CUM SĂ ELABOREZI UN PLAN DE CURS DESPRE LIMBAJELE DE SPECIALITATE PENTRU STUDENȚII DE LA LIMBI MODERNE APLICATE<sup>1</sup>

Abstract: The present article aims to offer an analysis of the importance we give to designing a course plan in the field of specialized languages, for Modern Applied Languages students. It is in fact a document associated with such notions as transparency, interaction, communication and, in order to reach a correct and coherent acquisition of knowledge, it must be drawn up in collaboration with the other course coordinators. It is a document which is to be found under different names in higher education institutions in Europe, Canada or the United States. However, it is compulsory that it contains the following items: required background knowledge, the content of the course, the target level, evaluation methods, bibliography, etc. Given the current context in which the higher education is placed all over the world and the rapid changes in the labour market, the content of the course will often be submitted to changes and comebacks for each course unit.

**Keywords:** specialized languages, didactics, syllabus, competences, CEFRL, ECTS.

### Définition du plan de cours

Roegiers définit le plan de cours comme « un document écrit, décrivant un cours dans ses principaux aspects de planification, généralement standardisés par rubriques, rédigé par son titulaire, délivré annuellement à la demande expresse de son institution, dès le début de l'année, à l'intention des étudiants, voire d'autres lecteurs potentiels. » (2012: 18). Nous parlons d'une communication écrite, qui implique donc une portée probatoire. La présence de quelques rubriques standards, stables, plus ou moins d'une université à l'autre, souligne l'idée de planifier pédagogiquement le contenu du cours, afin d'atteindre ses objectifs. Chaque université demande annuellement aux enseignants un tel document descriptif, il y a aussi une date butoir, généralement lors de chaque nouvelle rentrée. Pour l'enseignant, le plan de cours représente donc un outil de réflexion préparatoire au cours, alors que pour l'étudiant le document c'est une visualisation préliminaire du contenu du cours et une aide concrète à l'organisation et son travail.

# Prise de contact et premières impressions

Parce qu'il s'agit d'un document rédigé à l'intention des étudiants principalement, beaucoup d'universités ont pris la décision de mettre le document à la disposition des bénéficiaires, en version imprimée ou électronique, à l'entame de chaque nouveau cours, pour qu'ils puissent le consulter à tout moment. On pourrait donc le considérer comme une première prise de contact entre le titulaire du cours et les étudiants, un point de contact précoce qui àide à transmettre une information spécifique, utile et ciblée. De cette manière l'étudiant aura la possibilité de visualiser la planification du cours et la gestion du temps de chaque unité d'enseignement, d'un manière plus ou moins schématique ou détaillée. Les responsables académiques ont remarqué la tendance des étudiants à consulter le document d'une manière sporadique ou à ne pas le consulter. Le manqué d'intérêt pourrait être justifié par un certain état d'âme des étudiants lors de la rentrée, « une disposition qui ne leur permet pas de saisir la portée du document pour leur parcours » (Roegiers, 2012: 26). C'est toujours le rôle de l'enseignant de trouver une solution: présenter le plan pendant le premier cours, le parcourir soigneusement point à point, afin d'éviter tout malentendu. Cela

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ana-Marina Tomescu, Université de Pitesti, Roumanie, ana marina tomescu@hotmail.com

représente peut-être une explication du fait que ce n'est pas formément une obligation de la part de l'institution de délivrer le plan du cours au début de chaque année académique. C'est un document auquel le titulaire du cours prête beaucoup d'attention car, premièrement, en fonction du ton abordé et de la cohérence des idées exposées dans la présentation du plan, les étudiants pourraient se sentir encouragés ou, tout au contraire, découragés dans leur parcours: « Le professeur produit sur les étudiants certaines impressions à partir de ce qu'il laisse transparaître de lui-même et de son cours, et ces premières impressions auront tendance à persister, malgré tous ces efforts pour les transformer si elles se révèlent négatives. De plus, c'est à partir de ces premières impressions qu'un étudiant prend ou non la décision (souvent inconsciente) de s'engager dans le cours » (Prégent, 2009: 87). Le plan de cours devient une sorte de contrat, conclu entre plusieurs parties contractuelles: l'université, l'enseignant et l'étudiant. C'est ce qui explique la dénomination utilisée en Belgique pour le même document: engagement pédagogique. Il y a des auteurs (Woolcock, 2006) qui considèrent qu'il s'agit d'un accord à quatre: l'université, le département, l'enseignant et l'étudiant. Deuxièmement, à l'occasion de l'évaluation périodique du programme d'études, les agences d'accréditation peuvent le solliciter. Dernièrement, il témoigne aussi de la qualité d'un enseignant ou d'un processus d'enseignement.

### Us et coutumes des universités

Généralement, les institutions d'enseignement supérieur assignent à leurs enseignants la tâche de rédiger des « plans de cours » pour les disciplines dispensées aux étudiants. Les universités québécoises ont été parmi les premières à mettre à la dispositions des apprenants de tels documents depuis les années '70. Progressivement le concept gagne beaucoup de pays francophones européens, même si la terminologie n'était uniformément utilisée, tout au contraire, elle était bien différente: « engagements pédagogiques » ou « polycopié » en Belgique, « descriptions de cours » ou « fiches ECTS » en France<sup>1</sup>, « détails de l'enseignement » en Suisse. Malheureusement, les dernières années, les universités françaises par exemple, livrent un document qui contient seulement la table des matières, même si le Guide d'utilisation ECTS demande « des informations détaillées, claires et à jour » (p. 29), plus précisément la « description de chaque unité d'enseignement » (p. 29). De plus, le nombre de rubriques, les prérequis, les contenus du cours, le nombre de crédits ECTS, les niveaux atteints, les tâches d'évaluation des cours ou les modalités de publication diffèrent d'une université à l'autre. C'est pour cette raison que « cette injonction positionne donc le Plan de cours, tel que noue le définirons, à un niveau important du processus de Bologne et s'applique par exemple rigoureusement aux institutions du supérieur en Europe, qui visent à obtenir le Label ECTS » (Leduc, 2013: 13). En ce qui concerne les universités roumaines, les enseignants reçoivent généralement des formulaires types pour le descriptif des cours, avec quelques rubriques obligatoires: identification du cours (nom, programme d'étude, nombre de credits ECTS) et de l'enseignant (nom, fonction), objectifs d'apprentissage, description du cours, modalités d'évaluation (comment sera calculée la note finale en pourcentages), bibliographie minimale.

Dans le système d'enseignement anglo-saxon, ces documents pédagogiques portent le nom de *syllabus*, un terme dont l'utilisation dans le champ institutionnel académique remonte à 1889. Ce sont des documents qui présentent une utilité concrète et immédiate, mais qui demandent aussi beaucoup d'effort et d'investissment de la part des enseignants.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> parce que, après le processus de Bologne, le plan de cours représente un outil qui aide à comparer l'équivalence des cours et, par conséquencee, des programmes d'études entre les différents établissements d'enseignement supérieur.

#### Le contenu du cours

# Quelle langue enseigner?

La réflexion sur les types de contenus sont à privilégier, parce que le cours de français de spécialité occupe une place importante dans la formation des étudiants en LEA. Le cours de langues de spécialité le professeur va enseigner une langue de spécialité à des étudiants roumains qui apprennent le français comme langue étangère. Il s'agit d'un ensemble d'objets linguistiques et terminologiques défini par rapport à une certaine spécialité, un certain domaine. C'est la tâche de l'enseignant de connaître bien son public, pour déterminer correctement les objectifs du cours, les contenus, les méthodes d'enseignement. Car, le français de spécialité « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelles ou des études supérieures » (Cuq, 2003: 19). En outre, en fonction du niveau de la technicité des textes étudiés, l'enseignant devra constamment rester en contact avec les acteurs du milieu étudié.

#### Préreguis

Pour intégrer cette formation en troisième année, le plan de cours précise que les étudiants en LEA doivent disposer d'un niveau A2+/B1 à l'écrit comme à l'oral, conformément au CECRL. Il est nécessaire aussi d'avoir suivi une formation de niveau L2 en études anglophones ou anglophones, comprenant des enseignement de langue française/anglaise contemporaine, linguistique, traduction et culture et civilisation du monde anglophone/francophone. Selon l'échelle de niveau de compétences, au niveau B2, l'apprenant « peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité » (CECRL, 2001: 25). Si les étudiants possèdent une bonne connaissance de la langue fondamentale, l'objectif principal sera l'acquisition du lexique propre à une spécialité. « Mais, dans la plupart des cas, loin de se limiter à une terminologie spécialisée, le cours à élaborer doit aussi faire une large place à l'enseignement de la syntaxe », car « l'enseignement du lexique se fait moins au moyen de leçons spéciales, formalisées et systématiques, qu'à partir d'une exploration de réalisations du discours relatives à des thèmes de la spécialité choisie » (Gaultier, Masselin, 1973:). En effet, l'état des connaissances fondamentales de la langue cible va déterminer le choix de documents pédagogiques à utiliser (l'accent est mis sur l'utilisation de documents authentiques élaborés préalablement), la succession de l'information, la méthode à adopter.

#### - Rassurer les étudiants

Les chercheurs intéressés au domaine ont naissance à plusieurs dénominations, variant selon l'approche méthodologique adoptée le fil des décennies: langues de spécialité (dans les années '60); français technique et scientifique, français fonctionnel et français instrumental (dans les années '70); enseignement fonctionnel du français (dans les années '80); FOS, français professionnel (les années '90), français des métiers, français des professions, langues specialisée (depuis les années '90). Pour encourager les étudiants l'enseignant pourra souligner dès le début du cours la simplicité relative de la langue de la technique et de la science par rapport à la langue courante, conformément aux propos d'André Phal: suppression des références personnelles, l'emploi exclusif des pronoms impersonnels, fréquence des constructions passives, étude plus poussée de la nominalisation, etc. De cette manière, ils ne seront plus surpris au moment où ils vont parcourir un texte appartenant à un domaine juridique. Ils se rendront compte plus rapidement que la caractéristique principale de la langue juridique réside dans le phénomène d'opacité, déterminée, d'un côté par l'emploi des termes juridiques (beaucoup d'entre eux sont polysémiques et d'autres ont un caractère archaïsant) et, de l'autre côté, par la « juridicité » des énoncés. C'est une modalité simple pour rassurer les étudiants, pour

qu'ils se lancent dans l'acquisition de ces nouvelles informations. Il faudra développer chez les étudiants des compétences qui les rendent capables, à la fin du cours, de consulter une revue de spécialité, de participer à une discussion entre les spécialistes d'un domaine ou, même rédiger un article, le mémoire de licence ou la dissertation, car « les besoins d'un étudiant universitaire sont la compréhension d'un cours, TD ou TP, la maîtrise des productions écrites (dissertations, commentaires, etc.) et les présentations orales (exposés oraux...). » (Boukhannouche, 2012).

#### - Double degré de cohérence

Le cours sera conçu dans la perspective d'un double degré de cohérence. Premièrement, le document devra prendre en compte la notion appelée « approche par compétences », ce qui veut dire qu'on va définir le contenu du cours en fonction des situations de communication et des objectifs visés. Deuxièmement, il ne faut pas oublier que dans l'enseignement supérieur on se concentre sur le concept d'« approche programme », c'est-à-dire sur la démarche axée sur ce qui est attend de l'étudiant (Roegiers, 2012: 97). Il ne s'agit donc pas d'une « approche programme », car, la préparation du cours ne sera pas faite d'une manière isolée. Tout au contraire, dans la conception du cours, l'enseignant devra faire la prevue qu'il connaît très bien les autres cours dispensés aux étudiants. Dans la rédaction et la gestion de chaque cours, tous les titulaires du corps des enseignants vont collaborer, dans le but d'identifier la contribution de chaque discipline enseignée au développement des acquis-programme. Mais, malgré le fait qu'il représente le fruit d'un travail collectif, le plan de cours est régigé par le titulaire du cours comme nous avons déjà souligné dans un paragraphe ci-dessus.

# - Aspects de la langue de spécialité

L'un des objetifs principaux du cours est représenté par la mise en évidence des caratéristiques linguistiques d'un texte de spécialité. Il ne faut pas « borner l'inventaire des rubriques aux substantifs, verbes et adjectifs à valeur spécifique (terminologie technique), mais d'identifier les aspects d'une langue spécialisée donnée, significatifs de la finalité même de la discipline. » (Gaultier, Masselin, 1973: 118). C'est le rôle de l'enseignent de maintenir la cohérence de ces caractéristiques: prédominance et rôle de la phrase déclarative; dépersonnalisation; perspective atemporelle; complexité de la structure de la phrase; souci de cohésion; emploi de symboles, tableaux, graphiques; souci constant de précision et d'objectivité dans le choix des termes; création de nouveau mots liés à l'apparition de nouveaux objets, de nouvelles réalités physiques et conceptuelles; termes à bases grecques et latines; emploi des lexiques spécialisés ou semi-spécialisés (rapprochement du sens spécialisé avec le sens usuel); schémas de dérivation spécifiques et les plus productifs pour la branche; lexique qui s'ouvre facilement aux emprunts; respect de la syntaxe du français et de tous les critères orthographiques (par exemple, pour les termes techniques, à initiale vocalique), etc. Afin d'éviter les fautes et les interférences qui pourraient apparaître sur le plan de la compréhension d'un texte de spécialité, l'enseignant va proposer aux étudiants, dans la plupart des unités d'enseignement, différents types d'exercices. Tagliante (2005 : 88) a répertorié certaines de ces activités: exercices d'appariement, exercices de classement, exercices lacunaires, comptes-rendus, reformulations, sujets de synthèse, etc. Ces démarches d'apprentissage contribuent au respect de la syntaxe de la langue française et à la fixation du vocabulaire de spécialité.

# Les tâches d'évaluation des cours

Le plan de cours va préciser aussi les tâches d'évaluation. L'enseignant va utiliser pour tous les étudiants, la même grille d'évaluation, un document adossé au CECRL. La grille représente un outil indispensable dans toute évaluation, car elle permet de juger, à l'aide de quelques critères objectifs et définis au préalable, la qualité de réalisation de la tâche

effectuée. La correction et la richesse de la langue représentent des critères communs d'évaluation. En outre, pour ce qui est de l'évaluation de la production écrite, l'enseignant va prendre en compte la qualité et la richesse du contenu, son organisation et sa cohérence. Pour la production orale, il prendra en compte l'expression orale en continu et en interaction. Si l'enseignant va préciser dans le plan de cours, présenté dès le début de la formation, les critères et les modalités d'évaluation, l'étudiant trouvera la motivation et l'engagement nécessaires pour parvenir à ses buts. Comme l'évaluation est un facteur de motivation, « il est nécessaire que l'enseignant suscite l'intérêt, la curiosité de l'apprenant. Pour cela, il lui faut varier les tâches proposées, les supports utilisés, faire des retours sur les activités et les tâches effectuées par l'apprenant. » (Bouchet, 2012: 47). Les spécialistes appellent le phénomène évaluation authentique (Cuq, 2003: 92), parce qu'il s'agit d'évaluer les habilités langagières des étudiants dans des situations contextualisées de la vie courante, qui imposent l'emploi d'une langue de spécialité, spécifique à un certain domaine.

# Le rôle et l'importance des références bibliographiques

Parmi les rubriques standards d'un plan d'un cours, la bibliographie occupe une place importante, parce qu'elle aide à la redaction du document, même s'il s'agit d'une tâche assez fastidieuse. En outre, la bibliographie représente aussi un instrument de travail pour les étudiants. L'enseignant constitue un corpus d'ouvrages de specialité, actes de colloques, articles de revues liés au domaine des langues de spécialité. Il faut accorder de la place à la bibliographie antérieure (Robert Galisson et Daniel Coste, Lehman D., Lerat P., Petit M.), mais aussi aux publications plus récentes (Mangiante J. et Parpette J. M., Maingueneau Dominique, Challe O., De Nuchèze Violaine, Mourlhon-Dallies F.). D'autres indications bibliographiques pourront étre fournies aux étudiants au fil du semestre. Il s'agit généralement d'un corpus théorique et pratique (le plus réconnus scientifiquement) assez hétéroclite qui sert à éclairer les notions, les citations et les idées présentées dans le cours. Chaque titre mentionné dans la bibliographie a des fins pédagogiques et apporte des éléments neufs ou des éclaircissements sur les questions débattues dans le cours. L'enseignant va identifier les ouvrages et les articles les plus pertinents, cite dans le cours ou dont il s'est inspiré. La sélection serait faite en fonction de la concision et l'utilité de l'information, sa gradation et même la facilité de l'accès via Internet. Ce serait idéal que tous ces titres soient à la disposition des étudiants et qu'ils constituent leur objet de préoccupation au moins pendant le déroulement du cours. De cette manière, les étudians pourront comprendre mieux les différents points de vues des spécialistes sur le sujet en question.

# Conclusions

En guise de conclusion, l'élaboration du plan de cours de les langues de spécialité doit prendre en compte beucoup de facteurs. L'enseignant établit des objectifs du cours reels, par trop ambitieux par rapport au niveaux de connaissances des étudiants et avec un nombre d'heures investies adapté. Mettre la barre trop haut signifierait viser des objectifs inatteignables dans un temps imparti. A part l'approche d'une terminologie spécialisée et le respect de la syntaxe de la langue française, l'élaboration du plan de cours sur les langues de spécialité doir prendre en compte l'étude du contexte culturel et professionnel. Autrement dit, l'objectif principal du cours serait la maîtrise de la langue française, accompagnée d'une terminologie spécifique du domaine étudié et d'une connaissance approfondie du contexte culturel et professionnel. De cette manière, à la fin du cours, les étudiants participants pourront maîtriser des structures grammaticales et lexicales spécifiques aux langues de spécialité.

#### **Bibliographie**

Bouchet, Lauriane, 2012, « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant. Évaluation d'une formation FOS adaptée », Sciences de l'Homme et Société, URL https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00709356/document, consulté le 14 septembre 2020

Boukhannouche, Lamia, 2012, «Le français sur objectif universitaire», *Amerika*, no 7, URL http://journals.openedition.org/amerika/3437, consulté le 21 septembre 2020,

Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier

Cuq, Jean-Pierre, 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international.

Gaultier Marie-Thérèse, Masselin Jacques, 1973, « L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers », *Langue française*, n°17, pp. 112-123.

Leduc, Laurent, 2013, Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal, 2004, Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris, Hachette FLE, Collection FLE.

Phal, André, 1973, Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (V.G.OS.): Part du lexique commun dans l'espression scientifique. Saint Cloud, CREDIF.

Prégent, R., 2009, Enseigner à l'université dans une approche-programme, Québec, Presses Universitaires Polytechniques.

Roegiers, X., 2012, Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?, Bruxelles, De Boeck.

Tagliante, C., 2005, L'évaluation et le cadre européen commun, Paris, Clé international.

Woolcock, M., 2005, Constructing a syllabus. Sheridan Center for Teaching and Learning, Brown University.

Ana-Marina Tomescu est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté des Lettres, Université de Piteşti, Roumanie. Principales disciplines enseignées: Langages de spécialité, Phraséologie, Cours pratique – langue française: traductions économiques, grammaire. Travaux dirigés – langue française pour les domaines de l'économie, de l'administration publique et du droit. Ses dernières recherches portent sur la traduction spécialisée et les langues de spécialité.

# TRADUIRE LES CONTRATS DU DROIT FRANÇAIS PAR ÉQUIVALENCE FONCTIONNELLE / TRANSLATING FRENCH LAW CONTRACTS THROUGH FUNCTIONAL EQUIVALENCE / TRADUCEREA CONTRACTELOR DIN DREPTUL FRANCEZ PRIN INTERMEDIUL ECHIVALENȚEI FUNCȚIONALE<sup>1</sup>

Résumé: Le présent travail porte sur la traduction des contrats du droit français par équivalence fonctionnelle. Dans la première partie de l'étude, nous présentons les avatars de la notion d'équivalence en traductologie, le concept d'équivalence dynamique introduit par Eugene Nida et la notion d'équivalence fonctionnelle théorisée par Katarina Reiss et Hans Vermeer. Nous analysons par la suite le concept d'équivalence en relation avec le texte juridique, soulignant le caractère normatif de ce texte et l'importance de l'adéquation. La seconde partie du travail est consacrée à l'étude contrastive des difficultés de traduction d'ordre terminologique et discursif engendrées par les contrats français. Nous proposons des solutions de traduction en roumain, en conformité avec le principe de l'équivalence fonctionnelle.

**Mots-clés :** équivalence fonctionnelle, adéquation, traduction juridique, traduction des contrats.

Abstract: The topic of this paper is represented by the translation of French contracts through functional equivalence. In the first part of the study, we present the avatars of the concept of equivalence in Translation Studies, the notion of dynamic equivalence introduced by Eugene Nida and the functional equivalence principle, theorized by Katarina Reiss and Hans Vermeer. We also analyze the concept of equivalence in relation with legal translation and we emphasize the normative nature of the legal text and the importance of adequacy in translation. The second part of the paper is represented by the contrastive analysis of translation difficulties implied by French contracts. Such difficulties pertain to two classes: they may be terminological or discursive. We also propose translation solutions based on the functional equivalence principle.

**Keywords:** functional equivalence, adequacy, legal translation, translation of contracts.

# 1. L'équivalence fonctionnelle dans le cadre de la théorie de la traduction

Le présent travail analyse le concept d'équivalence, tel qu'il a été introduit dans le domaine de la traductologie par Eugene Nida dans les années '60, et suit ses avatars par rapport à la traduction générale et à la traduction juridique, qui relève de la traduction spécialisée. Dans la seconde partie du travail, nous montrons la manière dont le concept d'équivalence fonctionnelle peut contribuer à la réussite de la traduction juridique. L'étude de cas choisie est représentée par des contrats du droit français transposés en roumain.

# 1.1. De l'équivalence dynamique de Nida à l'équivalence fonctionnelle de Katarina Reiss. Équivalence et adéquation

Pour dresser un rappel théorique du concept d'équivalence dans le domaine de la traductologie, il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'une notion de date récente. Dans les années '50 par exemple, l'équivalence figure en tant que méthode « oblique » de traduction dans la taxonomie proposée par Vinay et Darbelnet. Ces auteurs s'inspirent plutôt de la linguistique et proposent une stylistique comparée du français et de l'anglais :

Dans les 1950, Vinay et Darbelnet proposent une méthode comparative, inspirée par les travaux de Saussure, qui relève davantage de la langue que de la parole. Selon cette école de pensée, l'équivalence se situe au niveau de la langue : il faut rendre la langue de départ le plus idiomatiquement possible, en accord avec son génie et le découpage de réalité qu'elle impose. (Klimkiewicz, 2003 : 3)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Carmen-Ecaterina Ciobâcă et Estera Gorgan, Université « Alexandru Ioan Cuza », Iași, Roumanie, carmen.ciobaca@gmail.com, esteragorgan1@gmail.com

Selon les deux auteurs, traduire par équivalence signifie recréer dans la langue cible la situation évoquée dans le texte de départ, en utilisant d'habitude des expressions figées qui transmettent le même message. Cette stratégie se prêterait surtout à la traduction des proverbes, des expressions idiomatiques, des messages publicitaires, des modes d'emploi : traduire « Tel père, tel fils » par « Aşchia nu sare departe de trunchi » en est un exemple.

Le premier auteur qui se détache de l'approche purement linguistique de la traduction et qui voit l'équivalence non pas comme une stratégie de traduction, mais comme une approche générale du texte à traduire est Eugene Nida. Il adopte une perspective plutôt sociolinguistique de la traduction, le champ d'application étant représenté par la traduction de la Bible. Nida désigne la langue cible en tant que « langue réceptrice » et définit la traduction comme suit : « Translating consists in producing in the receptor language the closest natural equivalent to the message of the source language, first in meaning, and secondly in style. » (Nida, 1969: 12) Il s'agit, en effet, de la première définition de ce que Nida appellera « équivalence dynamique », celle par laquelle le traducteur cherche à reproduire dans la langue d'arrivée un effet équivalent, à la différence de « l'équivalence formelle », qui mène à une traduction qui se tient à la lettre du texte de départ, ayant en vue seulement sa forme et son message, sans se proposer de créer dans la langue cible un effet équivalent. Son approche est motivée par des considérations pragmatiques visant la réception de la Bible dans le cadre de différentes cultures. Lorsqu'il définit par conséquent l'équivalence dynamique, Nida tient compte de la diversité des cultures du monde :

Dynamic is therefore to be defined in terms of the degree to which the receptors of the message in the receptor language respond to it in substantially the same manner as the receptors in the source language. This response can never be identical, for the cultural and historical settings are too different, but there should be a high degree of equivalence of response, or the translation will have failed to accomplish its purpose. (Nida 1969: 24)

Vérifier donc si l'équivalence dynamique a été assurée revient à évaluer la réception dont jouit le texte traduit dans la langue d'arrivée. Par sa conception de l'équivalence, Nida ne fait qu'ouvrir la voie à de nouvelles approches portant sur cette notion dans le domaine de la traductologie.

La plus notable est, peut-être, celle de Katarina Reiss et Hans Vermeer, qui introduisent le concept d'équivalence fonctionnelle dans l'étude de la traduction. Selon ces auteurs, le traducteur est placé dans un contexte socioculturel, étant l'objet de certaines contraintes, y compris d'ordre extérieur, données par la fonction que le texte traduit remplira dans la culture d'arrivée et pour le destinataire de la traduction. Le traducteur est donc censé connaître cette fonction (appelée skopos) et adapter son travail à ces impératifs. La fonction du texte traduit dans la culture cible peut coïncider avec la fonction qu'il remplit dans la culture de départ, phénomène qui est appelé invariance fonctionnelle : par exemple, un message publicitaire de la langue source doit fonctionner, d'habitude, comme message publicitaire dans la langue et la culture cible. Dans une telle situation, l'équivalence correspond à l'adéquation. Si, par contre, l'objectif d'origine du texte source diffère de la fonction que le texte traduit accomplira dans la culture d'arrivée, le concept d'équivalence subira des modifications : un exemple est représenté par une œuvre littéraire destinée aux adultes dans la culture source, adaptée dans la culture cible afin d'être promue comme littérature pour enfants. En ce sens, équivalence et adéquation sont des concepts différents, le premier étant conçu par Katarina Reiss comme « la relation entre deux produits, à savoir le produit source et le produit cible », et le deuxième comme « les choix opérés par le traducteur [qui] doivent être en adéquation avec la finalité » (Reiss, 2009 : 144). Le concept d'adéquation se retrouve aussi, sous une autre forme, chez Itamar EvenZohar et Gideon Toury, initiateurs de la théorie du polysystème. Toury (1995 : 61) met en relation l'équivalence et la norme ; pour lui, l'adéquation définit la relation entre le texte de départ et le texte d'arrivée. Ainsi, le texte traduit se situe être « acceptabilité » et « adéquation », en fonction de la manière dont le traducteur obéit aux normes du polysystème de départ.

La théorie de l'équivalence fonctionnelle serait applicable donc, *a priori*, à tout type de traduction, autant que la fonction jouée par le texte cible dans la culture d'arrivée est prise en compte. Cette approche traductologique envisage le texte en tant qu'unité de traduction et place le traducteur dans un cadre pragmatique, le mettant en relation avec le public cible ou avec ses clients. En outre, il convient d'observer que l'équivalence fonctionnelle se prête de manière plus évidente à certains types de textes : « l'équivalence fonctionnelle [...] intervient dans la traduction des jeux de mots, [de] la poésie, [d]es slogans publicitaires et dans les cas où la créativité et le fait d'envisager le sens comme la fonction du langage apparaissent » (Vaupot, 2013 : 104). Dans la section suivante et dans la partie applicative de la présente étude, nous analyserons la manière dont l'équivalence fonctionnelle peut être appliquée à la traduction juridique, prenant comme exemple les contrats du droit français.

Le concept d'équivalence comporte aussi des détracteurs dans le domaine de la traductologie. Une première critique qui pourrait être formulée est représentée par le caractère apparemment vague de cette notion, tantôt comprise comme une stratégie de traduction au niveau micro-textuel (selon la stylistique comparée de Vinay et Darbelnet), tantôt comme une approche globale du texte source, qui devient toute une philosophie de la traduction :

Ainsi nous pouvons distinguer d'une part l'équivalence, terme utilisé seul, qui traditionnellement signifie la fidélité au texte source, et qui représente en même temps l'une des stratégies de traduction prêchées par Vinay et Darbelnet, et d'autre part des équivalences plus nuancées, des équivalences formelle et dynamique de Nida, à l'équivalence fonctionnelle de l'École du Skopos. (Petrů, 2016 : 179)

Jean-René Ladmiral exprime lui aussi ses réserves quant à la notion d'équivalence : « le concept d'équivalence a une validité générale et il tend à désigner toute opération de traduction » (1979 : 20). D'autre part, selon les auteures de la théorie du sens, appelée aussi théorie interprétative de la traduction, « l'équivalence [...] serait la reproduction à la fois de l'intention du locuteur et de l'effet produit sur le récepteur » (Klimkiewicz, 2003 : 4). Lorsque l'on parle donc d'équivalence en traduction, il faut préciser dès le début quelle est la théorie envisagée.

Pour éclairer cet aspect, il convient de préciser que nous avons en vue dans la présente étude la théorie de l'équivalence fonctionnelle inaugurée par Katarina Reiss, qui nous semble appropriée à notre sujet qui est la traduction juridique et qui représente, en effet, un développement de la théorie de l'équivalence dynamique de Nida. Elle a également l'avantage de se constituer comme une approche intégrale, qui agit au niveau du macro-texte et qui oblige le traducteur à envisager la fonction que la traduction, en tant que produit, remplira dans la culture d'arrivée et à adopter, en conséquence, des stratégies adéquates.

# 1.2. Équivalence fonctionnelle et traduction juridique. Entre normativité et adéquation

La langue juridique se fait remarquer par son caractère normatif, contraignant, à la différence d'autres langues de spécialité :

[...] les textes se subdivisent en trois catégories fondamentales de textes contraignants : du plus au moins contraignant, en passant par le moyennement contraignant. La première comprend trois sous-catégories (textes scientifiques, normatifs, technico-opératifs), la deuxième, deux (textes explicatifs-argumentatifs, informatifs) et la troisième, une seule (les textes littéraires/esthétiques). Le texte juridique porteur de règles, tels la loi, le jugement et le contrat, entre manifestement dans la sous-catégorie des textes normatifs. (Gémar, 2015 : 479)

En d'autres termes, le texte juridique est peut-être l'exemple idéal de texte à valeur performative dont parlait John Austin (1970) : en droit, dire c'est faire. Un arrêt, une fois prononcé, produira des effets sur les parties au procès ; une procuration, une fois authentifiée, accorde au mandant les autorités qui y sont précisées ; un contrat, une fois signé, confère des droits et impose des obligations aux signataires. Les trois types de textes évoqués ci-dessus sont, en effet, des genres juridiques à part entière, dont le manquement entraine des sanctions :

Ce qui constitue la différence fondamentale entre les textes juridiques d'une part et tout autre type de texte d'autre part, c'est leur pragmatisme qui y atteint en quelque sorte son paroxysme. Les textes du droit ne sont pas seulement performatifs, ce sont des textes prescriptifs porteurs d'effets juridiques obligatoires. Ils sont contraignants, car ils ne véhiculent pas une information neutre, mais [...] une règle à respecter. Et cela normalement sous la menace d'application, dans le cas contraire, d'une sanction ayant soit la forme de la responsabilité de réparer le préjudice au civil, soit la forme de punition *stricto sensu* au pénal. (Petrů, 2016 : 182)

Pour la plupart des cas, ce pragmatisme du texte juridique devrait sans doute être transporté dans la langue cible en tant que tel, surtout en cas des traductions circulantes, c'est-à-dire celles qui remplissent la même fonction dans la culture cible (exemple : un contrat, une sentence pénale, un arrêt, une mise en demeure accompliront en général la même fonction dans le milieu d'arrivée). Cela correspond à une situation d'*invariance fonctionnelle*. La seule situation où le texte traduit ne remplit pas la même fonction dans la langue cible, l'équivalence étant donc différente de l'adéquation, est représentée par la traduction non-circulante : par exemple, la traduction d'un texte qui relève de la jurisprudence ou de la doctrine et qui est destinée à l'information du public cible, représenté par des juristes. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi en tant que genre juridique les contrats du droit français : d'habitude, le client demande la traduction d'un tel texte pour attester, dans le milieu cible, l'existence de cet instrument juridique établi dans le milieu de départ. Il s'agit, donc, d'une traduction circulante, qui impose au traducteur d'assurer l'équivalence fonctionnelle du texte à travers le passage dans la langue d'arrivée.

À part la normativité spécifique du discours juridique, une autre difficulté de traduction redoutable est représentée par son inhérente composante culturelle : « Le droit est un des domaines les plus chargés de culture qui soient. Il remonte aux sources de la civilisation, de chaque langue et de la culture qu'elle porte. » (Gémar, 2003 : 232) Donc, à la différence d'autres langues de spécialité, le droit est intimement lié à la culture au sein de laquelle il s'est développé : « Le droit étant un phénomène social, le produit d'une culture, il acquiert dans chaque société un caractère unique – *ubi societate, ibi ius.* » (Petrů, 2016 : 179) En ce sens, la traduction du droit implique d'habitude le passage d'une culture juridique à une autre culture juridique, dont les éléments peuvent être très différents :

Traduire est réputé difficile, mais traduire des textes juridiques l'est plus encore. [...] Il s'ensuit que la traduction juridique, [...] pose un problème particulièrement aigu au traducteur. Il lui faut non seulement passer d'une langue à une autre, d'un système à un autre, mais encore d'une famille juridique à une autre. (Gémar, 2015 : 480)

Ce passage d'un système à un autre suppose des difficultés de traduction redoutables qui sont générées par l'équivalence partielle des termes ou par le manque d'équivalents dans la langue et la culture cible. La présence des culturèmes juridiques est observable surtout en cas d'un système de droit dont l'origine est complètement différente du système auquel l'on appartient (exemple : la common law par rapport au droit civiliste, inspiré par les principes du droit franco-germanique). Comment traduire en français ou en roumain, par exemple, des concepts tels que « consideration », « reliance damages » ou « severability », qui relèvent du droit anglo-saxon? Même si l'équivalent exact de tels termes n'existe pas dans le droit civiliste, le traducteur est tenu de fournir des solutions, même s'il/elle fait recours, in extremis, au calque, à l'emprunt ou aux néologismes. Il s'agit, donc, d'établir une équivalence au niveau du micro-texte, c'est-à-dire au niveau des termes : « L'une des plus fréquentes [difficultés] vient de la présence, dans le texte à traduire, de termes portant une notion étrangère à la langue cible, auxquels le traducteur doit trouver l'équivalent dans le texte d'arrivée. » (Gémar, 2015 : 481) Le même auteur observe que, en termes d'équivalence des concepts, le traducteur se confronte à trois situations : « les termes dont l'équivalence est évidente, reconnue ou établie ; [...] les termes pour lesquels l'équivalence n'est que (plus ou moins) partielle et [...] [l]es termes dont la traduction est impossible pour diverses raisons » (2015 : 484). L'existence de ces trois situations est attestée également par Aurélia Klimkiewicz: «En ce qui concerne l'équivalence au sens terminologique, les spécialistes s'accordent, en principe, sur le fait qu'il faut distinguer trois situations, à savoir l'équivalence complète (parfaite), l'équivalence partielle et l'équivalence nulle (absence d'équivalence) » (2003 : 170). Gémar considère que le principe d'équivalence fonctionnelle est à appliquer dans les deux premières situations, tandis que pour la troisième situation le traducteur se voit obligé de recourir au calque ou à l'emprunt (c'est le cas du terme « acquis », par exemple, utilisé en tant que tel dans le droit roumain). Cette situation d'apparente intraduisibilité montre qu'« ici, la langue prime le langage et nous rappelle la malédiction de Babel » (Gémar, 2015:485).

Les difficultés d'ordre terminologique sont, peut-être, les premières à être observées par le traducteur confronté avec le texte de départ. À part la terminologie spécifique, il y a pourtant des difficultés plus subtiles, liées au style juridique acceptable dans la culture d'arrivée :

Le problème que posent ces textes lorsqu'il s'agit de les traduire ne se résume pas à un vocabulaire, aux termes et aux notions (juridiques) qu'ils véhiculent. La façon dont est rédigé un texte juridique ne doit pas être sous-estimée. Le style des textes juridiques varie d'une langue à l'autre, parfois de façon considérable. Tel est le cas en particulier entre l'anglais et le français. Mais il varie aussi au sein du droit lui-même : style des lois, des jugements, des contrats, des traités, ainsi de suite. Ce style est celui que les grands juristes ont imprimé au cours de l'histoire du droit d'un pays, qu'ils ont illustré dans leurs écrits, doctrinaux ou jurisprudentiels. (Gémar, 2015 : 479)

La mise en œuvre du principe d'équivalence fonctionnelle suppose donc également une adéquation stylistique de la traduction. Les rigueurs de rédaction peuvent varier largement d'une culture juridique à l'autre : par exemple, le droit anglo-saxon comporte des énumérations qui tendent à l'exhaustivité, des redondances, des phrases amples, ce qui n'est pas forcément spécifique au droit français ou roumain. À part l'équivalence terminologique, il convient d'assurer au niveau du texte cible une équivalence discursive : «[...] l'équivalence passe aussi par le discours, l'agencement des mots, soit le style de rédaction propre à chaque tradition juridique et, en son sein, à chaque genre de texte porteur de règles de droit. [...] ce style est porteur de sens en ce qu'il correspond à une culture juridique propre. » (Gémar, 2015 : 487) En d'autres termes, un contrat du droit français doit s'adapter aux rigueurs stylistiques de la langue d'arrivée suite à la traduction.

Pour résumer, le concept d'équivalence fonctionnelle peut être mis en œuvre dans la traduction juridique au niveau macro-textuel, en assurant, s'il y a lieu, la normativité et la performativité du texte source dans la culture cible, et au niveau du micro-texte, en assurant, si possible, une terminologie correspondante et un style approprié. Pourtant, le but de la traduction juridique est, en fin de compte, l'équivalence des textes : « [...] quand il s'agit de traduire le droit, il est vain de chercher une équivalence parfaite. L'enveloppe linguistique du concept est somme toute secondaire ; ce qui compte, c'est non pas l'équivalence des concepts, mais celle des textes. Voilà le but à atteindre. » (Gémar, 2015 : 482) Cette finalité de la traduction juridique est confirmée également par Aurélia Klimkiewicz, qui statue que « Il n'en reste pas moins que l'objectif principal de la traduction consiste à obtenir l'équivalence au niveau du texte, le texte étant considéré comme l'unité de base de la traduction juridique. » (2003 : 166) Cette équivalence des textes est assurée, selon elle, par les choix terminologiques opérés, mais aussi, ajouterionsnous, par l'emploi d'un registre juridique correspondant aux rigueurs de la langue d'arrivée.

# 2. Traduction des contrats du droit français à l'aide de l'équivalence fonctionnelle

Nous avons déjà souligné que, au sein de la langue juridique, il y a plusieurs genres, chacun ayant ses traits saillants :

[...] il faudrait plutôt parler des langages du droit, selon que l'auteur du texte est le législateur, le juge, l'homme de loi ou le notaire, outre les subdivisions que l'on peut faire dans chacune de ces catégories de texte. À chaque grande fonction (exécutif, législatif, judiciaire) que la langue de Thémis doit exprimer correspondent un style et une manière de dire, une phraséologie particulière. (Gémar, 2015 : 479)

Le contrat est donc un genre juridique à part, à visée normative, tout comme les textes législatifs, à la différence des textes « syllogistiques et descriptifs » (Bocquet, 2008 : 10). Défini comme instrument juridique qui atteste la relation entre deux ou plusieurs personnes, le contrat a un caractère prescriptif: une fois conclu, il produit des effets pour les signataires. Dans une perspective fonctionnaliste, un contrat traduit par un traducteur assermenté produira les mêmes effets dans le milieu cible. Dans sa démarche, le traducteur sera donc tenu(e) d'assurer cette équivalence terminologique et discursive, pour arriver, en fin de compte, à l'équivalence des textes, tâche qui n'est pas toujours facile, car il/elle doit prouver une double compétence : « Dans la plus exigeante des hypothèses, afin d'atteindre ce but, le traducteur devrait réunir la compétence du juriste comparatiste et le savoir-faire du linguiste. » (Gémar, 2002 : 31) Connaître les particularités des deux cultures juridiques, source et cible, est une condition préalable à toute démarche de traduction juridique, démarche qui est, à la base, un exercice de droit comparé : «[...] traduire des textes de nature ou de portée juridique revient à accomplir un acte de droit comparé, mais couplé à une opération traduisante. Telle est, en somme, la tâche redoutable du traducteur, qu'il soit juriste ou non. » (Gémar, 2015 : 481)

Dans ce qui suit, pour illustrer la mise en œuvre de la théorie de l'équivalence fonctionnelle lors de la traduction des contrats, nous procéderons à une analyse comparative d'un corpus de contrats français traduits en roumain, analyse censée mettre en évidence les classes de difficultés de traduction engendrées par ce genre juridique et proposer des solutions afin d'assurer l'équivalence des textes au niveau terminologique et discursif.

# 2.1. Difficultés de traduction d'ordre terminologique

Zuzana Honová soutient que « la plus grande difficulté de la traduction juridique réside dans la non-correspondance des notions entre le système du droit source et le

système du droit cible » (2016 : 174). Sans adhérer entièrement à ses propos, nous admettons que l'équivalence partielle ou le manque d'équivalence des termes représente l'un des problèmes les plus évidents de la traduction des contrats. Le droit roumain s'est beaucoup inspiré du droit français ; par conséquent, on s'attendrait à ce que la terminologie ne représente pas un piège important pour le traducteur. Pourtant, il y a des situations où il faut employer des termes équivalents appropriés, spécifiques au registre de la langue cible, la traduction littérale étant à proscrire :

Défaut de paiement	Neplată
Rupture du contrat	Rezilierea/desfacerea contractului
Le délai <i>court</i> à partir du	Termenul <i>curge</i> de la data de
Monsieur X s'interdit d'exercer ou de participer à	Domnul X <i>nu are dreptul</i> să exercite sau să
toute activité de nature à concurrencer l'activité de	participe la activități care ar putea să intre în
la société Z.	concurență cu activitatea societății Z.

Un autre exemple de difficulté terminologique est représenté par la polysémie des termes juridiques: par exemple, dans un certain contexte, « caution » peut signifier « garanție », mais, dans le cadre de l'expression « se porter caution », le même terme signifie « garant ». Quant aux culturèmes juridiques, ils ne sont pas très fréquents dans les contrats, à la différence d'autres genres juridiques, tels que les jugements, les arrêts, les textes qui relèvent de la doctrine, qui comportent d'habitude des noms de juridictions (« Cour d'assises », « Conseil des prud'hommes ») ou de métiers (« juré », « juge d'instruction ») qui n'ont pas d'équivalent exact dans la culture juridique roumaine. Pourtant, la présence du culturème peut être observée aussi dans les contrats : un exemple est représenté par « l'état des lieux », spécifique au contrat de location, culturème qui sera traduit par une explicitation en roumain : « proces-verbal de predare-primire a spațiului închiriat ».

La même règle de l'adéquation est valable pour la traduction des expressions figées. Le traducteur est censé(e) trouver la tournure équivalente dans le registre cible, afin d'assurer la conformité stylistique :

Le contrat prend effet le	Contractul <i>intră în vigoare</i> la data de
Locaux à usage d'habitation	Spațiu <i>cu scop locativ</i>
En contrepartie de ses fonctions	În schimbul îndeplinirii funcțiilor care îi revin
(Signé) ès qualités	(Semnat) <i>în calitate de</i>
Sous réserve de paiement du prix, vous bénéficiez	Cu condiția achitării prețului, beneficiați de un
d'un service d'information juridique.	serviciu de informare juridică.

Les formules consacrées spécifiques aux contrats français doivent trouver des équivalents conformes au style de rédaction des contrats roumains, ce qui suppose parfois des adaptations :

(Entre X et Y) il a été arrêté et convenu ce qui	(Între X și Y) <i>a intervenit</i> următorul contract/X și
suit	Y au convenit următoarele
Lu et approuvé	Confirm prin prezenta că am citit prezentul
	document și îmi exprim acordul referitor la
	conținutul acestuia
Fait à	Întocmit la
Dans le cas où il sera traduit, seul le texte français	În cazul în care contractul va fi tradus, doar textul
fera foi en cas de litige.	în limba franceză va prevala în caz de litigiu.
Il appartient aux parties de s'assurer des	Părților le revine obligația de a verifica
dispositions applicables au jour de la conclusion	prevederile aplicabile în ziua încheierii
du contrat.	contractului.

En analysant les exemples ci-dessus, on observe que, parfois, le texte français est synthétique, voire même cryptique, ce qui oblige le traducteur à recourir à des explicitations pour rendre le texte d'arrivée plus compréhensible. Lorsque l'incongruence terminologique des deux langues s'avère être incontournable, le traducteur se soumet aux rigueurs d'expression de la langue cible pour assurer au texte traduit son adéquation et sa visée performative.

#### 2.2. Difficultés de traduction d'ordre discursif

Les particularités stylistiques du texte source constituent, à notre avis, des difficultés de traduction plus subtiles que celles d'ordre terminologique. Très souvent, le traducteur doit recourir à un fin exercice d'interprétation pour saisir le sens du texte de départ et adapter le contenu au style juridique de la langue d'arrivée. Nous présentons cidessous un exemple, accompagné de notre commentaire :

Le Locataire peutLocatarul poate rezilia Le sens de l'expression « donner congé » mettre fin au bail, contractul de închiriere după ce dans ce contexte est « annoncer au bailleur après avoir donnéa transmis intenția sa de ason intention de quitter les locaux » congé, moyennant un părăsi spațiul închiriat prin (s'agissant d'un locataire). Le traducteur préavis de 3 mois. intermediul unui preaviz trimis recourt à une explicitation. cu 3 luni înainte.

Très souvent d'ailleurs, les contrats rédigés en français comportent de l'implicite discursif, ce qui n'est pas spécifique au registre juridique des contrats rédigés en roumain. La tâche du traducteur est, cette fois également, de déchiffrer l'implicite et de produire un message plus transparent en roumain, afin d'assurer l'équivalence fonctionnelle des textes. Nous présentons ci-dessous deux exemples :

En fonction des nécessités de În funcție de cerințele activității Dans le contrat source, l'activité de la société X, societății X, este posibil ca locul de l'employeur insiste sur le fait Monsieur Z pourra voir son lieumuncă al Domnului Z să fie que la clause de mobilité de travail modifié et être muté schimbat, iar acesta să fie mutat în représente une condition sine dans tout établissement de la orice alt sediu al societății X aflatqua non du contrat société X situé sur le territoire pe teritoriul național. Acceptarea d'embauche: le refus de national. L'acceptation paracestei obligații de către Domnul Z Monsieur Z d'accepter cette Monsieur Z de cette obligation reprezintă pentru societatea X una clause sous cette forme constitue pour la société X l'undintre condițiile esențiale ale implique l'échec de la des éléments essentiels du contrat contractului de muncă.

[Societă X situé sur le territoire] teritoriul național. Acceptarea d'embauche: le refus de national. L'acceptation paracestei obligații de către Domnul Z monsieur Z d'accepter cette de la des éléments essentiels du contrat contractului de muncă.

[Societă X situé sur le territoire] teritoriul național. Acceptarea d'embauche: le refus de national. L'acceptation paracestei obligații de către Domnul Z monsieur Z d'accepter cette de la negociation et le manque de signature du contrat.

Le licencié ne pourra en aucun cas Beneficiarul licenței nu va putea în De la même manière, le texte céder le présent contrat conclu en niciun caz să cesioneze prezentul source insiste sur le fait que considération de sa personne, contract încheiat pe numele său, cette clause représente un élément substantiel du această clauză fiind un element élément essentiel du contrat. esențial al acordului exprimat de concedent.

Cette différence stylistique entre la manière dont sont rédigés les contrats en français et, respectivement, en roumain, entraine la plupart des fois une longueur plus importante du texte traduit par rapport au texte source, comme il arrive dans les exemples ci-dessous :

Communication en un exemplaire de tous les documents techniques *utiles* à leur compréhension et application, *en langue française*.

Transmiterea tuturor documentelor tehnice, întrun singur exemplar, aceste documente fiind utile pentru a putea înțelege funcționarea și utilizarea produselor. Documentele vor fi redactate în

	limba franceză.		
Pour tout projet européen et sauf autorisation expresse de la société, l'obligation de non-	situației în care deține permisiunea expresă a		
concurrence sera prolongée pendant la durée du présent contrat.	societății, obligația de neconcurență va fi prelungită pe durata prezentului contract.		
Le Locataire verse au Bailleur, au moment de l'entrée dans les lieux, un dépôt de garantie s'élevant à 100 euros, qui garantira, le cas échéant, ses obligations de locataire telles que décrites ci-dessous, sans préjudice des dommages et intérêts qu'il y aurait lieu de lui réclamer en cas d'événement mettant en cause sa responsabilité.	Locatarul plătește Locatorului, la momentul ocupării locuinței, o garanție în valoare de 100 euro prin care acesta va garanta, dacă este cazul, respectarea obligațiilor sale în calitate de locatar care sunt descrise în cele ce urmează, fără ca acest lucru să aducă atingere dreptului Locatorului de a primi daune-interese care pot fi solicitate Locatarului în cazul unui eveniment		
	care ar implica răspunderea acestuia din urmă.		
En deux exemplaires originaux, dont un remis à	Întocmit în două exemplare originale, câte un		
chacune des Parties qui le reconnaît.	exemplar fiind înmânat fiecăreia dintre Părți, care recunosc acest lucru.		

On observe donc que le style source est plutôt synthétique, parfois cryptique, et que le traducteur est obligé de recourir à des explicitations pour assurer l'équivalence fonctionnelle au niveau du macro-texte.

Une autre difficulté de traduction est représentée par la performativité du contrat, qui doit se retrouver également dans le texte cible, selon le principe de l'équivalence fonctionnelle. Ce caractère normatif des contrats est assuré très souvent en français par des verbes ou des locutions verbales du type « être tenu de », « s'obliger » ou « s'engager à ». L'équivalent roumain est « a avea obligația » ou « a se obliga să » :

En cas de colocation, les locataires sont tenus în cazul unui apartament î	inchiriat de mai multe
conjointement, solidairement et indivisiblement à persoane, chiriașii au c	obligația de a plăti
l'égard du bailleur au payement des loyers, proprietarului împreună,	în mod solidar și
charges et accessoires dus en application duindivizibil chiria, cheltuiel	ile și taxele accesorii
présent bail. datorate conform preze	entului contract de
închiriere.	
Le locataire s'oblige à respecter la destination de Chiriașul se obligă să respec	cte destinația locativă a
l'habitation et à n'apporter aucune modification spațiului și să nu adu	ică nicio modificare
d'agencement des meubles et des lieux. mobilierului și spațiului încl	hiriat.
Au cas où la marchandise a subi une perte ou unelln cazul în care marfa a sufo	erit o pierdere sau dacă
détérioration de sa qualité, le vendeur esta fost deteriorată calitatea a	cesteia, vânzătorul este
responsable et s'engage jusqu'à l'acceptation răspunzător și este ținut	de obligații până la
réelle et effective de la marchandise en questionacceptarea reală și efectivă	i a mărfii în cauză de
par l'acheteur. către cumpărător.	

Toujours au niveau discursif, le traducteur est souvent obligé de s'écarter de la syntaxe du texte source pour assurer la cohérence et la lisibilité du message dans la langue d'accueil. Ainsi, l'ordre des mots change, car l'un des impératifs de la traduction juridique est de ne pas se tenir à tout prix à la lettre du texte de départ. Nous présentons ci-dessous un exemple :

L'employé reconnaît donc à l'employeur, pour Angajatul recunoaște prin urmare că angajatorul autant que ces modifications résultent à tout le are capacitatea de a opera modificări ale funcțiilor, moins en partie de circonstances indépendantes de ale locului de muncă și ale programului de muncă, la volonté de ce dernier, la faculté d'apporter des atât timp cât aceste modificări rezultă cel puțin în modifications aux fonctions, au lieu de travail et à parte din circumstanțe independente de voința l'horaire, sans pour autant augmenter le temps de acestuia din urmă, fără însă ca atare modificări să travail ou diminuer la rémunération determine creșterea duratei de muncă sau conventionnelle.

Les exemples discutés dans le cadre de cette section montrent que les difficultés de traduction d'ordre discursif ne sont pas du tout négligeables ; en effet, elles sont moins visibles que les difficultés d'ordre terminologique, ce qui représente un piège plus dangereux pour le traducteur. « Les traditions d'écriture, de cohérence et de logique diffèrent d'une langue à l'autre et, donc, d'un système à un autre. » (Gémar, 2006 : 79) L'impératif de l'équivalence fonctionnelle appliqué à la traduction des contrats est, donc, celui de transmettre fidèlement le message source, en l'adaptant en même temps aux rigueurs stylistiques de la culture cible.

#### 3. Conclusion

L'analyse que nous avons menée dans la présente étude montre que l'équivalence fonctionnelle, telle que théorisée par Katarina Reiss et Hans Vermeer, peut être appliquée avec succès à la traduction des contrats du français en roumain. Cette équivalence globale des textes est assurée, au niveau micro-textuel, par l'adéquation des termes et l'adoption d'un registre spécifique à la culture juridique d'accueil. Pour le couple de langues françaisroumain, par contre, le traducteur se confronte à une précarité des ressources et il/elle doit combler ce manque par une analyse contrastive des deux systèmes juridiques qui revient, en fin de compte, à un exercice de droit comparé. Si le texte traduit fonctionne, de par la terminologie et le style adopté, comme un contrat dans le milieu d'arrivée, l'équivalence fonctionnelle a été assurée. En fin de compte, la traduction, y compris celle de textes juridiques, « n'est pas une science exacte » et reste une opération « essentiellement humaine » (Gémar, 2015: 478). En ce sens, le dernier mot appartient toujours au traducteur : « Or, les systèmes juridiques sont ainsi faits qu'en cas de litige ils ne laissent à personne d'autre qu'au juge le soin de 'dire le droit'. Toutefois, il appartient au traducteur de 'dire le texte'. Lorsque le droit et le texte qui l'exprime sont en harmonie, le droit en ressort illustré. » (Gémar, 2002 : 31)

#### **Bibliographie**

Austin, J. L., 1970, Quand dire c'est faire, Paris, Éditions du Seuil.

Bocquet, C., 2008, La traduction juridique, Bruxelles, De Boeck.

Gémar, J.-C., 2002, «Traduire le texte pragmatique. Texte juridique, culture et traduction », in Lavault, E. (éd.), *Le facteur culturel dans la traduction des textes pragmatiques*, Les Cahiers de l'ILCEA, no. 3, Grenoble, Université Stendhal, pp.11-38.

Gémar, J.-C., 2003, « Le traducteur juridique et l'asymétrie culturelle. Langue, droit et culture », in De La Fuente, E. (éd.), *La Traduction certifiée et l'interprétation judiciaire*, Paris, Fédération internationale des traducteurs, pp. 231-243.

Gémar, J.-C., 2006, « Traduction spécialisée et droit. Langage du droit, styles et sens », *Insights into Specialized Translation*, no. 46, pp. 79-106.

Gémar, J.-C., 2015, « De la traduction juridique à la jurilinguistique : la quête de l'équivalence », *Meta : Journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, no. 60 (3), pp. 476-493.

Honová, Z., 2016, «L'équivalence fonctionnelle – une stratégie pour la traduction juridique ?», Études romanes de Brno, vol. 37, no. 2, pp. 163-176.

Klimkiewicz, A., 2003, « Problématique de la fidélité en traduction », *Post-scriptum, Traduction : Médiation, manipulation, pouvoir*, no. 3, pp. 1-25, URL: https://post-scriptum.org/03-01-problematique-de-la-fidelite-en-traduction/, consulté le 6 juillet 2020.

Ladmiral, J.-R., 1979, Traduire: théorèmes pour la traduction, Paris, Payot.

Nida, E. A. & Taber, R., 1969, The Theory and Practice of Translation, Leiden, E. J. Brill.

Petrů, I., 2016, « La traduction juridique : entre équivalence fonctionnelle et équivalence formelle », *Études romanes de Brno*, vol. 37, no. 2, pp. 177-189.

Reiss, K., 2009, Problématiques de la traduction, Paris, Economica.

Vaupot, S., 2013, « Équivalence et normes en traduction juridique », *Linguistica*, (*Entre*) la langue et le droit, vol. 53, no. 2, pp. 103-113.

Carmen-Ecaterina Ciobâcă est chargée de cours à la Faculté de Droit de l'Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iaşi, Roumanie, où elle enseigne le français juridique. En 2012, elle a défendu la thèse de doctorat intitulée *Lucian Blaga et ses versions en français : figures de style et traduction*, élaborée en cotutelle, sous la direction de Marina Mureşanu (professeur, Université « Alexandru Ioan Cuza », Iaşi, Roumanie) et de Jean Peeters (professeur, Université de Bretagne-Sud, Lorient, France). La thèse a reçu la mention très honorable avec félicitations du jury. Ses domaines de recherche sont la traductologie, la traduction littéraire et spécialisée et la culture juridique française.

**Estera Gorgan** est diplômée de la Faculté de Lettres, spécialisation Langues Modernes Appliquées (Français-Allemand) de l'Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iaşi, Roumanie. Dans son mémoire de licence elle a élaboré une étude comparative de la traduction en roumain de différents types de contrats du droit français.

VULGARISER LA PREVENTION DU COVID 19 SUR LE SITE OMS : QUESTIONS DE RHETORIQUE? / POPULARIZE THE PREVENTION OF COVID 19 ON THE WHO WEB SITE: RHETORIC QUESTIONS? / POPULARIZAREA MĂSURILOR DE PREVENȚIE ÎMPOTRIVA COVID 19 PE PAGINA WEB A OMS : ÎNTREBĂRI RETORICE ?<sup>1</sup>

Résumé: Temps de confinement et de distanciation sociale, le temps de la pandémie de Covid 19 exige plus que jamais une action préventive au quotidien; pour ainsi dire, site internet et médias sociaux se mobilisent en vue d'une éventuelle sensibilisation à ce sujet. Or, une vulgarisation du discours médical se trouve problématisé tant que les contenus sont transposés des sites certifiés vers des comptes personnalisés. La question qui s'impose : comment ces sites sauvegardent-ils la véracité du discours médical tout en alliant simplification du technolecte à une rhétorique de dialogue potentiel avec les utilisateurs de sites?

Pour répondre à cette question, nous avons choisi de travailler sur les deux rubriques « questions-réponses », et «idées reçues» sur le site OMS en tant qu'organisation mondiale à textes certifiés; alors que les modèles théoriques empruntent à une revue de littérature touchant à la dimension méta-discursive et socio-terminologique.

**Mots-clés :** Vulgarisation médicale, sites certifiés, véracité du discours, technolecte, rhétorique de dialogue.

Abstract: The time of quarantine and social distancing generated by the time of the Covid 19 pandemic marks more than any other time a preventive action on a daily basis. Thus, we can see that the websites and social media are mobilizing for raising possible awareness on this subject. However, the readiness to popularize the medical discourse is problematized as long as the content is transposed from certified sites to personalized accounts. The obvious question: how do these sites safeguard the veracity of the medical discourse while combining simplification of the technolect with a rhetoric of potential dialogue with site users?

To answer this question, we have chosen to work on the Q&A section and "received ideas" on the WHO website as a global certified text organization; while the theoretical models borrow from a literature review touching on the meta / socioterminological dimension.

**Keywords:** Medical popularization, certified sites, speech' veracity, technolect, dialogue rhetoric.

En cet ère de pandémie du Covid 19, les sites internet santé ainsi que les médias sociaux activent dans le sens de sensibiliser les gens sur l'urgence d'une action préventive contre l'évolution massive de cette pathologie. Ce n'est pas pour rien si *l'organisation mondiale de la santé (OMS)* avait qualifié la contagion du virus Covid 19 de *Pandémie (Tedros Adhanom Ghebreyesus,* 2020 :35 https://www.who.int/fr/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019). Face à ce tsunami de contagion, l'urgence de la vulgarisation pour la prévention contre le virus devient plus qu'une nécessité. *«Aujourd'hui, face à ce coronavirus, nous n'avons aucun vaccin ou traitement disponible, ce qui logiquement devrait nous pousser à mettre en place toute une série d'actions de prévention vu cette absence de solutions de guérison.*» (Marc Wathelet, https://www.lejournaldumedecin.com/actualite/covid-19-et-immunite-collective-un-pari-aux-consequences-catastrophiques/article-opinion-46465.html?cookie\_check=1585563307).

Devant l'absence de solutions, toute la communauté scientifique et médiatique se mobilise pour propager les détails d'une prévention consciencieuse contre ce Virus : des pancartes, des slogans, des séquences-vidéos instructives, des interviews avec des

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Dalal Mesghouni, Faculté des lettres et langues, Université Echahid Hamma Lakhdar -El Oued - Algérie, mesghounidalal@yahoo.fr

spécialistes, des reportages, des compagnes sur les médias sociaux,... assurent la circulation de l'information médicale. Certes, la délicatesse de cette situation flagrante réclame un discours plus que méticuleux, mais de par la surinformation biaisée sur le net, la pandémie devient l'occasion de déformation des savoirs. La santé étant un sujet sensible auquel les internautes réagissent viscéralement, la pandémie de Covid-19 représente une occasion en or de répandre de fausses informations.» (Barthélemy Dont ,https://korii.slate.fr/tech/desinformation-russe-internet-coronavirus-covid-19-fake-news-faux-comptes-trolls).

Idées reçues ou erreurs d'interprétation, les fausses informations relèvent d'un second discours co-construit à partir de plusieurs sources; «ces fausses informations constituent tantôt un trop-plein d'informations scientifiques qui vient souvent d'un désir de bien faire, d'informer au mieux le malade. Mais pour un public non averti, le jargon médical, même assorti d'une explication exhaustive, reste obscur. (Anne-Laure Lebrun, https://sante.lefigaro.fr/article/vulgariser-pour-mieux-soigner). Le problème majeur réside au niveau de «la mise en culture de la science» (Levy-Leblond: 1973); qui selon Boltanski, Luc et Pascale Maldidier crée un « phénomène de fausse reconnaissance culturelle» chez le néophyte; ce dernier, au lieu d'accéder à la culture savante, ne s'approprie qu'une culture «en simili» qui a une allure scientifique, mais dont le contenu serait imprécis (1969:166). Sans aucune autre mesure de vérification que celle des organismes de santé, les possibilités de désinformation s'accroissent; et donnent notoriété aux sites Net santé certifiées, entre autres le site OMS.

D'où la problématique délicate au sujet de la prévention du Covid 19; les tournures langagières adoptées dans le site OMS porteraient-elles caution d'une mise en culture médicale exempte de références à cette culture dite en similis, et réduiraient-elles, le cas échéant, les contre-sens? Autrement dit, comment ce site sauvegarde-il la véracité du discours médical tout en alliant simplification du technolecte à une rhétorique de dialogue potentiel avec les utilisateurs de site? A juste titre, l'intérêt majeur de cet article est de brosser un inventaire des procédés rhétoriques exploités par ce site afin de Dalal du Covid 19 tout en sauvegardant l'authenticité et la véracité des informations médicales.

Loin de prétendre à une étude exhaustive, dans un premier temps, nous recourons à quelques précisions d'ordre théorique pour étayer la dimension *méta-discursive* et *socioterminologique* liée à la vulgarisation médicale. Dans un second temps, nous nous pencherons sur la présentation d'un inventaire de procédés rhétoriques adoptés dans les deux rubriques « situation d'urgences sanitaires : Maladie à coronavirus 2019 (COVID-19) : questions-réponses», et «Nouveau coronavirus (2019-n CoV) : conseils au grand public - En finir avec les idées reçues». Le choix de ces deux rubriques en particulier n'est pas fortuit; elles tendent à éclaircir les informations liées à la maladie tout en s'appuyant sur les questions posées par les utilisateurs, et les idées reçues sources de malentendus dans une sorte de dialogue potentiel. Elles réintègrent mêmes les «infox» ou les «fake news» en vue d'y apporter des rectifications.

En effet, tout procédé langagier adopté pour dissiper les malentendus, ou les contre-sens au sujet de cette pandémie constitue dans cet article un objet d'investigation tout en tentant de répondre au fur et à mesure de l'étude à un certain nombre de questionnements : toute initiative de sensibilisation est-elle à même d'empêcher la désinformation due à la sur-médiatisation ; voire même le contre-sens chez des utilisateurs déboussolés face aux sciences? Quel lexique médical porterait-il caution d'une médiation scientifique judicieuse, et atteindrait-il le degré de vulgarisation escompté? Y'aurait-il des néologismes pour féconder ce discours vernaculaire ; où le continuum entre le discours médical sur le Covid 19 et le discours vulgarisé serait d'une pertinence incontestable? Quelle économie du langage ciblerait-elle la conscience collective sans pour autant engendrer des malentendus, ou des déformations du contenu médical?

### L'éthique de la vulgarisation médicale sur le Net

«Art qui sert à retourner la nudité de la vérité scientifique et à la traduire dans une langue plus simple à la portée de tout un chacun.» (Daniel Jacobi, 1985), est foncièrement la vulgarisation scientifique. C'est bien là question d'un art; tout contre-sens, ou dérapage du contenu ne fait que vider la vérité scientifique de sa moelle substantifique. D'ailleurs, une zone d'ombre, située entre le monde des spécialistes et celui des profanes, alourdit la responsabilité et installe un fossé, voire un no man's land, dans le mesure où le monde des savants diffère du monde du sens commun, il n'y a plus de référent commun pour une éventuelle traduction (Bernadette Bensaude-Vincent, 2010 : 1). Or, s'il est vrai que la science est quelque part orthodoxe, l'éthique de la médiation scientifique est de rendre le texte ésotérique plutôt exotérique; pourtant, «La science populaire n'a pas à être l'"écho du monde savant"; elle se donne plutôt pour une science alternative, libre parce que non tenue par l'orthodoxie de la science officielle.» (Bernadette Bensaude-Vincent, 1988, PP 85-91). Elle s'impose comme mission nécessaire à un public en manque de science (Bernadette Bensaude-Vincent, Ibid); elle l'est en réponse à une demande sociale tantôt pressante, tantôt facultative.

De surcroît, confronté aux possibilités de vulgarisation, le texte scientifique devient naturalisé sous forme de discours "spectacle"; "et ce discours spectacle ne rapproche guère le grand public des scientifiques : l'écart est maintenu et le vulgarisateur produit un effet de vitrine (Layal Mehry, 2010 : 20). Ainsi, dans une sorte de bilinguisme à la fois délibéré et affiché, l'énonciateur- vulgarisateur traduit ostensiblement les mots techniques en occupant une position métalinguistique distanciée (Jacqueline Authier-Devuz, 1982, 43). Discours essentiellement hétérogène, son orchestration ménage un espace de dialogue potentiel entre spécialistes et néophytes avec l'empreinte particulière de ce «troisième Homme» (Roqueplo Philippe, 1974: 71), le vulgarisateur. Du moment que l'homme de science communique peu et mal car «communiquer n'est pas chose aisée. » (Joel Saucin, et Pascale Corten,, 2009 : 4), le vulgarisateur s'évertue à ne pas tomber dans les pièges de la désinformation ou de la surinformation. Pour ainsi dire, il : « occupe une position diplomatique peu enviable [...]. Au centre, puisque le sort l'a placé là, le vulgarisateur [...] l'arbitre sera-t-il ou non impartial? » (Bernadette Bensaude-Vincent, 17/2010 : 2). Missionnaire au bord de l'échec ou du sacrilège, ce dernier se trouve écartelé entre deux cultures, savante et populaire; «il se donne entre l'originalité du l'auctor, et la transparence du scriptor, un statut particulier de commentator-complitor, s'évertuant dans l'effacement, à mettre les deux pôles en contact. » (S. Weinberg, 1978 : 8). Qu'en-est-il, alors, de la vulgarisation médicale?

«Distinct de celui des autres vulgarisations scientifiques, non pas tant en raison des phénomènes ou des théories à expliquer que parce qu'une très petite erreur de la part du vulgarisateur, une erreur bien compréhensible sur laquelle il conviendrait de ne montrer aucune sévérité dans un autre domaine des sciences, risque d'avoir des conséquences dramatiques. » (Pradal, 1970:73).

Encore plus délicate est la mission de vulgarisateurs en matière de médecine; la distance entre professionnels et néophytes doit être réduite avec beaucoup de précautions. Faut-il a priori recourir à un *expert-ès-traduction* (*Roqueplo*, 1974 : 52) en médecine pour pouvoir ménager un discours médian passant de la traduction des symboles, celle de l'échafaudage du discours médical, vers une traduction intralinguale, celle de la vulgarisation de ce même discours? Ce double processus est quelque part objet de suspicion quant à la bifurcation entre erreur/leurre dans la pratique de terrain. Les propos de Christian Balliu sont à ce sujet instructifs : «Le texte médical regorge de mots et de termes qui ne sont pas scientifiques, qui ne recouvrent pas la notion à laquelle ils sont censés renvoyer. » (Christian Balliu, 2018 :18). S'agit-il là d'une feintise délibérée à l'égard d'un lecteur en quête plutôt de consolation que de remède? A vrai dire, « La médecine peut-être cachottière, bonimenteuse, et obéir à des pulsions qui n'ont rien à voir avec la recherche de la vérité. »

(Christian Balliu, Ibid). Le travestissement volontiers du jargon médical est convoqué soit pour atténuer le choc psychologique chez les patients, soit pour satisfaire à certaines exigences d'ordre socio-économique. A ce niveau, mots/termes ne se différencient pas; ils entretiennent entre eux un rapport de congruence; ainsi, le mot tend à désorganiser la médecine en la replaçant dans une dimension plutôt psycho-physiologique de l'être humain.

Contre toute attente, d'autres cas exigent un recours urgent à la terminologie selon toujours le même auteur : «Dans certains cas, le médecin terminologisera le diagnostic pour masquer une réalité clinique douloureuse. » ; il poursuit «[...] C'est le cas du cancer qui deviendra une néoplasie ou dysplasie. Si le terme occulte la réalité, le mot peut, au contraire atténuer la sécheresse du diagnostic; ainsi tumeur se muera en kyste, en abcès, ou en nodule. » (Christian Balliu, Ibid). Pour ce dernier cas de figure, la vulgarisation est fortement motivée et convoquée; la quasi-absence de détails sur la nature de la maladie s'inscrit déjà dans le protocole thérapeutique : « Le colloque singulier qui unit le patient à son médecin est fait de non-dits, de sous-entendus, indispensable pour ne pas casser le fil d'Ariane du projet thérapeutique. » Christian Balliu, (, 2018 :17-18). Faut-il a fortiori vulgariser la science médicale en vue d'atténuer la sécheresse du diagnostic, ou au contraire sauvegarder le technolecte loin de toutes autres considérations liées à la sensibilisation au protocole thérapeutique? Laquelle vulgarisation serait-elle sans incidence sur la pertinence de l'information scientifique? Qu'en est-il de la pertinence de ce même discours pastiché et diffusé délibérément sur les réseaux sociaux?

De prime à bord, la transmission des savoirs dans ce domaine doit passer par un système de filtrage tel que le Label HON pour certifier de la qualité d'un site internet santé, et contrôler au mieux la crédibilité du contenu du texte vulgarisé. Alors quelle éthique endosserait-elle la vulgarisation du savoir médical sur les sites Net santé? Les sites-Net Santé sont soit destinés aux professionnels de santé tels que : MMT Médecins Maîtres Toile, DDRT Diseases, Disorders and Related Topics, OMN Organised Medical Networked Information, etc, soit aux patients comme le site de l'OMS. En référence à la fondation HON, il est question de veiller à la fiabilité, crédibilité, et conformité du savoir à médiatiser; l'éthique de diffusion exige pour les sites Web certifiés à exhiber les informations en respectant un certain nombre de critères : autorité, complémentarité, confidentialité, attribution, justification, professionnalisme, transparence financement, honnêteté dans la publicité et la politique éditoriale. www.docvadis.fr/oncologie-baclesse). Ces critères tournent autour de deux grands axes, d'une part, celui de l'information, qui doit être accessible, transparente, confidentielle, surtout complémentaire et à ne pas substituer la relation médecin-patient; d'autre part, celui de la qualification des auteurs. Quant aux sources de l'information et du financement, elles doivent systématiquement être évoquées pour séparer la politique éditoriale de celle

Ces mesures sont loin de pousser la science «à s'enfermer dans le ghetto des émissions et des rubriques spécialisées, et à s'exclure de la presse populaire et des émissions généralistes.» (Joel Saucin, et Pascale Corten,, 2009 : 25). L'objectif est de professionnaliser dans la mesure du possible la divulgation de l'information médicale en offrant en toutes pièces un guidelines critérié pour éviter la désinformation. ? Dans ce sens, la question de la vulgarisation médicale sur le site OMS au sujet du Covid 19 se trouve dans le présent texte compulsée au regard des travaux réalisés au sujet d'une rhétorique de vulgarisation.

# Questions de rhétorique ; quelle écriture singulière de prévention du Covid 19 sur le site OMS

«Le langage techno-scientifique est un faire-connaître qui vise une transposition explicative du sens et suppose un méta-discours» (Yves Gambier, 1991, URI: https://id.erudit.org/iderudit/002795ar). Certes, ce faire-connaître scientifique procède par

stratification des modes langagiers en fonction de la nature du public ciblé par ce discours ; mais le métadiscours au sujet de ce langage scientifique rend la transposition explicative du sens encore plus occulte, qualifiée parfois par la malédiction du savoir (Colin Camerer, et allii, 1989). En ce sens, il n'existe pas vraiment de modes d'écriture canonique en soi, chaque transposition explicative rend compte d'une certaine forme d'authentification des dires en fonction du contexte d'énonciation ; «un terme entre avec des degrés divers de technicité, dans des discours contraints différemment émis et reçus selon des finalités différentes.» (Valérie Delavigne, Myriam Bouveret, 1999 : 26). A fortiori, un certain nombre socio-symboliques (cognitif/socioprofessionnel) inscrits scénographie (chronographie/topographie) (Maingueneau, D. et P. Charaudeau, 2002: 517) de mono-locution à effet différé, soit monologique ou dialogique( Patrick Charaudeau, 2020, www.patrick-charaudeau.com/Une-analyse-semiolinguistique-du.html), cautionnent à la véracité et à la crédibilité des propos médiatisés ; un «dire-vrai» ou un «dire-juste». Labbé métaphorise ce processus de transposition nuancée: «[le] vulgarisateur est un caméléon qui adapte son texte en fonction de son destinataire et des contraintes des commandes. Il y a une infinité de possibilités. Aucune d'elles n'est applicable à toute situation.» (Yves Labbé, 1997 : 19). Pour ainsi dire, la circulation du sens au travers du langage technique dépend des attitudes sociales des locuteurs-interlocuteurs (étudiant, collègue, professeur, laborantin, chercheur, etc.), de leurs visées à partir de tel ou tel échange (convaincre, exposer des faits et des théories, avertir, divertir, réveiller la curiosité du public, sensibiliser, etc.), de la nature du discours ancré dans son socio-univers (texte écrit, communication orale, brochure, rapport médical, note de service, etc.), et du cadre spatial d'usage de ce discours (laboratoire, salle de conférence, local de publicité, studio de télévision. etc.) (Carine AbiGhanem-Chadarevia, http://dorif.it/ezine/ezine\_printarticle.php?). Comment se fait, dès lors, la transposition explicative de la prévention du Covid 19 sur le site OMS?

Pourtant évoqué pour la première fois sur le site OMS; l'origine de l'acronyme Coronavirus n'est explicitée que dans un autre site (Tanguy Hamon, https://www.cnews.fr/france/2020-03-14/covid-19-cluster-patient-zero-le-lexique-delepidemie-du-coronavirus-933092). Le COVID 19 «Co» pour corona, «vi» pour virus, «d» pour deasease (maladie, en anglais) et «19» pour 2019, année de son apparition. Hors de toute référence géographique ou biologique (un animal un individu ou un groupe de personnes), ce vocable est neutralisé dans le but d'éviter la toute stigmatisation. Bien que SARS-Cov-2 renvoie aussi au même terme ; son usage sur le site reste proportionnellement limité et se rattache pour l'essentiel à celui de Pandémie. Ce dernier vocable réapparait à l'usage à cette époque de technologie pour dire à la fois la gravité et le sérieux de la situation en mettant l'accent sur l'extension géographique de la pathologie. Loin des idées reçues sur la théorie du complot et de la guerre biologique (Alexandre Sulzer, http://www.leparisien.fr/politique/arme-biologique-vaccin-deja-pret-comment-le-covid-19alimente-les-theories-du-complot-27-03-2020-8289195.php), cette dénomination n'est pas conçue pour promouvoir un événement ou un laboratoire, etc, sinon au pire des cas le phénomène peut s'accompagner d'une "défiguration" de la science.

Destiné à des utilisateurs potentiels d'information, le discours vulgarisé sur le site comporte outre les unités noyaux du discours source (concepts et segments textuels primordiaux), des unités structurantes (modalisateurs épistémiques d'anticipation ou de rétroaction), des unités catalyses (marqueurs discursifs d'actualisations/approfondissements), et des unités périphériques (croquis, encadrés, accroches, etc.) (André Jean Pétroff, 1984 : 54). Entre le référé (Discours 1) et le référant (Discours 2), ces unités se combinent dans le texte en fonction de la nature du message à transmettre et du registre de langue adopté ; elles entrent en osmose de façon à réguler les variations de strates de langue. Du moment que ce discours est diffusé sur le Net, son destinataire potentiel se spécifie par une curiosité intellectuelle plus ou moins arbitraire,

dont « le portrait-robot » est difficile à établir (André Jean Pétroff, 1984 : 55) ; ainsi le processus de désambigüisation des termes techniques s'effectue tantôt à partir du recours aux mots partagés, tantôt à partir de leurs catégorisation dans des rapports techniques ou un thésaurus.

Ainsi, l'estimation du taux de mortalité due à ce nouveau pathogène le SARS-CoV-2 suivant un calcul **des ratios de létalité apparent** et du **dépistage** des cas de décès n'est évoqué que dans un rapport scientifique avec des précisions du technolecte y afférant comme l'**IFR** et le **CFR**. Ces éléments d'information ne peuvent en aucun cas être destinés à des utilisateurs néophytes, raison pour laquelle ils ne sont pas intégrés dans les deux rubriques réservées au dialogue potentiel avec ces mêmes internautes.

Les unités noyaux du discours médical source, quant à elles, incluent pour l'essentiel les termes médicaux; or les segments textuels primordiaux semblent se dissoudre dans le discours vulgarisé jusqu'à atteindre la state du langage courant avec comme procédé inverse à la condensation technique «la simplification explicative» qui est plus détaillée; soit les énoncés suivants :

«Le mauvais usage de l'hydroxychloroquine peut entraîner des effets indésirables graves et une maladie voire le décès.». Au lieu de : «une mauvaise indication de **l'hydroxychloroquine** constitue un facteur de risque important de **complications**, de **morbidité** et voire de **mortalité**.»

«Non, les antibiotiques n'agissent pas contre les virus, mais seulement contre les bactéries.» Au lieu de : «Les antibiotiques ne sont pas des **agents virucides**, mais seulement des **bactéricides**.»

«Beaucoup de personnes atteintes ne présentent que des symptômes discrets. Au lieu de : «La majorité des malades sont **paucisymptomatiques**. ».

Par ailleurs, un recours aux unités structurantes ou modalisateurs épistémiques d'anticipation ou de rétroaction se présentent de façon à mettre en exergue différentes sortes de valeurs. La valeur aléthique est rarement convoquée dans ces deux rubriques en raison de l'absence temporaire de données logico-assertives par rapport aux questions traitées, soit «Le virus à l'origine de la COVID-19 appartient à la famille des *Coronaviridae*.», ou «Les virus ne circulent pas par les ondes radio ou par les réseaux mobiles.». Tandis que la valeur *épistémique* est utilisé avec beaucoup de précautions sous un mode appelé «présomptif» : «Aucun **médicament homologué** ne permet actuellement de guérir la COVID-19.»; «On estime actuellement que la période d'**incubation** est comprise entre 1 et 12,5 jours, la médiane étant de 5 à 6 jours.»; «Des études ont montré que le virus COVID-19 peut survivre jusqu'à 72 heures sur le plastique et l'acier inoxydable, moins de 4 heures sur le cuivre et moins de 24 heures sur le carton.».

La valeur *déontique*, appréciative en fonction de règles préétablies ou d'un *agir possible ou impossible*, est souvent présente et parfois secondée d'une valeur *radicale* ou *intersubjective*, tels que : «Il ne faut PAS porter de masque quand on fait de l'exercice»; «Si vous présentez des symptômes, appelez votre prestataire de soins ou la ligne d'assistance COVID-19.».

Quant aux unités catalyses, elles sont protéiformes (verbes, adverbes, adjectifs, substantifs,...); elles visent à accréditer le contenu du texte vulgarisé tels que : scientifiquement, il est démontré que..., il faut noter que...il n y a pas de remède contre..., nous sommes convaincus que... etc. Ces marqueurs discursifs permettent de saisir le rapport entre l'énoncé spécialisé et celui vulgarisé en tant que relation de variation paraphrastique de type épilinguistique (*Martinot et Romero, 2009, p. 19*). Il s'agit bien d'une sorte de *reverbalisation* dans un autre registre (Lederer, 1994) ; d'où des jeux de contractions, d'ellipses, d'équivalences, d'ajouts, d'illustrations, de reprises, de métaphorisation (paradoxisme, hyperbole, analogie,...), voire de paraphrase (Sandrine Reboul-Toure, 2004, http://sciences-medias.enslyon.fr/article.php3?id\_article=65#appel10). Parmi les procédés de paraphrase et de

reformulation, la dénomination (apporter un supplément d'information par un autre terme), l'équivalence (introduite à partir des verbes d'état ou des verbes attributifs), la caractérisation (descriptif sous forme d'adjectivations nominales/verbales), la nominalisation (transformation phrastique à partir d'un substantif), la référence externe (arrière-plan scientifique) (*Cf. Daniel Jacobi, 2020, https://doi.org/10.4000/semen.4291*).

Au sujet de la différence entre l'auto-isolement, l'auto-quarantaine, et la distanciation physique, une comparaison par un jeu de caractérisation et d'équivalences s'impose soit : «L'auto-quarantaine consiste, même si vous ne présentez aucun symptôme, à vous mettre à l'écart des autres personnes.», «L'isolement consiste à mettre à l'écart les personnes qui présentent des symptômes de la COVID-19 et qui peuvent être infectieuses afin d'éviter que la maladie ne se propage.», et «La distanciation physique consiste à garder physiquement une distance avec les autres personnes.». A la base de quelques petites nuances se fondent la reverbalisation de ces mesures et concepts-clés à la fois.

Lorsqu'un basculement d'un registre à un autre s'opère, quel qu'en soit le sens, sera qualifié de reformulation *hétérogène*, sinon le cas inverse est dit *homogène*. Et lorsque un vulgarisateur emploie un terme pour témoigner davantage d'un souci de précision, la reformulation est dite *précisante*; le cas où il décide au contraire de clarifier un terme pour le rendre plus accessible, acquis ou stabilisé; elle est dite reformulation *clarifiante* (Elsa Pic et allii, 63 | 2013, https://doi.org/10.4000/asp.3306).

Dans l'énoncé suivant : «Certains patients présentent des douleurs, *une congestion nasale, un écoulement nasal, des maux de gorge* ou *une diarrhée.»*, les expressions techniques en italique d'usage fréquent dénotent une reformulation précisante et homogène; alors que celles en gras traduisent des termes techniques en renvoyant successivement à *rhinorhée et à douleurs pharyngées*, sorte de reformulation hétérogène. L'effort de vulgarisation oscille, à ce niveau, entre effet de loupe et transparence pour mieux se faire comprendre par l'utilisateur du site et se mettre à «sa hauteur» ; la technique est le recours à la quasi-synonymie ou dans d'autres cas à la construction par hypallage tel que : «Le méthanol, l'éthanol et l'eau de Javel sont des poisons. Leur **ingestion** peut entraîner des **lésions** voire la mort. »

Sorte de mono-locution singulièrement dialogique du moment que la paraphrase est axée sur des questions courantes que se posent les usagers potentiels du site, notamment dans la rubrique idées reçues. Ainsi, ne pas contracter la maladie ne correspond pas aux cas suivants: boire de l'eau de javel, du méthanol,..., manger du piment ou de l'ail, s'exposer à une température plus de 25° ou rester en neige, usage de sèche-mains ou des lampes ultraviolets, prise d'antibiotiques ou de vaccins de pneumonie, se rincer le nez par une solution saline, etc. Toutes ces idées de protection contre le virus sont peu fiables et relèvent du ouï dire, voire des processus de désinformation; elles font l'objet sur le site de reformulations par contractions sous forme d'interrogations. Le recours au conditionnel, et à la dénégation dans ces cas se joue sur un effet de persuasion et de réajustements. D'autant plus le recours à l'équivalence, puis la comparaison entre par exemple l'auto-isolement, l'autoquarantaine ; à la précision par caractérisation pour le descriptif des cas de patients, à l'énumération des mesures de sécurité, ...et d'autres procédés de paraphrases tend à dissiper les malentendus. A cela s'ajoute une seule reformulation-flash en référence à l'OIE (l'organisation mondiale de la santé animale), qui s'impose pour apporter davantage des éclaircissements au sujet de la contamination des animaux domestiques.

Quoique la définition *«par reformulations»* de la pathologie reste technique en sauvegardant pour l'essentiel le jargon médical; les termes techniques employés sont relativement réduits; et misent sur le répertoire langagier des lecteurs. Loin d'être réservés à une caste linguistique, ces termes sont introduits de façon à expliciter les symptômes de la maladie suivant un ton instructif; chaque patronyme technique est accompagné d'un éclaircissement, notamment en rapport avec le diagnostic, et les mesures de précautions : *virus pathogènes, syndrome respiratoire du Moyen-Orient (MERS), syndrome respiratoire* 

aigu sévère (SRAS), dyspnée, chloroforme, congestion nasale, symptômes bénins, céphalées, période d'incubation, pneumonie, vaccin antipneumococcique, vaccin anti-Haemophilus influenza type B, acide peracétique, conjonctivite, éruption cutanée, hypertension artérielle, dyspnée, paludisme, dengue.

Une autre sorte de *reformulation* dite *flash* (Élodie Vargas, 2017, http://journals.openedition.org/cediscor/1047) est d'une fonctionnalité typique dans le discours vulgarisé; stratégie rédactionnelle de non-intégration couplée au non-marquage casuel (considérations externes), elle a recours aux sigles, guillemets, accroches, etc. pour permettre une explication rapide (aller à l'essentiel). Quant aux effets de distanciation, elles se manifestent à partir des procédés de dépersonnalisation/repersonnalisation (du passif, forme non personnelle, aux formes semi-personnelles avec On/II, et personnelles avec Nous). Aussi, ces tournures impersonnelles marquent-elles tant la neutralité, la transparence que la distanciation; le « on » utilisé pour ne pas décliner l'identité de (s) l'énonciateur(s) avec parfois une valeur affective de distance « de suprématie, de dénégation, de recours,...».

Toujours est-il, les conseils de prise de précautions sont présentés selon le mode impersonnel, et hypothétique en envisageant des actions préventives contre le coronavirus. Ce procédé de distanciation en recourant à «si», à «on» et à l'infinitif n'est pas toujours adopté; le procédé de proximité de vouvoiement est prépondérant avec le recours à l'impératif:

«Si vous n'avez pas de symptômes mais avez été exposé à une personne infectée, placez-vous en quarantaine pendant 14 jours.»;

«On peut aussi être infecté en touchant une surface contaminée puis en se touchant les yeux, le nez ou la bouche sans s'être lavé les mains entretemps.»

Cette rhétorique dénote, d'une part, la volonté d'éveiller les consciences avec une logique pathétique d'implication, voire même de responsabilisation, d'autre part, la relativité des recherches : les informations préliminaires, la probabilité, on ne sait pas avec certitude, des estimations seront actualisées à mesure que de nouvelles données seront disponibles,..., qui n'a qu'à accentuer les mesures de confinement social en l'absence de moyens certains de thérapies.

A fortiori, la responsabilité sociétale est d'autant plus convoquée pour prôner le projet de sensibilisation; elle est une composante du technolecte (Yves Gambier, https://id.erudit.org/iderudit/002795). Des considérations à la fois économique et politique sont mentionnées ouvertement pour évoquer de l'ampleur des effets de la pandémie : Comme il y a une pénurie mondiale de masques, l'OMS conseille de les utiliser avec parcimonie. L'OMS recommande de faire un usage rationnel des masques médicaux afin d'éviter le gaspillage de ressources précieuses et l'utilisation abusive.

L'iconographie (unités périphériques), quant à elle, appartient en propre à l'univers expérimental avec le statut de preuve ou de résultat tels que les inscriptions, les tracés et les enregistrements obtenus à l'aide d'appareillage parfois sophistiqué. En l'absence de référents contextuels lors du transfert de ces unités dans le discours vulgarisé, elles occupent plutôt «une fonction de visualisation et de représentation schématique visant à faciliter la mémorisation (fonction didactique).» (Daniel Jacobi, 2020, https://doi.org/10.4000/semen.4291), ainsi, la figurabilité renvoie à un argument d'autorité ou de synthèse.

Pour ce dernier point, des conseils relatifs au port du masque sont présentés dans une page d'infographies, dont les données sont inscrites sous mode exhortatif dans des règles de conduites bien ciblées (quoi faire en vert/bleu, et ne pas faire en rouge/orange) tels que : vérifiez que le masque n'est pas abimé, ...ne portez pas un masque qui vous empêche de respirer correctement, etc. ; ces instructions sont secondées par une figurabilité des parties du corps humain (mains et visages surtout). Toutefois, un rapport détaillé, de 18 pages, sur les mesures préventives sur le port des masques est déposé sur la même page en

deuxième position après l'affiche. La raison en est dans le degré de technicité; le texte est plus renseigné et normalisé dans la mesure où il existe moins de paraphrases que des données scientifiques brutes (des inscriptions de résultats d'études sous formes de tableaux, des recommandations, et des restrictions). Contenu à la fois référencié, et indexé, il vise un public plus avisé en vue d'une éventuelle authentification des données. Ainsi, l'iconographie dans ce document n'assume pas la fonction de visualisation comme celui de l'affiche. D'ailleurs, même la première rubrique de questions-réponses manque de dimension iconographique et de figurabilité; il existe peu d'insistance sur les unités périphériques (accroches, tableaux,...). Pour le reste, une vulgarisation médicale sur le site de l'OMS s'avère à la portée de tout un chacun. Ces précisions d'ordre rhétorique restent non exhaustives; le discours vulgarisé dépend pleinement des attributs de la circulation du sens.

Force est de reconnaître qu'«une terminologie sociale ne saurait être une terminologie de cabinet.» (François Gaudin, 1993 : 248); en cas de pandémie, elle ne saurait en aucun cas l'être. Atténuer la sécheresse d'un diagnostic, ou terminologer le protocole thérapeutique n'ont rien à avoir avec le sérieux du problème.

La rhétorique adoptée dans le site OMS se singularise par un discours prolixe et interprétatif; des tournures nuancées de désambiguïsation du technolecte sont introduites sous des modes tant assomptifs qu'épistémiques. En ce sens, une économie langagière récursive de reverbalisation se présente sur le site de façon à mettre en exergue les symptômes de la maladie. Par ailleurs, l'OSM insiste sur la déclaration des infox dans la rubrique «Comment signaler les informations erronées en ligne.»; en l'absence de données contextuelles avérées, elle mise sur un descriptif plus détaillé de faits une fois les études apportent plus de précisions.

### **Bibliographie**

Authier, J., 1982, La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique, Langue française, 53, p. 34-47

Balliu Ch., 2018, Traduire un texte médical tension entre mots et termes, p18 in I. Sfar, p.-A. Buvet (dir.), La phraséologie entre fixité et congruence. Hommage à Salah Mejri, Academia, Sciences du langage, 19, L'Harmattan, 2018

Bensaude-Vincent, B., 1988, «La science populaire ancêtre ou rivale de la vulgarisation?», Protée, théories et pratiques sémiotiques, 16, 3, p. 85-91

Boltanski, L., Maldidier, P., 1969, La vulgarisation scientifique et ses agents, Paris, Association Marcel Bloch

Camerer, C., Loewenstein, G., Weber, M., 1989, « The Curse of Knowledge in Economic Settings: An Experimental Analysis », Journal of Political Economy, vol. 97, no 5, p. 1232–1254

Labbé, Y., 1997, Le Nœud Symbolique, Paris, Desclée de Brouwer

Leblond, J.-M.; L., 1973, (Auto) critique de la science, Paris, Seuil

Lederer, M., 1994, La traduction aujourd'hui, Paris, Hachette, Livre.

Mehry, L., 2010, « La vulgarisation dans les médias sciences et émotions, communication », *Lettres et sciences du langage*, vol. 4, n°1

Pétroff, A.-J., 1984, « Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique », Persée, 64, p. 53-67

Reboul Touré S., 2003, « La glose entre langue et discours », Steuckardt/Niclas-Salmine (Eds), p. 75-91

Roqueplo, Ph., 1974, Le partage du savoir- science, culture, vulgarisation, coll. Science ouverte, Seuil

Weinberg, S., 1978, Les trois premières minutes de l'univers, Seuil, coll : Points

#### Sitographie

Abi Ghanem-Chadarevian, C., « Socioterminologie et interactions langagières en arabe », Repères DoRiF n.10 - Le terme : un produit social ? , DoRiF Università, Roma avril 2016, http://dorif.it/ezine/ezine\_printarticle.php, (consulté le 20/04/2020)

Bensaude-Vincent, B., «Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique », *Questions de communication*,  $17 \mid 2010$ , mis en ligne le 01/07/2012, http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/368 , (consulté le 22 mai 2020)

Charaudeau, P., «Une analyse sémiolinguistique du discours », Revue Langages n° 117, Larousse, Paris, mars 1995, http://www.patrick-charaudeau.com/Une-analyse-semiolinguistique, (consulté le 11 avril 2020).

Jacobi, D., «Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique », *Semen*, 2 | 1985, le 21 août 2007, https://doi.org/10.4000/semen.4291, (consulté le 23 juin 2020).

Gambier, Y, « Travail et vocabulaire spécialisés : prolégomènes à une socio-terminologie », La terminologie dans le monde : orientations et recherches, Volume 36, numéro 1, mars 1991, https://id.erudit.org/iderudit/002795, (consulté le 15/04/2020)

Ghebreyesus, T., A., *conférence de presse à Genève*. 11 mars 2020, *in* «Coronavirus : pour l'OMS, une pandémie avec des "niveaux alarmants de propagation et d'inaction », https://www.who.int/fr/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019, (consulté le 15mars 2020).

Lebrun, A.-L., «Vulgariser pour mieux soigner», *Le Figaro, fr santé*, 07/01/2018 https://sante.lefigaro.fr/article/vulgariser-pour-mieux-soigner, (consulté le 02/03/2020)

Pic, E., Furmaniak, G., Hugou, V., «Étude comparative de quelques marqueurs de reformulation paraphrastique dans les articles de recherche et les articles de vulgarisation », *ASP*, 63 | 2013, https://doi.org/10.4000/asp.3306, (consulté le 28 avril 2020).

Reboul-Touré, S., «Écrire la vulgarisation scientifique aujourd'hui», colloque *Sciences, Médias et Société*, 15-17 juin 2004, Lyon, ENS-LSH, http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id\_article=65#appel10 (Consulté le 04/04/2020)

Sulzer, A, « Arme biologique, vaccin déjà prêt... comment le Covid-19 alimente les théories du complot», Le Parisien, 27 mars 2020, http://www.leparisien.fr/politique/arme-biologique-vaccin-deja-pret-comment-le-covid-19-alimente-les-theories-du-complot-27-03-2020-8289195.php (consulté le 07/04/2020)

Tanguy, H., « Covid 19, Cluster, Patient Zéro, ...Le lexique de l'épidémie du Coronavirus», Santé, 14/03/2020, https://www.cnews.fr/france/2020-03-14/covid-19-cluster-patient-zero-le-lexique-de-lepidemie-du-coronavirus-933092 (consulté le 20/03/2020)

Vargas, E., «Vulgarisation scientifique et reformulation intratextuelle ou comment l'analyse de discours peut participer à l'enseignement de l'allemand à l'université », *Les Carnets du Cediscor*, 13 | 2017, http://journals.openedition.org/cediscor/1047, (consulté le 25 juin 2020).

Wathelet, M., « COVID-19 et immunité collective, un pari aux conséquences catastrophiques», Le journal des médecins, 17/03/20, https://www.lejournaldumedecin.com/actualite/covid-19-et-immunite-collective-un-pari-aux-consequences-catastrophiques/article-opinion-46465.html?cookie\_check=1585563307 (consulté le 30 mars 2020).

# REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES ET FRANÇAIS SPECIALISE EN SCIENCES DE LA NATURE ET DE LA VIE / LANGUAGE REPRESENTATIONS AND FRENCH SPECIALIZING IN NATURE AND LIFE SCIENCES / REPREZENTĂRI LINGVISTICE ȘI LIMBA FRANCEZĂ SPECIALIZATĂ PENTRU ȘTIINȚE ALE NATURII ȘI ȘTIINȚE ALE VIEȚII<sup>1</sup>

Résumé: Les étudiants algériens suivent un cursus scolaire arabisé contrairement à l'université où les savoirs sont transmis en français principalement dans les filières scientifiques et techniques. C'est un constat établi et une raison qui est donnée pour expliquer le phénomène du « niveau faible » des universitaires en cette matière. Toutefois, nous pensons que ces dysfonctionnements langagiers constatés au niveau des universitaires sont beaucoup plus profonds et trouvent leurs origines au niveau représentationnel. Pour vérifier cela, nous soumettrons un questionnaire aux étudiants et nous nous entretiendrons avec des enseignants la spécialité afin que nous puissions identifier les conceptions des étudiants vis-à-vis du français spécialisé.

Mots clés : Etudiants, enseignants, sciences de la nature et de la vie, représentations linguistiques, difficultés langagières.

Abstract: Algerian students follow a school course where everything is transmitted in classical arabic unlike the university where knowledge is transmitted in the French language mainly in the scientific and technical fields. This is an established observation and a reason given for the phenomenon of the "low level" of young French-language academics. However, we believe that these linguistic dysfunctions observed at the university level are much deeper and find their origins at the representational level. Thus, we will follow with the questionnaire. As a first step, this investigative tool will target students and will focus on identifying their views on the French language and the language of their specialty. Secondly, we will talk to specialty teachers so that they can express their students' views on the French specializing.

**Keywords:** Students, teachers, nature and life sciences, linguistics representations, language difficulties.

# 1. Remarques préliminaires

C'est à travers une situation paradoxale que notre enquête naquit. Effectivement, les étudiants algériens suivent un cursus scolaire où tout se transmet en arabe classique contrairement à l'université où les savoir sont transmis en langue française principalement dans les filières scientifiques et techniques. C'est un constat établi et une raison qui est donnée pour expliquer le phénomène du « niveau faible » des jeunes universitaires en langue française. Il s'agit d'un constat qui a sa part de vérité. Toutefois, nous pensons que ces dysfonctionnements langagiers constatés au niveau des universitaires ont pour origine les représentations. En effet, Les apprenants passent par un cursus scolaire certes en langue arabe classique mais comptabilisent plus de 1000 heures d'apprentissage en langue française, et ce, du primaire jusqu'au secondaire, ce qui est non négligeable pour suivre un cursus universitaire adéquat. Néanmoins, lorsqu'ils intègrent l'université, les enseignants se retrouvent face à des ersatz. Pour parer à ce problème, des modules de langues sont intégrés dès la première année universitaire, en l'occurrence dans les filières où le français est utilisé dans les transmissions des savoirs disciplinaires, qui traitent généralement des aspects terminologiques les plus saillants des formations offertes (Imessaoudene, M, F, 2019). Aussi, on propose des cours de perfectionnements linguistiques en langue française dans des centres spécialisés appelés CEIL qui ont pour objectif principal l'amélioration du

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Imessaoudene Mohamed Faouzi, Centre universitaire Ahmed Ben Yahia, El Wancharissi, Tissemsilt, Algérie, ifoozy@yahoo.fr

niveau linguistique des étudiants. Toutefois, ces centres dispensent généralement un enseignement rudimentaire basé sur l'étude grammaticale sans une prise en considération des besoins effectifs des apprenants et encore moins de la dimension représentationnelle.

# 2. Eléments conceptuels de base :

#### 2.1. Représentations et langues spécialisées :

Selon (Tarin. 2006: 10):

«Les représentations forment un mode de connaissances propres à une société donnée où nous pouvons remarquer plusieurs façons de saisir le monde concret. Elles tentent de construire une réalité intelligible et commune à un groupe social, tout en s'appuyant sur la subjectivité de l'individu qui les formule. Les représentations sont considérées comme l'une des dimensions les plus pertinentes de la sociabilité, puisqu'elles sont élaborées et partagées collectivement, qu'elles servent d'interprétation de l'environnement social et qu'elles renvoient à l'identité et l'appartenance sociale du sujet parlant ».

Elles demeurent, donc, constitutives dans toute construction personnelle et identitaire, elles génèrent des relations entre soi et les autres et contribuent par conséquent à la co-construction des connaissances. De ce fait, elles ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives dans la mesure où elles donnent la possibilité aux groupes sociaux et corrélativement aux sujets de s'auto-classer et d'identifier leurs propres traits distinctifs par rapport à l'Autre. Devenu transdisciplinaire, ce concept occupe une place prépondérante en sciences humaines et sociales et intéresse beaucoup de chercheurs notamment Moscovici qui voit dans les représentations une façon d'analyser les diverses pratiques sociales et individuelles sans aucune altération ni réduction. Ainsi, dans le domaine éducatif, les représentations sont considérées, de nos jours, comme inhérentes aux processus d'apprentissages et doivent être intégrées conséquemment dans les politiques linguistiques et les dispositifs de formation. Rappelons en ce sens qu'en didactique des langues, les objets d'apprentissage sont spécifiques :

« Il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (Castelloti & Moore, 9).

Ainsi, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et corrélativement des langues spécialisées doivent désormais prendre en considération l'aspect représentationnel dans toutes les pratiques didactiques. Cela dit, dans les domaines universitaires à vocation scientifiques et techniques, en Algérie, les différentes formations offertes en langues spécialisées ne jouissent pas vraiment d'une très grande valeur dans la mesure où elles sont reléguées au second plan contrairement aux savoirs disciplinaires auxquels on donne beaucoup importances (Imessaoudene, M, F 2019). En réalité, cette situation a fait émergé la dichotomie suivante : matières principales qui réfèrent aux modules de spécialité et matières périphériques qui représentent généralement les modules de langue. Ces derniers traitent dans la plupart des cas des aspects purement terminologiques et/ou linguistiques sans tenir en compte les côtés représentationnels. Plusieurs chercheurs comme Canut, Lapeyre, Delforce et bien d'autres ont insisté sur le rôle moteur que jouent les représentations sur les comportements langagiers, Codol note sur le même sillage : « la représentation que les individus se font de la tâche influe sur la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes et des autres ».

### 2.2. Le français spécialisé

Datant des années 50 – 60, le français spécialisé a été le premier historiquement à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques qui étudient le français dans une perspective professionnelle ou universitaire (Mangiante & Parpette, 2004), D. Lehmann précise que cette appellation représente « l'étiquette recouvrant la première tentative de répondre de façon à la fois cohérente et relativement massive à l'existence de publics diversifiés » (Lehmann, 1993). Sur le plan méthodologique, le français spécialisé s'inscrit dans la mouvance du Français Fondamental (FF) avec « la conception de cursus suivant une progression niveau 1, niveau 2, perfectionnement, calquée sur une progression FF1 et FF2, vocabulaire spécialisé » (Lehmann, 1993). Rappelons à ce sujet, qu'ayant vu le jour à Saint-Cloud, le Français Fondamental s'agit de recensements de termes et de structures grammaticales les plus récurrents en langue française et a permis de cerner les usages communicatifs du français en fonction de deux principes : la fréquence du vocabulaire et la disponibilité de celui utilisé concrètement. Les approches ultérieures, inspirées de cette méthodologie lexicologique dont font partie le français spécialisé, ont entrepris des élargissements vers les vocabulaires spécialisés pour combler, en quelque sorte, la lacune qui existait dans le Français Fondamental. Le français spécialisé va apporter une coloration lexicographique très marquée dans les filières scientifiques et techniques, Holtzer (2004), rappelle à ce titre que « le Français Scientifique et Technique était le domaine de loin le plus important et, qu'à ce titre, il constituait à lui seul l'essentiel du Français de Spécialité ». Elle ajoute que les langues professionnelles ne forment pas une catégorie vraiment nouvelle dans l'enseignement du français langue étrangère, mais elles ne bénéficiaient pas à l'époque de la reconnaissance politico-institutionnelle des langues scientifiques et techniques. Plus tard, le français professionnel bénéficiera, là encore, de l'appui du Ministère des Affaires Etrangères français, précisément dans les années 1990, suite à l'intérêt accordé aux échanges marchands et dans les communications internationales. Désormais, ce terme circule toujours et peut paraître commode lorsque la formation proposée est effectivement ancrée dans une spécialité ou un champ professionnel, selon (Mangiante, 2006: 137):

« Ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais son utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de leur vie et qui en font une utilisation, un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée. Ils produisent donc des discours spécialisés ».

# 3. L'enquête :

Nous visons dans notre enquête un public spécifique, il s'agit d'étudiants inscrits en première année dans une filière scientifique et technique à savoir les Sciences de la Nature et de la Vie (SNV). Rappelons à ce sujet que la formation offerte est de type Licence/Master/Doctorat (L.M.D): la Licence se déroule en trois années: une année de tronc commun soit deux semestres et deux années de spécialité soit quatre semestres; le Master et le Doctorat couronnent la formation. L'accès à cette formation requiert un baccalauréat scientifique. Ainsi, l'objectif principal de notre expertise est de faire émerger les représentations des étudiants envers le français spécialisé. En effet, nous comptons répondre à travers notre travail à ces deux questions principales:

- Quelles sont les représentations des étudiants envers le français spécialisé? Et comment agissent-elles sur leurs comportements langagiers et communicationnels ?

Ainsi, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les niveaux langagiers et communicationnels des étudiants découlent en grande partie des représentations négatives qui agissent comme des inhibiteurs aux processus d'enseignement/apprentissage.

Pour vérifier notre hypothèse, nous soumettrons un questionnaire (cf. annexe) aux étudiants afin d'identifier leurs conceptions vis-à-vis du français général et du français spécialisé en examinant les points suivants :

- Le genre, l'âge, le cursus scolaire et l'appartenance géographique,
- L'importance que constitue le français général et le français spécialisé pour ces jeunes étudiants.
- Les difficultés ressenties envers le français spécialisé. Enfin, nous nous entretiendrons avec des enseignants de la spécialité pour qu'ils puissent s'exprimer sur les conceptions de leurs étudiants par rapport au français spécialisé.

# 3.1. Enquête auprès des étudiants :

Le questionnaire a été distribué à 114 étudiants inscrits en première année en Sciences de la Nature et de la Vie. Il s'agit d'un public hétérogène constitué de 60% d'étudiantes et de 40% d'étudiants majoritairement issus de différentes zones de la région de Tiaret-Algérie avec un taux de 74 %. Par ailleurs, il faut souligner que la quasi-totalité des questionnés sont arabophones de formation puisqu'ils ont suivi une scolarité où la langue arabe occupe une place prépondérante du fait qu'elle est « objet et outil d'enseignement » (Lerat, 1995). Rappelons à cet effet que ce public comptabilise un nombre assez important en français général durant sa scolarité ce qui veut dire que lorsqu'il intègre l'université, il est supposé avoir acquis les rudiments de la langue française. Ainsi, lors du dépouillement du questionnaire, nous avons relevé des notes au-dessus de la moyenne en langue française au BAC avec un taux de 64% (40% a eu entre 10/20 et 15/20 et 24 % a eu 16\20 et plus). Par conséquent, les enquêtés ont effectivement les prérequis linguistiques nécessaires en français général. En ce qui concerne le taux de 36%, nous avons relevé des notes audessous de la moyenne et qui traduisent conséquemment un niveau insuffisant en cette matière.

# 3.1.1. Identification des représentations des étudiants par rapport au français général :

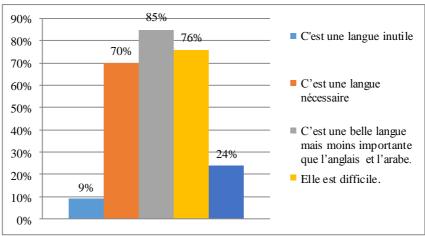


Fig. 01. Conceptions des étudiants envers la langue française.

Le graphe ci-dessus a fait ressortir plusieurs taux : d'abord, nous avons 85% qui représente le pourcentage le plus élevé faisant émerger une dichotomie langue importante/langue secondaire (Dabène, 1994) affichant par conséquent une affinité pour l'arabe et l'anglais au

détriment du français. Ceci dit, 70% des étudiants trouvent que le français général est nécessaire bien qu'ils y ressentent des difficultés avec un pourcentage de 67% (cf. annexe). Effectivement, la plupart d'entre eux ont avoué qu'ils éprouvent des difficultés langagières et communicationnelles que ce soit du côté de l'oral ou de l'écrit, et ce, malgré le nombre d'heures consacré à l'étude de la langue française durant la totalité de leur cursus scolaire. Enfin, une minorité soit 09 % trouvent que le français est une langue inutile et 24% ont avoué qu'ils ne ressentent aucun problème à son égard. En somme, ce graphe a fait émerger une hétérogénéité dans les conceptions des étudiants faisant ressortir ce qui suit : bien que les étudiants éprouvent de l'estime pour la langue française, elle est reléguée au second plan 1'importance cruciale qu'elle occupe malgré dans d'enseignement/apprentissage.

# 3.1.2. Identification des représentations envers le français spécialisé :

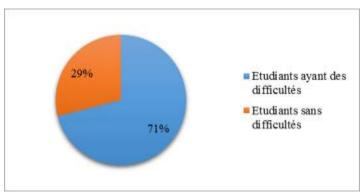


Fig. 02. Les difficultés ressenties envers le français spécialisé.

Nous voulons cerner dans cette phase si les étudiants arrivent à comprendre les contenus des différents types de documents oraux ou écrits auxquels ils sont confrontés sans recourir aux explications des enseignants, ils sont appelés, donc, à s'autoévaluer en donnant leurs appréciations quant aux difficultés ressenties en français des sciences de la nature et de la vie.

Ainsi, un taux assez élevé a été enregistré par rapport aux difficultés éprouvées par les étudiants en français spécialisé soit 71%. Néanmoins, ce taux baisse jusqu'à moins 50% dès que les enseignants commencent à leur expliquer les contenus disciplinaires (cf. annexe). Par ailleurs, ces pourcentages révèlent tout de même des difficultés qui ne sont pas uniquement langagières et communicationnelles en langue spécialisée mais témoignent aussi à des facteurs représentationnels qui sont négatifs puisque cette langue spécialisée est considérée comme difficile par la plupart des enquêtés et ce qui peut provoquer un blocage cognitif empêchant les étudiants d'apprendre ou d'améliorer leurs niveaux.

# 3.2.2. Importance du français spécialisé

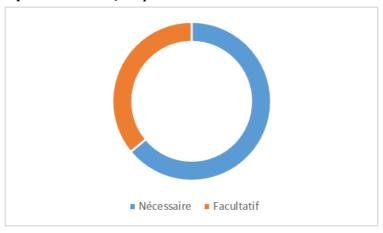


Fig. 03. Importance du français spécialisé

Nous voulons identifier, ici, le degré d'importance qu'occupe le français spécialisé vis-à-vis des enquêtés en leur demandant de porter un jugement quant à son utilité dans et après leur cursus universitaire. Ainsi, nous avons enregistré un taux positif de 63% et qui a été justifié par le fait que les savoirs disciplinaires sont transmis inexorablement en français scientifique et technique et constitue un atout favorable dans leur avenir professionnel après leur cursus universitaire, évidemment. Par ailleurs, lorsqu'il leur a été demandé de donner par ordre de préférence la langue spécialisée par laquelle ils veulent suivre leur formation (cf. annexe), nous avons enregistré plus de la moitié soit 54% qui a opté pour l'arabe classique comme outil de transmission des savoirs disciplinaires, s'ensuivent respectivement les taux de 27% et 19% qui ont été favorables au recours à l'anglais et au français spécialisés.

Ainsi, cette classification a permis de constater que la langue arabe, qu'elle soit spécialisée ou non, occupe une place prestigieuse aux yeux des étudiants, bien qu'elle ne soit pas utilisée dans les processus d'enseignement/apprentissage dans le domaine des sciences de la nature et de la vie. En réalité, la langue arabe jouit d'un appui politico-idéologique assez fort ce qui lui permet de surclasser les deux autres langues en l'occurrence l'anglais et le français quoiqu'elles puissent être très importantes dans leur avenir. Quant à la deuxième position accordée à l'anglais, il s'agit d'une vision selon laquelle la documentation, les recherches etc. seront plus fructueuses si cette langue serait adoptée du fait qu'elle soit la première langue internationale. Il s'agit là encore de représentations négatives puisque les étudiants ressentent une certaine insatisfaction ou appréhension à l'égard du français spécialisé, et qui partant, peut être comme un obstacle psychologique qu'il faudrait prendre en considération dans les formations linguistiques offertes.

# 3.2. Enquête auprès des enseignants

Nous avons fait des entretiens semi- directifs avec deux enseignants de spécialité. Le premier assure un module de langue « techniques d'expression et de communication » et le deuxième est chargé de dispenser un module de spécialité en l'occurrence « biologie végétale ». Rappelons que l'objectif principal des entretiens avec les enseignants est de donner un aperçu du niveau langagier et communicationnel des étudiants et d'identifier par

la suite les conceptions de ces derniers envers le français général et spécialisé. Nous avons pu relever ce qui suit :

Pour l'enseignant de la matière « techniques d'expression et de communication » assurer des cours en langue française pour des arabophones constitue une réelle contrainte. En effet, il résume la situation ainsi : « Tous les étudiants ont l'objectif de réussir et d'obtenir leurs diplômes toutefois ils sont confrontés à une situation où les contenus sont en langue étrangère ce qui influence négativement sur leurs résultats ». Par ailleurs, il nous a fait part du phénomène de l'absentéisme des étudiants durant les cours qu'il dispense et se plaint par conséquent de la démotivation de ses étudiants à l'égard de l'apprentissage du français quoiqu'elle puisse constituer la planche de salut dans leur cursus.

Quant à l'enseignant de spécialité, il a évoqué que les étudiants, notamment ceux qui sont inscrits en première année, ont des dysfonctionnements flagrants à tous les niveaux surtout par rapport à l'expression écrite puisque cette dernière est sollicitée lors des TP et cours, de ce fait, les étudiants sont obligés durant ces séances de prendre des notes et d'en faire des compte-rendu par exemple, ou encore de faire des résumés à partir de documents relatifs à leur spécialité... D'ailleurs, il a même évoqué des situations où il a été confronté à des copies d'examen où les étudiants ont recouru à l'arabe classique pour fournir des réponses. Conséquemment, l'enseignant de la biologie végétale éprouve des difficultés considérables à transmettre les savoirs disciplinaires ce qui l'oblige de recourir à la traduction à travers l'utilisation du dialecte ou de l'arabe classique pour réexpliquer.

Il est à souligner aussi que les deux enseignants interrogés pensent que les déficits langagiers observés chez les étudiants trouvent pour origine principale le système scolaire arabisé et un autre universitaire qui se fait principalement en langue française en l'occurrence dans les filières scientifiques et techniques. En ce qui concerne les conceptions des étudiants, les deux enseignants partagent à peu près le même avis, nous les résumons cidessous :

- La majorité des étudiants n'avait pas une conscience réelle de l'importance et de l'urgence d'étudier le français général/spécialisé,
- Certains étudiants ont une certaine déconsidération voire une répulsion envers la langue de leur formation, et ce, à cause de leurs représentations négatives ou encore à cause de leurs niveaux faibles en langue française.

# 4. Résultats et discussions:

A travers notre expertise nous avons noté qu'il s'agit d'un public qui a une image positive à l'égard du français, se caractérisant par un profil d'entrée moyen en langue française. Toutefois, ces étudiant ressentent des insuffisances langagières et communicationnelles à tous les niveaux et ce en « français général » (Lerat, 1995). Par ailleurs, beaucoup d'entre eux ont affirmé qu'ils comprenaient la langue spécialisée à condition qu'elle soit explicitée par leurs enseignants. En ce qui concerne les enseignants, ils ont mis l'accent sur la nécessité d'étudier le français spécialisé mais ils se plaignent de la démotivation des étudiants à l'égard de son apprentissage. Ils résument la situation en disant que leur niveau est en deçà du profil requis et expriment leur déception par rapport au manque d'intérêt que ce public porte envers le français des sciences de la nature et de la vie.

Par conséquent, bien que ces jeunes étudiants aient avoué qu'ils ont une image positive à l'égard de la langue française, ils la relèguent au second plan. Cela est palpable à travers leurs attitudes par rapport à cette la langue ce qui cache indubitablement des représentations refoulées et qui sont en partie négatives. Concernant les résultats obtenus au BAC, nous pouvons les expliquer par le fait que le programme de français est assimilé par les apprenants d'une façon systémique sans une réelle prise de conscience de sa véritable utilité. De ce fait même avec un volume horaire conséquent durant tout le cursus scolaire, si on ne travaille pas avec la compétence du « bi-plurilinguisme » (Blanchet, Rispail, 2011) et retravailler le côté des représentations en reconsidérant le statut des langues comme étant

complémentaires et en désacralisant l'arabe classique au détriment du français ou autre langue, nous resterons toujours face à ces problèmes qui relèvent beaucoup plus du psycholinguistique et du sociolinguistique que du côté purement linguistique. Corrélativement, l'objet de l'enseignement d'une langue spécialisée ne réside pas uniquement en la maitrise de ses aspects langagiers et communicationnels mais doit travailler sur, pour et avec de l'humain : la langue, l'individu, la société, les rapports et les relations sociaux. D'une façon générale, la mission de l'enseignant est alors généreuse, va vers l'ouverture, « va vers l'intercompréhension entre les individus et les communautés » (Blanchet, Rispail, 2011). Il est au service de chaque personne et non au service de la langue. Il doit faire véhiculer cette idée d'accepter la différence de l'Autre, essayer de l'aborder, de comprendre sa langue, sa culture. Tout cela doit être pris évidemment avec sérieux et attention car comprendre solennellement la différence de l'Autre c'est pouvoir comprendre d'avantage sa propre langue et sa propre culture et pouvoir en être fier.

#### 5. Conclusion

Nous avons essayé à travers notre expertise de démontrer que la dimension des représentations, si elle n'est pas prise en considération, aura des répercussions négatives sur les étudiants puisqu'ils manifesteront des attitudes dépréciatives et afficheront une démotivation certaine.

En ce qui concerne le français spécialisé, il s'agit d'un outil d'apprentissage puissant, indispensable qui permet aux étudiants de réussir dans leur domaine de formation. Malheureusement, les enseignements dispensés en français spécialisé ne prennent pas en compte l'aspect représentationnel puisqu'on se focalise uniquement sur les côtés linguistique et terminologique lorsqu'il s'agit du module de langue et des savoirs disciplinaires lorsqu'il s'agit des modules de la spécialité.

Ainsi, les données relevées ont confirmé qu'il existe un rapport étroit entre le niveau des étudiants en français spécialisé et les représentations qui circulent. En effet, si la majorité des étudiants trouve que le français spécialisé est difficile, cela peut constituer une source d'échec dans la mesure où ce genre de représentations va agir comme un inhibiteur cognitif qui va bloquer ipso facto l'étudiant en l'empêchant de revenir sur ses propres difficultés langagières et communicationnelles. Par voie de conséquence, nous préconisons à ce que l'on intègre dans ce contexte scientifique et technique des actions didactiques qui puissent travailler les représentations qui vont aller vers la déconstruction des sentiments qui nourrissent l'échec comme la réticence, la peur, les préjugés, les stéréotypes... d'inciter, de guider les étudiants à faire ce travail d'introspection qui est certes difficile mais faisable.

# Bibliographie

Blanchet, P., et Rispail, M., (2011), « *Principes transversaux pour une sociodidactique dite* « *de terrain* » », dans Blanchet Philippe, Chardenet Patrick (Dirs), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp.65-70.

Castelloti, V. & Moore, D., (1999), « Schémas en coupe du plurilinguisme », *Bulletin de la VALS/ASLA 70*, Université de Neuchâtel, 27-49.

Codol, J.-,P., (1968), « Représentation de la tâche et comportements dans une situation sociale », Psychol. franc., 13 (3) (sous presse).

Dabène, L. (1994), « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues », Paris, Hachette.

Holtzer G., (2004), « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques, Le Français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers », Clé International.

Imessaoudene. M., F., (2019), « L'enseignement du français dans les filières scientifiques. Analyse ingenierique ». Doctorat en didactique. Mostaganem : université d'Ibn Badis.

Lehmann, D., (1993), Objectifs spécifiques en langue étrangère, Hachette, Paris.

Lerat, P., (1995), « Les langues spécialisées », Paris, PUF.

Mangiante, J.-M. (2006) « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches distinctes » In, Congreso Internacional de Linguistica Franseca, linguistique plurielle, Valencia, pp137-152.

Mangiante, J-M., Parpette, C., (2004), « Le français sur objectif spécifique », Hachette.

Miled, M., (2011), « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques, Le français dans le monde, « Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 64-75.

Porcher L., (2004), « L'enseignement des langues étrangères », Paris, Hachette.

Tarin, R., (2006), « Apprentissage: diversités culturelles et didactiques, français langue maternelle, langue seconde ou étrangère », Edition LABOR, Belgique.

# Annexe:

Caractéristiques globales du public cible	Informations		
Nombre	114		
Niveau	Première année universitaire - SNV		
Genre	M:40%	F: 60%	
Age	Jeune 18- 23 ans		
Cursus scolaire	Arabe classique, majorité.		
Appartenance géographique	74% dans la région de Tiaret	26% Hors la région	
Notes obtenues au BAC en français général	64% au-dessus de la moyenne requise en Algérie	36% au-dessous de la moyenne	

B- Définition des représentations des étudiants par rapport au français général.

Français général et représentations des étudiants				
Inutile Nécessaire Moins importante que l'arabe et Difficile Aucun problèm l'anglais				Aucun problème
09%	70%	85%	76%	24%

C- Classification des langues spécialisées par ordre d'affinité (choisir une seule langue)

La langue spécialisée qui serait idoine pour les études en SNV.			
Arabe Français Anglais			
54% 19%		27%	

D- Les difficultés ressenties en français général et en français spécialisé :

Les étudiants qui ressentent des difficultés		Les étudiants qui ne ressentent pas de difficultés		
Français général 67%		Français général	33%	
Français spécialisé 71%		Français spécialisé	29%	

E- Taux de compréhension des discours pédagogiques :

Insuffisant	Moyen	Bon
14%	38%	48%

F- Utilité du français spécialisé dans/après le cursus universitaire des étudiants :

TT.'1	
Utile	ınutıle

63%	37%
0370	3770

Imessaoudene Mohamed Fouzi, docteur en langue et littérature française et maitre de conférences exerçant comme enseignant-chercheur chargé de cours et TD au département de français de la Faculté des Lettres et Langues de l'Université de TISSEMSILT – Algérie. Ses recherches et publications traitent surtout du domaine didactique en l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectif Spécifique/universitaire (FOS) (FOU) et de l'ingénierie de formation en contexte du Français Langue Etrangère (FLE).

# LE HASHTAG, FORME TECHNOLANGAGIÈRE DÉVELOPPÉE DANS UN CONTEXTE ALGÉRIEN CONTROVERSÉ / THE HASHTAG, A TECHNOLANGUAGE FORM DEVELOPED IN A CONTROVERSIAL ALGERIAN CONTEXT / HASTAGUL, O FORMĂ TEHNOLINGVISTICĂ CARE A PĂTRUNS ÎN ALGERIA ÎNTR-UN CONTEXT CONTROVERSAT<sup>1</sup>

Résumé: Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi le hashtag, à travers un corpus composé de vingt hashtags populaires abordant des événements politiques au cours de l'année 2019 ayant marqué le contexte social algérien et qui ont été publiés par des abonnés à twitter. Nous adopterons une analyse par le biais d'une approche écologique qui permet la description technolinguistique et un retracement du rapport entre le hashtag et le contexte et son expansion sémantique. Notre objectif est de cerner l'impact des événements politiques en Algérie sur les pratiques langagières des internautes. Nous supposons que les opinions des utilisateurs se partagent, ce qui implique une polémique reflétant la situation de crise en Algérie.

Mots clés: Discours - écologique - Hashtag - langagières - opinion.

Abstract: As part of our study, we chose the hashtag, through a corpus made up of twenty popular hashtags that address the political events during the year 2019 which marked the Algerian social context, published by twitter subscribers. We adopt an analysis through an ecological approach that allows technolinguistic description and a retracement of the relationship between the hashtag and the context and semantic expansion. Our objective is to identify the impact of political events in Algeria on the language practices of Internet users. We assume that the opinions of users manifest themselves which implies a controversy reflecting the crisis in Algeria.

Keywords: ecological - Hashtag - language-opinion-speech

#### Introduction

Avec l'avènement des réseaux sociaux et grâce aux fonctionnalités du web 2.0, de nouveaux modes de perception et de communication permettent l'échange de l'information qui est à la portée de tout le monde. Nous assistons aussi à la formation de nouveaux liens entre les personnes sur la toile. À partir de quelques clics, un internaute peut poster ou partager un flux d'informations, ce qui développe la «culture du maintenant» selon (Fogelet Patino, 2013 : 216), car on est sous le signe de l'immédiat. Selon Perea:

« Dans l'espace du web social proclamé participatif et interactif, l'internaute est omniprésent, inscrit dans une situation de communication caractérisée, entre autres, par la publicité des échanges, par l'absence de coprésence physique des participants, pardesusageslinguistiquesetinteractionnelspropresetparlepartagedepraxisetde références communautaires. » (2010 : 02)

Le web 2.0 a permis de créer des interactions qui mènent vers des rapports complexes entre les divers sujets, le discours en ligne étant, selon Paveau (2012 : 12), une production « technolangagière et technodiscursive » qui réunit plusieurs concepts : la matérialité sémiotique, les implicites et la communication.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Hamdaoui Marouwa, Laboratoire LIPED, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie, marouwahamdaoui@gmail.com

Le dispositif numérique reflète une réalité discursive par le biais de l'ensemble d'interactions dans le terrain technologique en ligne :

« Internet, et le Web en particulier, ne constituent pas de simples supports pour une production scripturale qui s'y transporterait, mais bien des environnements qui configurent structurellement les écritures de manière spécifique. » (Paveau, 2015 : 02)

L'environnement médiatique algérien a connu un grand changement pendant la dernière décennie, atteignant le paroxysme suite aux événements politiques qui ont bouleversé les pays de l'Afrique. En fait, le contexte algérien a été relayé par les médias et les réseaux sociaux, imposant une grande polémique entre les protagonistes sociaux. Le développement des technologies numériques a donné l'opportunité aux institutions et aux acteurs politiques de s'exprimer aisément. Patrick Champagne (1993 : 61) souligne que : « les malaises sociaux n'ont une existence visible que lorsque les médias en parlent » et, par conséquent, ils font appel à des dispositifs d'écritures et aux cultures numériques.

L'Algérie est un pays influencé par divers facteurs qui l'ont transformé dans un véritable paysage sociolinguistique et culturel dans lequel existent des langues qui se retrouvent sur le chemin de la concurrence constituant des phénomènes complexes. En tant que pays plurilingue où il existe un grand nombre de langues et de variétés langagières, l'Algérie constitue un terrain fertile pour diverses recherches en sociolinguistique et en didactique. D'ailleurs, on considère que le terrain sociolinguistique algérien reste problématique, comme un lieu où résident plusieurs langues et variétés langagières. C'est une nation qui témoigne d'une coexistence linguistique variée : chaque langue occupe un statut particulier dans un contexte algérien particulier, ce qui engendre une complexité qui touche les langues et les représentations qui y sont liées. Une hétérogénéité linguistique et culturelle reflétée par une société algérienne hétérogène sur le plan social et ethnique.

Par le biais de cette pluralité, le degré de contact et de brassage des langues en Algérie est une source inépuisable de questions qui prépare le terrain pour de nouvelles investigations. Ainsi la situation sociolinguistique algérienne avec ses ambiguïtés représente-elle une source inépuisable d'interrogations et de recherches :

« Le paysage linguistique et culturel en Algérie offre actuellement des reflets irisés de contacts de langues et de cultures. Une situation kaléidoscopique résultant d'une longue chaine de causalités historiques (colonisation, immigration, crises politiques ou économiques) produisant un terrain très dense et varié.» (Becetti 2007)

Dans notre contribution, nous nous proposons de cerner l'impact des événements politiques algériens sur les pratiques langagières des internautes, mais aussi de détecter l'émergence de la polémique entre internautes sous l'effet des crises que connait le pays. Plus précisément, l'objectif de cette investigation est d'examiner les hashtags portant sur les thèmes politiques en tant que forme de potentialité communicative. Nous nous sommes posé alors un ensemble de questions pour une description technolinguistique : *Quel est le rapport entre le hashtag et le contexte algérien? Assistons-nous à l'émergence d'une polémique suite aux événements politiques dans le pays?* Nous supposons que les opinions des utilisateurs se partagent, ce qui implique une polémique reflétant, par leurs pratiques langagières, la situation de crise en Algérie.

## 1- Méthodologie

Deux ans après l'avènement du réseau social Facebook, en 2006, a été lancé un nouveau réseau de microblogging Twitter. Au départ, il devait permettre aux utilisateurs de décrire instantanément et brièvement ce qu'ils étaient en train de faire. Le slogan d'origine était en effet: What are you doing? Le service a été d'abord utilisé par l'intermédiaire des SMS (Short message service) sur les téléphones, qui n'autorisent que 160 caractères (blancs et ponctuation compris). Twitter en prélève 20 pour le nom d'utilisateur précédé de l'@ (le pseudo) et c'est ainsi que les fameux 140 caractères apparaissent. La contrainte est donc technologique au départ, puis elle devient une routine (il est techniquement possible d'augmenter le nombre de caractères sur Twitter et il existe par ailleurs une application pour des tweets longs (longtweet.com), qui transforme un tweet long en image republiée ensuite sur Tweeter.

Notre corpus est constitué de deux hashtags, un segment langagier précédé du signe # utilisé originalement sur le réseau microblogging *Twitter*, mais adapté aux autres plateformes comme *Facebook* notamment. Cette association en fait un tag cliquable, inséré manuellement dans un tweet et permettant d'accéder à un fil qui rassemble l'ensemble des énoncés contenant le hashtag. Le hashtag est une convention mise en place par les usagers du réseau (Kwaket al 2010). Nous avons recueillis manuellement notre corpus d'étude en utilisant des mots clés et en surveillant les tendances sur ce réseau social. Pour catégoriser les *hashtags*, nous les avons associés à une catégorisation sémantique constituée par l'analyse de contenu des unités de notre corpus.

Pour notre analyse, nous partons de la réflexion de Paveau (2012) qui suppose qu'il existe plusieurs types de hashtags :

- Balise d'identification pour LT et redocumentation
- Balise d'identification et de catégorisation (domaines thématiques extraou intra-tweet)
- Balise générique
- Balise de modalisation : commentaire métadiscursif, instruction interprétative, marque expressive
- Balise-phrase « sur-discursive »
- Hashtag ludique, méta-hashtag

Vu la nature hypertextuelle du hashtag, il a fallu aussi prendre en considération les éléments contextuels dans les publications. À ce sujet, nous avons choisi d'adopter l'approche écologique qui prend en considération le contexte de la production :

« L'écologie du discours est une approche de l'analyse du discours qui prend pour objet non plus les seuls éléments langagiers mais l'ensemble de l'environnement dans lesquels ils s'inscrivent. Dans un environnement natif, la théorie du discours est ouverte à une dimension cognitive. » (Paveau, 2017:129)

L'écologie du discours est une nouvelle approche de l'analyse du discours qui a comme objet non seulement les éléments langagiers, mais aussi l'ensemble de l'environnement dans lequel ils s'inscrivent (Paveau, 2013). C'est une approche basée sur l'intégration constitutive des discours à leur contexte. Ils ne peuvent être analysés que comme une composite reliant le langagier, le technologique, le culturel, le social, le politique, l'éthique, etc. C'est une conception à travers

laquelle l'analyse du langage dépasse le contexte de production (analyse du discours mainstream) pour faire appel aux éléments non linguistiques, des données composites liées à leurs environnements natifs. Il s'agit d'une approche basée sur des choix épistémologiques et théoriques postdualistes.

Les discours numériques natifs sont analysés pour diverses raisons; les composantes technologiques impliquent les gestes d'écrilecture de l'internaute rattaché aux énoncés d'une dimension relationnelle de liens techniques vers d'autres énoncés. C'est une approche qualifiée de postdualiste mettant des rapports entre esprit, monde, corps, langage humain et non-humain. Selon Lakoff (1999):

« Dans une perspective discursive postdualiste, il n'existe pas de rupture d'ordre entre linguistique et extralinguistique, discours et contexte, l'ordre du langage et celui de la réalité forment un continuum. »

C'est une approche qui repose sur des principes externalistes de l'esprit, qui est conçue comme distribuée dans les esprits des autres êtres humains et de leurs compétences internes mais également d'agents non-humains (artefacts, instruments, objets) produisant des représentations externes contribuant à la cognition humaine (Huchins 1994, 1995). À ces raisonnements s'ajoutent des ressources philosophiques européennes. D'ailleurs, Descola (2006) rejette toute distinction entre la nature et la culture, mais elle prédit aussi une position supérieure de l'humain et du non-humain. Il s'agit d'une approche centrée non seulement sur les phénomènes discursifs, les formes langagières ou communicationnelles prenant en considération les contraintes sociotechniques et environnementales et des composantes de la vie humaine et non-humaine, partant du principe qu'il n'y a pas de rupture entre la linguistique et l'extralinguistique. Les éléments observés appelés observables ne sont pas considérés seulement comme langagiers, mais comme étant des matières reliant le social, le culturel et le technologique. Une telle approche écologique s'intéresse alors à l'ensemble des éléments de l'environnement.

Selon Paveau (2017 : 131), il existe une communication médiée par les réseaux. Elle propose un schéma classifiant les données langagières en deux catégories : le verbal et le verbal. Dans la première catégorie, on trouve trois formes communicationnelles : [mon monde – modality], [multimodalités], [multimode]. Dans cette approche, le contexte extralinguistique est dit *écosystème* où s'élabore le discours et qui n'est pas considéré comme arrière-plan du discours qui le détermine. Paveau (2017 :131) pense aussi que « cette approche est relativement fréquente en sciences du langage, en particulier dans le domaine de l'analyse automatique ». C'est une nouvelle conception d'une linguistique symétrique qui remet en cause les conceptions logocentrées de l'analyse du discours mainstream avec les travaux de Paveau (2006/2007), suivant les principes de l'anthropologie symétrique de Bruno Latour (1991) et en effaçant toute limite entre l'ordre du langage et celui de la réalité.

Une analyse du discours numérique natif se fait alors en dépassant l'analyse des phénomènes discursifs basés sur les formes langagières ou conversationnelles qui ignorent toute contrainte sociotechnique et environnementale. Une approche écologique intègre des composantes de la vie humaine et non-humaine au-delà des éléments de l'environnement. En effet, le discours n'est pas le seul élément étudié, ce qui est relativement fréquent en sciences du langage.

# 2- Le hashtag : une forme de pratiques technoculturelles

Il s'agit d'un ensemble de pratiques nées au sein de la communauté des *twittos* qui n'étaient pas inscrites dans le programme de départ du service en 2006. Ce sont en effet les usagers qui ont inventé par exemple le « followfriday », siglé en #FF et doté du croisillon. On assiste à l'apparition de diverses pratiques technoculturelles des Algériens, de nature scripturale, culturelle, sociale et technique, qui possède un air de famille, au sens sémantique du terme, avec la notion de genre.

Selon la proposition d'Agata Jaciewicset Marko Vidak (2014), il est possible d'associer une fonction sémantique particulière aux *hashtags* afin d'interpréter le rôle du *hashtag*. Nous avons pu détecter les mots les plus importantes quantitativement. Nous présentons nos résultats par ordre de fréquence :

Hirak	Politique	Alger	Selmia	Massira	Système	source de l'édition	lieu
31%	22 %	10 %	11 %	3 %	15 %	5%	3%
Fonction	Fonction	Fonction	Fonction	Fonction	Fonction	Marqueur	Marqueur
thématique	thématique	thématique	thématique	thématique	thématique	cadratif	médiatif

Les réactions de notre échantillon aux hashtags ont une fonction thématique. Les utilisateurs du réseau social sont le fruit des productions culturelles qui sont le miroir de l'identité de la communauté algérienne dans laquelle ils vivent. La récurrence des termes et des expressions tissent un réseau d'appartenance du locuteur, ce qui lui permet de s'identifier dans l'échange. Nous assistons à une subjectivité des tweets recueillis afin de véhiculer des opinions ; l'usage de registres et de formes particulières expriment des points de vue appréciatifs ou dépréciatifs.

# 3- Le hashtag: un argument dans les discours militants

La fonction du hashtag dépasse largement la simple politique causée par les événements politiques en Algérie. Pour Anne-Charlotte Husson (2016:105), les hashtags militants sont des mots arguments possédant un fonctionnement pragmatique, qui sont définis comme des mots à contenu métadiscursifs dense fonctionnant comme « appels aux prédiscours» (Paveau 2006). Notre étude tourne autour du hashtag « Algérie » militant la cause de la liberté et des événements politiques en Algérie.

En septembre 2019, la presse, les réseaux sociaux et les discours sociaux ont accueilli les frémissements d'un événement discursif (Paveau, 2013), un slogan d'un ensemble de réactions à la situation actuelle du pays et du patriotisme :

« Les hashtags militants du corpus sont des métadiscours et des mots arguments aux fonctionnements complexes qu'on peut rassembler deux groupes. D'abord, ils jouent un rôle dans la production du sens discursif des unités linguistiques -gender et théorie du genre et mettent en question le processus de nomination dans la mesure où ils constituent des étiquettes polémiques. En outre, ils mettent en jeu des processus qui ont à voir avec le dispositif de Twitter lui-même, non seulement ils permettent, au sein du tweet une réorientation du contenu du lien mais ils ont également un effet réflexif sur l'identité du compte et demandent alors à être analysés comme geste interprétatifs et producteurs de positionnements énonciatifs. » (Husson, 2016:124)

À travers les réactions des internautes, nous avons remarqué une fluidité de circulation entre l'univers numérique et non numérique.



Figure 1

En publiant des tweets ou des photos comportant des hashtags signalant un paysage politique tourmenté, une polémique continue à s'installer par le biais de différents slogans, comme par exemple le slogan « Algérie » largement prononcé et arboré (parfois comme image de profil sur le réseau social). Suite à ces slogans, les réactions ont contribué à la création d'un contre-discours et de courts slogans, ce qui rend ces événements passionnants et intéressants. On aperçoit alors que l'expression *voyage de contexte en contexte*, vecteur d'une contestation, assure les liens intéressants d'emmêlements idéologiques.



Figure 2

Les utilisateurs se trouvent alors dans une utilisation abusive de leur appartenance politique, sociale, culturelle, etc. Ce hashtag « Algérie » a pour but de solidariser les Algériens autour de la cause algérienne, ce qui est clair dans les réactions des utilisateurs du twitter :



# 4- Le hashtag - outil de débat sémantico-idéologique

Dans cette acception, nous partons du principe décrit par Charaudeau (2002: 31):

« Il est difficile de dire ce que signifie un phénomène social sans le rapporter à ses conditions de production. Les conditions de production sont ce qui donne sens aux signes, ce qui permet que l'on interprète le sens des signes »,

#Algérie est un hashtag qui nous a intéressés pour les débats auxquels il a donné lieu au cours des événements et des changements politiques du pays. Ce hashtag véhicule un discours ambiant d'une époque mouvementée de l'histoire de l'Algérie que nous avons essayé de décrire.



Figure 4

La mémoire collective de ces changements marquants est ancrée à travers une mémoire discursive dessinée par cette nouvelle forme technodiscursive. Les hashtags résument les enjeux sémantiques principaux de cette période de transformations. Nous avons remarqué l'émergence de cette forme nouvelle qui est apparue dans des moments de désespoir ou d'euphorie collective.

À travers notre corpus, on y voit émerger des hashtags qui représentent l'état du moment des Algériens ayant référence à un événement particulier, un pourvoyeur en puissance reposant sur une logique toute proche du discours médiatique.

# **Conclusions**

L'étude des tweets et des hashtags est un volet qui a pris de plus en plus d'importance dans l'analyse des réseaux numériques car le Twitter est devenu un vecteur de la communication en Algérie. À travers cette étude, nous avons montré l'importance d'initier une analyse à partir de données extraites directement en ligne. Dans un cadre numérique énonciatif, équilibre par le biais d'une linguistique symétrique (Paveau, 2017), qui a mis en avant l'analyse des éléments langagiers et contextuels, nous avons déployé une suite de procédés hétérogènes pour une analyse qualitative des hashtags qui a mis en évidence que la plateforme numérique populaire « twitter » constitue un lieu privilégié de la prise de parole.

Par la suite, nous avons pu démontrer que ces hashtags ne sont pas un simple accessoire du langage, ils contribuent pleinement à l'enjeu des nouvelles créées dans l'espace visuel de la construction de l'opinion publique. L'hystérie numérique qui s'est emparée des internautes algériens nous a fait découvrir le numérique au cœur de notre quotidien à travers les réseaux sociaux en tant que source d'informations, vraie ou fausse. Il s'agit d'un moyen de communication assez rapide, mais aussi d'un terrain de débats entre les locuteurs algériens. Pour nos futures recherches, nous envisageons d'autres pistes vers une analyse des

séquences interactionnelles, avec un accent particulier sur le jeu énonciatif dans les réseaux sociaux qui contribuent ainsi à la construction du sens commun.

#### **Bibliographie**

Abdelali, B, Parlers de jeunes lycéens à Alger : pratiques plurilingues et tendances altéritaires, 2007http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/25/Becetti%20Abdelali.pdf.

Allard,L, 01/06/2015 a, «L'art de la capture d'écran de Richard Prince à l'auto-screen» Mobetu[blog] «http:// www.mobactu.org/art-de-la-capture-decran-de-richard-prince-a-lauto-screen/.

Champagne, P, 1990, Faire l'opinion, Paris, Minuit.

Charaudeau, Patrick. 2002. La vérité prise au piège de l'émotion. Dossiers de l'audiovisuel(104). 31 35.

Clark A., ChalmersD., 1998, «The Extended Mind », Analysis 58 (1): 10-23.

DescolaPhilippe, Par-delà nature et culture, Paris, Gallimard, 2006, 618 p.

Fogel J-F, PATINO B, *La condition numérique*, Paris, Grasset, coll. Essais français, 2013, 216 pages

Hutchins E., 1995, Cognition in the Wild, Cambridge, MA: MIT Press. Lakoff G., Johnson M., 1999, Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought, New York: Basic Books.

Husson J-P., 2016, La Lorraine des Lumières. Voyages dans les temporalités, les paysages, les territoires, Strasbourg, Vandest, 309 p.

Jackiexicz, A., Vidak, M., 2013, Le mariage pour tous en 140 caractères du tweet. Colloque international Français parlé dans les médias. Montpellier

KwakH, Lee C, Park H, et al., 2010, What is Twitter, a social network or a news media?, Proceedings of the 19th international conference on World wide web, Raleigh, North Carolina, USA.

Lakoff Johnson, 1999, (en collaboration avec Mark Johnson). *Philosophy In The Flesh:* the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. Basic Books.

LatourB., 2007 [2005], *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La découverte PaveauM-A., 2012, « Réalité et discursivité. D'autres dimensions pour la théorie du discours », Semen, 2012c, pp. 95-115.

Paveau, M-A., «Ce qui s'écrit dans les univers numériques», *Itinéraires* [En ligne], 2014-1 | 2015, mis en ligne le 12 janvier 2015, consulté le 11 février 2020. URL: http://journals.openedition.org/itineraires/2313; DOI: https://doi.org/10.4000/itineraires.2313

Paveau, M-A, L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques, Paris, Editions Hermann, coll. « Cultures numériques », 2017

Perea, F., 2010, L'identité numérique : de la cité à l'écran. Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, volume 2010(1), pp. 144-159. doi:10.3917/enic.010.0800.

Hamdaoui Marouwa est doctorante en sciences du langage et membre du laboratoire LIPED à l'université Badji Mokhtar Annaba, Algérie. Titulaire d'un master en science du langage, elle occupe le poste de professeur d'enseignement secondaire depuis 2011. Dans le cadre de son travail de thèse elle s'intéresse aux domaines de l'analyse du discours, sociolinguistique et le contact de langues. Ses recherches sont centrées sur les représentations linguistiques et le discours numérique.

L'IMPACT DU RECOURS À UN TEXTE D'AIDE SUR LA RÉVISION D'UN TEXTE EXPLICATIF EN FRAÇAIS DE SPÉCIALITÉ / THE IMPACT OF USING A HELP TEXT ON REVISION OF AN EXPLANATORY TEXT IN SPECIALTY FRENCH / IMPACTUL UTILIZĂRII UNUI TEXT SUPORT ÎN REVIZIA UNUI TEXT EXPLICATIV ÎN FRANCEZA DE SPECIALITATE <sup>1</sup>

Résumé: Cette étude expérimentale menée en didactique cognitive de la production écrite, s'intéresse à l'impact de la lecture d'un texte d'aide sur la révision d'un texte explicatif en français de spécialité. Deux groupes d'étudiants, inscrits en Licence de droit, ont participé à notre expérimentation. Le groupe témoin (G1) a révisé son premier jet sans aucune aide, tandis que le groupe expérimental (G2) a révisé son premier jet (R1) après avoir lu un texte d'aide. Nous analysons, par la suite, les réponses produites lors du questionnaire final (Q2), et celles produites lors du questionnaire initial (Q1). Nous analysons également la pertinence des propositions ajoutées au deuxième jet (R2) selon les modalités expérimentales afin de vérifier notre principale hypothèse de recherche

Mots-clés: Production écrite, révision, texte d'aide, didactique, texte explicatif.

Abstract: This experimental study, carried out in cognitive didactics of written production, examines the impact of reading a help text on the revision of an explanatory text in specialized French. Two groups of students, registered in law degree, participated in our experiment. The control group (G1) revised their first draft without any help, while the experimental group (G2) revised their first draft (R1) after reading a help text. We then analyze the responses produced during the final questionnaire (Q2), and those produced during the initial questionnaire (Q1). We also analyze the relevance of the propositions added to the second round (R2) according to the experimental methods in order to verify our main research hypothesis.

Keywords: Written production - revision - help text - didactic - explanatory text.

# 1. Introduction

En assurant la matière de français langue étrangère au sein de la Faculté de Droit et des Sciences Politiques à l'Université de Mascara, durant les années Universitaires 2012/2019, nous avons constaté que les étudiants inscrits à la dite Faculté rencontrent de sérieux problèmes vis à vis de l'apprentissage de la langue française. En effet, nous avons remarqué que ces étudiants éprouvent des difficultés linguistiques notamment lors de la tâche de production de texte.

Selon la littérature de la production écrite, le processus rédactionnel est constitué de trois opérations fondamentales : la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1980). Ce troisième constituant du processus rédactionnel est considéré comme un ensemble qui se subdivise en trois opérations cognitives : la relecture critique, la mise au point, et la révision.

Pour Scardamalia & Bereiter (1986), les informations ajoutées et le sujet scripteur constituent des éléments primordiaux qui sont impliqués dans toutes activités de réécriture. Le réviseur trouve des difficultés à retraiter son premier jet, quand il ne dispose pas suffisamment de connaissances sur le domaine en sa mémoire à long terme. Les trois niveaux de représentation de textes à savoir le niveau de surface linguistique, niveau de microstructure et de macrostructure et le modèle de situation sont transposables au processus rédactionnel (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Cette recherche expérimentale menée auprès des étudiants de troisième année de licence de droit à l'Université de Mascara, vise à étudier la manière avec laquelle la lecture d'un texte d'aide, pourrait favoriser la réécriture d'un texte explicatif et contribuerait à

 $^{1}\,\mathsf{Mekkaoui}\,\mathsf{Mohamed}, \mathsf{Universit\acute{e}}\,\mathsf{de}\,\mathsf{Mascara}, \mathsf{Alg\acute{e}rie}, \mathsf{mohammed.mekaoui@univ-mascara.dz}$ 

l'amélioration de sa qualité du point de vue de son contenu sémantique. Elle tente également de vérifier l'impact de ce système d'aide sur la construction des nouvelles connaissances juridiques.

La problématique formulée lors de cette présente recherche est donc de se demander quel système d'aide pouvons-nous proposer à nos participants afin de réussir la réécriture de leur texte ? Est-ce que la lecture d'un texte explicatif abordant la même thématique leur conduirait à mieux gérer la tâche de réécriture ?

Nous supposons que la conception d'un système d'aide favorable, c'est-à-dire la lecture d'un texte explicatif pendant l'activité de réécriture pourrait amener les apprenants à produire un texte contenant plus de propositions pertinentes.

# 2. Cadre théorique de l'expérimentation

## 2.1 L'effet de la lecture d'un texte sur la réécriture

Selon Norman (1993), l'activité de rédaction nécessite un recours aux pairs ou aux systèmes d'aides externes, comme source de connaissances, comme organisateurs de l'activité et comme extensions des ressources cognitives propres aux individus.

Nombreuses sont les recherches qui ont démontré l'importance et l'effet positif de l'activité de lecture sur le traitement cognitif du texte explicatif, et sur l'activation des connaissances des lecteurs (Bertin, 2001 ; Scardamalia & Bereiter, 1998 ; Hayes, 1996 ; Marin & Legros, 2008). L'activité de relecture permet au lecteur de fixer son attention sur les informations non comprises, de les retraiter, et d'enrichir sa base de connaissances. Elle améliore la cohérence de la signification construite lors de la première lecture.

Les recherches présentées par Millis & Simon, 1994 ; Millis, Simon & Tenbroek, 1998 ; Millis & King, 2001, sur la relecture confirment l'impact positif de cette activité sur la compréhension des textes. Elle permet au lecteur de renforcer la précision du contenu et de la cohérence de sa représentation du texte.

Lors de leur étude en 1998, Millis & al., ont étudié les mécanismes et les processus cognitifs mis en œuvre lors de la relecture des textes. Ils ont également démontré que, lors de la relecture de textes explicatifs ou scientifiques, les lecteurs se concentrent sur la construction de la cohérence globale de la signification du contenu textuel, et qu'ils attribuent moins de ressources cognitives au traitement des contenus propositionnels. Les auteurs ajoutent que les lectures répétées facilitent davantage la compréhension et la construction de nouvelles connaissances. Au moment de chaque lecture, le lecteur serait en mesure de mieux élaborer le contenu de la représentation sémantique du texte en renforçant ainsi la cohérence de son contenu.

# 2.2 L'interaction lecture/compréhension et révision

Lors de la tâche de révision des textes, le scripteur active des processus de (re)lecture et d'écriture. La modélisation de ces deux activités s'appuie sur des travaux de la compréhension et de la production de l'écrit (Allal & Chanquoy, 2004; Hayes, 2004). La compréhension des textes est considérée comme une représentation de plusieurs couches du texte et de son contenu : structure de surface, structure sémantique locale (microstructure) et globale (macrostructure), et modèle de situation (Denhière, Marouby, Tapiero, 1994; Van Dijk, & Kintsch, 1983). Cette théorie de la compréhension de l'écrit est également transposable à la production verbale de l'écrit qui peut être conçue comme une activité de linéarisation des différents niveaux de la représentation activée.

Au court de cette recherche expérimentale, nous considérons la réécriture du second rappel abordant un thème juridique, comme le fruit d'un retraitement des différents niveaux du modèle mental initial sous-jacent au contenu du texte du premier jet (Anderson, 1983).

# 3. Procédure expérimentale

Cette expérimentation a été réalisée auprès de soixante-dix étudiants inscrits en troisième année de licence de droit à l'Université Mustapha STAMBOULI de Mascara. Nous avons, tout d'abord, évalué le niveau linguistique des participants de l'expérimentation à l'aide d'un test de positionnement. D'après les résultats de ce test, les participants ont un niveau A2 en langue française. Par contre, leur niveau de connaissance en domaine juridique est bon à très bon puisqu'ils sont des spécialistes en matière de droit. Les tâches expérimentales proposées aux participants sont réparties sur les tâches suivantes .

**Tâche 1:** La première tâche de l'expérimentation consiste à proposer aux étudiants un questionnaire initial (Q1) pendant trente minutes.

**Tâche 2 :** Les participants ont produit un premier rappel (R1) en répondant à la consigne d'écriture.

**Tâche 3 :** Contrairement au groupe (G1) qui n'a pas bénéficié de système d'aide, nous avons proposé au groupe expérimental (G2) une activité de lecture/compréhension d'un texte explicatif portant sur une thématique juridique. Par la suite, les participants des deux groupes ont produit un second rappel (R2) en répondant à la même consigne d'écriture.

**Tâche 4:** Un questionnaire final identique au questionnaire initial leur a été proposé. Tous les participants ont répondu, pendant une durée de trente minutes, à un questionnaire final (Q2), composé de dix questions. Le but de ce questionnaire est de vérifier les connaissances construites sur la thématique abordée.

## 4. Méthode d'analyse

Pour analyser le corpus expérimental recueilli auprès du public expérimental lors des deux rappels (R1 et R2), nous nous sommes référés à l'analyse propositionnelle appelée également analyse prédicative (Le Ny, 1979; Denhière, 1984 et Kintsch, 1998).

L'analyse propositionnelle consiste à décomposer le texte en propositions sémantiques, considérées comme les plus petites unités sémantiques du discours. Chacune des propositions est une structure de liste contenant une relation entre un prédicat, qui peut être un verbe, un adjectif ou un terme relationnel, et un ou plusieurs arguments : c'est à dire un substantif auquel se rapporte le prédicat (Kitsch, 1998).

L'exemple de l'énoncé suivant : « la juridiction est compétente ». Cet énoncé est en effet une proposition P, dont le PRÉDICAT est l'adjectif « COMPETENTE » et l'argument est le nom « JURIDICTION ». La syntaxe de cette proposition sémantique s'écrit de la manière suivante : P. COMPETENTE (juridiction).

Lorsqu'il s'agit de compter le nombre de propositions lors d'une analyse propositionnelle, il faut alors compter le nombre de prédicats présents dans le texte. Dans l'analyse du protocole expérimental, nous considérons que les textes produits par les apprenants lors du rappel immédiat (R1) et du rappel différé (R2) sont des structures cognitives construites sous forme propositionnelle. La décomposition en proposition nous permet de décrire leur contenu sémantique. Cette analyse propositionnelle nous permet d'obtenir la base de texte qui construit la microstructure sémantique. Cette dernière est fondamentale pour la construction de la macrostructure sémantique, qui permet d'assurer la cohérence référentielle du texte.

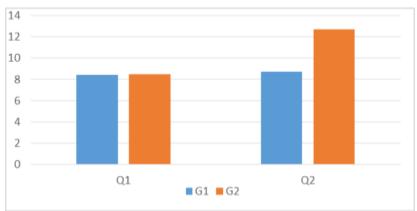
Ainsi, l'analyse propositionnelle des productions des deux rappels nous permet d'évaluer les informations ajoutées et supposées construites par le public expérimental qui a participé à cette recherche expérimentale, et de vérifier l'effet des deux systèmes d'aides (carte conceptuelle Vs texte explicatif) et des modalités de travail (travail en individuel Vs en collaboration), sur l'activation et la construction des connaissances en domaine juridique, dans un contexte plurilingue.

## 5. Présentation des résultats

# 5.1 Comparaison entre les réponses du questionnaires Initial (Q1) et final (Q2) pour les deux groupes (G1, G2) :

	Q1		Q2		
	Moyennes Ecart types		Moyennes Ecarts type		
<u>G</u> 1	8,450	0.245	8,700	0,80	
<u>G</u> 2	8,500	0,413	12,700	0,726	

**Tableau 1.** Moyennes et Écarts type des réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2).



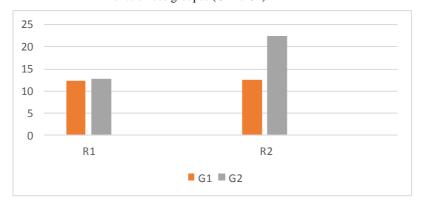
**Figure 1.** Moyenne des réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2). Nous avons remarqué que les participants du groupe expérimental (G2) améliorent leurs résultats au questionnaire final (Q2). L'hypothèse principale est alors validée. Les réponses du groupe G2 au questionnaire final (Q2) sont plus importantes que celles du groupe G1 (12.7 vs 8.7). Nous avons alors eu des résultats selon lesquels le groupe (G2) qui ont bénéficié de systèmes d'aide à l'activation des connaissances a donné plus de réponses au questionnaire final (Q2) que le groupe qui n'a bénéficié d'aucun système d'aide (G1).

# 5.2 Analyse de l'effet des systèmes d'aide et des modalités de travail sur le nombre de propositions produites lors du rappel (R2) Vs (R1)

Les données ont été analysées selon le plan S<G2>\* R2 dans lequel les lettres S, G, R, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe témoin ; G2 = groupe expérimental), Rappel (R1= rappel R1 ; R2= Rappel R2). Le facteur Groupe est significatif (F(4,45) = 34,325.p < 0.0001). Le nombre d'informations des deux rappels R1 et R2 varie en fonction des groupes : (moy G1 = 12,45 ; moy G2 = 17.55). Le facteur nombre d'informations (R1 vs R2) est significatif (F(4,45)= 1878,840.p<0.0001). Le nombre d'informations rappelées dans les deux rappels est significativement différent. (moy R1= 12.55 vs moy R2= 17.55). Les participants du groupe expérimental produisent plus d'informations lors du rappel R2 par rapport aux participants du groupe témoin (G1). Nous observons une différence significative dans le nombre d'informations rappelées dans le rappel R2 (moy G1 = 12.5; moy G2 = 22.4). Les participants du groupe expérimental (G2) ont produit plus de propositions lors du second rappel par rapport au premier grâce à la lecture du texte d'aide proposé. L'interaction des facteurs Groupe et nombre d'informations (R1 vs R2) est significatif (F(4,45)= 26,595.p< 0.0001). La différence du nombre d'informations produites dans le R1 et le R2 varie en fonction des groupes (Voir le tableau 2 et Figure 2).

	R1		R2		
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecarts types	
G1	12,400	1,506	12,500	1,179	
G2	12,700	1,947	22,400	2,000	

**Tableau 2.** Moyennes et Écarts type des propositions produites lors des deux rappels (R1 Vs R2) en fonction des groupes (G1 vs G2).



**Figure 2.** Moyennes des propositions produites lors des deux rappels (R1 Vs R2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

## 6. Interprétation des résultats

Lors de la réalisation de notre expérimentation auprès des étudiants de Master 1 Droit, nous avons formulé une hypothèse, qui selon laquelle les participants du groupe expérimental (G2) ayant bénéficié du système d'aide, produiront plus de réponses de type

(T1) et de type (T2) au questionnaire final (Q2) par rapport à celles produites au questionnaire initial (Q1). Cela justifie l'impact positif des systèmes d'aide.

Le facteur Groupe est significatif. Les réponses aux questionnaires Q1 et Q2 varient en fonction des groupes. Le facteur Questionnaire (Q1 vs Q2) est également significatif. Les réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) sont significativement différentes. L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire (Q1 vs Q2) est significative. La différence entre les réponses aux deux questionnaires Q1 et Q2 varie en fonction des groupes. Nous avons remarqué que les participants du groupe (G2) améliorent leurs résultats au questionnaire final (Q2).

Cette analyse indique que la moyenne des réponses au questionnaire final des groupes G2 est supérieure à celle du groupe témoin G1. Nous avons alors obtenu des résultats selon lesquels le groupe qui a bénéficié de systèmes d'aide à l'activation des connaissances (G2), ont donné plus de réponses au questionnaire final (Q2) par rapport au groupe qui n'a bénéficié d'aucun système d'aide (G1).

Ces résultats s'ajoutent aux recherches qui ont confirmé l'importance et l'effet positif de l'activité de lecture sur le traitement cognitif du texte explicatif, et l'activation des connaissances des lecteurs (Bertin, 2001 ; Scardamalia & Bereiter, 1998 ; Hayes, 1996 ; Marin & Legros, 2008).

Par ailleurs, l'activité de relecture permet au lecteur de fixer son attention sur les informations non comprises, de les retraiter et d'enrichir sa base de connaissances. Elle améliore la cohérence de la signification construite lors de la première lecture. Les recherches présentées par Millis & Simon, 1994 ; Millis, Simon & Tenbroek, 1998 ; Millis & King, 2001 sur la relecture confirment également l'impact positif de cette activité sur la compréhension des textes. Elle permet au lecteur de renforcer la précision du contenu et de la cohérence de sa représentation du texte.

La relecture constitue un paradigme de recherche en compréhension de texte (Millis & Simon, 1994; Millis, Simon & tenBroek, 1998; Millis & King, 2001). Millis et ses collègues étudient les mécanismes et les processus cognitifs mis en œuvre au cours de la relecture. Les recherches de ces auteurs ont prouvé qu'au cours de la relecture, les lecteurs attribuent moins de ressources cognitives au traitement des contenus propositionnels et qu'ils utilisent plus de ressources au traitement de l'intégration du niveau textuel. Selon ces recherches, la relecture est considérée comme une activité cognitive typique de la compréhension.

# 7. Discussion et conclusion

Notre recherche expérimentale nous a permis d'étudier l'effet de la lecture d'un texte d'aide sur l'activation, le rappel et la construction des connaissances. Nous avons formulé dans cette recherche une hypothèse principale qui préconise que la conception d'un système d'aide didactique à la production du texte explicatif (lecture d'un texte d'aide), en milieu plurilingue, pourrait améliorer la qualité du texte explicatif produit du point de vue de son contenu sémantique. Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer cette hypothèse principale de recherche.

Nous avons remarqué que, lors de la production du premier Rappel (R1), les participants de l'expérimentation ont produit en effet un pourcentage très rapproché d'informations: propositions très pertinentes (P3), propositions moyennement pertinentes (P2) et propositions peu pertinentes (P1), et activent donc le même nombre d'idées. Ces résultats nous ont permis de confirmer que les participants possèdent les mêmes connaissances référentielles (juridiques), et qu'ils effectuent les mêmes tâches dans les mêmes conditions.

En revanche, après la lecture du texte d'aide proposé, les participants produisent plus d'idées et l'interaction des facteurs Groupe et Niveau de pertinence des idées activées et produites indique qu'ils produisent plus d'idées très pertinentes. La lecture du texte

d'aide a favorisé l'activation et la production des idées pertinentes, et donc a amélioré la qualité du texte du point de vue de son contenu sémantique.

Les résultats de l'expérimentation correspondant à la lecture d'un texte explicatif montrent que les sujets du premier cycle universitaire en Algérie rappellent mieux les informations de type P3, renvoyant à une relation causale. Ces résultats confirment l'idée de Kinsch (1998), qui selon laquelle, les informations insérées dans une relation causale sont mieux restituées par les étudiant que les informations isolées et indépendantes de la chaine causale.

Ces résultats confirment également que, chez nos participants, la lecture du texte explicatif en L2, lors de la réécriture a amélioré la qualité du rappel. Les participants produisent, en effet, des textes contenant plus de propositions très pertinentes que des sujets qui n'ont pas bénéficié d'un système d'aide. Ainsi, le fait de lire un texte explicatif permet aux sujets d'activer plus d'éléments, et de produire des textes plus riches en propositions sémantiques pertinentes (Hänze, & Berger, 2007).

Les résultats de l'interaction des facteurs Groupe et Pertinence montrent que, contrairement aux participants des groupes (G1), les participants du groupe (G2), ont rappelé plus d'informations de type P3 renvoyant à une relation causale. (Fayol & Gaonac'h, 2003; Kintsch, 2004).

## **Bibliographie**

Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P. (2004), (Eds.). Revision. *Cognitive and instructional processes*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Craft, A. 2005. Creativity in schools. Tensions and dilemmas, New York, Routledge.

Cuq, J.-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère. Paris : Clé international.

Denhière, G. (1984). Il était une fois... Souvenirs de récits. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Fayol, M., Gaonac'h D. 2003. La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h, M. Fayol (Eds.)

Hänze, M. & Berger, R. 2007. "Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes". *Learning and Instruction* 17, 29-41.

Hayes J. R. & Flower L. S. 1980. Identifying the organization of writing processes. *In L. W. Gregg*, and J. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erbaum Associates.

Kintsch, W. 1998. Comprehension: a paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5 ed., pp. 1270-1324). Newark, DE: International Reading Association.

Legros, D. & Crinon, J. (Eds.). 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris*: Armand Colin.Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Le Ny, J. F. 1979. La sémantique psychologique. Paris : Presses Universitaires de France.

Marin, B. & Legros, D. (2008). Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes. De Boeck, 168.

Millis, K.K., Simon, S. & tenBroek, N.S. (1998). Resource allocation during the rereading of scientific texts. *Memory and Cognition*, 26, 232-246.

Norman, D. A. 1993. Les artefacts cognitifs. Raisons Pratiques, 4, 15-34. Trad. fr. partielle par F. Cara de Cognitive artifacts. In J. M. Carroll (Ed.). (1991), *Designing Interaction* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press.

Olive T. & Piolat A. 2003. Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'homme. 38 (2)*, 191-206.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture rédaction. In Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, pp. 13-50.

Van Dijk & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

**Mohamed Mekkaoui** est maître de conférences en didactique des langues au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Mascara (Algérie). Ses recherches portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du français, par le biais du numérique, et sur la conception des systèmes d'aides didactiques pour l'apprentissage de la langue française.

# TEACHING PREPOSITIONS TO ESP LEARNERS / ENSEIGNER LES PRÉPOSITIONS AUX APPRENANTS EN FOS / PREDAREA PREPOZIȚIEI ÎN CADRUL CURSURILOR DE LIMBĂ ENGLEZĂ PENTRU SCOPURI SPECIFICE<sup>1</sup>

Abstract: Preposition usage is one of the most difficult aspects of English grammar for nonnative speakers to master. Preposition errors account for a high proportion of ESL grammar errors. When you think of prepositions, dry grammar drills come to your mind. Because they are somewhat vague, learning how to use prepositions correctly in sentences takes time and practice. As 1:1 translation is often impossible when dealing with prepositions, even the most advanced English learners may find them confusing at first.

**Keywords:** prepositions, difficulties, mistakes, strategies, context.

Prepositions are very tricky in English. Native speakers of Romanian encounter a lot of difficulties in their attempt to learn how to use English prepositions correctly. Although they are short and limited in number, they are difficult to use for several reasons. First, they usually have several different meanings. Second, there is no logical way you can decide which preposition goes with a certain adjective, verb or noun. Finally, preposition error occurs because sometimes they are radically different from the manner of expression in the learners' native language. According to Bruckfield (2012), prepositions are the most difficult part of speech in the English language, but, fortunately, we can distinguish them by their function and organise them into specific groups of situations and contexts.

How are prepositions taught?

Prepositions express a relationship between entities: it may be a relationship of space (between two objects), a relationship in time (between two events), a relationship of cause or one of instrument. English prepositions are usually short, single-syllable or two-syllable words, and rarely stressed when pronounced.

The traditional method of teaching prepositions is through explicit grammar instruction. As Lam (2009) shows, students learn prepositions individually within context. The main drawback of this method is the learners' lack of confidence in their ability to use prepositions correctly. A more successful method of teaching prepositions consists in the use of collocations. Students will get a good grasp of prepositions if they avoid learning them individually and try to learn them in combination with other words. For instance, they are more likely to learn how to use the preposition at if they try to remember as many combinations with this word as possible (at work, at school, mad at, at the moment, at night, pleased at, amused at, at the age of etc). Trying to learn its various meanings on their own is not a good option.

A third method of teaching prepositions is by familiarising learners with the most common meaning of a preposition. According to this theory, the polysemous nature of prepositions can be explained through analysis of the prototypical meaning, all non-prototypical meanings being related to the prototype (Lindstromberg, 1996).

How much importance should be given to the teaching of prepositions in ESP classes?

ESP classes do not concentrate on grammar teaching, yet it is not appropriate to consider it as being "outside the remit of ESP. Where students have grammatical difficulties that interfere with the essentially productive skills of speaking and writing, or the essentially receptive skills of listening and reading, it is necessary to pay some attention to those difficulties" (Dudley-Evans, St John, 2007:74).

Another question that arises when speaking about the importance of grammar teaching in ESP classes is whether fluency is more important than accuracy or vice-versa.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Mirela Costeleanu, University of Pitești, Romania, mirelacosteleanu@yahoo.com

Fluency is the flow with which you express your ideas, especially when speaking. In an academic or professional setting, fluency is an important skill to master since it makes the difference between an effective oral presentation and an unsuccessful one. A few grammar mistakes won't hinder the speaker from getting his/her ideas across.

Accuracy, on the other hand, shows the speaker's ability to use the language correctly. This skill is essential in the workplace in order to avoid mistakes which might be considered unprofessional.

Although most ESP learners focus more on fluency than on accuracy, they should be aware of the importance of speaking English correctly. Most people tend to hold interlocutors who speak correct English in higher esteem than those who make mistakes. Someone who says "He travelled with the bus and reached to the station early" will be regarded as a poor communicator.

Why are prepositions problematic?

Prepositions are difficult to master because they perform a lot of complex roles. English prepositions are part of adjuncts, they mark the arguments of predicates, and they combine with other parts of speech to express new meanings. They may seem insignificant at first sight, but they play a very important role in explaining the relationship between words in a sentence. Their importance is also shown by their high frequency in English. There is at least one preposition in most sentences. *Of*, *to* and *in* are three of the ten most frequently used words in the English language.

Difficulties in teaching/learning prepositions

As Lynch (2010) shows, English prepositions are so illogical to speakers of other languages that they do not lend themselves to being understood, even in context. Both ESP learners and ESP teachers find them challenging because of their idiosyncratic behaviour which does not follow any predictable pattern even across nearly identical contexts. Thus, we say "He is independent *of* his parents", but "He is dependent *on* his wife"; "I study *in* London", but "I study *at* the University of Alabama".

Most prepositions are polysemous. As Saint-Dizier (2006) shows, prepositions are highly polysemic and enter into a large number of metonymies and metaphors. *In*, for instance, has a lot of different meanings. Here are some of them:

- 1. contained by; within: I keep my money in a drawer.
- 2. not outside (with the names of countries, towns and villages): They live in Sweden.
  - 3. attending for the usual purpose (with the name of a place connected with an activity): His uncle is *in* hospital with a broken arm.
  - 4. being included as part of: I read an interesting article *in* yesterday's newspaper.
  - 5. wearing: The woman *in* blue is my boss.
  - 6. with; by means of: You have to write it in pencil.
  - 7. at some point during; at the time of: He was born in 1988.

However, some prepositions such as *during*, *concerning*, *via* etc have very restricted uses. Certain prepositions can also be used as adverbs and particles, which may be confusing for ESP learners. *Along*, for instance, is used as a preposition with three meanings:

- 1. from one end to another: They are walking *along* the street.
- 2. in a line next to the length of: There are trees *along* the river bank.
- 3. at a point on the length of: His room is *along* this passage.

*Along* is also used as an adverb, which causes confusion: We went to London and we took our parents *along*.

Two or more prepositions can be used with the same meaning:

He jumped *on/onto* the horse.

On/Upon hearing the news, she burst into tears.

The use of prepositions may vary from British English to American English. Here are some such differences: in each team (BrE) - on each team (AmE), at weekends (BrE) - on

weekends (AmE). ESP students are sometimes confused by the usage of different prepositions in formal and informal styles. *Notwithstanding*, for instance, is a preposition which is preferred in formal language.

Common mistakes with prepositions in ESP classes

A preposition error consists in the selection of a wrong preposition (Lisa arrived *at* London yesterday), in the use of a preposition in a context where there is no need for a preposition (They entered *into* the house) or in the absence of a preposition in a context where it is necessary (She is keen diving).

One of the reasons learners make mistakes with prepositions has to do with English itself. As Lindstromberg shows, a learner may say by random instead of at random because the two prepositions sometimes have similar meanings or "because the phrases by chance and at random are similar enough in meaning to induce unintentional cross-association of words" (2010:5).

Another cause of ESP learners' mistakes is native language interference in the use of English prepositions. L2 learners are inevitably affected by their L1. Such errors, called negative transfer errors, are defined as errors which learners make in L2, but whose reasons can be found in the structures of their L1 (Lott, 1983). Such mistakes are frequently made by Romanian learners.

Radiation from the sun can be converted *in* electricity. (*in* instead of *to* or *into*)

We have to admit we don't approve with the new system. (with instead of of)

He has been working like an engineer since he moved to London. (like instead of

as)

it

I'll be working at my project all next week. (at instead of on)

Romanian learners have a lot of trouble with dependent prepositions. They tend to say arrive to, depend of, graduate of, listen somebody or something, live at, be responsible with, be in charge with, wait somebody or something instead of arrive at/in, depend on, graduate from, listen to somebody or something, live in, be responsible for, be in charge of, wait for somebody or something.

ESP learners also have difficulty in distinguishing between prepositions which they find similar in any context. For instance, *above* and *over* can often be used in the same way, but only *over* is used if there is an idea of movement or covering.

There is a painting *above/over* the fireplace. (correct)

The birds flew *above* the sea. (incorrect)

The birds flew *over* the sea. (correct)

When dealing with such prepositions as *under*, *below*, *beneath* and *underneath*, ESP learners fail to see which one is the most appropriate in a given context.

The box is *under* the blanket. (one thing is directly below another thing)

There is a lake *below* the village. (one thing is in a lower position than another)

The submarine waited, far *beneath* the ship. (*beneath* is very similar to *under*, but suggests that the two objects are not very close to each object)

The woman was wearing a red coat with a white dress *underneath*. (*underneath* is instead of *under* at the end of a sentence)

Learners find it hard to understand how a preposition can be placed at the end of a sentence, away from its object. Thus, they have a tendency to omit the preposition in such a sentence as

Which factory are they talking about?

Phrasal verbs are also difficult to learn and teach. They are tricky verbs that mean one thing when paired with one preposition and a completely different thing when paired with another preposition. Giving students long lists of phrasal verbs to study is not a solution. It is much easier for learners to incorporate them into their vocabulary if teachers organise them into logical groups either around the same preposition or the same topic.

Learners need to learn which prepositions go with which adjectives, as meaning can change when a different preposition is used.

He is good at languages. (good means clever, skilful)

She has always been good to me. (good means kind, helpful)

It's not a good film, but it's *good for* a laugh. (*good* means *likely to produce*)

I am *good with* animals. (being good with means getting along with)

The fact that both *in the street* and *on the street* are possible often lead students to believe that the same is true for *in the pavement* and *on the pavement* when, in fact, only the latter variant is correct.

Students find it hard to see the difference between *in the margin* and *on the margin*, the former being used to refer to a concrete position (on a page) whereas the latter is used to refer to a metaphorical position (in society).

She had scribbled some words in the margin of the book.

They want to hire these youths living on the margin of society.

How to teach prepositions

ESP teachers should ensure that learners are able to use as many prepositions as possible in various contexts. In this way, they will acquire their common meanings as well as their finer shades of meaning.

Students should be encouraged to use dictionaries whenever they are not sure which preposition goes with a certain noun, adjective or verb. When they learn a new adjective, for instance, they shouldn't learn it on its own, but in combination with the preposition that goes with it: *confident in, surprised at/by, addicted to*.

ESP teachers can teach prepositions of time, place and movement separately. *In*, for instance, has temporal and spatial meanings. Teaching all its meanings at the same time might lead to confusion. It is much easier for students to learn its spatial meanings first and then its temporal meanings. The less difficult prepositions should have priority over the more difficult ones, just like the most frequently used ones should be taught before the less common ones.

#### Conclusions

Prepositions may be said to be the most important connectors of words and ideas in English. They are crucial because they have a direct impact on the meaning of a sentence. A preposition incorrectly used in a sentence can completely alter the intended meaning of the sentence, therefore teachers should think very carefully about how to incorporate the teaching and learning of prepositions into their classes.

# Bibliography

Bruckfield, A., 2012, Prepositions, The ultimate book, Mastering English prepositions, Oak Publishers

Dudley-Evans, T., St John, M. J., 2007, Developments in ESP, A multi-disciplinary approach, Cambridge University Press

Lam, Y., 2009, "Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*", Language Awareness, 18 (1), 2-18

Lindstromberg, S., 1996, "Prepositions: Meaning and method", ELT Journal, 50 (3), 225-236

Lindstromberg, S., 2010, English prepositions explained, John Benjamin Publishing Company

Lott, D., 1983, "Analysing and counteracting interference errors", ELT Journal, 37, 256-261

Lynch, M. L., 2010, "Grammar teaching: Implicit or explicit?", https://ezinearticles.com (access day 23 December 2010)

Saint-Dizier, P., 2006, Syntax and semantics of prepositions, Springer

Cambridge English Dictionary, Fourth Edition, 2012, Cambridge University Press

Dictionary of English Language and Culture, 1999, Longman

**Mirela Costeleanu** is a lecturer at the University of Piteşti, Faculty of Theology, Letters, History and Arts, Department of Applied Foreign Languages. She has been teaching English as a foreign language for nineteen years and held a Doctor's degree in Philology in 2011. Her area of interest includes English for Specific Purposes teaching and learning research in Romanian Higher Education institutions, didactics, pedagogy and second language acquisition, teaching technical English, translation theory and practice. She is the author of several English practical courses such as: *A practical course in technical English, English for economics, English in the press, Test your English grammar and vocabulary*. She also published a number of papers and articles focused on linguistics, didactics and ESP.

IS ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE THE MOST APPROPRIATE VARIETY FOR A SAUDI SECONDARY SCHOOL CLASSROOM? / L'ANGLAIS, EN TANT QUE LANGUE INTERNATIONALE, EST-IL LA VARIETE LA PLUS APPROPRIEE POUR UNE CLASSE D'ECOLE SECONDAIRE SAOUDIENNE? / ESTE LIMBA ENGLEZĂ, CA LIMBĂ INTERNAȚIONALĂ, CEA MAI POTRIVITĂ VARIETATE PENTRU ȘCOLILE GIMNAZIALE DIN ARABIA SAUDITĂ ?<sup>1</sup>

Abstract: The English language is one of the international languages that spread in all countries of the world, It's for use in business and study, it is one of the means of global and diplomatic communication between the peoples of the world, The English language is distinguished by a set of many characteristics that distinguish it from other international languages, Many people strive to learn the English language greatly, and this has contributed to customize of international special curricula in the English language, and the massive spread of this language led to considered it the first international language in many public matters, Especially the importance of English for students in Saudi Arabia, the varieties about to learn English in Saudi Secondary School classroom, introduce this variety of English into the Saudi Arabian secondary school curriculum and in particular and certain possibilities for this change in curriculum.

Keywords: English, Language, Secondary School, Saudi Arabia, curriculum, students.

#### Introduction

For the majority of people, English language is considered as the most important language in the World. This status is due largely to the benefits which people see in acquiring English as a second language for use in either at businesses, social occasions or an educational institute, with the number of native speakers not increasing enough to account for this growth. As a result, there has been a huge increase in the number of people acquiring English as a second language (McKay, 2003). Therefore, there has been an increase in the number of organizations teaching English across the World.

The social and political landscape of the Kingdom of Saudi Arabia has undergone great change in recent years and as a result with this development, the need for continuing to teach English and modernize current facilities is required to maintain the global standards. This idea is supported by (Al-Nofaie, 2010) in which she further underlines the importance for learning a second language, and in particular English, for the use of transferring knowledge from one community to the other because of the importance for the development of the global community. Along with the transferring of knowledge, people will be able to communicate their regional cultures and traditions more efficiently to a foreign audience.

There are many variations of the English language such as British English, American English or Australasian English (Jenkins, 2009) however I will suggest that the most appropriate version to be taught in Saudi Arabian secondary schools is English as International Language (EIL). As a result of the points mentioned so far, the structure of this paper will be presented by first I will look at how the English language is important for Saudi Arabian secondary school students. I will then give an introduction into the definition of variety in regards to different varieties of English and its relevance to Saudi Arabian secondary schools. Afterwards, I will give an account to what EIL is and what does it mean in this context. I will introduce and discuss why I believe EIL is the form of English that

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Hamoud Althobaiti, Ministry of Education - Taif Education Department, Taif - Saudi Arabia, hamoud.althobaiti10@gmail.com

should be taught in Saudi Arabian secondary schools. Finally, in my conclusion I will discuss how I would like to introduce this variety of English into the Saudi Arabian secondary school curriculum and in particular I will discuss certain possibilities for this change in curriculum.

# Importance of English Language for Saudi Students

In this section I will introduce the importance of English in Saudi Arabia and refer to the varieties which are taught. I will discuss the student's needs as acquired from a number of different surveys reported in different articles and also discuss how Saudi students will potentially be using English as an International Language.

In Saudi Arabia, English taught as a foreign language was made a compulsory subject from grade seven onwards. Unfortunately, there has been a culture of students choosing to learn English as a "gap filler" that is a redundant subject studied for the purpose of advancing onto the forthcoming year. This culture has fortunately been changing for the past few years with more and more students choosing to learn English for academic and employment related purposes. English has been recognized as an important language by many countries including Saudi Arabia and has therefore been embraced as a vital language of its educational planning and as a result has made learning English as a compulsory subject from elementary to university level. There has been a non-stop effort by the government in aid with certain experts to try and provide students with a suitable curriculum depending on their level of development (Mahib ur Rahman 2011). The decision makers for a long time have decided to teach British English and American English in the curriculum (Khan 2011:119).

There has been a study that suggests that the education system in the Kingdom of Saudi Arabia is improving rapidly however this is not true for learners of English as a foreign language. As a result, a lot of emphasis has been based on improving the education system to supply a more widespread and efficient method for teaching English as a foreign language. One movement has been to introduce compulsory English language learning from class six onwards to university level with the Ministry of Education further suggesting it may extend this to class four with a hope of encouraging better results (Mahib ur Rahman and Alhaisoni 2013). The expectation on students who learn English as a Foreign Language is to then participate in the sharing of knowledge with colleagues across the globe. This knowledge is expected to take all forms such as technological and scientific or cultural and business (Liton 2012). The importance of finding white color jobs is also a driving force for students learning English as a Foreign language as language skills are moving from being desirable skills to being essential skills in obtaining employment in both public and private sectors (Mahib ur Rahman 2011).

Alqurashi (2011) conducted a survey where he interviewed various students learning English as a foreign language asking them numerous questions on their experience of learning the language. As can be expected, all participants said they had an interest for learning the language which encouraged them. The majority of participants noted that the main reason they wanted to learn English was for communication purposes and this in particular with foreign people all over the World. The points mentioned till now were shared by all participants within the survey however, there was a number of participants who also expressed different personal reasons for wanting to learn English such as; communicating and interacting with peoples from different cultures via reading materials; enjoying the learning experience; for entertainment purposes; for tourism purposes; and for using English at places where Arabic is not spoken. Alqurashi also added with regards to tourism and learning, that there was a willingness for the students to travel aboard for academic, business and tourism purposes. As also suggested by Alqurashi (2011: 3)" All these communication - based motives to learn English suggest an increased recognition of the significance of learning English and communicating in English".

Mahib ur Rahman and Eid Alhaisoni (2013) support similar ideas as Alqurashi (2011) where they try to outline specifically the way in which the language is perhaps learnt by the student. Some of the ideas supported by these two writes are; the student must be allowed to obtain basic language skills taught via listening, speaking, reading and writing techniques where the student is given an appreciation for the importance of English as a means of international communication. The student must be encouraged to develop a positive attitude towards learning English which in turn will help the student obtain the required linguistic proficiency in different settings such as social or work life, this in turn will help the student in tackling cultural and social issues within their society and being involved in inter-faith discussion groups debating with people from all over the World. Further ideas supported by them are; being linguistically proficient at English to enhance concepts such as international cooperation which in turn would develop the understanding between nations with cultural differences and therefore allow the student to share and transfer scientific and technological information to and from Saudi Arabia for the enhancement of the global community on the whole.

In reference to the global community, Saudi Arabia being the centre of the second largest religion in the World i.e. Islam, there is an added importance for Saudi Arabian secondary school children to acquire English so that they can communicate with the incoming pilgrims both at the time of their childhood but also in the future as business owners. This has an added importance at religious festivals and gatherings where a number of different languages and varieties are spoken therefore children learning English as foreign Language maximize their ability in communicating with as many people as possible.

Further to the point I have already mentioned which is the desire to travel, I would like to include another reason for why I believe English is the language Saudi Arabian students need to learn and that is the necessity of local people to communicate effectively with pilgrims coming from all over the World. This is important both on an economic scale and on a social scale. For the economy, as pilgrims come to Saudi Arabia, local businesses gain in trade via offering quality products to the travelling pilgrims at a fair price. A famous newspaper called Arab News wrote an article illustrated the number of people who coming to Saudi Arabia annually which corroborates my previous idea about the influx of religious tourists to Saudi Arabia. (Al-Mulhim, 2014: 3)

# What is Variety and Why it is Important

There are three concentric circles of defining the origins of English, which help in our understanding into who can use English as an EIL. English as an International Language is not restricted to a group of local people or to a single country, it has expanded throughout the globe and is used readily. I will use this section to describe the variety of English and three concentric circle model.

Smith (1976) states that although there is only one English language, there are many varieties of this. For example, in America, a different form of English is used, which is often defined as 'American English'. Although the language is essentially the same, it varies in spelling and vocabulary for certain items. An example of this is the missing letter 'u' in the British English spelling of 'colour' (color for American English). Some vocabulary varies, such as a 'bin' in British English and a 'trash can' in American English. There is also variation in the stress, intonation and grammar in either version of English. Although there may be some difficulty in understanding the language variations between different English (American and British) the language will be understood and communication can still take place. Furthermore, Smith (1976) defines two different types of English and the importance they have on different English speakers. The first is *first language* English which is defined as a language that a country uses as its primary means of communication (Britain, America, Australia). The second is *auxiliary English*; English that

it is spoken but not widely used to communicate. Countries such as Japan have auxiliary English as they frequently use English in their lexicon. Words such as 'supermarket' are spoken in English as there is no Japanese equivalent, but English is not used to communicate between one another.

The "three concentric circle" model of English is described by Kachru (1992). Kachu identifies the three models via "the types of spread; the patterns of acquisition, and the functional allocation of English in diverse cultural contexts". The three concentric circles consist of an Inner Circle, Outer Circle and an Expanded Circle. The Inner Circle consists of countries where English is the native language and are the traditional cultural and linguistic bases of English, countries such as the UK, USA and Canada. The Outer Circle consists of countries where English is institutionalized via prior colonization by Inner Circle countries, countries such as Ghana, India and Singapore. The third model, the Expanding Circle, consists of countries wherein English is spoken as a foreign language and the level of English is not well defined, countries such as China, Zimbabwe and Saudi Arabia. One estimate found would suggest that there are over 570 million Inner and Outer circle English users where the number of Expanding Circle English users varies (due to different definitions of competent English use) with numbers being reported between 100 million to 1000 million.

(Kachru 1992) argues that varieties of English have developed over the last few decades even though colonialism spread English in the 1700s and has widely been used as a language of power. (Kachru 1992) states that English was and is learned in education because of the doors it will open. English has become a lingua franca it is widely used in commerce, trade, and studied for its heritage. (Kachru 1992) argues that it is because of the wide use of English and the power it holds the wish to use English as a first language has increased. Many people want to learn English so they can access a wider world than their own. This could be attributed to the colonisation of America, a country that has held the position of a global super power for many decades. Because the first language of the country is English, learning the language holds extra gravitas, enabling English as additional language speakers to trade in business and commerce. (Kachru 1992) states that English has changed and developed over the years due to further colonisation, other languages and cultures have an effect on English, changing spellings and pronunciations and incorporating new vocabulary into the lexicon. This is important as English variations can be taught in different countries around the world. Although standard English is often understood to be British English, other varieties can be understood, which allows for a greater number of institutions to teach English and a greater number of students to learn it. Furthermore, with this variety, (Kachru 1992) states that English will continue to be used as an international language with more potential variations that are likely to arise.

# What is 'English as an International Language'?

In this section of the paper I will be introducing the idea of what English as an International Language (EIL) is. Further describe the already mentioned three concentric circle model describing the different types of English language. EIL is misunderstood as certain people believe it to be a new form of the English Language however this is not the case. Seidlhofer (2003) in her report commissioned by the Council of Europe defines English as International Language as the type used by native and bilingual English speakers to enable a mixing of cultures via communication.

Linguistic expert Crystal states that for the first time in history, English as a second language users outnumber first language speakers. English has become language that is used globally and so more than ever there is a demand for English to be taught to second language speakers (Crystal 1997). However, Jenkins (2000) argues that there are variations in the way English is taught as an EIL, some more beneficial and more widely recognized than others. Jenkins (2000) states that English as an international language can

be divided into two categories, the 'teachability' and 'learnability'; the way English is taught will fluctuate with who is teaching and who is learning. The variations between who is teaching English will result in what is being taught. For example, a native speaker of the language may teach it in a different way to a fluent second language speaker; they may have different methods of teaching which will ultimately result in a different EIL learned. The accent of the teacher also may affect the pronunciation of the learner, resulting in a variation of the original English. In addition, the outcomes of the language may have different expectations in different facilitators. Some teachers may be satisfied with the student reaching English language skills that allow them to converse, other teachers may want to teach in a more formal, or academic style.

Jenkins (2000) also argues that English teaching is still too prosaic and structured around that is perceived to be the correct way of teaching English. This is something native speakers of English do more often than second language teachers. (Jenkins 2000) attributes this to the prejudices and stereotypes still held against people with regional accents such as Glasgow and Birmingham, resulting in a standard RP (Received Pronunciation) English being taught. Often regional dialects are associated with the working classes and often looked down upon. (Jenkins 2000) states that many native English speakers still teach English as an international language using the RP pronunciations, but argues this may be an out of date teaching style as only the 'inner circle' of the language users consider this acceptable and many other English speakers such as countries in the 'outer circle' only need to use English as a mean of communication and do not hold judgments based on accent and dialect. (Jenkins 2002) states that it is more important to teach intelligibility in English as an international language as well as an appropriate understanding of regional dialect and culture than it is to teach RP (Received Pronunciation) or GA (General American). (Jenkins 2002) argues that it is the teachability of the English that is important rather than the correct way of pronouncing a word. A student must understand the language, enjoy it, understand the cultural relevance and be able to use it how they need to.

# Teaching English in Saudi Arabian secondary schools

In this part, I will discuss why English should be the EIL to be taught in Saudi secondary schools. The increase in bilingualism in Saudi Arabia is due to both internal and external factors. The domestic economy being the driving force for the internal reasons along with industrialization and Saudi Nationalization; and the global economy along with socio-political and economic developments being the external reasons. Firstly I will look at external factors and follow this by internal factors.

Perhaps the biggest external factor which has important internal implications is that the official language of the Information Technology era is English. As a result, there is a need for professional tourists where skilled Saudi Arabian students enter into developed and developing countries transferring information and technology to and from Saudi Arabia and non-Saudi Arabians coming to Saudi Arabia for the same reasons. In this case, I see EIL could be the ideal method of communication between all people due to its importance in cultural communication issues as I mentioned in the EIL definition previously i.e. everybody communicates in the same International language, that is English. There are global changes that are taking place daily in various fields such as technology, politics, and even linguistics which is all urged on by the age of Information Technology and globalization. These changes are affecting Saudi Arabia in an ever increasingly positive way. (Bieswanger 2008) in his paper supports the idea that EIL is the ideal method of international communication and therefore suggests that English is the most important language to the global community as it is used in many sectors such as the economy and tourism or science and technology.

At the same level of importance, but this time at the local level, English is the main language used not only in world trade but also in domestic trade. As previously

mentioned, there are pilgrims coming to Saudi Arabia for the religious pilgrimage from over 150 different countries who speak many languages. In times of the pilgrimage, Saudi Arabia truly becomes a global economy within a domestic society in the context of communication. During the pilgrimage there is trade inside the country however as this trade occurs between local Saudi Arabians and representatives of over 150 different countries who bring different English language varieties with them. This is a good chance for Saudi Arabians to work with these pilgrims with maximum English Language varieties and with very little effort to attract this variety. (Alqurashi 2011) supports the idea that Saudi Arabians must continue to develop their English Language skills with the help and encouragement of the government in addition to exploit any opportunity in this regard.

Even though Saudi Arabia's economy is largely supported by oil related products it is still very much affected by global economic changes and as mentioned before as the Information and Technology era's language of communication is English, Saudi Arabians must improve their English Language skills. A trade boost will incur when there is an increased number of people acquiring EIL skills in Saudi Arabia as this gives local Saudi Arabians a platform for communicating with not only incoming religious pilgrims but with incoming skilled professionals. What is described here is a truly inter cross-border trade business where incoming pilgrims, who are trading within Saudi Arabia, are not only purchasing goods from locals but are exchanging goods therefore removing any cross-border trade boundaries. This therefore removes the complex cross-border international trade system where more than one country is involved in selling or manufacturing a product that (Sekhar 2012) has mentioned.

# **Implication**

I can conclude the discussion by mentioning that whether it is trade or travel for education tourism within or outside Saudi Arabia; and among all the different varieties of English, I think the most suitable English language variety for unifying and allowing a platform for communication between people from different countries who speak different languages is EIL. Therefore the implication of the research conducted in this paper would suggest one particular route English could be introduced into Saudi Arabia. The proposed method is via slowly introducing EIL to teachers and students on a step by step basis to slowly ease them into a new system and thus minimizing disruption. This method is supported by Mahib ur Rahman and Eid Alhaisoni (2013) where they mention the importance of a teacher training program in successfully implementing an improved method for teaching English as a Foreign language in Saudi Arabia.

The rapid development of information technology and with it, the Internet, has also allowed for a huge improvement in the number of teaching resources available to teachers of EIL. As a result, the availability of a number of online sources of authentic audio samples for EIL has also increased. This therefore can enable an expansion of useful classroom materials such as to expand student knowledge as students are exposed to a truly international form of EIL. The use of the Internet as such a teaching resource in Saudi Arabia could be an extremely successful one as shown by Baik and Shim (2002). In their 2002 study, the Internet was used in a 15-week teaching plan to educate Korean learners in the varieties of different world English. The various Internet sources included news, radio and movie websites with the students subjected to more than 18 different varieties of English from these sources, with their progress checked via assessments. The only difference with the Baik and Shim (2002) model and my Saudi Arabian model would be the limiting the taught English to EIL only.

#### Conclusion

The most popular language in the World is English and this largely due to English being the language people from different countries communicate in for various reasons. As a result of this popularity, there has been a huge increase in the number of institutions teaching English worldwide. The same can be said of Saudi Arabia too where there has been massive investment in trying to encourage Saudi Arabians to learn English as a foreign language. There are many forms of English as mentioned in this paper such as British English, American English or Canadian English however; I believe the best type of English to be taught in Saudi Arabia is EIL and that is due to its widespread connectivity throughout the globe.

In the context of Saudi Arabia this is important as Saudi Arabia on a yearly basis welcomes millions of religious pilgrims that come from all over the. For local Saudi Arabians, to learn and use EIL would benefit them immensely as this would boost local trade businesses and form new international partners with incoming tourists. Another reason for the importance to learn and use EIL is for Saudi Arabian professionals to go abroad to developed and developing countries to share and transfer technological advances and exchange cultural and historical knowledge. EIL is not a dialect of English or a new form of the English language but rather a standardization of the generally Inner Sphere models which is taught on a massive scale in order to provide a level platform for all who are trying to acquire English as a foreign language.

As mentioned in the discussion, although Saudi Arabia's economy is largely based on the Oil industry it is still highly affected by global changes and as the Information and Technology era's language of communication is English this makes it even more important for Saudi Arabians to learn or improve their EIL skills. This will benefit Saudi Arabians internally via intra-border trade from within Saudi Arabia and externally via inter-border trade with other countries as the stumbling block of communication is completely removed by the knowledge of EIL.

#### **Bibliography**

Alqurashi, F. (2011) Teaching English for Police Purposes in Saudi Arabia: An Exploratory Study. *Journal of Language Teaching and Research* 2 (4): 845-849.

Al-Mulhim, A. (2012) *The annual Hajj pilgrimage and the Saudi capabilities* [online]. Jeddah: Arab News. Available: <URL: http://www.arabnews.com/annual-haj-pilgrimage-and-saudi-capabilities > [Access date 21st January 2014].

Al-Nofaie, H. (2010) The Attitudes of Teachers and Students Towards Using Arabic in EFL Classrooms in Saudi Public Schools - A Case Study. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language* 4(1): 64-95.

Baik, M. J. and Shim, R. J. (2002) Teaching world Englishes via the internet. World Englishes 21 (3): 427-430.

Bieswanger, M. (2008) Varieties of English in current English language teaching. *Stellenbosch Papers in Linguistics* 38: 27-47.

Council of Europe. A concept of international English and related issues: from "real English" to "realistic English" (2003). Language Policy Division DG IV – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Strasbourg [Seidlhofer, B.]

Crystal. D. (1997) *The Cambridge Encyclopedia of The English Language*. 2<sup>nd</sup> Edition, Cambridge University Press, Cambridge.

Jenkins, J. (2002) A Sociolinguistic Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics* 23: 83-103.

Jenkins. J. (2000) *The Phonology of English as an International Language (Oxford Applied Linguistics)*. 1st Edition, Oxford University Press: USA.

Jenkins, J. (2009) English as a lingua franca: interpretations and attitudes. World Englishes 28(2): 200–207.

Kachru. B. B. (1992) *The Other Tongue: English across Cultures (English in the Global Context)*. 2 Sub Edition. University of Illinois Press.

Khan, I. A. (2011) The Teacher of English: Pedagogic Relevance in Saudi Arabia. *English Language Teaching* 4 (2): 112-120.

Liton, H. A. (2012) Developing EFL Teaching and Learning Practices in Saudi Colleges: A Review. *International Journal of Instruction* 5 (2): 129-152.

Mahib ur Rahman, M. (2011) English Language Teaching (ELT) in Saudi Arabia: A Study of Learners' Needs Analysis with Special Reference to Community College, Najran University. Language in India Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow. (Master's Thesis).

Mahib ur Rahman, M. and E. Alhaisoni (2013) Teaching English in Saudi Arabia: Prospects and Challenges. *Academic Research International* 4 (1): 112-118.

MaKay, S.L. (2003) Toward appropriate EIL Pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics* 13 (1): 1-22.

Sekhar, R. (2012) The Impact of English Language on Contemporary world: A Global Perspective. A Publication of TRANS Asian Research Journals 1 (4): 146-155.

Smith. L.E., (1976) English as an International Auxiliary Language. RELC Journal 7(2): P38.

# ÉCRIT : CONSTRUIRE VIGILANCE ET COMPETENCE SCRIPTURALE / WRITTEN: BUILD VIGILANCE AND SCRIPTURAL COMPÉTENCE / TEXTUL SCRIS : VIGILENȚĂ CONSTRUITĂ ȘI COMPETENȚĂ SCRIPTURALĂ<sup>1</sup>

**Résumé**: Cette étude part du constat que des apprenants du cycle fondamental en Algérie ne développent pas véritablement une compétence orthographique en matière d'apprentissage de la langue française et encore moins une vigilance orthographique active. Ceci malgré la somme du savoir orthographique qui leur est transmis et leur parfaite maîtrise des règles orthographiques en vigueur. Ainsi, nous sommes intéressée aux Ateliers de Négociation Graphique à titre d'outil didactique qui privilégiant le dialogue et le débat entre élèves, vise à développer chez eux une compétence et vigilance orthographique active.

Mots-clés: Ateliers de Négociation Graphique, interactions, compétence scripturale.

Abstract: This study starts from the observation that learners of the basic cycle in Algeria do not really develop a spelling skill in learning the French language and even less an active spelling vigilance. This despite the sum of the orthographic knowledge transmitted to them and their perfect mastery of the orthographic rules in force. Thus, we are interested in Graphic Negotiation Workshops as a didactic tool which emphasizes dialogue and debate between students, aims to develop an active spelling skill and vigilance.

Keywords: Graphic Negotiation Workshops, interactions, scriptural competence.

#### 1. Introduction

En notre qualité d'enseignante-chercheure en didactique du français, nous avons pu mener des observations et relevé des dysfonctionnements en particulier en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en contexte algérien. A cet effet, nous avons pu constater que la maîtrise de règles grammaticales et orthographiques pour ne citer que l'essentiel ne peut suffire à elle seule à maîtriser l'écrit en contexte de FLE. En effet, pour faire évoluer l'enseignement et les pratiques de l'écrit, nécessité est pour nous de recourir à des outils didactiques à l'instar des Ateliers de Négociation Graphique (ANG) lesquels consistent selon HAAS et MAUREL (2006 : 28) à :

« dicter un court texte à un groupe de cinq à six élèves, constitué sur la base d'une hétérogénéité relative (...) les productions des élèves après relecture, sont affichées et les différentes graphies mises en discussion à leur initiative. Au fur et à mesure du débat sur les points traités, le maître note les différentes propositions et arguments des élèves (...) A l'issue de l'atelier, une synthèse des points résolus ou non résolus est faite à l'oral par le maître puis la graphie correcte est soumise aux élèves qui la comparent avec leurs propres solutions » .

# 2. Problématique

Z. I robicinatiqu

La problématique que nous sommes fixée est la suivante : « Comment construire la compétence orthographique en français pour des élèves algériens du cycle moyen ? ». Notre objectif est de doter les élèves d'une compétence orthographique active via des outils didactiques spécifiques, pour dépasser la simple connaissance de règles mémorisées. Cela donnera lieu à une recherche-action avec le public d'étude.

## 3. Méthodologie de travail

Nous avons pris la décision d'intervenir au collège, car cette période se situe entre l'école élémentaire (lieu des apprentissages fondamentaux) et le lycée (où les capacités langagières de l'élève ne se sont ni stabilisées, ni achevées mais toujours en construction); et auprès

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Amira Khadoudja Amrani, Université 8 Mai 1945 - Guelma, Algérie, amrani.amira@yahoo.fr

d'un public de 2AM lequel se situe entre les fondamentaux de l'apprentissage en 1AM et un niveau plus élevé en fin de cycle.

Nous avons testé cet outil didactique propre à faire progresser les apprenants du FLE. Pour cela nous avons mis sur pied un protocole comparatif, où on se propose de comparer le niveau des élèves de deuxième année moyenne (à la moyenne d'âge de 13 ans) avant et après les avoir confrontés à l'outil didactique des ANG. Par la suite, nous avons enrichi notre corpus d'entretiens avec le public en question. Pour cela, nous avons adopté une démarche de travail incluant quatre épreuves distinctes qui sont : le pré-test, les ANG, le test-final et les entretiens.

# 3.1. Le pré-test

L'épreuve du pré-test a consisté en une dictée sondage autour d'un texte faisant le tour des principaux points et notions orthographiques que les élèves sont censés maitriser à ce niveau d'étude tels : les terminaisons verbales à l'imparfait, au présent, au passé simple de l'indicatif et à l'infinitif mais aussi le pluriel, le singulier et des mots à tendance homophonique tels : *se*, *il*, *son* et *sa*. Le but en est de connaitre le niveau de départ des élèves en orthographe. Effectivement, l'analyse des résultats du pré-test, après leur soumission à la grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina Catach, a révélé des pourcentages d'erreurs récapitulés dans les zones à problèmes suivantes :

- le son [e] en fin de verbe, présent à 32.5% : il concerne la terminaison verbale au son [e] dans : « écrivait, faisait, couper » qui bien qu'ils aient en commun le son [e] en tant que terminaison verbale, la transcription de celui-ci reste toutefois variable selon le contexte.
- le son [ə] en fin de verbe, présent à 22% : il concerne toute terminaison verbale au son [ə] comme dans : « attaquent, décident ». Ainsi ces verbes qui sont conjugués au présent de l'indicatif et à la troisième personne du pluriel doivent comporter la marque verbale « ent ». Si on n'est pas conscient du fossé séparant la phonie de la graphie en français et qu'en plus on ne maîtrise pas la conjugaison et par là les terminaisons verbales du présent de l'indicatif cette erreur sera difficile à appliquer.
- le son [i]en fin de verbe ou mot présent à 6.5% concerne ici le son final « i » dans : « partit » qui n'est autre que la marque d'un verbe conjugué au passé simple à la troisième personne du singulier et que les élèves ne semblent pas tous maîtriser.
- le son [e] en fin de mot, avec un pourcentage de 6.5% concerne l'affectation de certains mots au son final [e] de la marque finale « er » comme dans : « romancier ». Car ce mot doit être transcrit avec la finale « er » par rapport à son féminin « romancière ». Ainsi pour la seule finale [er] dans « romancier », les élèves doivent impérativement se référer au féminin. Ce qui suppose une certaine maîtrise de la langue française et de son vocabulaire, ce qui est bien évidemment d'un coût cognitif assez important pour la finale d'un mot.
- le son [ə] en fin de mot qu'on retrouve dans « *pirates* » et qui est présent à 8%. Ce mot bien qu'il comporte à l'oral le son final [ə] doit à l'écrit présenter la marque finale « *es* » laquelle traduit la marque du pluriel. Ainsi pour orthographier « *pirates* », les élèves doivent se référer à l'élément le précédant, en l'occurrence « des » afin de pouvoir l'affecter d'un « *s* » final.
- enfin la catégorie des logogrammes grammaticaux présents à 24.5% dont les souscatégories concernent des mots à tendance homophonique.

#### 3.2. Les Ateliers de Négociation Graphique

Nous avons travaillé ces sous-catégories d'erreurs en ANG en tant que problèmes orthographiques à résoudre dans l'échange et l'interaction. Le but en est de faire progresser

les élèves sur ces zones orthographiques à problèmes afin d'instaurer chez eux un savoirfaire orthographique proprement dit engendré par l'automatisation des situations de réflexion.

Ces Ateliers de Négociation Graphique menés à partir de textes renfermant les zones orthographiques sus-citées ont porté sur quatre axes qui sont :

- les façons de poser un problème orthographique.
- les façons dechercher.
- les façons detrouver.
- les façons dese contredire.

Autrement dit, nous allons étudier comment se passent les échanges verbaux, à propos des diverses situations de communication. Ci-dessous, nous saurons que cela n'épouse pas tous les dialogues interprétés dans le cadre restreint de ce travail, car nous avons été obligés de faire des choix.

#### - Les façons de poser un problème orthographique

Nous nous intéressons, ici, aux façons de poser un problème orthographiqueen analysant quelques passages d'interactions où les élèves posent leurs problèmes d'orthographe.

-« (ce, ceux) qui » le connaissent

L.M: « ceux »

S.Z: non, non avec « e » c'est tout

ENS: pourquoi?

B.K : parce qu'il est démonstratif

L.M: y'a trop, y'a trop de personnes dans « ceux » ...c'est le pluriel

B.K : c'est le pluriel, « ce » c'est le singulier

L.M: donc « ceux »

Concernant le choix à opérer vis-à-vis des graphies « ce » et « ceux », L.M porte dans un premier temps son choix sur la graphie « ceux » sans aucune explication. Juste après, S.Z va le contredire dans son choix, en retenant pour ce dernier la graphie « ce » mais toujours sans explication. Entre ces deux avis divergents, la discussion est relancée par la question de l'enseignante, demandant « pourquoi » ? B.K répond avec « parce que » et avance comme argument qu'il s'agit d'un « ce » démonstratif : mais cet argument n'est pas valable. L.M dira que c'est parce que « ceux » véhicule en lui une certaine idée de pluriel : « y'a trop de personnes dans ceux », sans doute à cause du « x » final. Toutefois, et malgré les désaccords, la discussion a pu tout de même avancer pour déboucher au final sur le choix de la graphie « ceux » annoncée par L.M qui avait communiqué ce même choix au départ en s'opposant à B.K, lequel adoptant le silence face au choix final portant sur « ceux », semble convaincu de ce qui a été annoncé puis décidé. Ici, on voit les arguments venir après le choix : le raisonnement est reconstitué à la fin à partir de « donc ».

-« (Son, sont) âge était un problème »

L.M : « s.o.n » ENS: pourquoi ?

L.M: parce que la phrase, elle est au singulier

B.S: et l'autre au pluriel

L.M et B.S vont dégager la solution en se référant à la phrase dans son ensemble. C'est-àdire, du faitque aussi bien « âge » que « problème » figurent au singulier et « était » à la troisième personne du singulier, l'élève va porter son choix sur la graphie « son » et non « sont » qui est au pluriel. C'est donc la marque du nombre qui le guide et non la nature du mot. En fait, la présence du « t » dans « sont » est perçue comme une marque du pluriel et son absence dans « son » comme la marque d'un mot au singulier, et c'est ce qui explique la raison du choix porté sur la graphie « son ». Ainsi, engagés dans une discussion avec l'enseignante, les élèves vont se prononcer sur les stratégies qui leur ont fait retenir tel ou tel choix.

#### - Les façons de chercher

Nous entendons analyser ici les façons de chercher solution au problème orthographique qui se pose chez les élèves. Cela nous amène à analyser quelques passages d'interactions : -« Au nouvel an (ces, c'est, ses)à celui qui viendra le premier »

L.M: « c'est » parce que c'est le verbe

B.S : « Au nouvel an », c'est le sujet, après ça viendra le verbe parce que « c'est à lui qui ... »

L.M : parce que l'autre « ces » c'est démonstratif et l'autre « c'est » c'est le verbe

Le choix de L.M a porté sur la graphie « c'est », s'agissant tout simplement du verbe.B.S s'en tient parce qu'il y'a « au nouvel an » juste avant. Car pour lui "au nouvel an" tient la place du sujet au niveau de la phrase, d'où ce qui vient après ne peut s'agir que du verbe « être » : tel la construction classique de la phrase française => sujet + verbe.Ainsi, les arguments employés traduisent avec exactitude tout le dialogue intérieur qu'engage l'élève avec lui-même au moment d'orthographier. Sauf qu'en ANG, il émerge suite au dialogue avec les pairs. Ce qui veut dire que les ANG sont propices à l'interaction et par-là à l'émergence du dialogue intérieur que l'on engageait jusqu'ici avec soi-même.

- « depuis le drap (vers, vert) du bureau »

B.S: « vers » parce que l'autre « vert » ça exprime le « vert » qu'on boit l'eau dedans

D.B: l'autre c'est la couleur

B.S: ah oui

Ici, B.S a porté son choix de graphie sur « *vers* », la justifiant par l'emploi d'un exemple portant sur la graphie non-retenue à valeur d'argument. Ce qui signifie que si B.S a choisi une telle solution graphique, c'est parce qu'il ne peut en aucun cas employer « *vert* » dans ce contexte de phrase qui est assimilable au "*vert d'eau*".D.B apportera la précision selon laquelle « *vert* » signifie plutôt la couleur. Cet argument fera prendre justement conscience à B.S que « *vert* » signifie bel et bien cela et ceci à son plus grand étonnement : « ah oui ».

- « propre et (rapé, râper) »

L.M : « *râpé* »parce qu'il est conjugué, il n'est pas...

B.K : « râper » il est à l'infinitif, donc on va mettre avec « râpé »

L.M : s'il y'avait deux verbes, on aurait mis « râper »

B. K : madame, parce que l'autre verbe madame, ça vient pas, il est à l'infinitif. Mais l'autre madame, c'est un verbe, un verbe normal. Au niveau de ce passage d'interaction, les quatre élèves intervenants ont tous porté leur choix sur la graphie « râpé ». L. M y voit un verbe « conjugué ». Quant à B.K, voyant dans « râper » un verbe à l'infinitif, il a décidé de retenir la graphie « râpé » par simple procédé d'élimination. Par la suite L.M rappelle que s'il y'avait dans ce contexte deux phrases, deux verbes qui se suivent, dans ce cas-là on aurait opté pour « râper ». Enfin B.K viendra confirmer ce choix de graphie en en disant que l'autre verbe à l'infinitif, "ça vient pas" alors que « râpé » qui est « un verbe normal », si.Ainsi, les arguments avancés quant au choix porté sur la graphie « râpé » concernent aussi bien cette graphie que sa concurrente « râper », non retenue.

#### - Les façons de trouver

Concernant les stratégies orthographiques relatives aux façons de trouver, les passages d'interactions les traitant sont les suivant :

-« Rien de plus (d'où, doux)et de plus sûr »

B.S : ça se dit de la même manière mais ça s'écrit pas ...

B.S : euh...j'ai dis : ça se dit de la même manière mais ça s'écrit pas de la même manière

B.K: ce sont des homonymes, des homonymes, oui

En ce qui concerne le choix à porter vis-à-vis des graphies « d'où » et « doux », on en dira qu'au début, il a commencé à se dessiner une notion grammaticale quant à la considération conjointe des deux mots « d'où » et « doux ». Notion grammaticale qui sera davantage précisée puisqu'on affirmera qu'il s'agit de deux mots se disant de la même manière mais ne s'écrivant pas de la même manière. Notion grammaticale approximative aussi qui, sera davantage précisée puisqu'on avancera que « d'où » et « doux » sont des homonymes. Ainsi, on débouche sur des mots grammaticaux pour des graphies discutées entre pairs.

-« Partout (où, ou) il va »

L.M: « ou » sans l'apostrophe ...parce que « ou », c'est l'endroit...c'est pas la...

B.K/B.S/L.M/D.B/F.S/Z.A: pas accent

B.K : parce que y 'a « ou » qui désigne la conjonction de coordination et « où » qui désigne l'endroit

B.S:  $\langle\langle o\dot{u}\rangle\rangle$  parce que il désigne partout ...  $\langle\langle o\dot{u}\rangle\rangle$ , le lieu

Pour annoncer son choix quant à la graphie retenue, L.M s'exprime sur cette dernière par l'emploi d'un mot grammatical «s ans l'apostrophe ».suite à cela, le groupe d'élèves ne se tiendra pas au même mot grammatical «apostrophe » mais plutôt «accent » pour dire que c'est le «ou » sans accent qui doit être retenu.Par la suite, B.K voyant dans le «ou » « une conjonction de coordination » et dans «où » « l'endroit », il justifiera le choix de tout son groupe en usant des mots grammaticaux à valeur d'arguments. Et même si les élèves ne semblent pas avoir réussi à investir leurs discours de mots grammaticaux adéquats, ils ont réussi toutefois à trouver solution au problème qui se pose et surtout à exprimer la raison d'un tel choix en l'investissant d'un métalangage à valeur d'arguments qui leur est propre.

#### - Les façons de contredire

- « Les traits de (son, sont) visage impassible »

B.K/D.B: « son »
B.S: parce que singulier

ENS: qu'est- ce qui est au singulier?

B.S: les traits ...ah!... « sont »

B.K : ah non madame, on prend « son » parce que les traits de « son » (en désignait sa personne par le doigt) "son visage". C'est pas...

B.S: possessif

Dans un premier temps, B.K et D.B voyant dans « son » la marque du singulier décident d'y porter leur choix. Mais par la suite et après interaction avec la personne de l'enseignante, l'un de ces deux élèves (B.K) se contredira lui-même par rapport à « traits » et décide aussitôt de porter son choix sur « sont », car comportant la marque du pluriel aussi. C'est que l'élève et suite au dialogue engagé concernant son choix de graphie, peut revenir sur ce dernier en faisant savoir à son grand étonnement : « ah! » que c'est cette solution qu'il fallait adopter dès le départ. Toutefois, la suite du dialogue concernant ce point grammatical prendra une autre tournure, puisqu'il sera enfin décidé de retenir la graphie « son ». Et même si c'est la décision d'une minorité d'élèves, le silence affiché de la part d'autres élèves, sera perçu comme un signe d'accord avec le choix de la graphie « son » retenue.

- « (On, ont) ne (pouvaient, pouvait) pas savoir »

L.M/D.B/B.S/B.K: « on » sans « t »

L.M: ça suive la phrase, parce qu'elle est au singulier

ENS : ça suit la phrase précédente ?

B.K : ah non...c'est « ont », c'est "nous" madame qu' "ont ne pouvaient pas s'il était

"vieux". Donc, on va mettre « ont »

B.S: moi je dis sans «t» parce que ça suive au singulier

B.K: « on » sans « t »
ENS: donc, vous gardez?
B.K: « on » sans « t »

Dans un premier temps un groupe d'élèves composé de L.M, D.B, B.S, et B.K fait savoir qu'il porte son choix sur la graphie « on » parce que comme l'a avancé L.M, c'est tout comme "la phrase". Par la suite, ce même élève se contredira lui-même, décidant ainsi de reporter son choix sur la graphie « ont » parce que c'est comme s'il s'agissait d'un "nous" dans ce contexte de phrase. Toutefois, après l'intervention de B.S, B.K va revenir à son premier choix et le maintenir cette fois-ci, trouvant la justification quant à ce choix dans les contre-arguments avancés par ses pairs. Ainsi, l'interaction avec la personne de l'enseignante a permis à l'élève de revoir sa première proposition de graphie puis de le reporter une troisième fois sur une dernière solution graphique.

Ainsi, concernant leur façon de poser un problème orthographique, les élèves le font généralement en épelant le mot posant problème tout comme leur enseignante en employant généralement le « *on* » et des tournures de phrases au mode impersonnel. Précisons que le problème orthographique émerge clairement suite à l'interaction entre pairs.

Quant à leurs façons de chercher, les élèves le font le plus souvent par rapport à l'élément précédant tout juste la proposition de graphies. Aussi, ils s'adressent à la personne de l'enseignante pour justifier leurs choix de graphie en recourant à des arguments relatifs à celle-ci tels : des mots grammaticaux, la logique de la phrase, ou des règles qu'ils pensent connaître. Et pour ce qui est des façons de trouver des élèves, ils décident de la solution toujours par rapport au débat engagé avec les pairs et les interactions en découlant. En outre, ils annoncent leur solution en énonçant d'une manière répétitive la graphie retenue, suivie de l'emploi du « oui » ainsi que des mots grammaticaux. Ils utilisent ainsi, quand ils le pensent, le métalangage qu'ils possèdent. Enfin, des discussions engagées lors de ces ANG et concernant les façons de contredire des élèves, ilressort qu'un élève peut entrer en contradiction avec lui-même après avoir entendu le discours tenu par ses pairs ou bien entrer en contradiction avec l'un de ses pairs si les arguments avancés par ce dernier ne correspondent pas aux siens. Il recourt alors à des contre-arguments afin d'argumenter et par là maintenir son choix de graphie. Les élèves se montrent ainsi malléables et leur réflexion est dynamique au cours des débats. La discussion avance en débouchant le plus souvent sur une seule graphie retenue et attestée par la collectivité. Mais il arrive aussi que cette discussion stagne et alors les élèves suggèrent de passer au point suivant ou font appel à l'enseignante. Ils sont tout à fait conscients des impasses de leurs propres discussions.

En somme, les résultats généraux des ANG nous permettent d'affirmer que les interactions orales entre pairs sont au centre des quatre attitudes mentales et verbales examinées dans les ANG puisqu'elles permettent aux uns et aux autres l'émergence de problèmes orthographiques aussi que des façons de chercher, de trouver et enfin celles de contredire. Cela est un atout en matière d'orthographe pour ces élèves, mais aussi sur le plan intellectuel en général car ils apprennent à réfléchir devant un problème, à discuter, à écouter l'autre et chercher des arguments. Ils affirment leurs savoirs ou en apprennent de nouveaux.

Et pour savoir si les élèves ont réussi, après leur confrontation aux ANG, à progresser en ce qui concerne leurs zones à problèmes, nous avons fait dérouler un test-final et eu à comparer ses résultats à ceux du pré-test.

#### 3.3. Le test-final

Nous avons fait succéder les ANG par un test-final afin de vérifier si les élèves ont progressé sur les zones orthographiques leur posant problème après leur confrontation aux ANG. En effet, la confrontation des résultats du pré-test à ceux du post-test atteste qu'après leur confrontation aux ANG, les élèves ont progressé sur quatre points grammaticaux car leurs erreurs y ont largement diminué. Ces zones concernent :

- le [e] en fin de verbe : les élèves ont ici progressé en passant de 25 erreurs initiales lors du pré-test à 12 erreurs lors du test-final.
- le [ə] en fin de verbe : à ce niveau-là, les élèves ont largement progressé, puisque des 17 erreurs recensées lors du pré- test, ils sont passés à 01 erreur seulement au test-final.
- le [e] en fin de mot : avec un nombre d'erreurs initial de 05, les élèves sont passés à 02 erreurs lors du test-final.
- les logogrammes grammaticaux : ici, les élèves ayant accumulé 17 erreurs lors du pré- test sont passés à 07 lors du test-final.

Malgré d'indéniables progrès, les élèves n'ont pas tout à fait dépassé le niveau de production fautive quant aux différentes façons d'écrire le son [i] en fin de mot ou verbe, par exemple : « petits » dans « petits morceaux » ainsi que les différentes façons d'écrire le son [ə] en fin de mot, par exemple : « froide » dans « de l'eau froide ». Ainsi et en ce qui concerne le [i] en fin de mot ou verbe : avec un total de 04 erreurs initiales lors du pré-test, les élèves sont passés à 05 erreurs lors du test-final. De même pour les différentes façons d'écrire le son [ə] en fin de mot, où les élèves ont accumulé un total de 02 erreurs lors du pré-test contre 03 erreurs lors du test-final. On dira que dans leur "non-progressions" (zones d'erreurs ou de résistance), les principaux niveaux affectés sont ceux des morphogrammes grammaticaux, en ce qui concerne la terminaison des mots ou leur accord qui peut ainsi provenir d'une difficulté particulière à entendre les sons muets en fin de mot ou phrase. Ces non-progressions vu leur petit nombre et leur origine profonde sont plutôt des zones d'indécision du savoir orthographique que de vraies stagnations. En tout cas, elles sont loin de contrebalancer les progrès constatés, qui prouvent ainsi l'efficacité du passage par les ANG et habitude de l'activité dialoguale.

Pour pouvoir juger si les élèves ont réussi à intégrer un dialogue intérieur lors de ce testfinal et ce malgré les deux zones de non-progression qui ont été révélées, nous avons tenu avec eux des entretiens directifs lesquels ont révélé que la confrontation aux ANG fut une étape décisive pour ces élèves. Car pour ce qui est de l'intégration du dialogue intérieur, à la base même de toute compétence orthographique, les élèves ont expliqué qu'elle fait maintenant partie de leur compétence orthographique. Ils ont réussi à acquérir une attitude réflexive en termes orthographiques mais surtout des stratégies orthographiques en intégrant ce dialogue intérieur. Ce dialogue permet donc de créer cette « vigilance orthographique » qui fait d'après Nina CATACH, le véritable « savoir orthographier ».

# 4. Conclusion

Pour conclure et après le constat fait quant au dispositif mis en place des ANG, nous dirons qu'il a aidé les élèves à progresser sur certaines zones qui leur posaient initialement problème et non sur d'autres. Ils ont aussi réussi à intégrer partiellement le fameux dialogue intérieur. L'acquisition de la compétence orthographique et encore plus au travers des ANG, se veut un processus lent. Certes n'oublions pas qu'il s'agit d'élèves algériens arabophones et que les ANG sont conçus à la base pour des élèves natifs. Toutefois, le constat est fait quant à la nécessité d'inscrire la compétence orthographique dans la

continuité si on vise comme objectif sa réalisation à travers des ANG. En effet, l'acquisition de l'orthographe est le résultat d'une adhésion progressive et continue à la norme linguistique, c'est pourquoi la répétition et la mémorisation seules ne peuvent prendre en charge cet apprentissage. Il leur faut inconditionnellement l'apport indéniable de moyens et outils didactiques tels les ANG. Ceux-ci constituent un outil parmi tant d'autres qui permettent de passer d'un enseignement passif de l'orthographe à un enseignement actif, permettant de réfléchir sur des difficultés orthographiques par l'instauration du doute orthographique qui produit un contrôle permanent sur les graphies produites. Cela aide à instaurer un savoir-faire orthographique puisqu'il ne suffit pas de connaître la règle, il faut posséder encore un savoir-faire permettant de la mettre en œuvre.

En somme, il faut qu'il y ait raisonnement sur l'orthographe pour exercer un contrôle permanent sur les graphies qu'on produit et l'émergence de la posture notion fondamentale de doute orthographique, afin de développer chez les élèves une attitude réflexive, vis-à-vis du code écrit. Les ANG doivent donc entrer en interaction avec les outils déjà mis en circulation dans l'univers scolaire et être abordés comme un auxiliaire, non un substitut d'un enseignement explicite de l'orthographe par le maître. Toutefois, les interventions verbales sont d'un grand intérêt pour acquérir des savoir-faire sur le plan scriptural. Cela prouve que oral et écrit sont toujours liés dans les pratiques de classe et que cette relation est nécessaire pour les apprentissages des élèves. Car ce qui se verbalise et se communique aux autres s'acquiert et se retient plus facilement. Ainsi, les élèves vont apprendre à expliquer des contenus cognitifs avec leurs mots et l'enseignant apprend, en les écoutant, à mieux connaître ses élèves et leurs difficultés. Cela demande de l'écoute, de la patience et du temps mais les résultats sont positifs. En outre, les élèves apprennent par l'oral la solidarité et l'interactivité. Ils voient qu'à plusieurs on travaille et on réussit mieux que tout seuls et cela est très éducatif. Il faut donc aller vers une pédagogie active et dialoguée dans toutes les classes.

#### Bibliographie

Astolfi, J-P., 1999, L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF éditeur.

Barre-de Miniac, C., 1996, Vers une didactique de l'écriture. Louvain, De Boeck Université.

Bescherelle, 1997, L'orthographe, Paris, Hatier.

Bordas, L., 2005, Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves, Paris, Bordas.

Brissaud, C., 2006, «Le cas des homophones», *Cahiers pédagogiques* : n° 440, p. 47-48. Paris, CRAP.

Brissaud, C et Bessonat, D., 2001, L'orthographe au collège, Grenoble, CRDP.

Catach, N., 1980, L'orthographe française, Paris, Fernand Nathan.

Didier, J-J et Seron, M., 2004, Manuel d'orthographe, Louvain, De Boeck Université.

Eveleigh, H et Crinon, J., 2006, «Enseigner vraiment l'orthographe, une idée neuve?», *Cahiers pédagogiques*: n°440, p.10, Paris, CRAP.

Gaté, J-P., 1998, Eduquer au sens de l'écrit, Paris, Nathan.

Grevisse, M., 2005. La force de l'orthographe, Louvain, De Boeck Université (Duculot).

Guion, J., 1978. Apprendre l'orthographe, Paris, Sermap-Hatier.

Haas, G., et Maurel, L., 2006. « L'Atelier de négociation graphique », *Cahiers pédagogiques* : n°440, p.27-29, Paris, CRAP.

Honvault-Ducrocq, R., 2006, L'orthographe en question, Rouen et Havre, Presses Universitaires.

Jaffré, J-P., 1992, Didactiques de l'orthographe, Paris, Hachette Education.

Larousse, 1995, Orthographe, livres de bord, Paris, Larousse.

Rispail, M., 2002, « Oser l'oral », Cahiers pédagogiques : n°400, Paris, CRAP.

Warnant, L., 1996, Orthographe et prononciation en français : les 12000 mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent, Paris, Duculot.

Docteure Amrani Amira Khadoudja est Maîtresse de conférences - A- à l'Université 8 Mai 1945 (Algérie) où elle exerce depuis octobre 2008. Titulaire du Magistère, Doctorat ès sciences et Habilitation Universitaire en didactique du FLE, elle a participé à de nombreuses manifestations scientifiques en Algérie, Tunisie, France et Afrique du Sud. Elle

compte de nombreuses publications scientifiques à son actif axées principalement sur la variation linguistique et ses retombées didactiques sur l'apprentissage du FLE ainsi que les ressources didactiques requises pour l'acquisition d'une compétence scripturale.

LE LANGAGE DES JEUNES ALGERIENS : ESSAI DE
(RE)DEFINITION ET DE (RE)CONFIGURATION D'UNE NOTION
DIDACTISABLE / THE ALGERIAN YOUTH LANGUAGE: AN
ATTEMPT TO (RE) DEFINE AND (RE) CONFIGURE A
DIDACTISABLE NOTION / LIMBAJUL TINERILOR ALGERIENI :
O ÎNCERCARE DE A (RE)DEFINI ȘI A (RE)CONFIGURA O
NOȚIUNE¹

Résumé: Notre article vise la (re)définition et la (re)configuration de l'une des pratiques langagières relevant du domaine de la sociolinguistique urbaine. Il s'agit d'un essai de didactisation du langage des jeunes algériens, et ce comme stratégie d'enseignement/apprentissage. Nous posons que le langage des jeunes, notion exclue socialement, pourrait servir comme stratégie motivationnelle à travers l'installation d'un climat convivial en classe qui permettrait à son tour un meilleur apprentissage du FLE. Une partie de notre travail de thèse tente de mettre en valeur le langage des jeunes algériens et de le (re)définir en tant que pratique effective; notre conjecture de (re)définition, et de contextualisation tend à mettre en valeur le langage des jeunes algériens (objet social) comme contenu didactisable (contenu pédagogique). L'étude a montré que le langage des jeunes algériens met en œuvre une créativité plurilingue et un ensemble de procédés lexicaux; il permet trois fonctions principales en contexte académique.

**Mots-clés**: Langage jeune; notion didactisable; redéfinition reconfiguration; stratégie motivationnelle.

Abstract: Our paper aims to (re) define and (re) configure one of the language practices in the field of urban sociolinguistics. It is an attempt to teach the Algerian young language as a teaching/learning strategy. We argue that the language of young people, as an excluded social notion, could serve as a motivational strategy through the installation of a friendly atmosphere in the classroom which could allow a better learning of French as foreign language. A part of our thesis's work attempts to enhance the Algerian youth language and (re) define it as an effective practice; our assumption of (re) definition and contextualization reaches to highlight the language of young Algerians (social object) as content that can be taught (educational content). The study showed that the language of young Algerians implements a multilingual creativity and a set of lexical procedures; it allows three main functions in an academic context.

**Keywords:** youth language; didactisable notion; redefinition; reconfiguration; motivational strategy.

# Introduction

L'omniprésence des pratiques langagières qualifiées jeunes fait présence dans toute communauté linguistique, ce qui fait d'elles une notion non négligeable en matière de recherche scientifique, quoique socialement exclue. Dans le cadre des travaux abordés dans ce sens Dominique Baillet se pose la question s'il s'agit de « l'expressions d'une nouvelle culture populaire et d'une identité spécifique, ou le produit de processus de marginalisation, de précarisation et d'exclusion sociale actuels ? » (Baillet, 2001 : 30). Des pratiques dites souvent langage jeune, parler jeune, parler branché, langage des cités ou parlers ruraux..., un phénomène langagier qui démontre le non accord des chercheurs sur la dénomination de la notion d'une part ; et de l'autre, les tentatives de (re)définition, de (re)configuration et de contextualisation d'une pratique langagière effective. Le présent constat se veut un point de départ pour notre réflexion, ce texte s'inscrit comme une tentative de redéfinition et de reconfiguration de la notion « langage jeune ». Nous voulons dresser un cadre théorique dans lequel ces pratiques langagières dites jeunes prennent une

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Borhane Beldjezzar (doctorant), Université Lounici Ali, Blida2, Algérie, eb.beldjezzar@univ-blida2.dz; Ouardia Aci (HDR), Université Lounici Ali, Blida2, Algérie, o.aci@univ-blida2.dz

forme conceptuellement recevable dans une approche sociolinguistique et une forme fonctionnelle et contextualisée dans une approche sociodidactique. Autrement dit, quelle dénomination et quelles fonctions peut-on attribuer à ces pratiques langagières effectives jugées jeunes? Quelles sont les formes et les structures sous lesquelles se manifeste le langage jeune en contexte algérien, et surtout dans quelle mesure pourrons-nous bénéficier de ces pratiques langagières en classe de FLE<sup>1</sup>?

Notre réflexion développée dans cet article se veut une théorisation issue principalement d'une pratique vécue sur terrain. L'intégration d'un langage jeune en classe de langue n'est guère une création nouvelle de notre part, nous n'osons guère la prétention d'être les premiers à avoir posé cette problématique<sup>2</sup>. Par contre, nous nous confrontons à un défi qui s'exprime par une intervention à caractère triadique, notre objectif final, à savoir la promotion du processus d'apprentissage de la langue cible à travers l'intégration du langage des jeunes algériens, se réalise à notre sens par un enchainement de processus comme suit :

La première étape se justifie comme mise en place d'un bon rapport enseignant/étudiant, un élément majeur qui, selon certains chercheurs, devrait être placé avant l'acte de transmission de connaissances (voir (Cosmopoulos, 1999), (Marsollier, 2010), (Brauer, 2012), (Kosanitis, 2015). Markus Brauer spécialiste en psychologie sociale et cognitive dans un ouvrage destiné spécifiquement pour aborder les questions relatives à l'enseignement universitaire pose dans ce sens qu': « Un enseignant qui prêche un peu en littérature scientifique est meilleur qu'un enseignant qui, irréprochable au niveau méthodologique mais d'un rapport mauvais avec ses apprenants » (Brauer, 2012 : 14).

Comme seconde étape, l'effet produit par un bon rapport créé assurerait à notre sens une atmosphère de travail détendue qui permet aux étudiants de se sentir à l'aise et motivés. En suivant un principe de cause à effet. La troisième étape s'explique comme conséquence évidente, nous postulons que notre intervention pourrait assurer une bonne appropriation de la langue cible (le FLE pour notre cas) surtout en termes de compétence de production à l'oral comme finalité qui s'alimente par les deux éléments précédents.

De prime abord, nous jetons un regard rétrospectif sur des travaux en sociolinguistique qui ont abordé la notion du langage jeune; nous passerons en revue la notion dans un cadre terminologique et définitoire pour inscrire le phénomène langagier dans un cadre notionnel et/ou conceptuel; nous tenterons également de mettre en lumière l'aspect configurable en montrant les fonctions qu'un langage jeune pourrait remplir; nous évoquerons en dernier lieu la possibilité de didactisation du langage jeune dans le contexte algérien tout en plaçant le phénomène langagier dans la focale d'une approche sociodidactique.

#### 1 Cadre théorique

\_

Faisant sujet à débat polémique (Bedjis, 2015 : 294), le phénomène dit langage jeune étant un phénomène relevant de la sociolinguistique urbaine (Bulot, 2002, 2004) qui met à l'œuvre la notion de plurilinguisme<sup>3</sup> a suscité l'intérêt non pas uniquement des spécialistes du langage, mais d'autres acteurs sociaux tels des sociologues (Bourdieu, 1987), des psychopédagogues (Brauer, 2012) des journalistes, animateurs radiophoniques et télévisés, voire des didacticiens et pédagogues (Hadid, 2011), (Bensekat, 2012), (Bertucci, 2003, 2011). Cette polémique se résume par une panoplie de points de vue à l'égard des pratiques

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Nous prenons position à l'égard du français en Algérie en tant que première langue étrangère enseignée dans le système éducatif algérien.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Ayant une problématique semblable à la nôtre, nous évoquons à titre indicatif les travaux de : (S., Hadid 2011), (M., Bensekat, 2012), (M., Bertucci, 2003, 2011)

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Nous notons ici qu'il s'agit d'un travail qui s'inscrit dans un contexte algérien où la pluralité des codes linguistique se présente comme caractéristique du paysage linguistique de l'Algérie.

langagières jugées jeunes que nous pouvons survoler à titre indicatif dans les éléments qui suivent :

Les dénominations langage jeune, parler jeune, parler de quartier ou parler branché, de banlieue ou parler de cité... ou même langue des keums¹ sont quelques exemples d'étiquettes usitées pour taxer une façon de parler – jugée la plupart du temps propre aux jeunes- d'une catégorie de locuteur pour, soit en vue de la stigmatiser et l'exclure en tant que pratique langagière dévalorisée, soit pour l'inclure et l'intégrer par le biais d'une codification normative en tant que sociolecte générationnel dont l'existence remonte aux années quatre-vingt comme ainsi le pose Henry Boyer :

« je me propose dans les lignes qui suivent de questionner ce sociolecte générationnel " thème porteur " si l'on en juge par sa médiatisation persistante (depuis le début des années quatre-vingt) ». (Boyer, 1997 : 6-7)

Un langage jeune est un objet social dont la description serait une tâche entourée de complexité comme le signale Thierry Bulot : « Les parlers jeunes sont d'évidence un objet social fort complexe », (Bulot, 2004 : 137) qui met en œuvre une symbolique socioculturelle et un répertoire plurilingue le plus souvent riche. En contexte algérien nous nous sommes souvent confronté à des idées reçues telles que : un langage jeune signifie arabe dialectal ; des contenus vulgaires et une pratique réservée à des espaces et à des groupes de pairs très particuliers. L'évolution des travaux de recherche en sociolinguistique a, premièrement soutenu le point de vue de Bulot qu'il s'agit d'un objet social à caractère complexe, et qu'en deuxième lieu ce type de langage pourrait servir comme support aux relations interpersonnelles en termes de communication intergénérationnelles et professionnelles.

Les pratiques langagières jugées jeunes sont perçues également pour certains chercheurs comme des productions qui reflètent des tensions sociales générées par l'hétérogénéité urbaine (Becetti, 2008), des conteneurs d'auto-exclusion (Baillet, 2001 :2) qui revendiquent un certain type de socialisation basée principalement sur la distinction par rapport à l'autre et surtout du monde des adultes. Ainsi, dire *Qiw* [qiw] qui succède à la place de *faQou* [faqu] (l'expression aurait pour signification « je suis conscient de tes ruses! »; *thalabtlou* [thalebtlu] au lieu de *fouQtlou* [fuqtlu] (l'expression renvoie au sens de « j'ai découvert intelligemment ce qu'il voulait dire ou faire »); *bomba* [bōba], *zella* [zela] ou *mezza* [meza] au lieu de *beaugossa* [bogosa] (l'expression s'utilise pour qualifier le charme extrême d'une jeune fille/femme super belle et sexy)... et nous passons. Les exemples donnés ont pour objectif de montrer des choix d'usages qui tendent à l'auto-exclusion sociale et socioculturelle, et la démarcation par rapport aux expressions employées souvent par des adultes ayant pour autant la même signifiance.

Dans une même perspective théorique et une démarche méthodologique semblable à la nôtre, certains auteurs ont tenté d'interroger le langage jeune et l'investir en milieux institutionnels. Avec l'évolution des méthodes d'enseignement en didactique des langues et l'apparition de nouvelles approches théoriques telles la sociodidactique et le sociopédagogie qui mettent en œuvre les contextes sociaux et les dimensions socioculturelles à l'intérieur des processus d'enseignement/ apprentissage des langues premières; l'intégration des langues unes ou de référence pourraient contribuer à l'implication de l'apprenant et faciliterait la mission de l'enseignant. Considéré en tant que norme endogène émergeante, le langage des jeunes algériens est vu comme creusé innovant d'un multilinguisme naissant qui marque le paysage linguistique algérien et qui pourrait surtout servir comme support aux nouvelles tendances didactiques et pédagogiques.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Le mot keum est issu du verlan, dont l'apparition remonte à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, qui veut dire mec, il désigne un homme de sexe masculin de façon argotique. https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/keum/, consulté le 02 avril 2019

Soumya Chebli dans ce sens fait un lien entre ce multilinguisme et ces variations linguistiques qui sont souvent à l'origine des innovations langagières des jeunes algériens et les mutations notées dans les méthodologies d'enseignement en posant que :

« Les mutations observées dans les objectifs d'enseignement dans une classe de langue -l'objectif de l'enseignement dans une classe de langue étrangère n'étant plus uniquement l'acquisition d'une compétence linguistique, mais aussi d'une compétence interactive en accordant une importance particulière au fait que dans la pratique de classe enseignant et enseignés sont avant tout producteurs de discours- » (Chebli, 2010 :46)

Cette mutation d'ordre didactique renvoie plutôt aux changements des objectifs visés d'où l'intérêt porté au développement des compétences interactionnelles. Nous postulons qu'au même titre d'autres chercheurs, la présence des pratiques langagières effectives employées par les jeunes dans leur quotidien pourrait créer une sorte de convivialité en classe et pourrait servir comme stratégie motivationnelle (voir Bertucci, 2003, Hadid, 2011).

#### 2 Démarche et méthode utilisées

Ce travail s'articule sur un corpus recueilli dans le cadre d'une étude menée en vue de collecter un ensemble de représentations à l'égard du langage jeune, et ce auprès d'étudiants et d'enseignants universitaires¹ d'un nombre de 42 enquêtés. Les entretiens menés avec ce public ont permis de collecter un nombre de cent et une expressions faisant partie du langage qu'utilisent des jeunes algériens souvent dans leur quotidien. Nous nous sommes basé sur une approche structurale en faisant une analyse lexico-sémantique. Pour le sens des expressions, nous nous sommes basé sur le témoignage des jeunes qui nous ont communiqué les sens visés par les expressions évoquées compte tenu de leurs contextes d'usage. Toutefois, toutes les expressions à paraitre dans le présent article seront transcrites en API dont certains sons sont transcrits en phonèmes arabes, car une présence forte est notée au niveau des mots d'origine arabe algérien ou standard.

# 3 Essai de (re) définition d'une notion omniprésente

A vrai dire, il est nécessaire de mettre en clair le cadre dans lequel on peut approcher le phénomène dit langage/parler jeune, cependant, nous jugeons utile de baliser un cadre terminologique notionnel soit-il ou conceptuel qui convient pour définir le phénomène langage/parler jeune.

Le terme notion peut avoir deux acceptions différentes : une notion peut désigner une connaissance élémentaire intuitive assez imprécise (Rey, 2006 : 888), elle désigne une idée vaste, perceptible par nos sens. Elle peut également signifier des connaissances acquises dans un nouveau domaine que l'on pratique et que ces premières connaissances sont considérées comme connaissances premières, élémentaires, autrement dit comme notions de base.<sup>2</sup>

Par contre, un concept est un mot ou un ensemble de mots qui désignent conventionnellement une idée conçue, un phénomène ou un ensemble de phénomènes. On peut dire qu'il s'agit d'une représentation abstraite d'une idée ou un ensemble d'idées pouvant faire l'objet d'une conception précise (Rey, 2006 : 258), (Dépelteau, 2000 : 175). Cette précision, selon Dumez, découle d'une interaction triadique qui engage trois dimensions : la dénomination, la compréhension et l'extension (Dumez, 2011 :13).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Beldjezzar, B. (2017) L'impact d'un parler jeune dans une relation génération X / génération Z : cas des étudiants de 1ère année licence du département de français de l'Université de Constantine1, mémoire de master, Université Les Frères Mentouri, Constantinel, Algérie, p. 161

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> https://www.littre.org/definition/notion, consulté le 17 mars 2019

La dénomination consiste à attribuer un nom existant dans le vocabulaire courant ou inventé par le chercheur en tenant compte des traits qui caractérisent l'idée conceptualisée. Parmi plusieurs constructions, les dénominations les plus significatives pour qualifier les pratiques langagières effectives propres à la sphère des jeunes seront le langage jeune ou le parler jeune. Nous adhérons dans ce sens aux propos de Thierry Bulot qui pose la question comme suit :

« Posons au moins que si le parler jeune n'existe pas en langue comme une unique variété homogène (les travaux récents en sociolinguistique l'attestent si cela était besoin et le terme lui-même se note de plus en plus au pluriel), il est en discours (médiatique, scientifique, urbanistique...) construit et perçu comme tel parce que sa valeur sociale est celle d'une langue ». (Bulot, 2004:08)

La compréhension quant à elle consiste à définir avec précision le concept construit, nous postulons ici que le langage ou le parler seront une manifestation langagière particulière qui relève d'une variation diatopique et diastratique et qui soit liée à la notion de jeunesse comme l'avance Ali Becetti :

« ...de par leur inscription dans des espaces territorialisés/ urbanisés, les parlers (de) jeunes permettent de saisir la dimension diatopique31 dans ce qu'elle a de plus particulièrement révélateur des tensions, des conflits, des ruptures qui habitent/traversent le tissu socio-urbain ». (Becetti, 2008 : 32).

L'extension est considérée comme la possibilité d'application et d'usage du concept forgé dans d'autres domaines empiriques, nous voulons rappeler que le phénomène langage jeune renvoie aux premiers travaux qui s'inscrivent dans le domaine de la sociolinguistique urbaine (Bulot, 2002, 2004), notre travail se place comme tentative d'extension et d'application du concept dans le domaine de la sociodidactique.

Si l'on fait un parallèle à la conception de Dumez, nous pouvons déduire que le « langage jeune », en optant ici pour une dénomination quoique imprécise et incertaine, est un usage de la langue qui dépend d'une phase transitoire et d'un marquage identitaire noté dans des comportements langagiers doués de symbolique propre aux jeunes comme le note Bernard Lamizet :

« Le langage est l'ensemble des pratiques symboliques par lesquelles le sujet représente son identité, pour les autres et pour soi-même. Le langage est bien, en ce sens, une institution : une médiation symbolique de l'appartenance sociale. » (Lamizet, 2004 : 75)

Cette définition nous semble en mesure de recouvrir les aspects définitoires à savoir : un ensemble de pratiques symboliques, une représentation identitaire et une appartenance sociale ; ces aspects permettent au langage jeune en tant que notion de fonctionner comme concept construit et comme stratégie motivationnelle dans une approche sociodidactique. Si nous adoptons l'idée que le langage jeune est un phénomène social récurent qui relève du domaine de la sociolinguistique urbaine, nous posons alors que si ces pratiques langagières propres aux jeunes peuvent avoir une place dans des contextes institutionnels, elles peuvent jouer le rôle de stratégie motivationnelle, et dans ce sens un langage jeune peut être perçu en tant que concept extensible.

Suivant nos constats effectués sur terrain, le langage jeune ne dépend pas de l'âge biologique du locuteur. C'est-à-dire des expressions jugées « jeunes » peuvent être mises en pratique par des locuteurs dont l'âge biologique dépasse les normes sociales convenues. Bernard Lamizet pose une conception triadique pour approcher la notion de jeunesse :

« La question, en d'autres termes, consiste à se demander si l'identité « jeunes » continue à être associée à la réalité d'un âge particulier, ou s'il ne convient pas, finalement, de poser la question d'une tripartition de la jeunesse en trois instances. Se distingueraient, dans ces conditions, une jeunesse réelle (celle de l'âge), une jeunesse symbolique (celle des pratiques et des formes spécifiques de représentation et de communication) et une jeunesse imaginaire (celle des utopies dont on peut être porteur, et des rêves que l'on peut faire, pour soi-même et pour les autres). » (Lamizet, 2004 : 75)

Pour appuyer cette position nous rappelons que parmi les cent et une expressions jeunes collectées auprès du public étudié il y a un nombre de trente-quatre expressions qui nous ont été toutes communiquées par le public des enseignants dont la moyenne d'âge est de trente-sept ans. Ceci signifie que l'âge visé ici renvoie à des pratiques symboliques et des formes spécifiques de représentation.

Étant donné que notre objectif principal visé par la présente étude est la redéfinition de l'objet social « langage jeune », nous le qualifions comme conteneur culturel et identitaire « OMNIprésent ». Cette acronymisation, simpliste en structure de surface, renvoie pour nous, en structure profonde, à un ensemble de caractéristiques qui contribueraient à mettre en clair le concept langage jeune. Nous postulons que le langage jeune est un Objet social Médiatisé, mais Non-Identifié de façon claire chez beaucoup de chercheurs, malgré le fait qu'il soit présent dans toute communauté linguistique.

- Objet : une science n'est science que si elle dispose d'un objet d'étude, si la langue considérée comme un système de signes est l'objet d'étude de la linguistique, la langue et le langage pris dans leurs contextes sociaux sont l'objet d'étude de la sociolinguistique, de même pour le langage des jeunes, il fait l'objet d'étude de prime à bord de la sociolinguistique urbaine, la langue et le langage et leurs manifestations dans les espaces urbains. D'où notre positionnement que le langage jeune est un objet social
- Médiatisé: avant de faire objet d'étude en sociolinguistique, le langage jeune est un produit social fortement médiatisé; dans les publicités on fait souvent appel à ses pratiques langagières dites jeunes. De même pour ce qui est des débats radiophoniques, télévisés et journalistiques comme l'illustre Henry Boyer dans un article édité en 1997:

« l'intérêt manifesté par la presse écrite pour le parler jeune, a, me semble-t-il, une double justification : on offre ainsi aux lecteurs « ados » ou « parents » (de 20 ans, de VEcho des Savanes ou du Nouvel Observateur par exemple) le spectacle d'une certaine façon de parler qui leur est sinon familière du moins pas inconnue et en même temps on domestique ce « jargon interdit aux parents » (« Une » de 20 ans de nov. 1987), ce « dialecte » (L'Écho des Savanes, juin 1994), voire ce « sabir » (Le Nouvel Observateur, 17-23 mars 1994). » (Boyer, 1997: 11)

- Non- identifié : jusqu'à présent on trouve du mal à identifier et définir ce qu'est un langage Jeune, phénomène entouré de complexité
- **Présent :** sa présence touche pratiquement toutes les communautés linguistiques. En tout, l'élément définitoire « OMNIprésent » renvoie pour nous à un objet social fortement médiatisé mais non identifié avec précision malgré qu'il soit un phénomène langagier présent dans toute communauté linguistique.

# 4 Tentative de (re)configuration : le langage des jeunes algériens, quelles formes et quelles fonctions ?

Maints chercheurs tentent de mettre en place des dispositifs de configuration pour cadrer des phénomènes langagiers propres aux jeunes. Caroline Julliard et Michelle

Auzanneau dans un article intitulé « Introduction. jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations » citent Martiniello et Simon pour dire que :

« Ce processus sert, en effet, à différencier ou à se différencier et à se situer tout à la fois dans un environnement social. Or, d'un point de vue scientifique « pour mettre en évidence des écarts ou des différentiels et leur chercher des explications, encore faut-il délimiter au moins temporairement des catégories d'individus dont les propriétés sociales seront comparées » ». (Auzanneau et Julliard, 2012 : 14)

Carole de Féral quant à elle, voit une liaison inévitable entre les parlers jeunes et les espaces urbains. Pour elle, la ville est une source de variation qui est à l'origine de tout changement langagier :

« Les « parlers jeunes » sont des phénomènes langagiers urbains. La ville est « par définition un lieu de variation et de contacts de langues » (Calvet 2002 : 48) qui a donné naissance à ce que certains linguistes ont nommé des « langues urbaines ». » (Féral, 2012 : 32)

Certains auteurs voient dans les pratiques langagières effectives jugées jeunes un parler ordinaire de tous les jours, car la notion de jeunesse renvoie plutôt à un mode de vie et des types de sociabilités qu'une catégorisation biologique. Françoise Gadet affirme dans une étude centrée sur les parlers jeunes dans l'île de France multiculturelle que : « être jeune renvoie à un mode de vie et un type de sociabilité en réseaux serrés » (Gadet, 2017 : 30).

Pour notre part, nous entendons par (re)configuration un essai de définition du langage jeune dont le contexte social joue un rôle important. La spécificité des éléments caractériels qui colorisent le langage des jeunes algériens permettrait à notre vue une configuration particulière. Dans les sections qui suivent nous tenterons de donner un aperçu de ces éléments que nous résumons sous forme de compétences plurilingues qu'englobe le langage des jeunes algériens , les procédés lexicaux mis en œuvre et les fonctions qu'un langage jeune pourrait remplir dans un cadre institutionnel.

#### 4.1 Une créativité plurilingue et pluriculturelle

Comme nous l'avons signalé *supra* le langage des jeunes algériens est entouré de stéréotypes et attitudes négatives. Dans le contexte algérien l'expression langage jeune signifie pour la plupart des locuteurs arabe dialectal ou Daridja, ce qui rend difficile son intégration dans un milieu institutionnel. Nous posons dans cette partie que le langage des jeunes algériens est moulé dans plusieurs formes et structures, vu le paysage linguistique plurilingue qui caractérise l'Algérie, le langage jeune se manifeste et met en œuvre un répertoire plurilingue riche :

« Ainsi ces pratiques rapidement évoquées ici semblent attester de l'existence d'une culture jeune et de parlers jeunes. Sur le plan lexical, {...} glissements de sens de termes empruntés aux différentes langues en présence. » (Tounsi, 1997 : 113)

De plus et comme toute pratique langagière, le langage des jeunes algériens se présente sous forme de contenus hétéroclites multiples, ce langage engage plusieurs procédés lexicaux et grammaticaux comme le note Nedjma Cherrad dans son article « paroles d'étudiants » : « par le jeu des affixes les étudiants construisent mouchkilation « problème », au substantif arabe mouchkila... » (Cherrad, 2004, 40). Dans le tableau qui suit nous exposons quelques exemples que nous avons puisés de notre corpus recueilli pour illustrer certaines compétences plurilingues présentes chez les jeunes locuteurs algériens.

La variété	l'exemple	Transcription en API	le sens
Dialectal/ dialectal	Cheba3tna khourchef	[ʃabaʕˤtnaxurʃ∂f]	Dire à qqn. tu mens. fam. tu nous balances des lézards.
Arabe standard	Abi, Oummi, Akhi, Oukhti	[abi][umi][axi][uxti]	Monpère/ma mère /mon frère/ ma soeur
Arabe/français	Karitastrophe	[karitastrof]	Union de la première partie de l'arabe ( <i>karita</i> ) et la seconde partie en français ( <i>strophe</i> ) pour signifier une situation problématique ou une personne qui crée beaucoup de problèmes.
Dialectal/français	Binet nous	[binatnu]	Du mot <i>binet</i> issu du Daridja qui signifie entre et du pronom personnel nous du français pour dire entre nous.
Arabe/anglais	Qatlek l'happy	[qa:tlaklħapi]	Composé de <i>qatlek</i> de l'arabe dialectal qui signifie vous tue, et <i>l'happy</i> de l'anglais qui signifie la joie. L'expression est pour sens de dire à quelqu'un qu'il est extrêmement joyeux.
Français	Simpouli	[s∂mpuli]	Variante libre de simple.

Tableau 1: illustration de la compétence plurilingue dans le langage des jeunes algériens

Nous voudrions ici signaler l'absence d'exemples d'emploi de la langue tamazight, une variété (Dubois et al, 2012 :267)¹ qui fait partie du paysage linguistique algérien et que nous interprétons comme supposition de notre part en deux raisons : premièrement parce que nous essayons d'être fiable en nous nous limitons à notre corpus recueilli ; et deuxièmement parce que la région dans laquelle nous avons recueilli ce corpus se situe à l'est algérien² où la langue tamazight constitue une présence timide, voire rare comme code d'échange au quotidien.

Le tableau ci-dessus montre que les jeunes locuteurs algériens puisent leur langage dans un répertoire plurilingue riche. Nous voulons rappeler également, comme nous l'avons signalé plus haut, que les sens sur lesquels nous sommes basé sont issus des témoignages des jeunes qui nous ont donné les sens visés par les expressions évoquées compte tenu de leurs contextes d'usage comme le témoignage de ces informateurs.

GenX 1M: en fait, voilà // vue que moi aussi je suis jeune, j'ai l'habitude d'utiliser euh/ certaines de ces expressions, mais voilà, vous venez de citer la majorité d'entre elles « rire », donc, euh! voilà, il y a aussi tguemberbia (قَصْرِيا) qui signifie tu te fous de ma gueule!

GenX 2M: bon, euh! pour vous donner d'autres:: d'autres expressions récentes ou bien néologisme sur le plan langage familier, je peux vous donner aussi haya natlgourousna (هيا نطلقو روسنا ) rire, c'est-à-dire allons-y. Ou bien comme on dit Haya nsihou (هيا نسيحو), on devient liquide ,rire, aussi , vous avez le :::l'expression de ::// plutôt le mot annouch (أنوش) qui veut dire quelqu'un qui est gâté, qui est :::fragile etcétéra, vous avez aussi ::euh

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> - Nous empruntons ce sens du dictionnaire Larousse de linguistique et des sciences du langage.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> - Le corpus a été recueilli à Constantine, une ville située au nord/est de l'Algérie.

quand on a quelque chose qui nous plait, on dit **qasf**(قصف) au lieu de dire c'est beau c'est joli c'est **qasf** (قصف) rire.

# 4.2 Le langage jeune: des classes grammaticales et des procédés lexicaux

En se basant sur l'ensemble des données recueillies dans le corpus cité ci-dessus nous avons essayé de dégager quelques classes grammaticales sous lesquelles se présente le langage des jeunes algériens. Dans le tableau qui suit nous avons choisi quelques créations qualifiées jeunes pour illustrer cette présence catégorielle.

La classe grammaticale	l'exemple	Transcription en API	le sens
Verbe	Khla3tni	[xlaÇ <sup>ç</sup> tni]	Dire à qqn. D'un ton sarcastique « tu ne peux rien faire pour moi ». Syn. de <i>matakhla3nich</i>
Substantif	<b>Substantif</b> Fechlesse [fesles] daridja et di du français,		Du mot <i>fechla</i> issu du daridja et du suffixe -esse du français, le tout donne le sens de faiblesse.
Adjectif	M'randef	[mrandef]	Quelqu'un qui a un rendez-vous, un rancard avec une fille et vice versa. fém. <i>M'rendfa</i> .
Adverbe	Inthic	[?ntik]	Excellent, super.
Locution verbale	T'kassar 3liya fellouz	[tkasarʕˤlijafelluz]	Se dit à quelqu'un qui nous fait perdre notre temps avec des histoires inutiles.
Locution adjectivale	Tayeh khchine	[ťajaħxʃin]	Quelqu'un qui se montre dur avec les gens, vaniteux, orgueilleux. Expression métaphorique à la grêle qui tombe à gros calibre.

Tableau 2: illustration de la catégorisation grammaticale dans le langage des jeunes algériens

A l'addition de la possibilité de dégager certaines classes grammaticales comme nous l'avons exposé dans le tableau illustratif précédent, le langage des jeunes algériens met en œuvre un nombre de procédés lexicaux que nous présentons à titre indicatif comme suit.

Le procédé lexical	l'exemple	Transcription en API	le sens
Le calque	facile macile	[fasilmasil]	La construction est calquée sur l'expression sahla mahla issu de l'arabe dialectal dont facile est l'équivalent de sahla, et macile qui s'ajoute pour rimer avec le mot mahla pour sens de faire une chose en douceur
La diminutivisation	tertour	[t∂rtur]	Le mot renvoie à un diminutif issu d'une

			dérivation du mot français
La suffixation	Skhaylage	[sxajlad͡ʒ]	traitre  Skhayel est un mot issu de l'arabe dialectal qui signifie imagine, l'adjonction du suffixe français -age donne pour sens le mot
L'adjonction	Impouhal	[?mpuħal]	imagination  Mot construit sur la base d'une troncation, l'apocope (impo) du mot français impossible ajouté au mot <i>mouhal</i> issu de l'arabe dialectal, <i>mouhal</i> ici joue le rôle d'une aphérèse pour que le tout signifie impossible
La négation	Ma halabtnech	[maħalabtnaʃ]	La négation en arabe dialectal s'effectue par <i>maech</i> , l'équivalent de nepas en français
L'emprunt	Baqlawa	[baqlawa]	Qui fait éprouver une émotion esthétique. L'emploi désigne spécifiquement un être de sexe masculin qui plait à l'œil. Le mot est emprunté à un feuilleton turc (Kara sevda) dont l'acteur principal nommé Kamal est qualifié de Baglawa

Tableau 3: illustration des procédés lexicaux mis en œuvre dans le langage des jeunes algériens

# 5 Les fonctions d'un langage jeune

Nous essayerons également dans le présent travail de dégager les fonctions possibles qu'un langage jeune pourrait avoir dans un contexte institutionnel. Suite à un travail analytique du corpus cité *supra* nous postulons que le langage des jeunes algériens pourrait avoir, sans prétention d'exhaustivité, trois fonctions principales : une fonction humoristique, une fonction motivationnelle et une fonction de mise en garde (perlocutoire).

# 5.1 La fonction humoristique

Lié au tempérament d'une personne jeune, ce langage se caractérise par un aspect léger qui suscite une valeur humoristique chez l'usager. Employé par l'enseignant l'expression jeune pourrait créer une atmosphère de satisfaction et de sécurité chez les étudiants.

*Ex 1*: au lieu de dire « il est hors de question que tu rentres maintenant » pour un étudiant qui arrive en retard on dit « il est *impouhal* que tu rentres... ».

Ex2: au lieu de dire « faites appel à votre imagination! » en demandant aux étudiants de réfléchir sur une question, on leur dit « allez! Faites appel à votre skhaylage! ».

#### 5.2 La fonction motivationnelle

La motivation étant un élément d'importance majeur dans tout processus d'enseignement/apprentissage (voir Brauer, 2012), une posture enseignante de type terre à terre assurée à travers l'emploi d'un langage jeune pourrait servir comme stratégie

motivationnelle qui alimente d'une part les relations interpersonnelles entre étudiant et enseignant; et de l'autre la promotion du processus d'apprentissage de la langue cible.

#### 5.3 La fonction de mise en garde (perlocutoire)

Un langage jeune sert comme moyen d'agir sur l'autre, à titre indicatif, l'expression *ngharreblek* [nyareblek] montre que la personne qui parle (l'enseignant dans notre cas) adopte un comportement de gentillesse à l'égard de l'autre (l'étudiant), et que ce comportement adopté par l'enseignant peut changer d'un instant à l'autre en fonction de la manière à travers laquelle se comporte l'étudiant en question. Les expressions de ce type fonctionnent comme moyen d'agir sur l'autre en cas de dépassement ou de déviation.

#### 6 Le passage d'une notion (objet social) vers une notion (contenu didactisable)

Nous rappelons que l'un des aspects de notre travail se présente comme tentative de transposition du langage des jeunes algériens en tant que phénomène langagier qui est à l'origine un objet social (Bulot, 2004) et le mettre en place comme contenu pédagogique au service de la didactique des langues (le FLE pour notre cas d'étude). L'intégration d'un langage jeune en classe de langue pourrait fonctionner comme stratégie motivationnelle en vue d'assurer une chaine de processus psycho-affectifs et cognitifs comme suit :

1. L'intégration des pratiques langagières jugées jeunes permettrait à notre sens de créer un bon rapport enseignant/étudiant en classe et en dehors de la classe; sachant qu'un locuteur change sa façon de parler en fonction de son interlocuteur comme l'exemple donné par Michelle Auzanneau dans un article titré « la quête des parlers ordinaires » :

« par exemple, a traité du cas d'une locutrice d'Ocrakoke (une île au large de la Caroline du Nord) qui, dans certains contextes phonologiques, renforce certains traits dialectaux face aux étrangers et les abandonne avec d'autres interlocuteurs. » (Auzanneau, 2015: 61)

Ceci induit également le changement des représentations et les jugements de valeurs à l'égard de son interlocuteur. Autrement dit, plus que l'on parle dans le langage de l'autre plus qu'une relation de confiance est tissée entre les deux interlocuteurs, ce qui conduit au stade suivant;

- 2. Une fois un bon rapport installé entre l'enseignant et l'étudiant, chose que les spécialistes en psychopédagogie jugent comme facteur incontournable dans tous processus d'enseignement/apprentissage, cela permet de créer une atmosphère de travail détendue qui permet aux étudiants de se sentir plus à l'aise et motivés. Grace à cette posture qu'adopte l'enseignant à l'égard de ses étudiants il assure un sentiment de sécurité en classe qui permet plus de productivité chez les étudiants;
- 3. Cette productivité contribue à l'amélioration du processus d'apprentissage, à cet effet nous postulons que plus que l'étudiant est productif en classe plus qu'il assure une bonne appropriation de la langue comme objectif principal.

#### 7 Synthèse d'analyse et discussion

Pour résumer les points abordés tout au long de ce travail nous schématisons notre développement d'abord en signalant que beaucoup de chercheurs faisant partie de domaines différents ont déjà porté intérêt au langage des jeunes, ceci montre clairement à notre sens qu'il s'agit d'un phénomène langagier qui reste encore ouvert en tant que chantier de recherche scientifique.

Sur le plan terminologique nous avons noté plusieurs tentatives de dénomination qui ont été exposées par plusieurs chercheurs, ce qui relève pour nous deux constats majeurs : premièrement, aucune de ses dénominations ne bénéficie d'un accord consensuel dans les productions scientifiques notamment celles qui s'inscrivent dans le domaine de la

sociolinguistique, la sociodidactique et de la didactique du plurilinguisme; deuxièmement, les constructions langage jeune et/ou parler jeune semblent avoir un étendu dans ces travaux que nous expliquons comme deux syntagmes qui expriment un rapprochement de sens qui convient pour le phénomène langagier qualifié propre aux jeunes locuteurs. Ainsi, nous adhérons à ce dernier point de vue en ajoutant l'élément OMNIprésent comme contribution de notre part pour qualifier le langage des jeunes. Par ce fait l'identification du phénomène langagier taxé sous l'étiquette langage jeune est une pratique langagière courante qui marque quasiment toute communauté linguistique, de ce fait notre tentative de (re)définition postule que le langage jeune est un phénomène OMNIprésent. Ce qui tend à qualifier le langage jeune comme étant un objet médiatisé non-identifié est le fait qu'il soit un produit sujet à des mutations langagières et à un dynamisme variationnel en fonction des caractéristiques de la communauté linguistique dans laquelle il est produit. Force est de constater alors qu'il est réductible de l'approcher d'un point de vue uniformisé, car la dynamique plurilingue, la variation linguistique et la multiplicité identitaire des locuteurs font du langage jeune un produit social insaisissable sur le plan définitoire et catégoriel.

Notre analyse qui se voudrait lexico-sémantique a essayé dans un second temps de reconfigurer le phénomène langagier dit langage jeune en vue de le décortiquer en éléments constituants qui le composent, nous avons pu dégager des catégories grammaticales, une pluralité linguistique riche et une multitude de procédés lexicaux qui sont à l'origine des créativités innovatrices des jeunes algériens. Nous avons également tenté de dégager les fonctions qu'un langage jeune pourrait remplir, ainsi la transposition du langage des jeunes algériens en classe de langue nous a permis d'en dégager trois fonctions principales, nous évoquons en guise de rappel la fonction humoristique à travers laquelle l'usager met en pratique ce qu'il dispose comme moyens linguistique, gestuel, et culturel pour assurer la satisfaction de ses états d'âme en tant que producteur de créativités langagières. Une fonction motivationnelle à travers laquelle le locuteur (l'étudiant) en tant que récepteur reçoit une charge motivationnelle alimentée par une force illocutoire issue des productions langagières mises en œuvre par son interlocuteur (l'enseignant). Et en dernier lieu une fonction de mise en garde, un effet perlocutoire assuré par une certaine catégorie d'expressions qui permettent de baliser les frontières entre l'enseignant et ses étudiants durant la séance et de cadrer la relation enseignant/étudiant en cas de dépassement.

La transposition de l'Omniprésent langage jeune d'un état (produit social) vers un état (produit didactique) permet à notre sens de repenser ce phénomène langagier et de l'approcher dans une vision qui s'inscrit en sociodidactique et en didactique du plurilinguisme.

# Conclusion

Ce qui rend à nos yeux le langage des jeunes un objet d'étude est non pas uniquement le fait qu'il soit un contenu didactisable et un conteneur identitaire doué de créativités symboliques, mais le fait qu'il soit issu dans la plupart des cas et dans la plupart des communautés linguistiques d'une volonté de création spontanée. Cette caractéristique est pour nous un élément majeur dans lequel s'identifie le langage des jeunes en tant que pratique effective. Cette étude est le fruit d'une analyse approfondie qui s'est inscrite comme tentative de définition et de reconfiguration du langage des jeunes algériens en vue de lui attribuer un caractère scientifique qui contribue à l'enrichissement d'autres travaux de recherche notamment ceux relevant du domaine de la sociodidactique où se croisent les phénomènes sociolangagiers et les innovations didactiques et pédagogiques pour mettre en place des pratiques enseignantes innovatrices.

#### Bibliographie

Auzanneau, M. Julliard, C., 2012, «Introduction. Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations », Éditions de la Maison des sciences de l'homme, *Langage et société*, /3 n° 141, P. 5-20.

Auzanneau, M., 2015, «La quête des parlers ordinaires», Langage et société, 154(4), 51-66. doi:10.3917/ls.154.0051.

Baillet, D., 2001, « « La langue des banlieues », entre appauvrissement culturel et exclusion sociale », *Hommes et Migrations*, n° 1231, Mélanges culturels. pp. 29-37.

Becceti, A., 2008, Parler(s) (de) jeune(s) lycéen(s) urbain(s): Entre ségrégation socio-spatiale et marquage identitaire Cas du lycée Amara Rachid, mémoire de magistère, Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie, PP 206, P. 29.

Becetti, A., 2012, Parlers de jeunes lycéens à Alger : pratiques plurilingues et tendances altéritaires, ENS d'Alger, P. 153-164.

Bedijs, K., 2015, « Langue et générations: le langage des jeunes », *Manuel de linguistique française*, édition: Manuels de linguistique romane, 10.1515/9783110302219-015.

Beldjezzar, B., 2017, L'impact d'un parler jeune dans une relation génération X / génération Z : cas des étudiants de lère année licence du département de français de l'Université de Constantine1, mémoire de master, Université Les Frères Mentouri, Constantine1, Algérie p. 161

Boyer, H., 1997, « « Nouveau français », « parler jeune » ou « langue des cités » ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié ». In: Langue française, n°114. *Les mots des jeunes*. Observations et hypothèses. pp. 6-15.

Brauer, M., 2012, Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques, Paris, Armand Colin.

Bulot, T., 2004, « Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnements sur l'urbanité langagière », *Presses Universitaires de Rennes*, Cahiers de sociolinguistique, vol. 9, no. 1, pp. 133-147.

Chebli, S., 2010, « L'influence du parler jeune sur les interactions en classe de français », Université de Batna, *Synergie Algérie* n°9, pp 45-52.

Cherrad-Benchefra, Y., 2004, « Paroles d'étudiants », in les cahiers du SLADD, des langues et des discours en question, UMC, Algérie, pp 25-43.

De Féral, C., 2012, « « Parlers jeunes » : une utile invention? », Editions de la Maison des sciences de l'homme, *Langage et Société*, /3 n° 141 | pages 21 à 46

Dépelteau, F., 2000, La démarche d'une recherche en sciences humaines, de la question de départ à la communication des résultats, Canada, de Boeck.

Gadet, F., 2017, Les parlers jeunes dans l'île de France multiculturelle, Paris, Ophrys.

Hervé, D., 2011, « Qu'est-ce qu'un concept ? » Le Libellio d'AEGIS, 7 (1, Printemps - Supplément), pp.67-79.

Gannaz, F., 2019, Dictionnaire de la langue française Littré, https://www.littre.org/definition/notion (consulté 23 avril 2019)

Lamizet, B., 2004, « Y a -t- il un « parler jeune »? », Presses universitaires de Rennes, *Cahiers de Sociolinguistique*, n°9, pages 75 à 98.

Nonnon, É., 2012, « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », *Repères*, 46 | 2012, 33-72

Rey, A et al., 2010, Le Rober Micro, Dictionnaire de la langue française, France.

Tounsi, L., 1997, « Aspects des parlers jeunes en Algérie ». In: Langue française, n°114, *Les mots des jeunes*. Observations et hypothèses. pp. 104-113; doi : https://doi.org/10.3406/lfr.1997.5388 (consulté le 02 janvier 2020)

**Beldjezzar Borhane** est inscrit en 4ème année doctorat à l'université Lounici Ali, de Blida 2. Algérie. Il est rattaché au Laboratoire (L.D.L.T), université Yahia FARÈS, Médéa. Algérie. Il s'intéresse aux questions relatives à la sociolinguistique et la sociodidactique.

**ACI Ouardia** est maître de conférence A(HDR) à l'université Lounici Ali, de Blida 2. Algérie. Elle est rattachée au laboratoire LISODIP- ENS d'Alger. Algérie. Elle s'intéresse aux questions liées à la sociolinguistique, la didactique de l'oral et la sociodidactique.

# ENSEIGNER LE FRANÇAIS PROFESSIONNEL ET DE SPÉCIALITÉ EN LIGNE / TEACHING ONLINE IN PROFESSIONAL FRENCH AND FRENCH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSES / PREDAREA ONLINE IN CADRUL CURSURILOR DE LIMBA FRANCEZĂ PROFESIONALĂ ȘI DE SPECIALITATE<sup>1</sup>

**Résumé**: Notre étude se propose de dresser un parallèle entre l'enseignement traditionnel du français professionnel et du français de spécialité et l'enseignement en ligne, par l'intermédiaire des webcams et des plateformes, dans le contexte de la pandémie. On s'intéressera d'abord à la notion de classe, dans son sens traditionnel, puis on parlera de la classe en ligne, pour examiner, à la fin, les avantages, les désavantages et les difficultés à surmonter.

**Mots-clés :** classe, enseigner en ligne, français professionnel, français de spécialité, pandémie.

**Abstract:** The aim of this paper is to compare traditional classes with online classes in the context of the pandemic and note the similarities and differences between them in professional French and French for specific purposes courses.

**Keywords:** class, teaching online, professional French, French for specific purposes, pandemic.

#### Introduction

Le français en ligne propose depuis longtemps des cours et des exercices pour les enseignants et les apprenants qui veulent améliorer leur niveau de langue. Des sites très connus mettent déjà à disposition des professeurs des ressources didactiques qui leur permettent d'adapter l'activité à tous les niveaux de langue de leurs étudiants. Ils offrent aussi des cours et des exercices interactifs, dédiés aux apprenants qui sont encouragés de travailler seuls et d'auto corriger leurs réponses.

Jusqu'au début de cette année, nous avons utilisé le français en ligne comme ressource didactique supplémentaire, qui vient compléter et rendre plus motivante l'activité face à face, en classe. Mais la menace mondiale du coronavirus a tout changé et a imposé ses propres règles, issues de la plus importante, « *Restez chez vous!* ».

Notre étude s'intéresse donc à la manière dont ce contexte socio-sanitaire influence l'activité didactique et se propose de noter quelques ressemblances et dissemblances entre la classe traditionnelle et la classe en ligne. Pour ce faire, nous allons présenter, d'abord, les principales caractéristiques de la classe traditionnelle. Ensuite nous essayerons de mettre en évidence les points forts et les points faibles de la classe en ligne et, finalement, nous allons retenir les difficultés rencontrées par les étudiants qui seront amenés à remplir un questionnaire sur les avantages et les désavantages de la classe de français en ligne.

Dans le domaine de l'enseignement, l'obligation d'employer le télétravail pour accomplir ses tâches professionnelles consiste à exploiter davantage les technologies de l'information et de la communication (TIC), qui permettent aux acteurs du processus éducatif de dispenser et de suivre des cours en ligne et de participer à distance, mais en temps réel, aux activités proposées.

C'est dans cette perspective que change considérablement la notion de classe, que Gérard Vigner<sup>2</sup> (2018) envisage dans sa dimension traditionnelle, polysémantique.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Carmen Bîzu, Université de Pitești, Roumanie, camy8078@yahoo.com

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> voir la Préface de *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée* (Catherine David, Dominique Abry)

#### Classe traditionnelle

« En effet, sous la mention de « classe », on peut désigner tout aussi bien une « classe de français » ou une « classe de mathématiques », selon la nature des enseignements dispensés, qu'une « classe maternelle » ou une « classe terminale » selon le degré des études suivies. Les présupposés attachés à cette notion sont nombreux : une classe rassemble des élèves d'un même niveau, portés par des intérêts proches sinon identiques, placés sous la direction d'un professeur qui dispense un enseignement commun, selon un rythme d'acquisition uniformément réparti, la maîtrise d'un niveau donné conditionnant le passage au niveau suivant. » (David, Abry, 2018 : 5)

Définie comme « regroupement administratif d'élèves » (David, Abry, 2018 : 6), une classe de langue n'est pas, en réalité, un groupe homogène. Elle regroupe des étudiants ayant des niveaux de langue différents, des intérêts, des besoins et des attitudes d'apprentissage différenciés, qui se retrouvent dans un « espace délimité » (David, Abry, 2018 : 12), pour un « temps délimité » (David, Abry, 2018 : 13) afin de parcourir un contenu et progresser pour améliorer le niveau de langue.

En effet, ce que C.David et D.Abry veulent souligner dans leur ouvrage dirigé par Gérard Vigner, c'est que la réalité de l'enseignement des langues est tout à fait loin de l'idéal proposé par la définition de la classe. L'enseignant doit surmonter « l'incompatibilité entre la notion de classe comme lieu unique avec un programme commun et la nécessité de regrouper des étudiants aux capacités et aux objectifs différents. » (David, Abry, 2018 : 19).

En plus, les étudiants sont soumis au stress et à la démotivation dus à la prise de conscience de la responsabilité du travail en autonomie qu'ils partagent avec l'enseignant obligé à gérer le travail en simultané.

Depuis plus de dix années, nous dispensons des cours de français professionnel et de français de spécialité aux étudiants en sciences et en ingénierie. L'expérience nous a enseigné qu'il n'y aurait jamais de groupe composé d'étudiants ayant le même niveau de français et auxquels on pourrait proposer la même tâche en même temps. Il est toujours nécessaire d'adapter le discours, parfois de reprendre en langue maternelle ce qui n'est pas bien compris, de créer et d'employer un matériel didactique diversifié, afin de pouvoir atteindre l'objectif majeur du cours de français : se débrouiller en situation communicationnelle professionnelle, au travail, en se servant du français.

Si l'hétérogénéité est inséparable de la situation didactique, la question qui se pose est comment organiser sa démarche didactique afin d'aboutir à un objectif commun aux étudiants ayant des capacités, des besoins et des rythmes différents ?

La première étape, indispensable au processus d'enseignement-apprentissage, consiste à tester le niveau de français des apprenants. Puis, on crée des sous-groupes de même niveau à l'intérieur du groupe et on commence à organiser toutes ses ressources, pour un travail efficace.

Les habiletés de l'enseignant à gérer la classe, comprise dans ses trois dimensions – regroupement d'étudiants, salle et temps didactique – sont essentielles à la réussite. Pour mener à bien son cours, le plus important est de *lire* chaque instant ses étudiants. Dans cette perspective, nous trouvons l'interaction directe avec les sous-groupes et le groupe en entier, le plus important moyen de connaissance et d'information sur la progression de l'enseignement et de l'apprentissage.

Par l'interaction face à face et le contact direct avec ses apprenants, l'enseignant a la possibilité de moduler sa démarche en fonction de ce qu'il voit et entend dans la classe :

- le maintien du contact visuel étudiants-enseignant, qui lui donne des indices sur l'attention portée au cours ;
- les réponses des étudiants, qui l'informent sur le niveau de compréhension de l'information transmise lors du cours ;

- les questions des étudiants, qui parlent de leur rythme d'apprentissage et de leurs besoins ;
- les langages non verbal et para verbal (position du corps, activité des mains, gestes, regard, intonation, ton de la voix etc.), qui accompagnent toute l'activité de l'étudiant et qui dévoilent à l'enseignant son attitude envers le cours.

Par conséquent, la réaction immédiate de l'enseignant, qui sait interpréter le langage des étudiants, viendra améliorer les relations étudiant-enseignant et étudiant-étudiants, élever l'intérêt et capter l'attention de ses apprenants afin de pouvoir travailler de manière efficace avec chacun des membres de sa classe. Il pourra nuancer sa voix pour briser la monotonie, faire une blague liée à la situation de communication, proposer un jeu ou des questions à réponses courtes et rapides, qui imposent un rythme soutenu de l'activité. Ces trucs, employés au moment opportun, font de l'enseignant un magicien dont le but est de rassembler **tous** ses étudiants et de leur faire apprendre sans qu'ils se rendent compte de leurs efforts et du passage du temps. Et, comme tout magicien, il se sert des ressources offertes par la réalité commune et bien connue des étudiants suivant le cours de français. Internet en est une dont l'emploi tend à devenir privilégié. Les TIC sont de plus en plus utilisées et permettent aux acteurs du processus d'enseignement-apprentissage de travailler plus facilement.

C.David et D.Abry font le tour des outils numériques et en retiennent trois catégories : le matériel ou hardware in situ (l'ordinateur, le Tableau Blanc Interactif, le laboratoire de langue numérique), le matériel ou hardware mobile (le téléphone mobile, les tablettes) et les logiciels/sites web (software – web, blogs, plateformes, réseaux sociaux).

En classe traditionnelle de français, le matériel le plus facile à utiliser et à la portée de tous les étudiants, est le téléphone portable avec connexion Internet, qui leur permet d'avoir accès aux dictionnaires en ligne, aux fiches de travail, aux documents transmis par l'enseignant soit par courriel, soit par l'intermédiaire des applications (WhatsApp, par exemple) ou des réseaux sociaux. L'ordinateur y joue un rôle secondaire, car il est employé chez soi, pour résoudre les tâches ou pour chercher des informations.

# Classe en ligne

En pandémie, comme nous l'avons déjà dit, tout change et la classe n'est plus comprise en tant qu'espace délimité. Une classe de français reste un regroupement d'étudiants qui suivent le même cours, mais pas nécessairement en même temps. Son espace élargit et la salle de classe traditionnelle est remplacée par l'espace personnel de chaque étudiant qui participe de chez soi à l'activité proposée par l'enseignant. L'heure et la durée du cours sont conformes à l'emploi du temps établi au début de l'année universitaire, mais le temps élargit lui aussi : il y a des étudiants qui ne se connectent pas au cours vidéo et qui travaillent par l'intermédiaire des plateformes où ils trouvent à la fois le cours et les tâches qui en dérivent, visant à fixer les connaissances transmises.

L'ordinateur et le téléphone mobile changent eux aussi de rôle et, en principe, pour la plupart des étudiants, c'est l'ordinateur qui est le plus employé. Alors, plus que dans le cas du cours dispensé de manière traditionnelle, face à face, où il est plus facile d'envisager l'activité comme un tout qui se crée dans le même espace, à l'aide des ressources didactiques, matérielles et techniques identiques et où l'enseignant a le pouvoir de mener les étudiants à travailler ensemble, en groupe, dans le cas du télétravail les parties du tout (difficile à créer par l'enseignant qui perd du pouvoir dont il dispose lorsqu'il travaille en présentiel), sont plus visibles.

Pour nous, l'enseignement du français en ligne consiste à enseigner par webcam et par l'intermédiaire des plateformes, en tenant compte des caractéristiques des groupes auxquels on enseigne et des possibilités matérielles et techniques des étudiants.

Au début de cette période qui a imposé la nécessité de travailler seulement de chez soi, les moyens de communication à distance (appel téléphonique, messages, WhatsApp, Facebook, courrier électronique etc.) ont été les plus utilisés.

Mais, pour mener à bien le cours en ligne, tous les participants devaient être d'abord équipés d'un dispositif avec une connexion Internet haut débit et doté d'une webcam et d'un micro. Ensuite, nous avons proposé aux étudiants un logiciel de visioconférence et une plateforme en ligne qui facilitent notre communication. Pour les deux types de français que nous enseignons, nous avons aussi proposé de respecter l'emploi du temps de chaque groupe et de nous voir à l'heure prévue pour la classe de français.

Dans ce qui suit, nous n'avons pas l'intention de décrire la démarche didactique de l'enseignement en ligne. Nous allons tout simplement retenir quelques ressemblances, dissemblances et difficultés que nous avons dû surmonter ainsi que la manière dont nous avons perçu le déroulement du processus.

Dans une première étape, le plus gênant obstacle était l'impossibilité des étudiants plus âgés de suivre le cours et d'accomplir les tâches.

Nos groupes sont composés de personnes tout à fait différentes, du point de vue de l'âge (il y a des jeunes qui se sont inscris à la faculté juste après avoir passé leur BAC, mais il y a aussi des étudiants plus âgés, qui sont déjà employés et qui veulent compléter leurs études), du point de vue de leur intérêt à apprendre le français, du point de vue de leur niveau de langue et du temps dont ils disposent pour suivre le cours.

Alors, quoi faire pour offrir la possibilité d'apprendre à tous, y compris ceux qui prétendent que la nouvelle technologie n'est compatible ni avec leur âge, ni avec leur formation? L'emploi du téléphone mobile est resté la première option, tout comme pour ceux qui n'avaient pas d'ordinateur avec connexion Internet: nous avons transmis les cours, les explications, les réponses aux questions posées et les tâches à résoudre, par messages ou par WhatsApp, que tout le monde sait utiliser et qui a assuré la bonne communication et la progression du cours.

En effet, le plus gros avantage de l'activité en ligne est qu'elle permet le contact à distance entre les étudiants et l'enseignant, facilitant l'atteinte des objectifs proposés dans la description de la discipline.

Par contre, le plus grand désavantage de l'enseignement par webcam et plateformes est, selon nous, le manque d'interaction directe, réelle, tangible. Nous nous retrouvons devant un écran qui devrait jouer le rôle de la salle de classe, mais qui ne peut pas rassembler vraiment le groupe. Il y a des étudiants qui ne peuvent pas se connecter, il y en a qui ne veulent pas le faire ou qui refusent d'activer leur webcam et, parfois, le micro.

Dans ce contexte, l'enseignant ne peut pas réagir comme il le ferait en classe. Puisqu'il ne peut pas observer tous les étudiants en même temps (lors du partage de l'écran, par exemple), il ne réussit pas à tout remarquer et à interpréter leur langage non verbal. Il peut quand même corriger leur prononciation ou leur grammaire, en temps réel, même s'il arrive que la connexion faible ou les dispositifs employés, plus ou moins mis à jour, entrainent un certain retard dans l'intervention de chaque participant au cours.

Il nous semble donc, que la classe ne fonctionne plus comme un groupe. Même si les étudiants suivent le cours, prennent des notes, posent des questions et trouvent leurs réponses tout comme en classe traditionnelle, leur activité devant l'webcam est plutôt individuelle. L'enseignant a de la peine à transmettre l'information de manière différente selon le niveau de langue de chaque étudiant et les étudiants ne peuvent pas travailler en équipe, car ils sont tous en direct et ils n'ont pas toujours la possibilité technique de créer un sous-groupe.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Cette possibilité existe, mais ce n'est pas toujours facile au professeur de le faire dans une classe en ligne déjà en route

Ce sont les plateformes où l'enseignant fournit les cours et propose des exercices, tout comme les moyens de communication à distance qui leur permettent de travailler en équipe, mais l'expérience vécue cette année nous a montré que les étudiants n'arrivent pas à le faire faute de temps.

Afin d'apprendre leur opinion sur l'enseignement du français en ligne par l'intermédiaire des webcams et des plateformes, les étudiants ont rempli un questionnaire qui demandait des informations sur les avantages et les désavantages de ce type d'interaction, sur les difficultés qu'ils avaient dû surmonter lors du processus et sur la relation avec l'enseignant et les autres étudiants.

Le temps a été le facteur-clé de la plupart des étudiants. Ils ont conclu que, même si la durée de la classe en ligne était la même que celle de la classe traditionnelle, c'était beaucoup plus fatigant d'y participer. En plus, tous les cours de spécialité prévus pour le deuxième semestre ont dû être suivis en ligne et cela ne leur avait pas permis de communiquer et de travailler en équipe pour le cours de français.

Alors, travailler le français en ligne a offert aux étudiants en sciences et en ingénierie (non spécialistes en langues), la possibilité de :

- parcourir toutes les étapes du cours, afin d'atteindre ses objectifs ;
- travailler et étudier selon le rythme de chacun ;
- revoir les informations, les vidéos et les explications disponibles sur la plateforme ;
  - apprendre à se débrouiller seuls dans leur démarche linguistique.

Mais ils ont tous ressenti la différence entre l'interaction face à face et l'interaction en ligne, la plupart des réponses exprimant, en effet, la même chose : « l'interaction en ligne ne peut pas être comparée avec l'interaction face à face », « je préfère l'activité face à face », « j'ai besoin de la présence physique du prof », « je n'ai pas du tout aimé cette période. Il est plus facile d'apprendre si le prof est présent devant moi, s'il sourit, s'il m'encourage. » .

#### Conclusions

Qu'il s'agisse du cours de français professionnel (dispensé aux étudiants en première année), qui « vise la maîtrise de la langue en situation de travail » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 90) ou du cours de français de spécialité (dispensé aux étudiants en deuxième année) et qui « recouvre un ensemble d'interventions consistant à enseigner le français en étroite relation avec un champ disciplinaire (droit, médecine, informatique) ou un secteur d'activité bien circonscrit (tourisme, bâtiment) » (Bertrand, Schaffner, 2008 : 71), enseigner et apprendre exclusivement en ligne a représenté pour tous une activité nouvelle, à laquelle nous nous sommes adaptés, afin de la rendre efficace. Déroulée par l'intermédiaire des webcams et des plateformes en ligne, elle a imposé un partenariat plus stricte entre l'enseignant et ses étudiants, fondé sur l'effort commun d'accepter et de tirer profit de l'inédit de la situation de confinement :

- les traits définitoires de la classe traditionnelle : *espace délimité* et *temps délimité* changent selon l'espace, les ressources (dispositifs à connexion Internet) et le temps individuels de chaque étudiant qui suit le cours en ligne selon son rythme et ses besoins ;
- l'enseignant, qui a de la peine à enseigner en simultané par webcam, propose sur la plateforme en ligne, des cours et des tâches différenciés, selon le niveau de langue des sousgroupes de sa classe ;
- l'interaction enseignant-étudiants et étudiant-étudiants impose l'emploi de plusieurs moyens de communication à distance (webcam, plateformes en ligne, téléphone, applications, réseaux sociaux,...) pour qu'elle soit complète.

Lors du cours de français en ligne, nous avons repéré plusieurs avantages et désavantages, assez de difficultés à surmonter et quelques solutions à noter, mais il est bien évident que ce type d'activité requiert encore des efforts de recherche et de développement

d'une méthode qui assure, à la fois, l'atteinte des objectifs et l'implication constante de chaque étudiant.

#### Bibliographie

Catherine David, Dominique Abry, 2018, Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée, Paris, Hachette

Mourlhon-Dallies, F., 2008, Enseigner une langue à des fins professionnelles, Paris, Didier

Mourlhon-Dallies, F., 2008, « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant », *Le français de spécialité-Enjeux culturels et linguistiques*, p.71-81

Ravazollo, E., Traverso, V., Jouin, E., Vigner, G., 2015, *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*, Paris, Hachette

**Bîzu Carmen-Elena** – docteur en philologie, Ecole Doctorale Faculté des Lettres, Université de Pitesti, Roumanie; sujet de la thèse : Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre, 2009.

Titulaire du Master - La science et la pratique de la traduction (domaine français – roumain, roumain – français), Faculté des Lettres, Université de Pitesti, Roumanie.

Chargée de cours et de recherche, dans le cadre du Département de Langues Etrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts, Université de Pitesti, depuis 2008.

Responsable de la publication en ligne du Bulletin scientifique en langues étrangères appliquées (BSLEA), revue électronique dédiée aux étudiants de l'Université de Piteşti, qui contient les articles soutenus dans le cadre de la session de communication des étudiants.

Membre de l'Association Roumaine des Départements Universitaires Francophones (ARDUF), elle s'intéresse à présent à la terminologie et à la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques.

CONNAISSANCES ANTÉRIEURES, TRADUCTION MENTALE ET RÉDACTION EN FRANÇAIS (L2) DANS UN CONTEXTE PLURILINGUE / PREVIOUS KNOWLEDGE, MENTAL TRANSLATION AND WRITING IN FRENCH (L2) IN A MULTILINGUAL CONTEXT / FONDUL DE CUNOȘTINȚE ANTERIOARE, TRADUCEREA MENTALĂ ȘI REDACTAREA ÎN LIMBA FRANCEZĂ ÎN CONTEXT MULTILIGVISTIC¹

**Résumé**: Cette recherche vise l'étude du rapport entre les connaissances antérieures des étudiants plurilingues et le taux du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français. L'objectif est de voir si l'enrichissement des connaissances référentielles en français peut diminuer le recours aux autres langues préalablement acquises/ apprises au moment de la rédaction en français en permettant d'éviter les erreurs du transfert.

**Mots-clés :** plurilinguisme ; traduction mentale ; influence translinguistique, production écrite ; connaissances référentielles.

**Abstract:** This research aims to study the relationship between the prior knowledge of multilingual students and the rate of recourse to the mental translation when writing in French. The objective is to see if the enrichment of referential knowledge in French can reduce the recourse to the other languages previously acquired / learned at the time of writing in French by making it possible to avoid the errors of the transfer.

**Keywords:** multilingualism; mental translation; translinguistic influence, written production; reference knowledge.

#### 1. Introduction

La réalité linguistique du globe terrestre qui est marquée par l'existence de plusieurs langues et variétés linguistiques dont le nombre dépasse celui des pays conduit à déduire que la majorité des pays du monde sont plurilingues (Calvet, 1993). Ce plurilinguisme implique la coexistence de plus d'une langue ou variété linguistique au sein de la même communauté linguistique ce qui conduit à l'émergence des situations de contact entre ces langues et ces variétés linguistiques dans le répertoire langagier de l'individu plurilingue qui se concrétise dans sa communication sociale.

Le contexte de notre étude est le contexte universitaire algérien, pays dont le paysage linguistique se caractérise par la coexistence de plusieurs langues et variétés linguistiques qui font de la société algérienne une société plurilingue. Ce plurilinguisme se manifeste à travers trois sphères langagières: la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères (Taleb Ibrahimi, 2004). En plus de l'arabe algérien, langue maternelle d'une grande partie de la population algérienne, et le tamazight, langue maternelle des berbérophones, l'enseignement de l'arabe classique, la langue première et officielle du pays et la langue d'enseignement dans la formation préuniversitaire, se fait à partir de la première année primaire. Le français est la deuxième langue apprise à l'école après l'arabe classique. Son enseignement se fait à partir de la troisième année primaire. Cette langue est la langue de transmission du savoir à l'université notamment dans les filières scientifiques et techniques. Outre l'arabe classique et le français, l'enseignement d'une troisième langue, l'anglais, est obligatoire à partir de la première année moyenne. L'enseignement d'une quatrième langue, l'espagnol ou l'allemand se fait dès la deuxième année secondaire dans la filière lettres et langues étrangères. Ces ressources linguistiques

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Imane Saidi (doctorante), Université Lounici Ali-Blida 2, Algérie, Houda Akmoun, Université Lounici Ali-Blida 2, Algérie

constituent une mosaïque de compétences auxquelles se réfère l'apprenant algérien pour répondre aux besoins de la situation de communication.

En effet, l'individu puise de son répertoire plurilingue pour s'adapter aux spécificités langagières de chaque situation de communication. Ce contact de plus d'une langue au sein du même répertoire langagier et le passage d'une langue à une autre a fait l'objet de plusieurs études sur l'influence translinguistique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

L'influence translinguistique est l'influence des langues déjà apprises sur la langue de production, cette influence peut se manifester à travers un transfert d'une langue préalablement apprise à la langue de production (Trévisiol, 2017). Dans cette contribution nous intéressons beaucoup plus à la stratégie cognitive de la traduction mentale, résultat de l'influence translinguistique, elle implique l'utilisation des langues précédemment apprises comme base afin de produire en L2¹. Cette utilisation dans une langue des éléments propre à une autre langue peut être le résultat des insuffisances en langue de production. D'après Zimmerman (2000), les étudiants ayant un faible niveau en L2 s'appuient souvent sur leurs ressources en L1. En analyse contrastive, le transfert des langues de références² à la L2 est lié aux deux notions: similitude et divergence entre les deux systèmes linguistiques. En effet, le transfert qui se fait entre deux systèmes identiques, nommé transfert positif, favorise et facilite l'apprentissage d'une L2 alors que les systèmes linguistiques différents conduisent à l'émergence des erreurs interférentielles.

C'est en effet cela qui nous a amené à s'interroger sur l'effet de l'enrichissement des connaissances référentielles des étudiants plurilingues en langue française sur le recours à la traduction mentale pendant l'activité rédactionnelle.

Cela nous incite donc à poser les questions suivantes: existe-il un lien entre les connaissances en français et le recours à la traduction mentale lors de la production en cette langue? L'enrichissement des connaissances référentielles en français permet-il de diminuer le recours à cette stratégie?

Pour répondre à ces questions, nous avançons de manière hypothétique que l'enrichissement des connaissances des étudiants en français permettrait de diminuer l'influence des langues préalablement apprises et de corriger leurs perceptions sur les similitudes entre les langues.

L'objectif de cette recherche est donc de déterminer l'impact de l'enrichissement des connaissances référentielles sur l'utilisation des ressources et des acquis en langues déjà apprises, en vue de développer les compétences des étudiants en français et de modifier les représentations qu'ils ont sur la distance linguistique entre les langues qui composent leur répertoire langagier.

# 2. Arrière-plan théorique

#### 2.1. La traduction mentale

La traduction mentale est une stratégie d'apprentissage qui renvoie au processus cognitif du passage d'une langue à une autre (Lacoste & Mongrain, 2011). Kern (1994) souligne que cette stratégie cognitive s'active uniquement quand l'individu est en face d'une langue non native. La traduction mentale est une stratégie de résolution de problème, une activité qui se déroule dans le cerveau de l'apprenant, utilisée afin de pouvoir produire en L2 :

« La traduction mentale peut être considérée comme un phénomène de traduction, mais se déroulant dans le cerveau de l'apprenant de L2. Il convient de remarquer que la traduction mentale est un instrument pour comprendre et pour produire des formes ou des énoncés en L2 ». (Demchenko, 2008: 10)

<sup>1</sup> Par ordre d'apprentissage la L2 renvoie à la deuxième langue apprise dans un cadre institutionnel, dans le contexte de cette contribution, le français en Algérie est la deuxième langue apprise à l'école.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> La langue de référence est la langue à laquelle se réfèrent les apprenants plurilingues lors d'une production en L2 elle englobe l'ensemble des langues présentes dans leur répertoire langagier.

Les études menées sur la traduction mentale en production écrite en L2 ont montré que les idées qui composent le texte produit ne sont pas toutes le résultat d'une traduction mentale. Dans son étude, Lay (1982) a constaté que les participants ont recouru à leur langue maternelle pendant la rédaction en anglais L2 pour la formulation des mots clés et des idées principales (Lacoste & Mongrain, 2011). Le recours aux langues préalablement apprises est lié au niveau des apprenants en L2. Wang et Wen (2002) ont montré que, dans les premières années d'apprentissage, les apprenants de l'anglais L2 recourent souvent à leur L1 avant de produire en L2 alors que les apprenants les plus avancés ne dépendaient pas de leurs connaissances antérieures en L1. Donc, le recours à la traduction des idées d'une langue de référence à la L2 se diminue avec le développement des compétences en L2. Un autre critère qui détermine l'utilisation de cette stratégie est la langue des connaissances antérieures des scripteurs. En effet, Friedlander (1990) a montré dans son étude que lorsque les participants planifient en chinois sur un sujet de culture chinoise et en anglais sur un sujet de culture anglaise pendant la rédaction en anglais (L2) leur production étaient plus longues par rapport l'inverse :

« Being allowed to plan in the L1 increased the number and kinds of ideas the students could generate for topics that subjects had dealt with primarily or exclusively in their L1 » (Cohen et alli, 2000:5)

L'activité rédactionnelle en L2 est considérée comme un processus bilingue qui implique l'activation des deux langues L1 et L2. En effet, Wang et Wen (2002) ont expliqué dans leur modèle descriptif du processus de composition en L2 que le scripteur active sa L1 pour élaborer, organiser et générer des idées. Leur modèle montre que la L1 domine dans la mémoire à long terme, c'est la raison pour laquelle que nous tentons à travers cette contribution d'analyser l'effet de l'enrichissement des connaissances des étudiants en français sur les recours à la traduction mentale pendant la rédaction en français.

#### 2.2. La distance linguistique

Weinreich (1963) a noté que la comparaison entre deux systèmes linguistiques est insuffisante pour établir une liste des formes possibles d'interférence. Pour lui, outre les différences structurales ou lexicales entre les langues, l'influence des langues en présence dépend également des facteurs extralinguistiques. En d'autres termes, l'influence translinguistique ne se réduit pas aux formes d'interférences provenant automatiquement des connaissances linguistiques déjà acquises mais elle est liée aux perceptions des apprenants sur les similitudes et les différences formelles entre les langues. D'après Kellerman (1983), les formes d'une langue de référence ne sont pas toutes transférables et la structure de ces langues ne détermine pas forcément les limites de la transférabilité (Murphy, 2003). C'est plutôt le jugement linguistique de l'apprenant ou sa psychotypologie, terme employé par Kellerman (1983), sur la distance linguistique entre les langues. Cette perception peut être subjective et ne peut pas forcément correspondre à la distance qui existe réellement entre les langues (De Angelis, 2007). C'est l'apprenant qui évalue la distance entre les langues présentes dans son répertoire langagier en créant sa propre psychotypologie sur la proximité entre elles:

« transfer will most likely result from a learner's judgment (made consciously or unconsciously) that particular structures in a previously learned language are quite like — if not the same as — structures in the target language ». (Odlin, 1989: 142)

C'est donc l'hypothèse proposé par Kellerman (1979) sur les facteurs qui contrôlent le transfert qui guide notre réflexion:

« Transfer from NL to TL does not take place willy-nilly. There are three principal interacting factors which will control the use of transfer by a learner: his psychological structure of the NL, his perception of NL-TL distance, and his actual knowledge of the TL » (Kellerman, 1979: 53).

Nous nous intéressons ici aux connaissances de l'apprenant en langue cible (la langue de production) et leur impact sur le degré d'activation des langues en présence et à sa perception sur la distance entre les langues de son répertoire langagier.

#### 3. Méthode

#### 3.1. Participants et Procédure

Afin d'évaluer l'effet de l'enrichissement des connaissances référentielles des étudiants en langue française sur leur recours à la traduction mentale pendant la rédaction en cette langue, une expérience a été menée auprès de 24 étudiants de 1ère année de licence de français à l'université Dr. Moulay Tahar de Saïda en Algérie. Leur âge varie entre 18 et 23 ans

L'expérimentation a consisté à demander à l'ensemble des participants de rédiger, en premier lieu, un texte explicatif sur les causes et les conséquences du réchauffement climatique sans aucun outil d'aide en se basant sur leurs connaissances antérieures sur le suiet.

La deuxième phase de cette expérimentation était axée sur la visualisation de trois vidéos en français sur le sujet du réchauffement planétaire:

- La première vidéo « Qu'est-ce que le changement climatique ? » porte sur les causes du réchauffement climatique, elle est d'une durée de 2mn¹;
- La deuxième vidéo « Le réchauffement climatique : comprendre ses causes et ses conséquences pour mieux régir » porte sur les conséquences du réchauffement climatique, elle est d'une durée de 3mn²;
- La troisième vidéo « comprendre le réchauffement climatique en 4mn » porte sur l'impact de l'activité humaine sur le climat<sup>3</sup>.

#### 4. Résultats

Pour mesurer l'effet de l'enrichissement des connaissances référentielles, nous avons analysé notre corpus sur deux plans: quantitatif et qualitatif.

La première analyse a consisté à comptabiliser le nombre des propositions produites par l'ensemble des participants dans les deux tâches de rédaction (rédaction avant la visualisation des vidéo *vs* rédaction après la visualisation des vidéos). Nous avons classé les propositions restituées dans les deux moments de rédaction en deux catégories selon le degré de précision des informations restituées:

Propositions pertinentes (P1): elles renvoient aux informations précises;

Propositions moyennement pertinentes (P2): elles concernent les informations moins précises.

Les résultats de l'analyse quantitative ont montré que les textes rédigés après la visualisation des trois vidéos étaient plus longs par rapport aux textes produits lors de la première séance. Concernant le degré de précision des informations, nous avons remarqué que les textes rédigés suite à la visualisation des vidéos contenaient plus de propositions pertinentes que les productions de la première tâche P1T2>P1T1. Les participants durant la première tâche ont produit plus de propositions non pertinentes P2T2<P2T1.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=aBpRlcc7v54

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=NfaeoCORuzk

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=T4LVXCCmIKA

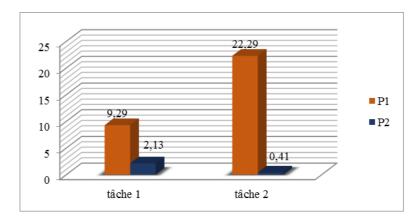


Figure1. Le nombre des propositions produites avant et après la visualisation des vidéos

Le deuxième axe de notre analyse concerne l'analyse qualitative des textes rédigés durant les deux tâches. Dans cette phase, notre corpus a fait l'objet d'une analyse des erreurs dues aux interférences des langues auxquelles se sont référés les scripteurs pendant la rédaction en français.

Les données de l'analyse montrent que lors de la première tâche, les participants se sont basés sur leurs connaissances antérieures en arabe classique. Les erreurs interférentielles que nous avons relevées montrent que les scripteurs ont traduit leurs idées de l'arabe au français. Leurs textes montrent clairement l'impact de l'arabe sur leur production en français. En effet, les interférences relevées sont beaucoup plus morphologiques et lexicales. D'après notre corpus, ces erreurs sont dues à la traduction littérale de l'arabe au français. Le nom *phénomène* est féminin en arabe et les noms *cause* et *menace* sont masculin en arabe, donc nous remarquons que le genre de ces noms a été transposé de l'arabe au français:

- 1. « Le réchauffement climatique est une phénomène » ;
- 2. « Cette phénomène » ;
- 3. « Les causes de cette phénomène » ;
- 4. « *Le* principale *cause* » ;
- 5. « Il faut lutter contre ce menace »

Nous avons relevé d'autres types d'interférences qui sont dues au mauvais choix des unités lexicales telles que : « on relie entre le réchauffement climatique et les phénomènes de sécheresse ... », il s'agit dans cet exemple du calque sémantique des unités lexicales de l'arabe : يربط بين [jarbitu bajna] dont l'équivalent en français ne contient pas la préposition بين [bajna] l'équivalent de entre en français, on dit plutôt relier quelque chose à quelque chose.

En revanche, nous avons remarqué peu de trace de la langue arabe sur les écrits des étudiants après la visualisation des vidéos. D'un côté, Les idées qui constituent leurs textes étaient basées sur les informations citées dans les vidéos. De l'autre côté, nous avons remarqué que les erreurs commises lors de la première tâche ne figuraient pas dans la deuxième phase de production notamment les erreurs du genre et les interférences lexicales.

#### 5. Interprétation des résultats

À partir de ces données nous pouvons dire qu'il y a un rapport entre les connaissances des étudiants en français et le recours à la traduction mentale. En effet, les résultats ont montré que les propositions produites lors de la deuxième tâche rédactionnelle étaient supérieures à celles produites durant la première tâche. Cela n'a pas une relation avec les connaissances sur le sujet proposé mais plutôt sur la langue dans laquelle sont construites les

connaissances antérieures. Nos participants témoignaient qu'ils avaient des idées sur le sujet mais en langue arabe. Ils essayaient donc de les traduire afin de produire en français c'est pourquoi ils ont commis des erreurs interférentielles. Cependant, chercher les mots convenables pour chaque reprise représentait une difficulté pour eux à cause du manque des connaissances en français ce qui explique le manque de précision dans leurs premières productions.

En ce qui concerne la relation entre l'enrichissement des connaissances en français et la psychotypologie, nous pouvons dire que les vidéos ont permis aux scripteurs d'être plus conscients sur la différence entre les deux systèmes linguistiques français et arabe du moment qu'ils n'ont pas commis les mêmes erreurs durant la deuxième tâche rédactionnelle.

#### 6. Conclusion

Dans cette contribution nous avons examiné l'impact des connaissances des scripteurs en français sur le recours à la stratégie de la traduction mentale pendant la rédaction en cette langue. L'examen des données de l'expérimentation nous a conduit à confirmer notre hypothèse de départ étant donné que nous avons noté une nette diminution des erreurs interférentielles. Ce travail a également montré que l'enrichissement des connaissances en L2 permet de développer la conscience des étudiants sur la distance linguistique entre les langues en présence.

Les résultats de cette recherche, même s'ils montrent de manière convaincante le rôle des connaissances en français (L2) sur le recours à la traduction mentale dans une tâche rédactionnelle en français, ils invitent à réfléchir davantage sur les facteurs qui contrôlent le recours à la traduction mentale par des apprenants plurilingues.

#### **Bibliographie**

#### Ouvrages

Calvet, L.-J., 1993, La sociolinguistique, Presse universitaire de France,

De Angelis, G., 2007, Third Or Additional Language Acquisition, Multilingual Matters,

Demchenko, A., 2008, *Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde: aide ou handicap?* Mémoire présentée comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, Université du Québec, Montréal,

Odlin, T., 1989, *Language transfer*, Cambridge: Cambridge University Press, cité par De Angelis, G., & Dewaele, J. M., 2011, *New trends in cross linguistic influence and multilingualism research*, Multilingual matters,

Weinreich, U., 1953, Languages in Contact: Findings and Problems, (éd. réimprimée 2010), (W. d. Gruyter, Éd.),

# Articles

Cohen, A. D., Brooks-Carson, A., Jacobs-Cassuto, M., 2000, « Direct vs. Translated Writing: What Students Do and the Strategies They Use », University of Minnesota, Technical Report Series,

Lacoste, A., & Mongrain, S., 2011, « L'effet de la traduction sur la qualité de la production écrite des locuteurs du persan en français langue seconde », *Colloque des étudiantes et étudiants en sciences du langage*, p. 54-78, Montréal, Université du Québec,

Murphy, S., 2003, « Second language transfer during third language acquisition », *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 3(2), p. 1-21,

Wang, W., & Wen, Q., 2002, «L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers », *Journal of Second Language Writing*, 11 (3), p. 225-246,

Zimmermann, R., 2000, «L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings ». *Learning and Instruction* (10), p. 73-99,

# Sources électroniques

Kellerman, E., 1979, «TRANSFER AND NON-TRANSFER: WHERE WE ARE NOW», *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), p. 37-57, Retrieved June 22, 2020, from www.jstor.org/stable/44488152

Taleb Ibrahimi, k., 2004, « L'Algérie: coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb*, I, http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305; DOI: https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305 , consulté le 20 juin 2020.

Trévisiol-Okamura, P., Marquilló Larruy, M., 2017, « Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3: quelles implications pour l'enseignement et la formation? » *Le Français dans le monde*. Recherches et applications, CLE International, Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères: nouvelles perspectives, 61, p. 1-12 hal-01448568, https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448568/document, (consulté le 20 juin 2020).

LES OUTILS DE TRADUCTION EN COURS DE TRADUCTION : LES ÉCUEILS ET LES DÉFIS / TRANSLATOR TOOLS IN A TRANSLATION CLASSROOM : PITFALLS AND CHALLENGES / MIJLOACELE TRADUCĂTORULUI LA CURSUL DE TRADUCERE : CAPCANE ȘI PROVOCĂRI / ISTORIA ARTEI : O NOUĂ DIDACTICĂ MENITĂ SĂ ACTIVEZE COMPONENTE PERCEPTIVE ȘI FORME DE GÂNDIRE LA STUDENȚII ALGERIENI<sup>1</sup>

Résumé: Aujourd'hui plus que jamais, l'accès aux outils de traduction par les étudiants(es) est facile, le tout grâce à la prolifération de l'Internet partout en Inde, nouvellement dans tous les établissements scolaires. Bien que les étudiants soient les utilisateurs habiles des outils de traduction, cela n'efface pas toujours les difficultés rencontrées par les étudiants de traduction. La présente étude rapporte les changements des pratiques traductrices observées dans les cours de traduction dispensés dans le cadre des programmes de B.A. French et de M.A. French au sein de The English and Foreign Languages University en Inde. En faisant état des tendances transformatives en traductions effectuées à l'aide des outils de traduction dans le cadre scolaire, cette étude établit que la complexité traductrice reste un défi, difficile à résoudre malgré l'accès aux outils de traducteurs basés sur le web et propose les moyens de les surmonter. Dans ce contexte, les enseignants revêtent d'une importance toute particulière. Tout en s'informant sur les changements technologiques dans le domaine de traduction, ils apprennent aux étudiants à se servir de la technologie de façon judicieuse afin de les aider à devenir de meilleurs traducteurs dans l'avenir.

**Mots-clés :** Compétence traductrice, pédagogie de la traduction, traduction assistée par ordinateur (TAO), Outils de traduction

Abstract: Nowadays, the access to translator tools by students has become easier. This is due to the Internet proliferation that is happening in leaps and bounds everywhere in India, especially in all educational establishments alike. Notwithstanding that students are technological savvy, the translation difficulties that they encounter in a classroom present the same challenges. In this study, a general overview of the changes in translation practices observed in the translation classes in the framework of B.A and M.A French in The English and Foreign Languages University in India are presented. The study aims to first list the transformative trends in translations carried out in an educational setting with the help of translator tools. It establishes translational difficulties encountered by students are a challenge to solve despite access to web-based translator tools and proposes solutions to overcome these challenges in translation. This study underlines the significance of translator educators who keep themselves abreast of the new technological changes in the translation field and teach students to make judicious use of technology to help them become better translators.

Keywords: CAT Tools, Pedagogy of Translation, Translation Competence, Translator tools

#### Introduction

\_

Aujourd'hui, dans notre monde informatisé, il est inconcevable de tenter ou d'entreprendre des traductions sans les outils de traduction. La disponibilité et la diffusion ont permis l'accès aux outils de traduction, soit gratuit, soit payant, par toute personne de toutes les couches de la société. Ainsi, la traduction comme une activité professionnelle semble être une tâche assez facile. C'est avec cette idée en tête que les étudiants se retrouvent en cours de traduction, l'idée renforcée davantage par l'accès facile à Web Mobile et la hausse du nombre de salles de cours installées de WiFi dans les universités indiennes.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Janani Kalyani Venkataraman, The English and Foreign Languages University, Hyderabad, Inde, janani@efluniversity.ac.in

Il est vrai qu'avec les avancées technologiques dans le secteur des télécommunications, les distances physiques s'amenuisent. Mais ce phénomène est pris à la lettre par les apprentis-traducteurs et de suite, ils interprètent que le texte source et la culture source se rapprochent le texte cible et la culture cible. Également, l'explosion de l'information dans l'ère d'Internet les conduit à sous-estimer les complexités qu'implique le processus de la traduction. Ce changement d'attitude de la part des apprentis-traducteurs signifie-t-il l'interdiction des technologies en cours de traduction? Or, il est impossible d'envisager une interdiction totale car, aujourd'hui, les technologies sont omniprésentes autant qu'en milieu social qu'en milieu professionnel et sont devenues des produits essentiels à la vie quotidienne de chacun.

Dans le contexte indien, elles deviennent encore plus pertinentes puisque la langue française y est enseignée comme une langue étrangère ; l'Internet est parfois l'unique moyen le plus efficace pour accéder aux ressources d'enseignement et d'apprentissage de la langue française. Par conséquent, le défi pour l'enseignant(e) ne réside pas dans l'interdiction des outils de traduction en cours de traduction mais dans la reconnaissance des pièges qu'ils posent en traduction et d'empêcher les apprentis-traducteurs de se laisser prendre à ceux-ci.

#### La traduction et les outils

De nos jours, les étudiants ont de multiples choix face à l'abondance d'outils informatiques modernes de traduction disponibles sur l'Internet notamment les outils de traduction automatique, de mémoire de traduction, d'extraction terminologique, d'exploration des données et les logiciels de concordanciers. Il en existe également d'autres visant à l'édition électronique des traductions comme les logiciels de PAO et des gestions de documents, ceux qui permettront l'accès aux étudiants à fournir les prestations professionnelles de traduction. Il est vrai que dans le contexte professionnel, les traducteurs se servent de plusieurs outils informatiques de traduction en même temps afin de pouvoir effectuer un volume important de traduction dans les délais de rigueur. L'efficacité de ceuxci n'est plus à démontrer dans le contexte professionnel. Par contre, dans le contexte scolaire indien, ces outils ne sont pas forcément adaptés aux besoins des apprentistraducteurs pour des raisons évidentes : premièrement, le volume des traductions faites en cours n'est rien en comparaison de l'ampleur des celles faites dans le contexte professionnel; deuxièmement, les traducteurs professionnels ont une maitrise sans équivoque de leurs langues de travail. Ce qui n'est pas le cas pour les apprentis-traducteurs qui sont, en fait, les étudiants du français langue étrangère dans le cadre de programmes de B.A. et de M.A. French.

De plus, l'objectif de cours de traduction dans les deux cursus universitaires - le B.A. French et le M.A. French - n'est pas homogène. L'objectif de cours de traduction en B.A. French est d'enseigner aux étudiants les éléments de base de traduction surtout avec les exercices de version (du français vers l'anglais). Ces exercices de traduction sont alors ciblés à la compréhension du texte en français à travers la reformulation en langue anglaise. L'importance dans un premier temps dans ce cours est plus sur le perfectionnement des deux langues : le français et l'anglais passant par les activités de traduction. Également, ce cours est conçu dans le but de rendre un lien entre l'éducation et les perspectives ultérieures d'emploi des étudiants qui ne souhaitent pas aller plus loin dans leur parcours académique. Par contre, l'objectif des cours de traduction en M.A. French, est de faire perfectionner les techniques de traduction (français-anglais/anglais-français) des étudiants, ce qui permet aux étudiants de pouvoir traduire divers types de textes dans différents domaines. Par ailleurs,

elle s'oriente également vers la recherche académique. Par conséquent, l'utilisation des outils de traduction par les étudiants se fait en fonction de leurs besoins.

D'ailleurs, les enseignants craignent que l'accès libre et facile aux outils de traducteurs (en particulier, les logiciels de traduction automatique) par les étudiants pourraient avoir un effet contreproductif à l'enseignement de traduction; les étudiants pourraient se fier plus à ces logiciels qui leur offrent des « solutions » rapides et par conséquent, ils ne seraient plus capables de résoudre les problèmes de traduction euxmêmes. Aussi, les étudiants méconnaissent qu'il existe peu de moyens disponibles pour vérifier l'exactitude, la convenance et la qualité des traductions automatiques. La formation du jugement, de la prise de décisions pendant le processus de traduction ainsi que le travail de relecture et de révision du texte traduit comme des activités contribuant aux traductions justes sont nettement sous-estimées chez les apprentis-traducteurs.

Et pour les mêmes raisons que celles précitées, il convient de constater que l'arrivée des technologies de traduction dans le cursus universitaire en général était un phénomène tardif. Ce retard s'explique par l'approche transmissionniste de l'enseignement de traduction, c'est-à-dire, la transmission du savoir aux étudiants par le seul arbitre de la vérité et l'évaluateur de l'apprentissage, le professeur. La réussite scolaire selon cette approche est considérée comme la capacité des étudiants à démontrer, reproduire ou retransmettre cet ensemble de connaissances destinés à l'enseignant de retour. Selon Kiraly (2000), cette approche qui se repose sur le cours magistral et les cycles de conférences s'avère être inutile dans un cours de traduction car les étudiants possèdent peu de connaissances pratiques de la traduction. En revanche, l'auteur propose l'approche transformative de l'enseignement de traduction qui consiste à créer des conditions susceptibles de transformer et autonomiser l'apprenant à différents niveaux (cognitif, émotionnel, social, intuitif, créatif). L'enseignant travaille comme facilitateur, il/elle comprend l'archétype des rôles d'étudiants pour le travail en collaboration, la médiation de l'édition par les pairs, et développe des "techniques de focalisation sur les sous-compétences impliquées dans le processus de traduction". (Kiraly,122)

En fait, on pourrait même avancer que l'arrivée des outils de traduction dans le cursus de traduction avait pu faire repenser l'approche de son enseignement dans le contexte indien ; de l'approche transmissionniste vers l'approche transformative. (Kiraly, 2000)

# La place des outils dans la compétence traductrice

L'un des principaux volets dans tous les cursus universitaires est celui du développement de la compétence traductrice. Selon PACTE (cité dans Alves, 2003, p.48), la compétence traductrice est « le système sous-jacent de connaissances déclaratives et essentiellement opérationnelles nécessaires pour traduire. » D'après ce modèle, la compétence traductrice est constituée de cinq sous-compétences et les composantes psychophysiologiques :

- a) La sous-compétence bilingue ou les connaissances essentiellement opérationnelles, nécessaires à la communication en deux langues.
- b) La sous-compétence extralinguistique ou les connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques, textuelles et lexico-grammaticales.
- c) La sous-compétence de connaissances en traduction ou des connaissances des principes qui régissent la traduction et des aspects professionnels.
- d) La sous-compétence instrumentale ou les connaissances essentiellement opérationnelles concernant l'utilisation des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à la traduction (dictionnaires en tout genre, encyclopédies, grammaires, aides à la rédaction, textes parallèles, corpus électroniques, moteurs de recherche, etc.).

- e) La sous-compétence stratégique ou les connaissances opérationnelles permettant l'efficacité du processus de traduction et la résolution des problèmes rencontrés.
- f) Les composantes psychophysiologiques ou des composantes cognitives et des aspects attitudinaux de toutes sortes, et des mécanismes psychomoteurs (mémoire, curiosité intellectuelle, persévérance, rigueur, esprit critique, créativité, raisonnement logique, etc.).

Selon Kiraly (2000, p.13), la compétence traductrice est la capacité de produire un texte acceptable qui implique la réunion de nouvelles communautés tels qu'un groupe d'usagers de plusieurs langues, ceux qui maîtrisent les domaines techniques spécialisés et les utilisateurs compétents des outils traditionnels ainsi que les nouvelles technologies aux fins d'une communication interlinguale professionnelle.

Le Master européen de traduction (EMT), le projet de partenariat entre la commission européenne et les établissements d'enseignements supérieurs, pour sa part, met l'accent sur la compétence thématique qui comprend non seulement le développement des stratégies pour la recherche des informations requises mais également l'usage des outils technologiques et les moteurs de recherche pour le processus de fouille des données pertinente à la tâche et pour leur archivage éventuel. Entre autres, il valorise la compétence technologique : notamment, savoir intégrer les logiciels pour la traduction, pour les révisions, savoir adapter les outils actuels et prendre connaissance des nouveaux outils, rendre les traductions en divers formats pour différents media et savoir discerner le potentiel et les limitations de la traduction automatique. (EMT, 2009, P.9)

Il se dégage d'après ces propos que les outils de traduction sont des aptitudes opérationnelles essentielles dans le processus de traduction et ils font partie intégrale dans le développement de la compétence traductrice. Il se justifie d'autant plus de penser à son intégration dans le cursus que son interdiction. En effet, dans notre étude, l'objectif est de savoir à quelle mesure les étudiants soient conscients de cette sous-compétence instrumentale qui signifie l'usage des outils technologiques de traduction, comment ils s'en servent dans la pratique de traduction et quelles en sont les limitations. Aussi visons-nous à proposer les mesures pour que les étudiants exploitent au mieux les technologies de traduction.

#### L'enquête et les résultats

Reconnaissant le rôle et l'importance des outils de traduction en apprentissage des langues, les établissements scolaires indiens sont en train d'intégrer les TIC de façon rapide dans l'enseignement dispensé en classe. Au sein de The English and Foreign Languages University, les salles de classe équipées de WiFi font partie d'une telle entreprise. Ceci a manifestement changé les tendances traductrices des étudiants des programmes de B.A. French et de M.A. French. Notre sondage auprès de ces étudiants indique également ce fait. Dix-sept étudiants ont participé à notre enquête dont six étudiants du programme de B.A. French. La participation à l'enquête était entièrement volontaire. En effet, ce questionnaire de base comprenait 25 questions a pour but de constater l'état actuel des connaissances ainsi que l'utilisation des outils de traduction en ligne (libres ou ouverts) par les étudiants pour effectuer les traductions. Le sondage avait été effectué par le biais de l'application de sondage en ligne Survey Monkey. Le questionnaire comprenait les questions à choix multiple ainsi que les questions ouvertes. Bien que le questionnaire ne comporte qu'une série de questions, nous avons classé les résultats sous différentes rubriques pour une compréhension cohérente des tendances actuelles des TIC en cours de traduction.

#### Cadre pratique

Afin de remettre notre étude dans un contexte désiré, nous avons interrogé aux étudiants en premier lieu, s'ils utilisaient des applications fondées sur le Web ou des ressources en ligne dans leur pratique de traduction. 94% des étudiants affirmaient qu'ils en utilisaient pour effectuer des traductions et 76% des étudiants s'en servaient régulièrement en cours de traduction. Deuxièmement, nous avons voulu savoir si les salles de classe équipées de WiFi leur était utile pour pouvoir accéder aux applications fondées sur le Web ou aux ressources en ligne.

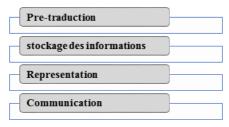
Tableau 1. Utilisation des applications fondées sur le Web

Le moyen de se connecter à l'internet	Pourcentage	
Internet sur portable	41.18%	
Salles de classe équipées de WIFI	23.53%	
Connexion haut débit	0%	
Toutes les réponses énumérées	35.29%	

Les réponses en Tableau I. suggèrent que les étudiants se servaient plus ou moins des salles de classe équipées de WIFI pour se connecter à l'Internet. Au niveau de l'établissement, cette tendance pourrait être considérée comme pleinement réussie dans le cadre de l'intégration des TIC dans l'enseignement. Il consiste à savoir si cet accès a contribué à l'exécution des traductions justes par les étudiants.

#### Les outils de traduction - : le point de vue de l'étudiant

Il nous semblerait de prime abord que l'usage des outils de traduction se fait seulement pendant la traduction. En effet, il existe les phases pré-traduction, pendant la traduction et post-traduction. Il nous est possible de simplifier le processus de la traduction en quatre étapes (Figure. 1). La première implique une période de recherche de documentation et la terminologie préalable à la traduction. Pendant cette étape de pré-traduction, les apprenants acquièrent et traitent les informations linguistiques et relatives au domaine de la traduction. Ces informations sont conservées dans la mémoire des traducteurs ou dans un format quelconque. Elles sont activées plus tard dans l'étape de représentation qui correspond au processus de transformation linguistique et de communication sous forme du texte traduit.



**Figure 1.** Processus de traduction

53% des étudiants ont affirmé qu'ils se servaient des outils en ligne pendant toutes les étapes. Alors que 18% des étudiants les utilisent dans les étapes de pré-traduction et pendant la traduction. Seulement 11% des étudiants les utilisent dans les étapes de post-traduction.

Notre questionnaire a également évoqué les diverses raisons pour lesquelles les étudiants ont recouru aux outils de traduction en ligne : une majorité des étudiants (44%) ont répondu d'avoir utilisé des outils pour trouver la terminologie exacte ; 25% des

étudiants les utilisent comme un appui stylistique ; 18% ont effectué des recherches sur le sujet du texte ; le reste (13%) pour l'assistance grammaticale.

En ce qui concerne les outils de traduction en ligne, les étudiants ne connaissaient que certains outils de base comme les logiciels de traduction automatique (94%), des dictionnaires en ligne (77%) et des dictionnaires de traduction en contexte (64%). D'après ces chiffres, on pourrait apercevoir également la tendance de se fier de plus en plus aux dictionnaires de traduction en contexte ou les concordanciers (comme www.linguee.fr et www.reverso.com) qu'aux dictionnaires traditionnels disponibles en ligne. Les étudiants ayant suivi ou qui suivaient encore des cours de traduction spécialisée étaient les seuls d'utiliser les glossaires ou des banques de terminologie (35%) dont 12% ont effectivement cité le nom de glossaires et de banques de terminologie. Les autres (23%) le confondaient avec les dictionnaires généraux ou des dictionnaires de traduction en contexte.

Aux fins de cette analyse, nous voulions savoir en quoi les outils de traduction aident la traduction effectuée par les étudiants. Les étudiants prétendent que les dictionnaires de traduction en contexte et les logiciels de traduction automatique surtout Google Translate sont les outils les plus utilisés. Le premier les aide à trouver le mot équivalent en contexte (47%) et dans la compréhension du texte (17%) (Fig.2). Alors que les logiciels de traduction automatique sont recherchés souvent pour retrouver le sens simple des phrases trop complexes (59%), pour gagner du temps (29%) et pour vérifier la traduction littérale (6%) (Fig.3). Par ailleurs, les étudiants affirment que le choix des outils de traducteurs disponibles sur l'Internet se fait en fonction de la typologie du texte (81.25%).

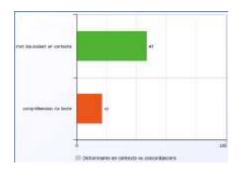




Figure 2 Figure 3

Outre la rapidité des réponses suscitées, les raisons pour lesquelles les étudiants se fient plus aux outils de traducteurs sur l'Internet sont la facilité de trouver les mots synonymiques (23.53%), la capacité de se référer aux multiples sources et de dictionnaires (17.65%) et la possibilité de trouver le sens contextuel des mots (41.2%). Par contre, les difficultés rencontrées lors de leur utilisation sont la génération des erreurs grammaticales (6%), la connaissance thématique limitée et le manque de documentation pour les textes les plus récents (12%) et les traductions littérales (29%). Les réponses les plus courantes sont le fait que ces outils en général fournissent la traduction hors contexte (47%). D'après cette enquête, l'avis était plutôt mitigé chez les étudiants quant à la possibilité de trouver le sens contextuel des mots ; Aussi les deux chiffres concernant la possibilité et l'impossibilité de trouver le sens contextuel des mots d'après les outils de traducteurs sur l'Internet se rapprochent les uns les autres (41.2% et 47%).

Bien que certains outils de traductions soient proposés aux étudiants par les enseignants (76%), ils ne sont pas tout à fait instruits de leur usage (71%). D'ailleurs, les étudiants reconnaissent l'importance des outils et ils pensent qu'il est nécessaire d'intégrer dans les cours de traduction (77%). Par ailleurs, il serait possible de conclure que les outils

de traducteurs sur l'Internet apporteraient aux étudiants la facilite de se référer à de nombreux ouvrage à la fois dans un temps limité mais sur le plan de l'efficacité, leur utilité reste pourtant mitigée (73%).

## Les pièges des outils de traduction

Pym (2011) distingue quatre conséquences de l'utilisation des outils de traduction surtout basés sur le web en traduction par les traducteurs : obstacle à la prise de décisions, l'imposition du paradigmatique, l'écart professionnel entre les traducteurs sans le savoir-faire technologique et les traducteurs qui soient les experts des outils technologiques et le développement d'un espace de dialogue entre les divers acteurs envisageant à combler cet écart. Les deux premières conséquences étaient évidentes dans notre cours de traduction. Elles y seront étayées avec des exemples appropriés tirés de nos cours. Les autres conséquences ne sont pas applicables à notre étude, car elles impliquent les effets du clivage entre les traducteurs professionnels et les traducteurs - experts techniques. Or, notre étude se focalise sur les étudiants qui traduisent aux fins pédagogiques et non-professionnelles. En revanche, cette étude souligne la conséquence principale de l'incapacité de générer de nouveaux sens ou de nouvelles associations entravant la pensée des apprentis-traducteurs et ainsi freinant leur créativité.

#### Extériorisation de la mémoire

La mémoire humaine est indispensable à l'activité traductrice et elle est impliquée dans toutes ses étapes. Lederer explique les avantages de la mémoire longue chez les traducteurs qui contribue à leur bagage cognitif. A ce propos Lederer remarque :

Le bagage cognitif n'est pas fait de notions articulées entre elles de façon cohérente et nommées individuellement ; il est constitué de souvenirs, de faits d'expérience, d'événements qui ont marqué, d'émotions. Le bagage cognitif, ce sont aussi des connaissances théoriques, des imaginations, le résultat de réflexions, le fruit de lectures, c'est encore la culture générale et le savoir spécialisé. Il s'agit d'un tout contenu dans le cerveau sous forme déverbalisée dans laquelle chacun puise pour comprendre un texte. [Lederer, 1984, p.37]

Selon Lederer (1984), l'activité traductrice repose non seulement sur le bagage cognitif mais aussi le contexte cognitif. Le contexte cognitif signifie la connaissance à partir du texte source et le complément cognitif qui intègre le contexte cognitif aux éléments tirés du bagage cognitif du traducteur résultant dans le processus des hypothèses du sens. De même, Kiraly (1995) dans son modèle psycholinguistique de la traduction souligne que la mémoire à longue terme est nécessaire pour résoudre les problèmes de traduction dans de façon intuitive du traducteur. La mémoire à longue terme comprend les schèmes linguistiques, physiques et culturelles, les schèmes de traduction, les cadres de discours, les cadres morphosyntaxes et les connaissances lexico-sémantiques. La mémoire à longue terme avec les éléments synthétisés du texte source et des ressources externes comme les manuels de références, la base de données et la consultation avec les experts de la langue source met en œuvre une traduction provisoire et il y émerge des solutions aux problèmes de traduction.

L'arrivée des nouvelles technologies a fait de sorte que la mémoire humaine est externalisée à l'intelligence artificielle. De ce fait, la façon humaine de créer du sens à partir d'une réunion des idées et des expériences peu à peu. Le potentiel de la mémoire humaine est souvent sous-estimé face aux nouvelles technologies qui ne font qu'en principe gagner du temps. Corollairement, la personnalité des traducteurs y compris son bagage culturel et éducatif est gravement sapé.

De ce fait, les trois étapes dans le processus de traduction (Fig.1) – pré-traduction, stockage des informations, représentation – ne sont jamais sollicitées chez les étudiants. Par conséquent, les étudiants ne reconnaissent pas les erreurs dans leurs traductions et de suite ils ne sont pas capables de les corriger ni de les réviser. De plus, ils n'apprennent pas à examiner les solutions proposées par les outils, les soupeser en fonction de l'objet et du contexte et notamment à s'appuyer sur leurs propres jugements. Ce manque de prise de décisions ne les assure pas de leurs propres traductions. Plusieurs fois, il a été observé dans les cours que les étudiants répètent les traductions proposées par les outils et ils ne sont pas en mesure de justifier leur choix ou l'adéquation de leurs traductions.

#### Priorité à la pragmatique

Aujourd'hui, en raison de la lecture croissante sur l'écran, la lecture linéaire en général les langues dont le système d'écriture est dextroverse (de gauche à droite allant du haut vers le bas), est remplacé par la lecture verticale (Neilson, 2006). La lecture linéaire est reléguée à l'arrière-plan et à sa place la lecture paradigmatique est préférée.

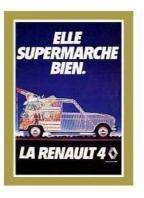
Selon Pym (2011) dans les postes informatiques de traduction qui intègrent les mémoires de traduction et les systèmes de traduction automatique, le texte à traduire se voit segmenté en unités qui sont superposées les uns sur les autres. C'est à dire, les textes sont segmentés de façon paradigmatique. Pendant la traduction, les segments sont traités l'un après l'autre tout en vérifiant la cohérence phraséologique et terminologique. Mais la cohésion syntagmatique est souvent mise entre parenthèses. Les outils de traduction en ligne se vantent de pouvoir revenir instantanément avec un nombre maximal des possibilités de traduction. En fait, en privilégiant la paradigmatique à la syntagmatique, ils obscurcissent la compréhension du contexte comme dans l'exemple suivant.

Dans l'article infographique intitulé « How anger affects your brain and body » (NICABM, 2017), dans le cours de traduction scientifique et technique, la phrase « a calcium overload can make your cells fire too frequently and die. » pose un problème particulier aux étudiants. Le mot "fire" paraît simple à traduire et non un terme technique à première vue. Les dictionnaires et les glossaires en ligne qu'ils ont consultés leur ont fourni de nombreuses options (allumer, illuminer, brûler, crise, décharge électrique, démarrer, exciter, s'accélérer) dont trois dans le contexte même des cellules. Evidemment les étudiants ont eu des difficultés à prendre des décisions vis-à-vis des solutions proposées. Ils ne pouvaient que revenir sur la décision du mot « exciter » après une étude minutieuse et une documentation approfondie sur chacune des propositions.

Ou encore dans le texte « Des enseignants 'stylos rouges' veulent passer à l'action » (Des enseignants, 2019), le terme « grève de note » est traduit comme « strike of notes » ou simplement « notes strike » dans les outils de traduction automatique. Ce nouveau terme émergé d'un contexte politique en France ne figure pas dans les bases de données sur l'Internet selon lesquelles les systèmes statistiques de traduction automatique fonctionnent. Faute des termes appropriés sur les outils de traduction en ligne, un remue-méninge en classe auprès des étudiants a été tenu. Les traductions suivants ont été proposés pour le terme en question. : « Protest in evaluation », « protest in assesssment », « correction protest ». Alors que le terme « faire la grève de stylos rouges » a été traduit comme une tournure phrastique « The teachers have decided to register their protest through red pens »

## Faibles liens pour créer de nouveaux sens /mots en contexte

Un appareil doté d'une intelligence artificielle n'est pas capable de récupérer des informations afin d'établir les liens pour créer de nouveaux sens ou de nouveaux mots en contexte. Il est établi qu'ils manquent de la créativité langagière. Et c'est la raison pour laquelle, l'élément humain s'avère être indispensable à la traduction. Un exemple pourrait servir d'illustration : la traduction d'une publicité de la voiture Renault 4 (Jacques Toutain, 1980).



Cette affiche publicitaire sortie dans les années quatre-vingts est dessinée par Jacques Toutain. Cette affiche représente la Renault 4 métamorphosée en un gros caddie dont les sièges arrière et le coffre sont remplis de provisions indiquant le grand espace disponible

Le slogan « elle supermarche bien. » est constitué d'une double couche de significations. Tout d'abord, elle signifie que la voiture fonctionne bien et qu'elle est convenable et spacieuse pour faire des courses. Bien que les outils de traduction fournissent plusieurs possibilités, aucune d'entre elles n'a pu garder son double sens. Ils ont fourni une traduction superficielle et incomplète. Après un remue-méninge avec les étudiants et une discussion sur la nature du slogan, nous avons pu parvenir à traduire le slogan comme « Renault 4- Pick up with it ». Le mot « Pick-up » en anglais évoque l'accélération plus rapide de la voiture, caractéristique d'une voiture qui fonctionne bien ainsi qu'une voiture à coupe utilitaire avec un espace pour des cargaisons. Les étudiants étaient toutefois débordés d'options dans leur recherche d'une formule aussi superposée de sens que le slogan en français. Ces options ont en fait brouillé leurs pistes, ce qui a abouti à l'interférence dans la prise de décision traductrice.

Cet exemple ne fait que mettre en relief que les mots n'existent pas dans le vide. Le sens d'un mot n'est pas seulement le sens référentiel que l'on trouve dans le dictionnaire mais également l'ensemble des connotations culturelles, dialectales, affectives, attitudinales, réflectives, sociales et cetera qui les accompagne. Cet exemple souligne également la fluidité dans le sens des mots qui peuvent faire engendrer une multitude de combinaisons de sens et de mots que l'intervention humaine pourrait créer.

#### Le rôle des enseignants en cours de traduction

Dans ce contexte, l'enseignant(e) se voit obligé(e) de changer ses méthodologies en formation des traducteurs/traductrices. Et ce n'est pas la mise en place des mesures plus sévères afin d'exclure les outils de traduction en cours de traduction mais surtout de les intégrer de sorte que les étudiants(es) comprennent que l'activité traductrice est une activité complexe demandant l'intervention humaine à tous ses niveaux.

Pour ce faire, les enseignants devraient posséder suffisamment de connaissances sur les ressources à la disposition des traducteurs ainsi que leurs lacunes. De plus, il serait pertinent de créer les activités de traduction intégrant l'usage des outils de traducteurs et de renverser leur rôle en cours de traduction afin de mettre en lumière leurs limitations. Il convient de leur apprendre à remettre en question la validité et la fiabilité des outils de traducteurs et de ne jamais les prendre au pied de la lettre. Ils feront ainsi l'usage éclairé des outils de traduction. En outre, la création d'ateliers de formation professionnelle pourrait combler l'écart entre l'éducation et l'industrie. Cette approche constructiviste rend les étudiants plus responsables et capables d'utiliser ces ressources de façon plus judicieuse.

#### La conclusion

Les avancements technologiques dans la sphère de traduction sont toujours les bienvenus et il est injuste de nier leur contribution face au volume croissant de textes à traduire de jour en jour. Les traducteurs professionnels doivent leur survie dans le marché de traduction aux outils technologiques de traduction que ce soit en satisfaisant les demandes de leur clientèle ou que ce soit en respectant les délais de rigueur. Il est par conséquent nécessaire d'intégrer les outils de traducteurs dans les cours de traduction. Toutefois, leur usage devrait être modéré et contrôlé par les enseignants dans les cours de traduction, et ce en raison que la compétence technologique soit seulement une des compétences de traduction requise qui ne peut pas remplacer toutes les autres compétences traductrices. Dans notre contexte d'étude, ceci est très pertinent car les étudiants en question sont principalement des étudiants du français langue étrangère. Par conséquent, l'axe clé du cours de traduction est avant tout l'amélioration et le perfectionnement de l'expression bilingue.

Deuxièmement, bien qu'il soit convenable d'intégrer les outils de traduction en cours de traduction, il suffit aux étudiants de connaitre des notions de base pour pouvoir naviguer à travers la panoplie des outils disponibles sur l'Internet. Également, il est difficile pour les enseignants de les aborder tous en détail en classe, d'autant plus en raison des outils de traducteurs en perpétuel changement. Sinon, il semble passer à côté de l'objectif du cours- celui de faire apprendre aux étudiants à traduire de façon adhérente et adéquate.

De plus, il pourrait sembler paradoxal de constater que les raisons qui favorisent l'utilisation des outils technologiques ainsi que sa cessation sont pareilles (au moins d'après notre enquête) – la(l'im)possibilité de trouver le sens contextuel des termes à traduire. Ceci a été également témoigné lors de l'enquête auprès des étudiants et dans nos observations en cours de traduction. Ainsi, il ne fait que souligner les limites des outils technologiques des traducteurs. Ces outils pourraient fournir une multitude d'options mais il incombe aux étudiants de les soupeser et de prendre une décision concrète et correcte par rapport à leurs traductions. C'est dans ce contexte que les enseignants devraient intervenir manifestement pour leur apprendre à s'y retrouver dans la multitude de traductions proposées. Aussi, la traduction des textes créatifs qui jouent sur les mots par ces outils pourraient les rendre indésirables.

En guise de conclusion, il convient de rappeler que malgré les avantages offerts par les outils technologiques des traducteurs, il est déconseillé de rendre les étudiants tout à fait dépendants des outils de traducteurs surtout en cours de traduction. L'utilisation calculée et surveillée de ces outils en classe tout en sensibilisant les étudiants aux pièges posés pourrait les rendre à utiliser les supports de traduction de façon avisée.

## Bibliographie

EMT Expert Group, 2009, Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication.

http://ec.europa.eu/dgs/translation/prorammes/emt/key\_documents/emt\_competences\_translators\_en.pdf (Consulté le 8 juin 2020)

Des enseignants "Stylos rouges» veulent passer à l'action, 2019, Avril, L'express. Repéré à https://www.lexpress.fr/education/les-enseignants-stylos-rouges-veulent-passer-a-l-action\_2055865.html.

Kiraly, D., 1995, Pathways to translation: pedagogy and process, Ohio, Kent State University Press.

Kiraly, D., 2000, A social constructivist approach to translator education, Manchester, St. Jerome.

Lederer, M. (1994). La traduction aujourd'hui : le modèle interpretative. Paris, Hachette.

Nicabm. (2017). How anger affects the body. Repéré à https://www.nicabm.com/how-anger-affects-the-brain-and-body-infographic/ (Consulté le 8 juin 2020)

Nielson, J. (2006). F-shaped pattern for reading. web content. Repéré à http://www.useit.com/alert-box/reading\_pattern.html. (Consulte le 6 mai 2020)

Pacte. (2003). Building a translation competence model. Dans F.Alves (dir.), Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research (p.43-66) . Amsterdam: John Benjamins. Pym A. (2011). What Technology does to Translating. Translation & Interpreting Vol. 3 (1), 1-9. Toutain, J. (1980), La Renault 4. Repéré à https://www.la4ldesylvie.fr/index.php?option=com-\_content&view=article&id=364&Itemid=130

## Annexe

## Questionnaire

This survey is intended for students of translation in the French programmes offered by the English and Foreign languages University. The objective of this awa ble onli for rese

awareness and use of the different translators' tools (open	
online by students as an aid to their translation. Note: All r	
research purposes. All personal data will be kept confidential	1.
1. Name:	
2. Course	. 1 1 1/
<ol><li>List out the current/previous translation courses that pursuing</li></ol>	t you have completed/you are
4. Are you currently doing any course on translation?	
5. Name the course	
<ol> <li>Do you use web-based applications/ online resource</li> <li>Yes</li> </ol>	es to aid you in translation?
$\square$ No	
7. How do you connect to internet to access the web-b translation resources?	ased applications/online
Internet data on Mobile phone	
☐ Free WiFi	
☐ Broadband connection	
$\Box$ All of the above	
8. When do you use web-based application/online reso	ources for translation?
☐ Pre-translation	
$\Box$ in-translation	
□ post-translation	
9. Do you use web-based applications/online resources	s during class?
$\Box$ Yes	
$\square$ No	
10. How often do you use them during class?	
☐ Most of the time	
☐ Frequently	
□ Sometimes	
□ Rarely	
11. NeverI use web-based applications/online resources	to
search about the subject matter of the text	
☐ find equivalent terminology	
☐ lexical help	
□ syntactical help	
grammatical help	
12. What translator resources are you aware of?	

		Machine translation softwares like GoogleTranslate etc/ SystranNet etc.
		Translation memory softwares
		Terminology extraction softwares
		Syntactic analysing software/ Parsing softwares
		Data mining/extraction Softwares
		Online dictionaries
		Online terminological databases
		Online translation in context references like Reverso / Linguee etc.
13.	Wha	t online dictionaries do you refer to?
14.	Wha	t online Terminology databases/glossaries do you use?
15.	Do y	you use Translation in context references?
		Yes
		No
16.	How	has it helped you to refine your translation?
17.	Hav	e you ever used Machine translation softwares like Google Translate?
		Yes
		No
18.	In w	hat circumstances have you used Machine Translation Softwares?
19.	Did	you find Machine Translation Softwares helpful?
		Yes
		No
		Yes and no
20.	Do y	ou choose your translator tools depending on the type of texts?
		Yes
		No
21.		has translator tools helped you to translate better apart from the fact that they equick solutions?
22.	Wha	at do you think are the disadvantages of web-based applications/online
	tran	slator resources?
23.	Hav	e you been taught how to use Web-based applications/translator resources in
	clas	ss?
		Yes
		No
24.	Has	your teacher suggested any web-based translator resources for you?
		Yes
		No
25.	-	ou think it necessary to integrate web-based/online translator tools in course
	of y	our study? why?

Janani Kalyani Venkataraman est professeure assistante au sein de English and Foreign Languages University à Hyderabad en Inde. Elle enseigne le Français langue étrangère et la traduction. Ses principaux axes de recherches sont la pédagogie de la traduction, les adaptations, les réécritures de romans et les relations transculturelles entre les sociétés indiennes et françaises. Elle a récemment publié un article intitulé « Representation of Indian Widows in French plays of the Eighteenth and Early nineteenth Century » dans

"Desiring India: Representations through British and French Eyes (1584-1857)", Jadavpur University Press, Kolkata, 2020.

STORIA DELL'ARTE: UNA NUOVA DIDATTICA PER ATTIVARE LE COMPONENTI PERCETTIVE E LE FORME DEL PENSIERO AI DISCENTI ALGERINI / HISTORY OF ART: A NEW DIDACTIC TO ACTIVATE PERCEPTIVE COMPONENTS AND FORMS OF THOUGHT TO ALGERIAN LEARNERS / ISTORIA ARTEI: O NOUĂ DIDACTICĂ MENITĂ SĂ ACTIVEZE COMPONENTE PERCEPTIVE ȘI FORME DE GÂNDIRE LA STUDENȚII ALGERIENI¹

Riassunto: Questo articolo, mira a dimostrare una nuova didattica della storia dell'arte, perché lo studio di questa materia, permette di superare le barriere comunicative e aiuta il discente a sentire capaci di sviluppare il suo pensiero. Questa disciplina, ci permette anche di acquisire una educazione visiva, di avere la capacità di esercitare il cervello e l'occhio, e alla fine, permette di accedere alla cultura artistica, soprattutto durante la lettura dell'oggetto artistico. Il questionnario usato in questo articolo, è per rivelare le opinioni di ottanta studenti iscritti al Master I° (Università di Badji Mokhtar -Annaba- Dipartimento di italiano) verso questa nuova didattica.

Parole chiave: Didattica, storia dell'arte, apprendimento, questionnario, metodologia.

Abstract: This article, aims to demonstrate a new didactic of the history of art, because the study of this subject, allows to overcome communication barriers and helps the learner to feel able to develop his thought. This discipline also allows us to acquire a visual education, to have the ability to exercise the brain and the eye, and in the end, allows us to access the artistic culture, especially during the reading of the artistic object. The questionnaire used in this article, is to reveal the opinions of eighty students enrolled in the Master I° (University of Badji Mokhtar -Annaba-Department of Italian) towards this new didactic.

Keywords: Didactic, history of art, learning, questionnaire, methodology.

#### 1. Introduzione

La didattica della storia dell'arte, è una disciplina che si occupa di tutte le forme artistiche. Il primo che ha dato avvio a questo fenomeno, è il tedesco Franz Theodor Kugler², che scrisse il suo primo libro sulla storia dell'arte in quattro momenti fondamentali della storia. È difficile definire il campo dell'Arte perché vasto; è molto difficile anche conoscere la metodologia e la didattica dell'arte, perché prima erano assenti nei percorsi formativi nel dipartimento di lingua e cultura italiana (Annaba, Algeria). In questo articolo abbiamo provato a mostrare l'importanza della didattica dell'arte ai nostri discenti, mostrando le loro capacità d'analisi durante l'attività in classe.

#### 2. Il concetto "Arte"

Il concetto *Arte*, porta sempre una forma creativa d'espressione estetica con una grande abilità nell'esperienza dell'artista quando ha una capacità nella trasmissione dei sentimenti puri e messaggi oggettivi e educativi. Con il passaggio da un periodo all'altro e da una cultura all'altra, il senso della parola 'Arte' prende una definizione variata, secondo lo studio di Francesco Morante in questo ramo, il concetto può avere due significati essenziali, nel primo senso il termine è definito come un prodotto della creazione umana, mentre il secondo, l'opera d'arte che ha una qualità superiore può essere artistica, possiamo capire che quando usiamo parola *Arte* per la maggior parte s'intende quella visiva, perché il linguaggio che usa la forma e l'icona rappresenta sempre l'arte che noi specifichiamo visive. Nella filosofia antica, la dottrina dell'arte fa parte del pensiero del grande filosofo

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ouafa Brinis, Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie, ouafa.brinis@yahoo.fr

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Theodor Kugler (1808-1858) è stato uno storico dell'arte tedesco.

antico Plotino, secondo la sua visione l'arte alimenta le passioni. Citiamo alcuni caratteri essenziali:

- Educazione del popolo.
- Un ruolo formativo.
- Riproduzione delle idee.
- Un sentimento di piacere.
- Riguarda innanzitutto l'essere umano.
- Percezione dell'Io.
- Un'attività destinata a rendere sperimentabile l'attività dell'Io.
- L'arte parla di "noi" e non degli enti (enti, significa il mondo)
- Acquisisce una funzione fondamentale per il soggetto.
- Parte passionale dell'anima e trova l'identità dell'essere umano.
- Un tentativo di mostrare un'idea del bello.
- La capacità di vedere le cose con gran chiarezza e rappresentarsele con obiettività.

Con queste affermazioni, possiamo dire che l'arte può avere una forma attraverso la capacità creativa.

## 3. L'importanza odierna della didattica dell'arte

L'arte, possa essere interessante ed importante nell'apprendimento, anche per la vita di ognuno di noi, perché aiuta in generale a vivere, e lo studio di questa materia ha un ruolo accademico, sociale e civile, esercita al senso critico e alla libertà di giudizio, perché secondo alcuni studiosi di "Neuroscienze"<sup>1</sup>, "l'educazione artistica può migliorare l'attenzione e le funzioni cognitive dello studente" (Mandolesi, 2012 : 1). L'apprendimento della storia dell'arte, aiuta il discente a misurare le proprie competenze, ciascuno di noi ha una curiosità per capire il significato dell'arte, già il senso di questo termine è variato nel passaggio da un periodo all'altro, o da un secolo all'altro, diremo che l'arte è un prodotto della creazione umana, è solo la storia che dà gli elementi e le motivazioni per decidere quale architetto, scultore o pittore può essere artista o quale no; ciò rappresenta la nostra prima osservazione che collega la storia e l'arte. Con l'uso del linguaggio visivo per la lettura dell'opera d'arte, ci permette d'osservare e leggere il prodotto artistico, con lo scopo di produrre altre menti creative (gli studenti), perché l'arte, è uno dei mezzi più potenti per aiutare i discenti nell'apprendimento, come è stato dimostrato nel campo della "neuroestetica"<sup>2</sup>.

Lo scopo di questa materia nel nostro dipartimento, è per:

- Sviluppare le forme del pensiero.
- Attivare la componente percettiva.
- La formulazione del pensiero visivo.

<sup>1</sup> Con il termine Neuroscienze, si intendono le discipline scientifiche che studiano l'organizzazione e il funzionamento del sistema nervoso (SN) e soprattutto del sistema nervoso centrale (SNC). In termine più semplice, è come se tutte le scienze curiose dei processi neuronali alla base del comportamento si siano riunite in un consorzio denominato appunto neuroscienze. Questo termine fu introdotto negli anni '70 dallo scienziato americano Francis O. Schmitt.

<sup>2</sup> "Il 1994 è dunque l'anno di avvio della neuroestetica, ovvero di una "neurologia dell'estetica" che consenta di comprenderne "le basi biologiche", come la definirà Zeki, per il quale "siamo all'inizio di una grande impresa". Lamberto Maffei, che come Zeki parla di "cervello visivo", si pone in una prospettiva analoga, scrivendo che neurofisiologia e neuropsicologia 'non offrono soluzioni, ma pongono le basi avanzare ipotesi, [...] per colmare il fossato tra conoscenze scientifiche e arti visivi". È l'inizio di un lavoro cui dà contributo importante anche Vilayanur S. Ramachandran, che qualche anno dopo, nel 1999, propone una "teoria neurologica dell'esperienza estetica" [...] Anche da Changeux, il quale invita a "proseguire sulla strada intrapresa da Gombrich attraverso una riflessione sulle eventuali basi neuronali del piacere estetico e della creazione artistica da una parte e dall'altra sull'evoluzione della pittura".

- Impostare ipotesi.
- Avere un nuovo tipo d'apprendimento.

Inoltre, gli apprendenti sono capaci di interagire con 'storia dell'arte'. La lettura di un oggetto artistico, pone in evidenza che la ricchezza dello studente non è conoscibile solo attraverso i diversi sistemi di segni. Per le indicazioni didattiche, anche le attività in classe che sono legate all'arte, comportano una precisa azione disciplinare, perché il discente può esprimersi in modo personale e sarà necessario offrire idee per motivarlo.

#### 4. Pedagogia e Didattica dell'Arte

La proposta di una pedagogia e didattica dell'arte è basata sull'educazione artistica dello studente algerino, perché l'insegnamento della disciplina della storia dell'arte permette al discente di:

- 1. Scoprire se stesso,
- 2. diventare l'autore del suo apprendimento,
- 3. sviluppare i suoi stadi di apprendimento attraverso la sperimentazione.

Per poter applicare questa pedagogia, e conoscere le principali metodologie della progettazione educativa e formativa, in particolare legate alla storia dell'arte, abbiamo proposto alcuni punti essenziali :

- a) Scheda d'insegnamento: "studio morfologico" 1
- b) Conosce i principali temi della didattica della storia dell'arte, dalle origini ai giorni nostri.
- c) Seguire una tassonomia<sup>2</sup>.
- d) Competenze comunicative del docente: Comunicazione didattico-educativa.

Con energia, l'insegnante può manifestare il suo amore verso la nuova materia che s'insegna, ed il piacere che mostra egli stesso nell'apprendere, in un buon clima relazionale, cioè docente-classe e materia-studenti.

#### 4.1. Funzioni della comunicazione didattico-educativa

Per la didattica *Storia dell'arte*, dobbiamo indicare il ruolo principale dell'insegnante di questa nuova materia. Rita Perrini, indica la competenza di un docente dal punto di vista della comunicazione, scegliendo tre funzioni principali della comunicazione didattico-educativa, queste funzioni sono:

- "Una funzione contenutistica, legata alla trasmissione dei dati, dei concetti, delle informazioni per la quale è necessaria essenzialmente la competenza linguistica dell'insegnante, che deve usare codici e registri adeguati e consoni alle esigenze e alle peculiarità della classe e dei singoli allievi,
- una funzione processuale, che riguarda la direzione da dare alle attività scolastiche e
  che richiede, dunque, una competenza organizzativa e progettuale da parte del
  docente. (Perrini, 2002: 52)

<sup>1</sup> Lo studio morfologico dei livelli dell'opera: soggetto, contenuto, simboli composizione, stile, circostanze di progettazione e di formazione (dati preliminari, disegni, bozzetti, alle variazioni, al risultato finale, materiali e tecniche, empatia; *La contestualizzazione*, cioè, informazione sull'artista, citazioni biografiche (Picasso affermava "io copio tutto e sempre"), influenze, elaborazioni. Occorre tempo per individuare particolarità, connessioni, dichiarazioni, degli stessi artisti e letteratura critica valida . La *significatività della rappresentazione* che sintetizza, accenna, nasconde, traspone il soggetto o il tema che l'artista ha trasformato con la sua creatività in qualità stilistiche. (Bertan F. 2004). Dunque, L'obiettivo generale di questa scheda, è mostrare le tre basi di questa proposta didattica: Saper leggere una composizione, saper storicizzarla e essere in grado di comprenderla.

<sup>2</sup> Se la tassonomia deve essere uno strumento conveniente per i ricercatori nel campo educativo, deve aiutarli a formulare ipotesi intorno al processo di apprendimento e alle modificazioni che hanno luogo negli studenti. Se deve essere utile agli insegnanti e ai testisti, deve fornire una base per suggerimenti quanto ai metodi per sviluppare curricoli.

 Una funzione relazionale, tesa a stabilire un rapporto personalizzato con l'allievo che si sostanzi in un rapporto di partnership." (Colasanti, 1992: 41)

Interessante anche andare ai risultati di una ricerca condotta da Gilbert De Landsheere nel 1969, dove ha analizzato il comportamento di un gruppo d'insegnanti sul piano dalla comunicazione, e qui l'autore distingue altre funzioni comunicative essenziali nell'insegnamento, ne citiamo:

- "Funzioni di organizzazione: sono le funzioni con cui il docente regola la vita di classe per tutte le attività che, pur essendo didattiche, non riguardano, direttamente il contenuto dell'insegnamento.
- Funzioni di imposizione: il docente agisce verbalmente per tenere sotto controllo la
  classe, in riferimento al contenuto di insegnamento. Il termine imposizione ha
  valore negativo se è eccessiva o arbitraria e suscita problemi didattici o di
  comportamento; al contrario è essenziale se ha funzione di spiegazione o di
  presentazione.
- Funzioni di sviluppo: sono tutte le espressioni verbali che tendono a stimolare, l'operatività, l'iniziativa dell'alunno, affinché apprenda in modo personale, scegliendo metodi ed anche contenuti.
- Funzioni di personalizzazione: sono quelle che tendono a valorizzare le esperienze personali dell'alunno, il suo vissuto emotivo, familiare e sociale.
- Funzioni di feedback emotivo: sono le approvazioni che fanno da rinforzo all'apprendimento." (Perrini, Cit.: 52).

Bisogna dire che la funzione dell'insegnante è molto indicativa in questa parte, e il suo ruolo riflette la capacità degli studenti. Marcel Postic, ha affermato il ruolo dell'insegnante di cultura (es. storia dell'arte) in classe, indicando diversi ruoli :

"Nell'interazione esiste una certa interdipendenza dei ruoli. Al ruolo preferenziale dell'insegnante corrisponde il ruolo complementare dell'allievo. Se l'insegnante è solo un informatore, l'allievo riceve e restituisce l'informazione, se l'insegnante vuole essere guida, si aspetta che l'allieve assuma la responsabilità dell'azione". (Postic, 2006 : 104).

Secondo le teorie generali di Émile Durkheim, ha basato su due punti importanti che riguardano la relazione dell'insegnante con il proprio studente sono: *la morale* e *l'educazione*, secondo lui; la prima concepita come forza d'integrazione sociale, mentre la seconda, per mostrare la funzione sociale dell'insegnante che "detiene un potere morale che lo sovrasta" (Durkheim, 1934: 131). Il docente, deve saper sviluppare negli studenti l'importanza d'apprendere individualmente come studia l'arte per poter capire ed avere idee della storia artistica.

#### 5. Dati e metodi

I materiali sono stati proposti ad un gruppo di ottanta studenti iscritti al Master I°, primo semestre (Ottobre, durante il corso "*Arte medievale: Architettura e scultura prima e dopo l'anno mille*"), presso la facoltà di Lettere Scienze Sociali e Umane – Dipartimento di lingua e cultura italiana – Università Badji Mokhtar Annaba, anno accademico 2019-2020. Lo scopo del corso è portare gli studenti alla conoscenza dei principali artisti e movimenti nel periodo compreso tra gli inizi del duecento fino al quattro-cinquecento.

E per identificare il background dell'apprendente, abbiamo elaborato un questionario (comprende solo sei domande) che riguarda la didattica dell'arte in classe. Partendo dell'ipotesi che una persona che s'interessa allo studio nel campo dell'arte, sviluppa una buona competenza nella lettura dell'oggetto artistico che gli permette in una certa misura di sviluppare la sua cultura visiva. Riteniamo che attraverso la lettura dell'opera architettonica

o sculturea, lo studente avrà più opportunità di essere in contatto con una cultura diversa. Il questionario è stato sottoposto agli studenti dopo la fine del programma. I discenti dopo un momento di riflessione dovevano consegnare il questionario compilato all'insegnante.

#### 5.1. Analisi e discussione

Sulla base delle risposte degli studenti indagati abbiamo rilevato quanto segue:

#### Domanda 1: Accetti la didattica della storia dell'arte nel vostro programma?

- Si
- No



Figura 1. Accetti la didattica della storia dell'arte nel vostro programma?

- Si
- No

I risultati evidenziano che alla gran parte degli studenti 93,75 % piace la storia dell'arte nel programma del Master I°, mentre appena il 6,25% è di opinione diversa; infatti la disciplina della storia dell'arte non è soltanto un piacere mentale, ma, attraverso l'arte si allena la mente e si impara ad usare l'immaginazione, a creare, a leggere l'opera d'arte in modo corretto, ecc.

## Domanda 2. Accetti studiare l'epoca medievale attraverso la storia dell'arte?

- Si
- No



Figura 2. Accetti studiare l'epoca medievale attraverso la storia dell'arte?

Dalle risposte, emerge che gran parte dei discenti, più dell'77,5%, preferisce studiare l'epoca medievale attraverso la storia dell'arte. Questo è obiettivamente interessante in quanto vedono la materia come lo strumente privilegiato per approfondire e conoscere meglio la storia dell'arte italiana. La disciplina della storia dell'arte, diventa così il mezzo più efficace per l'apprendimento degli avvenimenti storici. Attraverso questo modulo, lo studente migliora sempre più la propria competenza culturale. Come emerge dal grafico, una minoranza 22,5% non accetta, comunque, studiare l'epoca medievale attraverso l'arte.

Questo è del tutto normale, nel senso che, lo studente trova difficoltà in questa nuova didattica.

## Domanda 3. Nella materia 'storia dell'arte' che dura 1h30, preferisci vedere:

- Un solo oggetto artistico
- Diversi oggetti artistici



Figura 3. Nella materia 'storia dell'arte' che dura 1h30, preferisci vedere :

- Un solo oggetto artistico
- Diversi oggeti artistici

Dai risultati, si constata che gli studenti 62% sono consapevoli dell'importanza dell'oggetto artistico (opera: nella scultura, arrchitettura o pittura). Notiamo che gran parte di loro preferiscono vedere diversi opere durante il corso. Infatti, l'opera d'arte è un oggetto di status culturale, poichè ogni oggetto artistico rappresenta la cultura del popolo. Mentre, 18 % è di opinione diversa, preferisce una sola opera. Confrontiamo i risultati con la prima domanda, osserviamo che qualcuno quando ama la storia dell'arte preferisce sempre conoscere più nella storia dell'arte.

## Domanda 4. Trovi spesso un divertimento durante l'analisi delle opere d'arte?

- Si
- No



Figura 4. Trovi spesso un divertimento durante l'analisi delle opere d'arte?

Una gran parte dei discenti interrogati, trovano un gran divertimento durante l'analisi delle opere d'arte. Certamente far mettre gli studenti in questa atmosfera, significa cambiare opinioni e facilitare la comunicazione fra di loro. Osserviamo che gli studenti sono motivati e si divertono e lavorano allo stesso tempo, questa scelta è condizionata dal fatto che

essendo giovani, si interessano molto alle nuove cose come l'anaisi visiva delle opere, più di 1% è di opinione diversa.

Domanda 5. Quale genere artistico preferisci analizzare durante il corso:

- Scultura medievale
- Architettura medievale



Figura 5 Quale genere artistico preferisci analizzare durante il corso:

- Scultura medievale
- Architettura medievale

Dato il campione, l'alta percentuale 76,25% di coloro che hanno indicato il genere dell'architettura Medievale forse perché permette loro di riflettere per decodificare il messaggio nel contenuto dell'opera, e questo genere permette loro di fare un viaggio virtuale attraverso la lettura dell'opera. Il 23,75% dei discenti preferisce il genere della scultura medievale, questa percentuale sarebbe dovuta al fatto che attraverso questa categoria, gli studenti possono analizzare l'avvenimento politico durante l'età medievale attraverso l'immaginario in maniera più facile.

Domanda 6. Pensi che le analisi dei prodotti artistici nelle lezioni della storia dell'arte, siano utili per comprendere meglio la storia del Medioevo in Italia?

- Si
- No

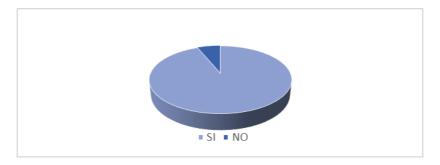


Figura 6. Pensi che le analisi dei prodotti artistici nelle lezioni della storia dell'arte, siano utili per comprendere meglio la storia del Medioevo in Italia?

L'ultimo risultato ottenuto, mostra che la stragrande maggioranza dei discenti 93,75%, ha risposto che l'analisi delle opere (scultura, architettura o affresco) sulle lezioni di storia

dell'arte italiana sono utili per capire gli avvenimenti medievale, soprattutto gli avvenimenti religiosi. Questo fatto permette allo studente di trovare una soluzione alle sue ambiguità durante il corso, e indica anche che l'arte può essere uno strumento perfetto per studiare la storia in modo più facile e visivo, il 6,25% non s'interessa mai a questa cultura. Questo dato segnala che la maggioranza prende sul serio lo studio della storia dell'arte, e in particolare l'analisi dei prodotti artistici in questa fase della storia antica in Italia.

#### 6. Conclusioni

Dai risultati ottenuti è emerse che 'l'arte e l'opera d'arte' possono servire a comprendere meglio alcuni aspetti delle altre materie, perché, permette di osservarle in maniera precisa e lo studente arriva ad un punto di vista diverso, dopo aver prendere un'idea sull'analisi delle opere d'arte, che era un nuovo modello d'apprendimento basato proprio sul pensiero creativo ed educazione artistica. La didattica 'Storia dell'arte', aiuta lo studente ad avere una capacità di collaborare e studiare ed analizzare opere secondo modalità e norme attive, perché questo passo permette di superare lo sbarramento comunicativo tra lo studente ed il docente.

I dati emersi e analizzati in questo articolo, confermano quanto la nuova didattica nel nostro dipartimento interferisca nella comprensione durante l'analisi delle opere d'arte, abbiamo notato che il corso è visto come incisivo e completo, perché esiste un equilibrio tra la teoria e la pratica. Durante il corso con gli studenti, sono stati puntualizzati alcuni obiettivi di lettura del prodotto artistico:

- ✓ Identità visiva e formale dell'opera;
- ✓ identificare la tecnica e lo stile dell'artista;
- gli studenti hanno individuato le conoscenze tecnico-rappresentativo (simbolo, genere e tema iconografico ... ecc.),
- una lettura critica autonoma, questo sviluppo, è basato sull'osservazione, sulla riflessione, conoscenze e capacità comunicativa.
- ✓ Gli studenti possono essere più produttori che consumatori.
- ✓ Cambia il comportamento dell'individuo.
- Acquisizione di conoscenza.

Un altro aspetto positivo, che lo studente riesce ogni volta a formare un senso critico, per poter giudicare o dare un punto di vista individuale, anche, nel campo dell'arte non è importante imparare per capire il contenuto dell'opera, è un linguaggio universale, non c'è bisogno di seguire regole per leggere un'opera d'arte.

#### Bibliografia

Bertan F., (A Cura Di), *Insegnare Arte, Insegnare Disegno*, Roma, Armando Editore, 2004.

Belvedere S., Insegnare Filosofia Nei Licei, Rubbettino Editore, 2005.

Colasanti A. R. – Franta H., (1992) *L'interazione Tra Insegnante E Allievi*, In "Nuova Paideia". Cirmes, N. 5 Xi, Roma, Edizioni Bm Italiana.

Cappelletto C., Neuroestetica: L'arte Del Cervello, Editore Laterza, 2009, Roma.

Durkheim E., (1934), L'éducation Morale, Cour Dispensé En 1902 A La Sorbonne. Paris.

Mandolesi Laura, (2012), Neuroscienze Dell'attività Motoria: Verso Un Sistema Cognitivo-Motorio, Milano, Springer – Verlag Editore.

Perrini R., (2002), Pianeta Scuola. Dalla A Come Apprendimento Alla V Come Valutazione, Roma, Armando Editore.

Postic M., (2006), La Relazione Educativa. Oltre Il Rapporto Maestro-Scolare, Roma, Armando Editore.

Perrini R., Cit..

## Il background dell'apprendente: Questionario

## QUESTIONARIO

Questionario rivolto agli studenti del MASTER I° di lingua e cultura italiana, indirizzo letteratura e civiltà, presso l'università Badji Mokhtar Annaba, Facoltà delle Lettere Scienze Sociali ed Umani. Anno universitario 2019-2020, primo semestre. Questionario anonimo: potreste completare il seguente questionario per un'indagine che stiamo facendo. Le tue risposte rimarranno anonime e verranno utilizzate solo per elaborazioni statistiche.

Domanda 1: Accetti la didattica della storia dell'arte nel vostro programma?

- Si
- No

Domanda 2. Accetti studiare l'epoca medievale attraverso la storia dell'arte?

- Si
- No

Domanda 3. Nella materia 'storia dell'arte' che dura 1h30, preferisci vedere :

- Un solo oggetto artistico
- Diversi oggetti artistici

Domanda 4. Trovi spesso un divertimento durante l'analisi delle opere d'arte?

- S
- No

Domanda 5. Quale genere artistico preferisci analizzare durante il corso:

- Scultura medievale
- Architettura medievale

Domanda 6. Pensi che le analisi dei prodotti artistici nelle lezioni della storia dell'arte, siano utili per comprendere meglio la storia del Medioevo in Italia?

- Si
- No

## LES MEANDRES DE LA PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE / THE MEANDERS OF ORTHOGRAPHIC PRODUCTION / MEANDRELE PRODUCȚIEI ORTOGRAFICE<sup>1</sup>

**Résumé**: Plusieurs modèles théoriques ont été élaborés dans le but d'expliquer les opérations cognitives régissant l'activité de production orthographique chez les enfants et les sujets adultes. Dans cet article, nous nous intéresserons aux plus connus d'entre eux : le modèle étapiste proposé par Uta Frith (il a trait au développement des compétences orthographiques chez les enfants) et le modèle à deux voies proposé, entre autres, par David Roeltgen et Kenneth Heilman (il porte sur la production orthographique chez les sujets adultes).

Mots-clés: orthographe, production orthographique, psycholinguistique.

Abstract: Several theoretical models have been developed to explain the cognitive operations governing orthographic production activity of children and adult subjects. In this article, we will focus on the most know: the step-by-step model proposed by Uta Frith (it is related to the development of children's orthographic skills) and the two-way model proposed, among others, by David Roeltgen and Kenneth Heilman (it is about adults' orthographic production).

**Keywords:** orthography, orthographic production, psycholinguistics.

Des décennies durant, les psycholinguistes ont fait de la lecture leur domaine de prédilection, laissant ainsi pour compte la production orthographique à laquelle ils n'ont commencé à s'intéresser que depuis quelques années. Néanmoins, leurs recherches sur cette dernière sont d'un apport scientifique considérable. Fayol et Jaffré (2008 : 9) déclarent à ce sujet :

« (...) La question de l'orthographe s'est enrichie de nombreux travaux permettant de mieux comprendre comment elle fonctionne et comment elle s'apprend. Aux approches linguistiques des années 70 ont succédé des travaux pluridisciplinaires avec, notamment, un apport essentiel des travaux psycholinguistiques. D'abord quasi exclusivement centrés sur la lecture, (...) ceux-ci se sont progressivement intéressés aussi à la production orthographique et à une complexité orthographique qui ne saurait se réduire aux correspondances avec les sons du langage que sont les syllabes et les phonèmes. La psycholinguistique de l'orthographe se préoccupe désormais d'unités linguistiques plus larges ou à leur grammaire. Cet essor a notamment permis d'en savoir un peu plus sur les procédures qu'utilisent les enfants (...) [et les sujets adultes pour] écrire et parallèlement sur les problèmes qu'ils rencontrent pour y parvenir. »

La production orthographique est une opération faisant intervenir moult composantes cognitives, un processus complexe (voire compliqué), un domaine de connaissance dont la maîtrise nécessite un apprentissage de longue haleine. Plusieurs zones d'ombre planent jusqu'à présent sur ce sujet, et les débats s'y rapportant ne sont guère clos.

Maints chercheurs ont, toutefois, pu élaborer des modèles théoriques permettant de saisir les « postulats » de la production orthographique chez les enfants et les sujets adultes. Dans le présent travail, nous nous pencherons sur deux desdits modèles : le modèle étapiste et le modèle à deux voies.

## I. Etapes de développement des compétences orthographiques chez les enfants

Le modèle étapiste d'Uta Frith postule l'existence de trois étapes (d'où son appellation) dans le développement des compétences orthographiques chez les enfants : l'étape logographique, l'étape alphabétique et l'étape orthographique.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Rima Redouane, Université de Bejaia, Algérie, rima.redouane@yahoo.fr

## 1. Etape logographique

Au cours de l'étape logographique, d'abord, les enfants produisent des éléments graphiques se rapprochant de l'écriture, ensuite, ils forment des groupes de pseudo-lettres plus ou moins longs (cela dépend des dimensions du référent), enfin, ils introduisent dans leurs réalisations graphiques quelques lettres constitutives de certains mots qui leur sont familiers. Ceci est explicité dans le passage ci-après :

« A partir de 3 ans, les enfants produisent des formes graphiques qui se différencient du dessin et imitent l'écriture. Ces formes présentent les mouvements et les caractéristiques perceptives de l'écrit : geste directionnel de la gauche vers la droite ; linéarité et verticalité, présence d'unités discrètes. Vers 3 ans et demi apparaissent des chaînes de cercles ou de pseudo-lettres organisées en « unités » séparées par des espaces. La taille de ces unités varie en fonction de la taille des référents : la séquence dessinée pour représenter un « train » est plus longue que celle qui est tracée pour une « automobile ». Il n'y a pas encore prise en considération de la dimension phonologique; en effet, « train » est phonologiquement plus bref (se prononce plus rapidement) qu' « automobile ». (...) Vers 4 ans, les productions commencent à inclure des lettres connues de l'enfant, essentiellement celles de ses nom et prénom. Toutefois, dans un premier temps, les enfants attribuent aux lettres le même statut que les dessins : ils ne comprennent pas ce que signifie la question « qu'est-ce que cela dit ? ». » (Fayol, 2008c : 172-173)

## 2. Etape alphabétique

L'étape alphabétique correspond à la découverte des relations qui existent entre les unités sonores (les phonèmes) et les unités graphiques (les graphèmes). Selon Fayol (2008c : 176) :

« Avant d'entamer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un système alphabétique, les enfants n'ont pas conscience de ce que les mots de la langue parlée peuvent être décrits comme des séquences d'unités correspondant à ce que nous appelons des phonèmes. La connaissance qu'ils ont de leur langue leur permet de parler et de percevoir des mots, même très proches, sans les confondre ; elle leur permet aussi de repérer et corriger des mauvaises prononciations de mots. Mais, sans aide - généralement donnée lorsqu'on essaie de leur faire comprendre les « valeurs » des lettres -, ils sont incapables de se représenter mentalement le /p/ et le /a/ du son [pa] comme deux entités distinctes. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, ils doivent justement prendre conscience de ce que, dans la parole, il y a des unités (les phonèmes) dont la contrepartie sont des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes). Cette prise de conscience correspond à ce que nous appelons la découverte du principe alphabétique. (...) L'étude du début de la correspondance sons-lettres a surtout été conduite en anglais (et notamment aux Etats-Unis), en espagnol et en français. Il a en particulier été observé que, lorsqu'ils comprennent que l'écriture constitue une transcription de l'oral, les enfants ont tendance, lorsqu'ils connaissent l'alphabet, à utiliser les noms des lettres pour essayer d'écrire les formes évoquées à l'oral. Ceci les conduit par exemple à transcrire « éléphant » LFA ou « jeter » GT. Des travaux plus précis ont montré que certains noms de lettres avaient une probabilité plus grande que d'autres d'être ainsi utilisés; par exemple, R (pour transcrire /ar/ en anglais) et L. En français, on obtient des productions telles que BL pour « belle ». »

#### 3. Etape orthographique

L'étape orthographique est celle où les enfants se rendent compte des irrégularités présentes dans les correspondances phonographémiques. Pour faire face à ces irrégularités, ces derniers peuvent user de leurs connaissances orthographiques stockées en mémoire à long terme, s'appuyer sur les constances de succession de certaines lettres ou se rapporter à des similitudes lexicales. L'auteur précédemment cité déclare à ce sujet :

« Les données montrent qu'elle [l'étape orthographique] s'amorce dès que l'écriture conventionnelle de mots ne s'effectue plus simplement par associations simples et

régulières entre configurations sonores et configurations de lettres. Elle intègre des phénomènes tels que les effets de contexte intra-lexicaux, par exemple l'écriture de « ch » dans « écharde » ou « orchidée », l'utilisation de doubles consonnes qui conduit à écrire « allumer » avec un double « l » mais « éluder » avec un seul « l » et, plus généralement, le traitement des associations plurielles entre phonèmes et graphèmes (/e/: « é », « er », « et », « ai »...; /o/: « o », « au », « eau »...). La lecture ou l'écriture des items ne suivant pas les correspondances phonèmes-graphèmes régulières peuvent s'effectuer soit en récupérant directement en mémoire à long terme la forme orthographique d'un mot particulier déjà connu (...) soit, si l'item est nouveau, en faisant appel à des régularités statistiques (certaines doubles consonnes n'apparaissent que dans des environnements bien délimités : -ss-) soit, en se référant à des analogies (transcrire /ɔrkim/ par « orchime » en analogie avec « orchidée »). » (Fayol, 2008a : 190)

## Récapitulatif

Le schéma suivant, qui a été élaboré par Fayol (2003 : 4), illustre les étapes de développement des compétences orthographiques chez les enfants.



Schéma 1 : Etapes de développement des compétences orthographiques chez les enfants

#### Remarque

En dépit du fait que le modèle étapiste d'Uta Frith soit une référence dans le domaine de développement des compétences orthographiques chez les enfants, il n'en demeure pas moins qu'il est fortement contesté en raison, notamment, des études ayant révélé que les étapes alphabétique et orthographique pouvaient être indépendantes l'une de l'autre. Martinet *et al.* (1999 : 71) écrivent à ce sujet :

« (...) [Des] études (...) conduisent (...) à remettre en question l'hypothèse d'une succession stricte des stades d'écriture. Ces études neuropsychologiques témoignent du fait que les compétences orthographiques peuvent être maîtrisées par des personnes dont les capacités de traitement phonologique, caractéristiques du stade alphabétique, sont déficitaires. Le développement des aptitudes alphabétiques ne

semble donc pas être un pré-requis (...) au développement des compétences orthographiques. Ces données témoignent plutôt en faveur d'une possible indépendance de l'acquisition des compétences traditionnellement attribuées aux stades alphabétique et orthographique. Cette indépendance relative est également confortée par d'autres données neuropsychologiques démontrant qu'un développement harmonieux des aptitudes alphabétiques ne garantit pas la mise en place des compétences orthographiques. (...). L'ensemble de ces données suggère que les traitements considérés comme caractéristiques des stades alphabétique et orthographique peuvent se développer en relative autonomie, ce qui est incompatible avec la notion d'acquisition par stades défendue par les modèles développementaux. »

## II. Procédures de la production orthographique chez les sujets adultes

Pour, entre autres, David Roeltgen et Kenneth Heilman, la production orthographique chez les sujets adultes repose sur deux procédures symbolisées par des voies divergentes : la première procédure (représentée par la voie lexicale¹) est activée lorsque le mot dicté² est familier à ces derniers, et la seconde procédure (représentée par la voie phonologique³) est activée lorsque le mot dicté ne leur est pas familier.

#### 1. Première procédure

Dans la première procédure, le mot dicté subit une analyse acoustique qui permet d'accéder, d'abord, au lexique phonologique d'entrée (mémoire comportant les formes phonologiques des mots familiers), ensuite, au système sémantique<sup>4</sup> (système dans lequel sont stockées les significations de ces mots), enfin, au lexique orthographique de sortie<sup>5</sup> (mémoire contenant les formes graphiques desdits mots).

## 2. Seconde procédure

Dans la seconde procédure, le mot dicté subit une analyse acoustique qui permet, d'abord, une segmentation de ce mot en unités phonologiques, ensuite, une conversion phonographémique « (...) où, à chaque phonème, est attribué le graphème qui lui est le plus fréquemment associé dans la langue (...) » (Martinet *et al.*, 1999 : 59), enfin, un assemblage graphémique « (...) où les différents graphèmes sont assemblés afin d'obtenir une séquence orthographique unifiée qui pourra être maintenue en mémoire de travail le temps nécessaire à la transcription écrite » (Martinet *et al.*, 1999 : 59).

#### Récapitulatif

Le schéma ci-après (Martinet et al., 1999 : 60) récapitule les procédures de la production orthographique chez les sujets adultes.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Egalement appelée « voie d'adressage » ou « voie directe ».

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> La majorité des modèles théoriques s'intéressent à l'écriture sous dictée, car elle est la situation courante de l'analyse des problèmes orthographiques.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Egalement appelée « voie d'assemblage » ou « voie indirecte ».

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Dans l'écriture spontanée, ce système est considéré comme étant le point de départ de la première procédure.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> L'accès à ce lexique peut se faire également sans passer par le système sémantique.

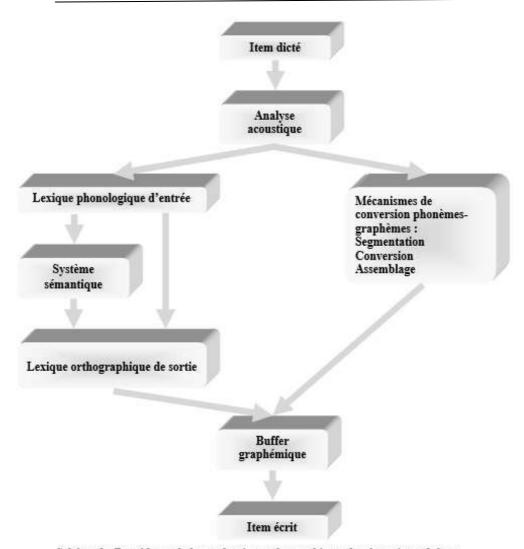


Schéma 2 : Procédures de la production orthographique chez les sujets adultes

## Remarque

Nombreuses sont les recherches défendant l'idée d'une activation parallèle des deux procédures que nous avons expliquées. Ceci est signalé par Fayol (2008b : 150-151) dans le passage suivant :

« Plusieurs arguments suggèrent que la voie lexicale intervient toujours. (...) Inversement, d'autres travaux suggèrent que la voie phonologique est, elle aussi, toujours sollicitée. (...) Ces données étayent donc plutôt la thèse selon laquelle l'écriture de mots se réaliserait par deux voies complémentaires et concurrentes intervenant systématiquement en parallèle, et dont la plus rapide « gagnerait ». (...). Il s'ensuivrait quelquefois des conflits entre transcriptions concurrentes, lorsque la voie directe induirait par exemple « -eau », et que la voie phonologique inciterait à écrire « -o ». La survenue de tels conflits n'existerait qu'avec les items irréguliers. »

Le schéma ci-après (Zesiger, 1995 : 32) présente le processus d'activation parallèle des voies lexicale et phonologique.

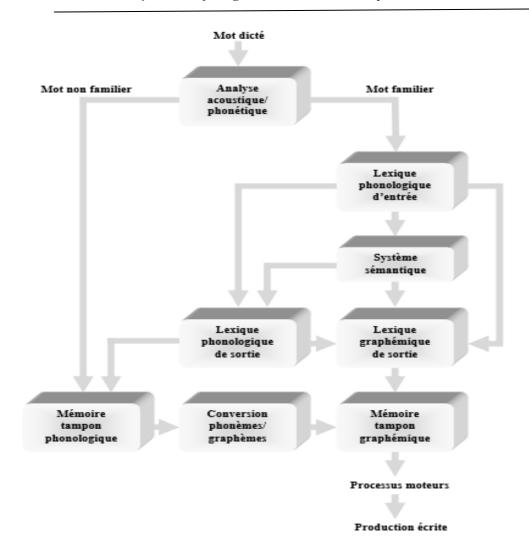


Schéma 3 : Procédures de la production orthographique chez les sujets adultes (activation parallèle des voies lexicale et phonologique)

Ainsi, la maîtrise de la production orthographique n'est pas chose aisée, et cela se complique davantage avec l'orthographe française, du fait de sa non-biunivocité (non-correspondance de chaque lettre à un seul son et vice-versa). Selon Fayol (2008b : 152) :

« (...) L'orthographe n'est pas un domaine de connaissance dans lequel une quelconque stratégie garantit la réussite. Ni le recours aux correspondances phonèmes-graphèmes, du fait de l'existence de nombreux mots irréguliers, ni la récupération directe en mémoire, en raison de la fragilité des représentations orthographiques, n'assurent la réussite. La moins mauvaise des attitudes pour celui qui doit produire l'orthographe des mots consiste à disposer d'un éventail de procédures - la phonographie, le recours aux régularités orthographiques, la référence à des analogies lexicales, l'emploi de la morphologie (...) - et d'y faire appel de manière flexible en fonction des situations et des contraintes qu'elles imposent. »

#### **Bibliographie**

Fayol, M., 2008a, « Apprendre l'orthographe des mots », in Fayol, M., Jaffré, J.-P., *Orthographier*, Paris, PUF, p. 183-195.

Fayol, M., 2008b, « Comment orthographions-nous ? », in Fayol, M., Jaffré, J.-P., *Orthographier*, Paris, PUF, p. 137-153.

Fayol, M., 2008c, «L'Apprentissage de l'orthographe: vers l'acquisition du principe alphabétique », in Fayol, M., Jaffré, J.-P., *Orthographier*, Paris, PUF, p. 167-181.

Fayol, M., 2003, « Les Difficultés de l'orthographe », Cerveau & Psycho, n° 3, p. 2-5.

Fayol, M., Jaffré, J.-P., 2008, «Orthographier: pourquoi faire coexister la linguistique et la psycholinguistique?», in Fayol, M., Jaffré, J.-P., *Orthographier*, Paris, PUF, p. 9-19.

Martinet, C. et al., 1999, «Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage?», Langue française, n° 124, p. 58-73.

Zesiger, P., 1995, Ecrire: approches cognitive, neuropsychologique et développementale, Paris, PUF.

**Rima Redouane** est docteure en linguistique appliquée et maître de conférences à l'Université de Bejaia, Algérie (Faculté des lettres et des langues, Département de langue et de littérature françaises). Ses principaux axes de recherche portent sur les opérations cognitives régissant l'acquisition des langues, le ludique et le contact de langues.

# POUR UNE DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION DANS LE SUPÉRIEUR EN LIEN AVEC LE SECONDAIRE / DIDACTICS OF TRANSLATION AT UNIVERSITY IN CONNECTION WITH SECONDARY EDUCATION / DIDACTICA TRADUCERII ÎN CADRUL CURSURILOR UNIVERSITARE CU PRIVIRE LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL<sup>1</sup>

Résumé : La traduction a progressivement occupé une place de moins en moins importante dans les pratiques de classe dans le secondaire au cours des XXe et XXIe siècles, mais elle occupe toujours une place prépondérante dans les cursus de langues de l'enseignement supérieur. Notre recherche-action a pour but d'envisager l'enseignement de la traduction dans le supérieur dans le cadre d'une liaison secondaire-supérieur tout en tenant compte du contexte de réduction des heures d'enseignement en présentiel.

Mots-clés: didactique; traduction; CECRL; lien secondaire-université; méthodologie.

Abstract: The importance of translation in the classroom practices of secondary teachers gradually lessened throughout the 20th and 21st centuries while it still holds a prominent place in higher education curricula for specialists. This paper aims at envisaging the teaching of translation at University so that a link between secondary and higher education can be made, all the more so in a context of reduction in face-to-face teaching hours.

**Keywords:** didactics; translation; CEFR; highschool-university link; methodology.

Cet article présente les résultats d'une recherche-action menée sur la place de la traduction dans le cursus des étudiants de licence LLCER<sup>2</sup> anglais de l'Université de Limoges. Il s'agit de s'interroger sur la façon la plus pertinente d'intégrer cet enseignement dans le programme en tenant compte de contraintes telles que la (quasi) non-existence de la discipline au lycée ainsi qu'un contexte de restrictions budgétaires qui pèse sur notre université. Notre souci étant de faciliter la transition entre le lycée et l'université pour les étudiants de L13, nous avons dans un premier temps souhaité procéder à une remise en contexte de l'enseignement de la traduction au lycée à travers un aperçu historique, ce qui nous a permis dans un second temps d'exercer un regard critique sur la place de la traduction en licence d'anglais à l'université et de proposer une approche aussi adaptée que possible.

Les besoins en apprentissage des langues vivantes remontent au Moyen Âge mais se sont développés à la Renaissance grâce à l'imprimerie. L'enseignement de l'anglais, par exemple, va se développer à cette époque pour faire face à des besoins commerciaux<sup>4</sup>.

À la fin du XIVe siècle, on cherche à enseigner correctement le français. Christian Puren (2012 : 18-19) explique que l'apprentissage se fait à partir de documents écrits en latin pour transmettre les « manières de langage ». Il s'agit d'une méthode indirecte, soit le fait d'enseigner une langue par le biais d'une autre qui sera celle des apprenants. Cette méthode ne s'adressait qu'à des aristocrates britanniques soucieux de maîtriser la langue de l'élite dans une Angleterre qui perdait progressivement la prédominance du français au profit de l'anglais du peuple. Les jeunes apprenaient à partir de poèmes écrits en rimes ou méthodes dialoguées. Ils étaient confrontés à des situations de vie complètement

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Sophie Dufosse-Sournin; Cindy Lefebvre-Scodeller, Université de Limoges, France, CeReS, EA 3648, sophie.dufosse@unilim.fr, cindy.lefebvre-scodeller@unilim.fr.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Langues, Lettres et Civilisations Étrangères et Régionales, sophie.dufosse@unilim.fr

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> «L» désigne le cycle de la licence. Le chiffre qui suit désigne l'année, sachant qu'en France la licence dure trois ans. L1 correspond donc à la première année d'université.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Les informations suivantes sont inspirées de Perrot et Julié (2017), Bourguignon (2014 et 2015), Puren (2012), Beguin et Garcia (1996) et de Germain (1993).

artificielles et décontextualisées. L'enseignement était dispensé aux enfants d'une même famille par des précepteurs ou préceptrices d'origine sociale modeste mais instruits.

Les spécialistes de l'enseignement vont ensuite mener une réflexion sur les langues dites « vulgaire¹ » — soit les langues parlées au quotidien — et proposer des grammaires comme support de la méthodologie dite « traditionnelle » ou « classique » développée de la Renaissance jusqu'au XIXe siècle. Le premier manuel date de la moitié du XVIe siècle et a été écrit par un Anglais sur le modèle des grammaires latines. Il s'agit à nouveau d'une méthode indirecte. Elle est fondée sur la traduction de textes littéraires latins et grecs mais sans dialogues. L'écrit occupe encore une place très importante dans l'enseignement de l'époque. L'objectif est d'apprendre les structures d'une langue — son code — pour savoir la parler. Les élèves apprennent en faisant des exercices de thème et de version tout en apprenant le lexique par cœur. Les phrases sont sorties de leur contexte et la langue enseignée est non conforme à la réalité linguistique du pays. À cette époque, l'apprentissage a pour but la discipline au sens propre du terme pour former les esprits. Le rôle du précepteur est de maîtriser les textes classiques afin de les transmettre à l'élite. Il corrige les erreurs et donne la bonne réponse tout en faisant répéter inlassablement. La méthode est toujours indirecte puisqu'on parle d'une langue par le biais d'une autre.

La méthodologie directe va apparaître à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et durera jusque vers 1920. Elle est utilisée principalement en France et en Allemagne en réaction aux méthodes indirectes des siècles précédents. En France, cette période correspond à l'enseignement de masse avec les lois promulguées par Jules Ferry. Les enfants ont l'obligation d'aller à l'école pour apprendre le français au détriment des langues régionales. Mais on va alors leur enseigner dans la langue. La méthodologie de l'époque s'oppose à un enseignement calqué sur les langues mortes et la traduction de textes écrits. Elle est fondée sur la manière dont un enfant apprend sa langue maternelle. Elle est l'adaptation de l'approche précédente mais insiste sur le fait qu'il faut impérativement pratiquer une langue étrangère pour la mémoriser. On procède par des séries de questions et de réponses, d'où le retour des formes dialoguées. Les activités de traduction – thème et version – sont réduites, alors qu'elles étaient pratiquées exclusivement auparavant. Le latin et le grec ne sont plus des modèles à imiter. On augmente les objectifs grammaticaux (travail sur le code) et structuraux pour développer une pratique active du sujet à apprendre. On parle désormais de langue vivante. L'enseignant dispense des cours frontaux, parfois magistraux, en rupture avec les leçons des précepteurs d'antan. Il fait face à des classes, à des cohortes de même âge, ce qui est nouveau également. L'excellence est visée.

La méthodologie appliquée dans les classes à partir de 1920 est appelée « directe active » mais a également été qualifiée de « mixte » ou d' « éclectique ». Il s'agit d'un compromis entre méthodologie traditionnelle et directe. Elle durera 30 ans. On mise encore sur la pratique de la langue adossée aux textes avec des phrases à traduire. Le rôle de l'enseignant est inchangé : il faut gérer de nombreuses classes.

La fin des années 50 voit arriver la méthodologie audio-orale. Elle correspond au développement de la didactique des langues étrangères ou ce que les Américains appellent « applied linguistics » car elle est adossée à la recherche. À cette époque vont se développer les sciences humaines ainsi que les sciences de l'homme. Les méthodes vont arriver des États-Unis avec le mouvement du behaviourism ou le « modèle comportementaliste » en français. Il s'appuie sur des exercices structuraux répétitifs pour conditionner l'acquisition linguistique ainsi que sur le concept d'anti-mentalisme. Cette théorie stipule, en effet, que le langage est un comportement dont on ne peut rendre compte qu'à partir des conditions externes de sa production<sup>2</sup>. L'enseignement prodigué est encore peu naturel, basé sur des

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Par opposition à la langue parlée par la noblesse, le clergé et les politiques.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Bloomfield en sera le représentant mais il sera critiqué par les spécialistes de la linguistique générative de Chomsky, par exemple.

drills, et se fait dans la langue cible (méthode directe). Il encourage l'oral et le « bain linguistique » (immersion). Les cours d'anglais se font en écoutant et en répétant les premières bandes magnétiques utilisées, ce qui est en rupture avec la pratique précédente. Afin d'éviter les fautes de calque on pratique l'analyse contrastive des deux langues en français, ce qui indique un retour discret de la méthode indirecte dans les classes. Pour ce faire, on en passe à nouveau par la traduction. On demande également aux élèves de réfléchir à ce qu'ils font et à comment ils le font par un travail de réflexion sur la grammaire.

L'approche développée entre 1960 et 1970 illustre une rupture didactique fondée sur des principes différents. En effet, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (ou SGAV) fait de l'oral sa priorité. La présentation de la langue parlée se fait à l'aide de dialogues présentés selon une progression établie à l'avance (notion de pré-didactisation). Une langue vivante est faite pour être entendue et parlée à propos de situations authentiques issues de la vie quotidienne. Tout se fait en langue-cible (méthode directe et bain linguistique). On ne se sert plus du manuel scolaire. L'enseignement de la grammaire a fortement diminué ainsi que la traduction et les activités d'écrit (réception et production).

L'approche communicative active directe va apparaître dans les années 1970 sous différentes formes pour évoluer jusqu'en 2005. Les approches communicatives s'appuient sur les travaux du sociolinguiste américain Hymes mais aussi sur ceux d'Austin et de Searle. On se situe alors dans les grands courants des sciences humaines et des sciences de l'éducation. On entend l'anglais sur cassette mais il n'y a plus d'images projetées sur le mur car elles sont sur le manuel utilisé à nouveau. On est à l'époque des « caches » plaqués sur les dialogues écrits à découvrir à la fin de l'exploitation de la structure-cible. L'élève devient un apprenant qui doit acquérir une compétence de communication ou compétence communicative. Celle-ci relève des normes contextuelles et situationnelles qui conditionnent les emplois de la langue apprise, soit la L2. Le contenu s'appuie sur le Niveau-Seuil (Threshold Level) rédigé par Van Ek pour le Conseil de l'Europe en 1975. Ce document est la base de l'actuel Cadre européen commun de référence pour les langues ou CECRL. On en retire les notions et fonctions développées et enseignées au fur et à mesure des années scolaires soit des « inventaires » (Beguin et Garcia, 1996 : 30). On a alors vulgarisé cette approche en l'appelant « notionnelle-fonctionnelle<sup>1</sup> ». Concrètement, un cours correspond à l'exploitation d'une notion et/ou d'une fonction, le tout devant être régulièrement réactivé dans le cadre d'une pédagogie spiralaire, ce qui oblige à fortement didactiser son travail d'enseignant. La grammaire retrouve une certaine place dans les programmes sous la forme de pratique raisonnée de la langue. Elle s'appuie sur les théories énonciativistes de Culioli ou d'Adamczewski et en passe par la traduction, soit pour comparer les structures, soit pour vérifier les acquis. La pédagogie est centrée sur l'apprenant qui a un rôle actif dans la construction de son savoir et savoir-faire. On s'inscrit ici dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. L'évaluation porte sur l'utilisation de la langue-cible en situation et vise la maîtrise du code linguistique. L'erreur est alors inévitable et est le signe de l'état provisoire des connaissances chez l'élève qui construit sa propre interlangue<sup>2</sup>.

Si depuis 2005 la compétence de communication est toujours la finalité de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, celle-ci se construit dans le cadre de l'accomplissement de tâches non langagières. L'approche communicative à visée actionnelle a fait du processus d'apprentissage une priorité dans le but de faire correspondre

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Fonctionnelle car utile pour communiquer et notionnelle car une situation de communication se développe autour de grandes notions comme se présenter, rédiger une lettre, s'orienter, demander à manger, etc.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Phase dans le développement linguistique d'un apprenant. En corrigeant ses erreurs progressivement, il modifie son propre système qui va se rapprocher de plus en plus de la langue-cible authentique.

connaissances et capacités travaillées puis évaluées en classe, selon les besoins inhérents à la tâche envisagée. Bourguignon (2014 : 15) parle d' « actes de parole qui n'ont de sens que dans le cadre d'actions sociales. » L'objectif visé est l'autonomie des apprenants en langueculture-cible. L'apprenant doit également construire ses connaissances : savoirs, savoirfaire, savoir-être (socioconstructivisme) dans une situation précise de la vie courante tout en étant capable de réinvestir les acquis dans d'autres circonstances. La compétence de communication reste au cœur de l'enseignement-apprentissage mais on y insère de la grammaire et donc de la traduction, à cause des lacunes constatées. Les méthodes utilisées dépendent des besoins repérés des apprenants et des objectifs visés. Ces derniers sont exprimés par des niveaux CECRL illustrés par des grilles comprenant des échelles de descripteurs ou «référentiels» (Bourguignon, 2015 : 84). Ils s'inscrivent dans les 5 domaines langagiers<sup>1</sup>. Ces niveaux vont de A2 à C2<sup>2</sup> dans l'enseignement primaire et secondaire en France. Une stratégie de remédiation est adoptée afin de combler les manquements et besoins repérés lors des évaluations formatives et diagnostiques. La méthode indirecte est réintroduite. On a, en effet, le droit d'utiliser une autre langue que l'anglais pour décrire les phénomènes linguistiques et de traduire des phrases d'exemple dans le cadre d'une approche contrastive. La traduction n'est utilisée que comme vérification des connaissances grammaticales sous forme de version. Elle apparaît peu dans les manuels mais reste utilisée par les enseignants de façon ponctuelle.

Ce rapide historique de l'histoire des méthodologies de l'enseignement de l'anglais met en relief ce que Tardieu (2014 : 13) appelle un « mouvement de balancier » entre,

[...] des approches directes centrées essentiellement sur l'objectif pratique (méthodes directes, audiovisuelle et dans une certaine mesure, actionnelle) et des approches indirectes qui, sans abandonner l'objectif pratique, visent également la formation culturelle et intellectuelle de l'apprenant (méthode active, approche communicative). (*ibid.* : 13)

La place et le rôle de la traduction au sein de l'enseignement dans le secondaire ont évolué au fil du temps, en fonction des approches adoptées pour l'enseignement des langues. Dans l'enseignement supérieur, cette discipline représente, avec la littérature, la civilisation, la phonétique et la linguistique, l'une des matières fondamentales au sein des enseignements de la filière LLCER anglais<sup>3</sup>. On considère donc généralement dans cette filière que la traduction « va de soi », et son enseignement n'a guère évolué en un peu plus de 40 ans. En tant qu'exercice universitaire, la traduction permet de vérifier la compréhension fine d'un texte (quelle que soit la langue dans laquelle il est rédigé), les capacités de (ré)expression dans l'autre langue, et l'objectif *in fine* de cet enseignement est certainement, dans un grand nombre de cas, la préparation aux concours d'enseignement (CAPES<sup>4</sup>, agrégation). Pourtant, aux yeux des étudiants de première année, il s'agit souvent d'un exercice nouveau et difficile (voir *infra*).

Un cours de traduction en LLCER anglais se divise généralement entre la préparation à la maison de la traduction de textes distribués en cours par l'enseignant et la correction de ces textes en travaux dirigés. Les étudiants sont amenés à traduire depuis l'anglais vers le français (version) et depuis le français vers l'anglais (thème). Dans la

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Il s'agit des 2 activités de réception (orale et écrite), des 2 activités de production (orale et écrite), ainsi que de l'interaction orale.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Le niveau A renvoie à la compétence générale d'un utilisateur élémentaire. Le niveau B décrit un utilisateur indépendant alors que le niveau C décrit un utilisateur expérimenté.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La filière LLCER anglais a pour débouché principal l'enseignement dans le secondaire voire dans le supérieur, mais pas uniquement : nombreux sont les étudiants qui voudraient devenir traducteurs professionnels.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

filière LLCER sont souvent privilégiés les textes littéraires, mais il peut également s'agir de textes journalistiques. Un étudiant de première année qui vient de quitter le lycée se retrouve donc dès le début du mois de septembre avec la lourde tâche de traduire un texte de façon la plus idiomatique possible, en respectant les règles grammaticales de la langue d'arrivée et en trahissant le moins possible le style et l'effet du texte de départ. Ces « règles » restent presque invariablement implicites, car dans beaucoup de cas les étudiants reçoivent une brochure avec comme unique consigne de traduire tel ou tel texte pour la semaine suivante.

La restructuration des enseignements pour un nouveau contrat quinquennal qui débutera en septembre 2018 à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de Limoges nous a semblé un moment opportun pour repenser l'enseignement de la traduction en licence LLCER anglais, afin de pouvoir proposer un enseignement plus adapté (en première année notamment) et qui puisse rester qualitatif malgré les restrictions budgétaires qui pèsent sur l'établissement. Notre démarche s'est articulée en trois temps : tout d'abord, nous avons voulu connaître et comprendre les difficultés ressenties par les étudiants ; puis nous avons voulu savoir comment l'enseignement de la traduction avait évolué à la FLSH; enfin, nous avons voulu connaître la position des autres universités en ce qui concerne l'enseignement de la traduction. Tous ces questionnements visent à proposer une approche la plus efficace possible dès la L1.

Nous avons réalisé un sondage dans le but d'essayer de comprendre d'où viennent les difficultés des étudiants. Composé de 6 questions<sup>1</sup>, il a été mis à la disposition des étudiants de L1 sur le site survio.com. Nous avons collecté 44 réponses.

25% des étudiants ayant répondu au sondage (11/44) ont fait une terminale littéraire avec renforcement anglais ; 27,3% (12/44) sont issus de la filière littéraire sans renforcement anglais ; 27,3% sont issus de la filière scientifique ; 6,8% (3/44) sont issus d'un bac économique et social; 13,7% (6/44) ont obtenu un autre type de bac<sup>2</sup>.

54% déclarent n'avoir jamais fait de traduction au lycée; 9% ont déjà traduit quelques phrases, ou fait du thème grammatical; 20% ont déjà traduit quelques paragraphes ; 12% ont déjà traduit des textes ; 5% ont déjà traduit pour leurs loisirs ou de façon « professionnelle ».

55% des étudiants ont explicitement déclaré avoir trouvé le cours de traduction du premier semestre enrichissant<sup>3</sup>; 18% l'ont trouvé ennuyeux<sup>4</sup>; 32% des étudiants ont trouvé

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Les six questions étaient les suivantes : 1. Quelle filière avez-vous suivie au lycée ? 2. Aviez-vous déjà fait de la traduction au lycée ? Si oui, sous quelle forme ? A quelle fréquence ? 3. Qu'avez-vous pensé du cours de traduction en LAS1 ? (facile/difficile, enrichissant/ennuyeux, etc. Vous pouvez argumenter) 4. Comment jugez-vous le rapport entre les compétences dont vous disposiez en sortant du lycée et celles que l'on attend de vous en LA ? 5. Que pensez-vous des progrès que vous avez faits depuis septembre en traduction? 6. Quelles évolutions proposeriez-vous pour le cours de traduction, notamment en LA (améliorations, modifications, en termes de contenu et/ou d'horaires)?

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 4,5% (2/44) ont obtenu un bac professionnel; 2,3% (1/44) un bac Sciences et Technologies de la Santé et du Social ; 2,3% un bac Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués ; 2,3% un DAEU; 2,3% sont issus de la filière Sciences et Technologies du Management et de la Gestion.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Voici les commentaires des étudiants, retranscrits tels qu'ils apparaissent, sans correction de notre part : « Enrichissant puisque cela nous apprend à bien rédiger et réfléchir en Anglais » ; « Enrichissant. Nous avons pu apprendre des nouvelles tournures de phrase, du nouveau vocabulaire »; « enrichissant, car j'ai appris beaucoup de vocabulaire »; « Enrichissant tant au niveau vocabulaire que sur la syntaxe »; « Les cours étaient [...] rythmés et agréable, ponctués de règles de grammaire donc très enrichissants ».

<sup>4</sup> Voici les commentaires des étudiants, retranscrits tels qu'ils apparaissent, sans correction de notre

part : « les cours de traduction sont un peu redondants, on ne fait que des extraits de textes littéraires ou des articles de journaux, c'est assez peu varié »; « je l'ai trouver sans intérêt. je comprend le but, mais l'organisation et les méthodes employés sont très ennuyantes.»; « Assez ennuyeux et monotone »; « dans mon cas, je ne veux ni être professeur ou traductrice plus tard donc je trouve que

le cours difficile<sup>1</sup>. Le rythme d'apprentissage du vocabulaire<sup>2</sup> est jugé trop élevé par 25% des étudiants ayant répondu au sondage ; 16% demandent un appui théorique (sans que cette suggestion ait été mentionnée dans les questions : il s'agit donc d'une vraie demande) ; 40% des étudiants établissent un lien entre leurs progrès en traduction et l'apprentissage systématique de vocabulaire, les cours de grammaire et la réflexion sur la syntaxe.

Afin de nous projeter dans une évolution du cours de traduction en licence, nous avons souhaité avoir un regard rétrospectif sur la façon dont il avait été envisagé jusqu'à présent à la FLSH de Limoges. Nous avons pu explorer les archives et avons collecté des informations allant de 1975 à nos jours<sup>3</sup>. Force est de constater que la place accordée à l'enseignement de la version n'a que peu évolué en un peu plus de 40 ans : excepté en 2004-2005 où elle était « fondue » dans un enseignement plus large au S14, la traduction de l'anglais vers le français a toujours occupé un créneau d'une heure par semaine et par semestre au cours des deux premières années de licence. Les choses sont un peu différentes en ce qui concerne le thème : de 1975 à 1986, il apparaît dans les maquettes de première année à raison d'une heure hebdomadaire, parfois fondu dans un autre enseignement (grammaire, compréhension/phonétique)<sup>5</sup>. De 1988 à 1998, le thème n'a pas été enseigné en première année, mais seulement à partir de la deuxième. Entre 1998 et 2001, une heure hebdomadaire était consacrée au thème au second semestre, puis deux heures au quatrième semestre<sup>6</sup>. En 2001-2002, les étudiants ne se sont vu proposer des cours de thème qu'à partir du quatrième semestre, à raison de deux heures par semaine. En 2004-2005, la traduction - thème et version - était fondue dans un enseignement plus large au premier semestre, puis une heure hebdomadaire était respectivement consacrée au thème et à la version jusqu'à la fin de la deuxième année. Depuis 2008, les étudiants bénéficient d'une heure de thème et d'une heure de version par semaine.

On le voit, c'est l'enseignement du thème qui a été le plus fluctuant au cours des années. Cette situation est certainement due au fait que cet exercice, que Jean-René Ladmiral ([1979] 1994 : 47) qualifie d' « artificiel »,

met l'apprenti-traducteur dans une situation de handicap, voire d'échec permanent. Il ne sera jamais capable d'égaler ses performances en version, et ne pourra jamais se comparer au traducteur-locuteur autochtone. (Hewson, 1993 : 73)

cette matière peut parfois être ennuyeuse... » ; « Enrichissant, mais quelque peu répétitif, et surtout il faudrait varier les textes donnés à traduire. »

¹ Voici les commentaires des étudiants, retranscrits tels qu'ils apparaissent, sans correction de notre part : « par manque d'habitude et aussi de vocabulaire au tout début de l'année » ; « Je l'ai trouvé assez difficile surtout au début de l'année car on nous demande dès le départ un niveau assez élevé en traduction que l'on a pas forcément en sortant du lycée... » ; « assez compliqué, surtout en ce qui concernait les traductions de texte littéraire » ; « Assez difficile car nécessitant une quantité très importante de vocabulaire précis » ; « Le cours de traduction de L1 est intéressant même si il est difficile pour les personnes n'en ayant jamais fait d'être de suite jeté dans le grand bain. » ; « difficile car la traduction nécessite un certain vocabulaire dans des domaines variés ce qui n'a pas forcément était acquis au lycée » ; « Je n'avais pas l'habitude de traduire un texte assez conséquent du coup au début il a fallu s'habituer donc on peut dire qu'au tout début ce fut assez difficile. »

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Environ 400 mots à apprendre par semaine dans *Le mot et l'idée 2* de Jean Rey, Christian Bouscaren et Alain Mounolou.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Plus précisément, nous avons pu consulter les archives des années suivantes : 1975-1976, 1977-1983, 1984-1986, 1988-2016. L'Université de Limoges a été créée en 1968.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> « S » désigne un semestre. S1 correspond au premier semestre de la première année. Les semestres sont numérotés de façon continue jusqu'à la fin de la troisième et dernière année de licence (de S1 à S6).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> C'est le cas entre 1977 et 1979.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Durant cette période, le thème n'était enseigné ni au premier, ni au troisième semestre.

Pourtant, à Limoges, le nombre d'étudiants anglophones est significatif : il avoisine régulièrement les 10%<sup>1</sup>. Pour ces étudiants, le thème représente la traduction vers la langue maternelle, et la version est plus difficile pour la plupart d'entre eux. A l'heure de la restructuration des enseignements pour le nouveau contrat quinquennal, il importera de ne pas minimiser cet enseignement, même en L1.

Nous avons souhaité nous positionner par rapport aux autres universités en ce qui concerne l'enseignement de la traduction : ainsi, nous avons examiné la maquette de 23 universités françaises afin de déterminer le volume horaire consacré à la traduction dans le cursus des étudiants de LLCER anglais d'une part, et l'approche adoptée quant à l'introduction de la version et du thème au sein du cursus, d'autre part.

Naturellement, la traduction est présente dans toutes les maquettes. Le nombre d'heures allouées aux cours de traduction en licence (de L1 à L3) varie sensiblement d'une université à une autre : entre 108h et 372h<sup>2</sup> de traduction sur le cursus de L. La plupart du temps, la formation universitaire offre l'équivalent d'une heure de thème et d'une heure de version par semaine sur l'ensemble de la licence, ce qui représente 144 heures sur trois ans (avec un semestre de 12 semaines).

Certaines universités ne dispensent pas de cours de thème ou de version à proprement parler au S1, mais proposent des cours de méthodologie intitulés, par exemple, « techniques de la traduction » ou « français appliqué à la version ». La pratique n'intervient qu'à partir du S2 (pour la version au moins). Le thème à proprement parler (c'est-à-dire non enseigné dans le cours de grammaire sous forme de thème grammatical) n'est parfois introduit qu'à partir du S2, voire même du S3. Nous ne retiendrons pas ces solutions, pour les raisons évoquées plus haut. Les raisons budgétaires auxquelles nous avons précédemment fait allusion ne nous permettent pas de dispenser davantage d'heures de traduction ; nous avons même dû consentir à une baisse, que nous avons souhaité voir apparaître à partir du S2 seulement – nous avons estimé que les étudiants fraîchement sortis du lycée avaient besoin de s'entraîner le plus possible. Ainsi, nous avons suggéré de conserver 24h de TD de traduction au S1 (12h pour le thème et 12h pour la version dans les deux cas). A partir du S2, les étudiants n'auront plus que 18h de TD de traduction par semestre, soit 1h30 par semaine<sup>3</sup>.

L'examen des maquettes montre également que peu d'universités proposent un appui théorique ou réflexif au niveau L1 (seules 4 universités sur les 23 dont la maquette a été étudiée le font) ; d'autres proposent ce type de cours en L2 (4 universités sur 23) ou en L3 (4 universités sur 23). Au total, 12 universités sur 23 proposent de façon explicite des cours visant à faire réfléchir les étudiants sur le processus de traduction. Il s'agit de cours intitulés "Traductologie", "Techniques de traduction", "Méthodologie de la traduction", "Version commentée" ou encore "Commentaire de traduction". En tant qu'enseignantchercheur spécialiste en traductologie, il nous semble indispensable d'adosser les travaux dirigés de traduction à une réflexion sur l'acte traductif. Nous proposerons donc, dans un souci d'économie, des cours magistraux de traductologie à raison de 6h par semestre (soit une moyenne d'une heure toutes les deux semaines). Cet enseignement répondra aux attentes exprimées par certains étudiants dans le sondage. Les étudiants auront également

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pour l'année 2016-2017, en L1, 11 étudiants sur 149 étaient anglophones (soit 7,38%). Ils étaient 11 sur 88 en L2 (soit 12,5%) et 9 sur 91 en L3 (soit 9,9%). Il ne s'agit pas d'étudiants étrangers venant étudier à Limoges, mais bien d'étudiants issus de familles résidant dans le Limousin.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> L'université qui dispense 372h de traduction propose un parcours traduction à partir de la L2.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La question de l'organisation de l'enseignement de la traduction à partir de la L2 se pose (vaut-il mieux répartir les 90 minutes de cours en 45 minutes de thème et 45 minutes de version - ce qui paraît très peu – ou vaut-il mieux alterner le thème et la version une semaine sur deux ? Une troisième solution consisterait à diviser le semestre en deux, et consacrer six semaines consécutives à la version, puis six semaines consécutives au thème.

12h de travail hors présentiel en L3 si bien qu'ils bénéficieront, sur l'ensemble de la licence, de 162h de cours de traduction/traductologie.

L'organisation des cours ne sera pas simple. En effet, les nouvelles maquettes seront construites sur la base des majeures/mineures, et des étudiants ayant pour majeure une discipline autre que l'anglais suivront les cours de traduction et de traductologie. Une autre contrainte à envisager concerne les intervenants : la traduction est un cours qui est souvent confié à des intervenants extérieurs ou à des collègues non spécialistes afin de compléter leur service. Leurs compétences en matière de traduction ne sont nullement remises en cause, mais il leur faudra certainement fournir un travail de préparation important pour maîtriser la partie « traductologie » du cours. Si, jusqu'à présent, chaque intervenant choisissait généralement les textes qu'il donnait à traduire à ses étudiants, cette liberté sera vouée à être restreinte en vue de l'exploitation « traductologique » des textes à traduire. Nombreux sont les collègues qui connaissent les fameux « sept procédés » de Vinay et Darbelnet<sup>1</sup> (procédés qui ont fêté leurs 60 ans en 2018, puisque la Stylistique comparée du français et de l'anglais a été publiée en 1958!) et les enseignent encore aux étudiants. Le côté « pratique » de ces procédés (par leur nombre limité, notamment) est indéniable, et ils fournissent certainement « une base pédagogique pertinente » (Collombat, 2003). Mais des traductologues tels que Michel Ballard (2006) ont montré qu'ils ne suffisaient pas à décrire de façon assez précise tous les processus à l'œuvre dans l'opération de traduction – le procédé de la modulation en est un exemple frappant. Nous souhaitons donc enseigner la traductologie telle que Michel Ballard la concevait, et telle que nous la concevons également, dès la première année. Recourir à une terminologie précise et rigoureuse en matière de description des opérations linguistiques à l'œuvre dans le processus de traduction permettra en effet aux étudiants d'acquérir des connaissances qui leur seront utiles en cours de grammaire, de linguistique, de syntaxe, ou encore de phonétiqu<sup>2</sup>.

L'historique de l'enseignement des langues vivantes dans le secondaire que nous avons dressé nous a permis d'illustrer l'effet de balancier dont parle Claire Tardieu (2014 : 13) et de montrer que la traduction ne bénéficie plus de la place privilégiée qu'elle a occupée depuis la Renaissance jusqu'à la fin du XXe siècle. L'image du balancier pourrait être reprise pour décrire la fluctuation de la place de la traduction – et plus particulièrement du thème – dans les maquettes de la filière LLCER anglais à la FLSH de Limoges. Il nous semble important de continuer à enseigner la version aussi bien que le thème dès la L1 en raison de la présence d'un nombre non négligeable d'étudiants anglophones. L'un des objectifs dans le secondaire consiste à viser l'autonomie linguistique. C'est là, selon nous, le lien à exploiter pour faciliter la transition entre le lycée et le supérieur. L'analyse des réponses au sondage nous a encouragées à proposer un appui théorique aux travaux dirigés de traduction dès la L1. Les remarques des étudiants nous ont également permis de constater qu'une concertation entre collègues de disciplines connexes (traduction, linguistique, grammaire, syntaxe) est souhaitable : la transparence, le décloisonnement des enseignements, peuvent permettre d'optimiser le travail des étudiants et favoriser leur prise

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Voir par exemple Collombat (2003) qui évoque l'université de Laval au Québec, ainsi que la bibliographie indicative disponible sur le site de certaines universités françaises.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Utiliser le terme « recatégorisation » et indiquer que lorsqu'on traduit *How horrid* par « Quelle horreur » on pratique une recatégorisation depuis un adjectif vers un nom permettra aux étudiants de savoir ce qu'est un adjectif et ce qu'est un nom – car, contrairement à ce que l'on pourrait penser, un nombre non négligeable d'étudiants de licence ne connaissent pas les différentes catégories grammaticales et se trouvent en difficulté lorsqu'on les interroge sur la nature d'un terme. En phonétique, la connaissance des catégories grammaticales est importante pour pouvoir déterminer la place de l'accent tonique dans *address* selon qu'il s'agit d'un nom ou d'un verbe, par exemple.

d'autonomie. Une autre piste de réflexion consiste à exploiter les ECTS¹ en expliquant clairement dès le début de l'année ce à quoi ils correspondent². Les étudiants seront ainsi informés de la quantité de travail que nous attendons d'eux et pourront gérer au mieux leur travail personnel.

#### **Bibliographie**

Ballard, M., 2006, « A propos des procédés de traduction », *Palimpsestes*, Hors-série : *Traduire ou « Vouloir garder un peu de la poussière d'or »*, p. 113-130.

Beguin, N. et Garcia C., 1996, La séquence didactique en anglais, Paris, Bertrand-Lacoste.

Bourguignon, C., [2005] 2015, La démarche didactique en anglais, Paris, PUF.

Bourguignon, C., 2014, Pour enseigner les langues avec le CECRL, Paris, Delagrave.

Collombat, I., 2003, « La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique », Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators ' Journal, 48.3, p. 421-428.

Germain, C., 1993, Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, CLE International.

Perrot, L. et Julié, K., 2017, Enseigner l'anglais, Paris, Hachette Éducation.

Puren Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, [1998] 2012, www.christianpuren.com (consulté le 25 mai 2020)

Tardieu, C., 2014, « Résurgences et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France », in Raby F., Hardy M. (dir.), *Pratiques émergentes et recherches en didactique de l'anglais, jalons, interrogations et perspectives*, n° 33, p. 12-33.

Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, Cadre Européen commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, www.coe.int/lang-CECR (consulté le 25 mai 2020)

Vinay, Jean-Paul et Darbelnet, Jean, 1966 [1958], Stylistique comparée du français et de l'anglais, Paris, Didier.

Sophie Dufossé Sournin est maître de conférences à l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de la formation) de l'académie de Limoges et membre du CeReS (EA 3648). Ses recherches en didactique de l'anglais couvrent la pratique de classe des futurs enseignants d'anglais, l'élaboration d'outils à mettre à la disposition des étudiants nonspécialistes de l'anglais (secteur LANSAD) et la certification de l'enseignement supérieur. Elle est, depuis 2016, directrice du département des langues vivantes et responsable des concours internes.

Cindy Lefebvre-Scodeller est maître de conférences à l'Université de Limoges où elle enseigne la traductologie, la traduction et la linguistique aux étudiants de licence et de master. Elle est membre du Centre de Recherches Sémiotiques (CeReS, EA3648) dont elle co-dirige l'axe 2 « Enjeux de la description du langage ». Elle a rédigé une thèse intitulée « La présence du traducteur : traduction littéraire anglais-français » sous la direction du professeur Michel Ballard. Ses recherches, qu'elle mène dans le domaine de la traductologie, portent notamment sur la question du style en traduction. Elle est l'auteur de plusieurs articles consacrés à ce thème.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> European Credit Transfer System, en français : système européen de transfert et d'accumulation de crédits

<sup>2 « [</sup>L]a valeur d'un crédit représente [...] environ 25 à 30 heures de travail. » (http://www.agence-erasmus.fr/page/ects). Par « travail », on comprend la présence en cours, la préparation des examens et le travail personnel.

ZUM STELLENWERT DER RHETORISCHEN KOMPETENZ IN DER NEUEN ARBEITSWELT, CHANCEN UND PERSPEKTIVE FÜR ABSOLVENTEN AUS DEM FREMDSPRACHENBEREICH /THE IMPORTANCE OF RHETORICAL COMPETENCE IN THE NEW WORLD OF WORK: OPPORTUNITIES AND PERSPECTIVES FOR FOREIGN LANGUAGE GRADUATES / IMPORTANȚA COMPETENȚEI RETORICE PE NOUA PIAȚĂ A MUNCII: OPORTUNITĂȚI ȘI PERSPECTIVE PENTRU ABSOLVENȚII DE LIMBI STRĂINE¹

Abstract: In diesem Beitrag wird das Ziel verfolgt, den Stellenwert der rhetorischen Kompetenz im Hinblick auf neue Arbeitsperspektive für Absolventen aus dem Fremdsprachenbereich darzustellen. Die rhetorische Kompetenz, die im Rahmen dieses Beitrags dargestellt wird, wird hierbei als Schlüsselqualifikation zum Erwerb eines Berufs/Jobs vor allem in den Dienstleistungs-, und Informationssektoren skizziert. Vor diesem Hintergrund und in einem nächsten Schritt werden dann die Module Mündlich und Schriftlich aus dem Bachlor-Studium als Beispiel dargelegt. Schließlich und nicht zuletzt werden in diesem Rahmen darüber hinaus einige Vorschläge zur Förderung der rhetorischen Kompetenz in der Fremdsprachenbildung an Universitäten und Hochschulen gemacht.

Schlüsselwörter: Fremdsprachen Lernen und Lehren, rhetorische Kompetenz, Kommunikation, Arbeitsmarkt, Berufsfähigkeit.

Abstract: This article presents the importance of rhetorical competence with regard to new job prospects for graduates of foreign languages. The rhetorical competence, in this context, is outlined as a key qualification for a job/profession application especially in the sectors of service and information. To attain our objective, both the oral and written course syllabi included in the curriculum of BA in foreign language is considered. Last but not least, some concepts and suggestions for promoting rhetorical competence in foreign language teaching at universities and high schools will be discussed with this framework.

**Keywords:** foreign language learning and teaching, rhetorical skills, communication, market, universities, employability.

#### 1. Einleitung

Das Schaffen von mehreren Beschäftigungsmöglichkeiten war und ist immer heute noch ein zentrales Ziel des LMD-Studiums², das seit 2004 und trotz Kritik an allen algerischen Universitäten angeboten wird. Algerische Absolventen müssen dementsprechend und im weitesten Sinne mit den breiten Arbeitsfeldern umgehen können. Das heißt: Algerische Absolventen können verschiedene Berufswege anstreben, die nicht ganz mit ihren Fachstudien übereinstimmen müssen. Aus bildungspolitischer Sicht handelt es sich dabei mehr um die Beschäftigungsfähigkeit (employability), die -politisch gesehen- als Maßnahme zur Behebung der Arbeitslosigkeit in Algerien gelten kann.

In vielen Stellenangeboten lesen wir oft, dass die Erwartungen der Arbeitsgeber sich heute für viele Berufe in Richtung Fremdsprachenkompetenz bewegen. In den Dienstleistungs- oder Informationssektor beispielsweise sind die Fremdsprachenkompetenzen als selbstverständlich und fester Bestandteil am Arbeitstag, weil hierunter Arbeiten wie: Kommunikation, Verhandeln,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Soudani Mohamed, Université Mohamed Ben Ahmed-Oran 2, Algérie, mohamed.soudani@univ- tiaret.dz

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> LMD Abkürzung von Licence-Matser-Doctorat

Argumentieren, Korrespondieren, Kunden Beratung, Werbung und Marketing machen etc. fallen. Aus diesem Grund haben wir in den letzten zehn bzw. fünfzehn Jahren deshalb konstatiert, dass viele algerische Firmen/Institutionen ihre Mitarbeiter (les employés) zu CEIL<sup>1</sup>-Intensivfremdsprachenzentren im Rahmen einer Fort- oder Weiterbildung zur Anmeldung in einem Fremdsprachenkurs schicken.<sup>2</sup> Anders gedrückt bedeutet dies, dass Firmen, Institutionen und Arbeitsgeber im Allgemeinen heute mehr in Fremdsprachenkompetenz investieren wollen, weil -wie gesagt- Fremdsprachenkompetenz in vielen Brachen ein fester Bestandteil geworden ist. Im Hinblick auf Dienstleistungs-, und Informationssektor möchte ich auf drei konkrete Ausschreibungsbeispiele hinweisen, die für den vorliegenden Beitrag relevant sind. Das erste Beispiel bezieht sich auf den Stellenausschreibungen von den algerischen Telefonnetzanbietern DJEZZY/MOBILIS/OOREDOO, die die Absolventen mit Diplomen in Fremdsprachen (Bachlor/Matser) auch in ihren Firmen einstellen können. Absolventen, die bei diesen Firmen eingestellt werden könnten, haben dann Aufgaben wie etwa Kundenberatung, Werbung, Kommunikation, Marketing etc. zu erledigen. Das zweite Beispiel, das ich hier darstellen möchte, bezieht sich auf die Stellenangebote der deutschen Botschaft und des Goethe Instituts in Algier. Absolventen mit Bachlor- bzw. Masterabschluss in Deutsch als Fremdsprache, die sich um diese Stellenangebote bewerben wollen, müssen dann Arbeiten wie übersetzen (deutsch/französisch/arabisch), verwalten, Besuche organisieren, Delegationen betreuen etc.<sup>3</sup>

Aus den beiden Beispielen wird schon klar, dass es dabei um ein breites Arbeitsspektrum handelt, das sich von Kommunikationsgesprächen mit Kunden über Marketing und Werbung bis hin zu speziellen Aufgaben wie Delegationsbetreuung erschreckt.

Vor diesem Hintergrund und Angesicht der Ausbildung in Fremdsprachen sowohl im Master- als auch im Bachlorstudium (Französisch, Englisch, Deutsch etc.) an algerischen Universitäten, möchte ich im Rahmen des vorliegenden Beitrages der folgenden Frage nachgehen; inwieweit können wir dann behaupten, dass Absolventen aus Fremdsprachenstudiengängen andere Berufswege anstreben können als die Berufe eines/einer Fremdsprachenlehrers(in)?

Die oben dargestellten Ausschreibungsbeispiele leuchten uns mehr oder weniger einen Ausweg, den unsere Studenten nach ihren Fremdsprachenstudien Richtung Arbeitswelt gehen können. Um diesen (Aus)Weg zur Arbeit gehen zu können oder um mehrere Beschäftigungsfähigkeiten vor allem in den Dienstleistungen- und Informationssektoren für unsere Studenten schaffen zu können, müssen wir unsere Ideenwelt und theoretische Lehrkonzepte an der Universität unbedingt neu gestalten oder wenigstens zielmäßig neu bearbeiten. Vor diesem Hintergrund und in Anlehnung an das neue Berufsbild, denke ich besonders an die kommunikative Kompetenz, die heute als selbstverständlich und wesentlich in den oben erwähnten wirtschaftlichen Sektoren ist. Bisher ist es jedoch auf der anderen Seite immer fragwürdig, ob Absolventen aus dem Fremdsprachenbereich schon auf diese Anforderungen vorbereitet sind?

<sup>2</sup> Im Zeitraum von 2011-2013 z. B konnte ich als CEIL-Sprachkoordinator mehrere Mitarbeiter (des employés) aus CNAS, SONALGAZ und Telefonanbieter Mobilis als CEIL-Lerner in den verschiedenen Fremdsprachenkursen anmelden.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> **CEIL** Abkürzung von Centre d'enseignement intensif des langues étrangères (Fremdsprachenzentrum für intensives Lernen)

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Die Stellenausschreibungen dieser Institutionen sind exemplarisch im Anhang dieses Beitrags anzusehen

Kommunikative Kompetenz in Fremdsprachen ist in diesem Beitrag als übergeordnetes Ziel anzusehen und sie kann jedoch erst aufgrund ausreichender Fachkenntnisse aus der Rhetorik erworben werden. Zur Schwerpunkt der Kommunikation und Rhetorik bei den Studierenden in Fremdsprachen hat Pawlikowska (2019:193) den grundlegenden Stellenwert der kommunikativen und rhetorischen Kompetenz am Beispiel der polnischen Studierenden (Deutsch als Fremdsprache) gezeigt und plädiert im Hinblick auf Berufswelt, dass der Erwerb des rhetorischen Wissens und Könnens die persönlichen Erfolgschancen bei der Jobsuche bzw. einem Stellenwechsel erhöht. Vor diesem Hintergrund und im Hinblick auf Jobsuche im den Dienstleitungs- bzw. Informationssektor setzen wir im Folgenden mit dem Schwerpunkt der rhetorischen, kommunikativen Kompetenz bei den algerischen Studierenden im Fremdsprachenbereich auseinander und versuchen dabei konkrete Vorschläge zum jetzigen curricularen LMD-System zu machen.

# 2.Theoretische Konstellation der rhetorischen und kommunikativen Kompetenz im universitären Fremdsprachenunterricht 2.1 Zum Begriff Rhetorik

Der Begriff Rhetorik ist mit verschiedenen Wissenschaftstheorien wie Sprachwissenschaft (Linguistik) und der Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft etc. eng verbunden. Die Rhetorik stellt besonders für die Sprachwissenschaft (Linguistik) im Rahmen der heutigen Diskursanalyse ein interessantes Forschungsfeld für die Durchführung von linguistischen Untersuchungen dar. Die Rhetorik an sich als Teilbereich der Linguistik, der Literatur oder als eigenständiges Forschungsgebiet ist nicht neu, sondern sie war schon in der griechischen Antike als Disziplin bekannt. Im Altgriechischen bedeutet die Rhetorik die Redekunst und bezieht sich auf schönen Redemustern, die den Zuhörer (Publikum) von einer bestimmten Ansicht überzeugen bzw. überreden oder zu einer bestimmten Aktion anregen. Nach der Zeit der Antike wurde dann die Rhetorik aus verschiedenen Disziplinen und Perspektiven wie Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Medienwissenschaft etc. untersucht und weiter entwickelt. Aus prominenten Arbeiten sowohl aus Antike als auch aus neueren Zeit hat sich für die Rhetorik dann ergeben, dass sie nicht nur über eigene Systematik, Prozesse und Verfahren verfügt, sondern dass sie heute als eigenständigen Studiengang oder als Teilbereich in der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft etc. studiert werden kann. Über die Definition der Rhetorik ist man im aktuellen Zeit wie in der Antike einig, dass die Rhetorik die Kunst des schönen Redens ist, mit dem Ziel, jemandem von einer Aussage zu überzeugen oder zu einer bestimmten Handlung zu bewegen. Im aktuellen Verständnis von der Rhetorik spricht man heute eher von Rhetorik-Training bzw. rhetorische Kompetenz d.h. die Befähigung eines Menschen zur aktiven Teilnahme an Sprechsituationen (Vgl. Pawlikowska 2019: 198). Es handelt sich in den heutigen Diskussionen über die Rhetorik vielmehr um rhetorische Kompetenz d.h. wie man heute die Sprache in welchen Sprechsituationen gebrauchen kann und welche Sprachhandlungen er dabei einsetzen kann. Das Konzept der rhetorischen Kompetenz wird nach (Pawlikowska 2019, Schaper 2012, Schwarze & Bose 2013 u. a) aktuell nicht von dem Konzept kommunikativen Kompetenz zu unterscheiden, sondern kann unter dem gleichen Gesichtspunkt als Synonym verwendet werden, da es bei der rhetorischen Kompetenz grundsätzlich auch darum geht, das Vermögen anzueignen, in verschiedenen Lebenssituationen adäquat, angemessen und zielbezogen kommunizieren zu können. Bei der Vermittlung von rhetorischer und kommunikativer Kompetenzen können jedoch Unterschiede aufgegriffen werden, während es bei der kommunikativen Kompetenz vor allem auf die Gesprächs(Dialogizität) und Redenkompetenz (Monologizität), Phonetik und grammatische Strukturen fokussiert wird (vgl. Schwarze/Bose 2013: 76), bezieht sich der Fokus in der rhetorischen Kompetenzvermittlung dazu auf weitere wichtige Aspekte wie Themen- und Aufgabenbezug, Kooperativität, Partnerbezug sowie Angemessenheit, Erfolgsbezug etc. Im Hinblick auf die Hauptthematik dieses Beitrags bezüglich der Beschäftigungsmöglichkeit algerischer Absolventen aus den Fremdsprachenstudiengängen in Dienstleistungs- oder Informationssektoren, wird im Folgenden auf den Stellenwert der rhetorischen Kompetenz und deren Vermittlung ausführlicher eingegangen. Dabei werden ebenfalls –wie bereit erwähnt- Anwendungsperspektive für unsere aktuelle Unterrichtskonzepte im Fremdsprachenbereich vorgeschlagen.

## 2.2 Zum Wesen der Rhetorik im algerischen hochschulbildungsangeboten

Wenn wir die Modulpläne und die gesamten Lehrprogramme bzw. Lehrpläne<sup>1</sup> der aktuellen Bachlor- und Masterstudiengängen im Fremdsprachenbereich (LE)<sup>2</sup> an verschiedenen algerischen Universitäten durchblättern, so melden wir sofort an, dass Rhetorik oder rhetorische Kompetenz gar nicht als eigenständiges Lehrfach (Modul) in diesen Studiengängen angeboten wird. Die Rhetorik wird nach eigenen Lehrerfahrungen in einem klassischen Sinne und nur im Rahmen der Literaturwissenschaft Sprachwissenschaft und der als eine Lehrveranstaltung bzw. eine Lehreinheit angeboten. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Vermittlung von rhetorischer Kompetenz in ihrer aktuellen Bedeutung gar nicht als Bildungsziel in den fremdsprachlichen Ministerialcurricula verfolgt wird. Dies kann meiner Meinung nach darauf zurückgehen, dass rhetorische Kompetenz an algerischen Universitäten nicht genug als Schlüsselqualifikation wahrgenommen wird und eher mit der kommunikativen Kompetenz gleichgesetzt wird. Sucht man nach dem Wort Rhetorik bzw. rhetorische Kompetenz auf Hochschulebene im Internet, so stößt man im deutschsprachigen Raum beispielswese auf eine Reihe von universitären Lehrveranstaltungen und sogar ganzen Studiengängen für rhetorische Kompetenz, rhetorische Training etc. Beispiel: Rhetorik als ganzer Studiengang an der Universität Tübingen: http://www.rhetorik.uni-tuebingen.de/ Pawlikowska (2019: 194) erwähnt in ihrem Beitrag noch weitere deutsche Universitäten wie Uni-Halle-Wittenberg, Uni-Gießen, Uni-Jena u. a. an denen Rhetorik als Studiengang oder wenigstens als Lehrfach anbieten.

Für die algerischen Bildungsangebote im Fremdsprachenbereich heißt es dann, dass für die rhetorische Kompetenz als Schlüsselqualifikation zum Anstreben neuer bzw. anderer Berufswege viel getan werden muss. In den ministeriellen Curricula für den Fremdsprachenbereich fokussieren sich algerischen Universitäten in der fremdsprachlichen Bildung ausschließlich auf kommunikative Kompetenz, die besonders Wert auf das Kommunizieren mit der neu erworbenen Sprachkenntnissen legt (unterrichtliche Ziele). Wenn algerische Absolventen beispielsweise mit einer konkreten Situation aus den oben erwähnten beruflichen Aufgaben wie: Besuche organisieren, Delegationen betreuen etc. konfrontiert sind, so werden sie mit großer Wahrscheinlichkeit eine Kompetenzlücke aufweisen. Vor dem Hintergrund der Berufsfähigkeit in anderen Sektoren sollten wir die kommunikative Kompetenz (also, das Kommunizieren-können in der Fremdsprache) mit der Lehre der Rhetorik

 $<sup>^{\</sup>rm 1}$  Unter Lehrplänen im LMD-Bachlorstudium sind (les canevas proposés et validés) zu verstehen.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> **LE** Abkürzung vom Domain Langues étrangères: Fremdsprachendomain

anschließen, um unsere Studierende schon auf derartige "komplexe, realitätsnahe" Kommunikationshandlungen vorbereiten zu können.

Wie rhetorisches Training nun mit kommunikativer Kompetenz in der algerischen Fremdsprachenbildung im Hinblick auf mehr Berufsfähigkeit eingebettet werden kann, wird in den folgenden Abschnitten weiter näher dargestellt.

#### 3. Rhetorische Kompetenz als Berufsqualifikation

Was und besonders wie Absolventen aus dem Fremdsprachenbereich einen bestimmten Sachverhalt mit den Kunden einer Firma effektiv in der Fremdsprache besprechen hängt fremdsprachlichen können, nicht nur von Kommunikationsmustern ab, die die Absolventen während ihres Studiums angeeignet/studiert haben, sondern es kommen im Rahmen der rhetorischen Kompetenz noch weitere Gesprächstechniken, Redestrategien und weitere Faktoren ins Spiel, die von entscheidender Bedeutung für einen nachhaltigen Berufserfolg sind. Im Folgenden beschäftigen wir uns aus pragmatischen Gründen ausschließlich mit linguistischer (fremdsprachlicher) Seite, da die Darstellung von den verschiedenen Aspekten aus der Psychologie wie Angst, Enttäuschung, Selbstvertrauen etc. die Kapazität unseres Beitrags sprengen kann. In diesem Beitrag fokussieren wir uns besonders dann auf die Gespräch- und Redekompetenz und Schreibkompetenz sowie deren Einbettung in fremdsprachlichen Seminaren und Veranstaltungen, um unseren Absolventen mehr oder weniger bei der Jobsuche in den Dienstleitungs- und Informationssektoren eine konkrete Unterstützung an die Hand geben zu können.

## 3.1 Gespräch- und Redekompetenz

Im Lehrplan des Bachlorstudiums für den Fremdsprachenbereich (Langues étrangères) steht schon fest, dass das Beherrschen von der gesprochenen Sprache ein zentrales Lernziel ist. Zur Aneignung der mündlichen Kompetenz in der Fremdsprache haben die Studierenden im Fremdsprachenbereich das Pflichtfach (Modul) Mündlich (Compréhension et Expression Orale) vom ersten bis zum dritten Studienjahr mit einer Unterrichtsfrequenz von etwa: 45 Unterrichtsstunden pro Semester.<sup>1</sup> Zur Stärkung der mündlichen Kompetenz bei den Studierenden werden meist Lehrwerke und/oder selbstbearbeitete Lehr- und Lernmaterialien, die sich nach den Vorgaben und Sprachstufen des GeRs (europäische referenzrahmen für sprachen) orientieren, eingesetzt. Es werden dabei verschiedene Alltagsthemen Kommunikationssituationen und behandelt. wichtig während Unterrichtsverlaufs gilt dabei als Ziel, dass die Studierende sich die verschiedenen Redemittel, Ausdrücke und Strukturen aneignen können und sie dann ggf. wenn überhaupt möglich in einer realen Situation anwenden können. Bei der mündlichen Training in diesem Modul handelt es sich ausschließlich um das Beherrschen der Redemittel, Ausdrücken und der Strukturen wie: Meinung sagen, Vortragen, mündliche Zusammenfassungen, Debattieren, Diskutieren, Vortragen, Präsentieren etc. Die Förderung der Sprechfähigkeit in der Fremdsprache nimmt zwar einen interessanten Raum in der gesamten Bildung ein, aber man legt dabei keinen Wert auf die rhetorische Kompetenz, die -wie bereits gesehen- eine wichtige Rolle bei der Jobsuche in wirtschaftlichen Sektoren spielen kann. Vor diesem Hintergrund äußert sich Pawlikowska (2019: 198) und plädiert, dass es bei der Förderung der kommunikativen Sprechkompetenz mehr darum gehen sollte, Studierende auf aktive eigenverantwortliche Teilnahme an den rhetorischen Sprechsituationen vorzubereiten d.h. beim Gespräch- und Redetraining sollten

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Siehe die Ministerielle Verordnung Nummer 500 vom 28. Juli 2013 zum Curriculum des Fremdsprachenstuidums in den algerischen Universitäten, 2013

Studierende noch über andere Aspekte wie Verhalten, Handel, Wahrnehmung, Interpretation, mögliche Relationen, Kommunikationsbarrieren etc. reflektieren können. Auch im Hinblick einer angemessenen Sprechfähigkeit geht Grundler (2011:79) am Beispiel der argumentativen Kompetenz von performativen Fähigkeiten und Handlungen bzw. explizites Wissen aus wie Themen- und Aufgaben-, Partnerbezug, Kooperativität und Angemessenheit etc. Schwarze und Bose (2017:401) bestätigen dieses explizite Wissen beim Führen von Gesprächen und schließen sich daran mit fünf weiteren Merkmalen aus der Gesprächsforschung (Konstitutivität, Prozessualität, Interaktivität, Methodizität und Paragmazität).

Zum Anstreben eines Jobs in den wirtschaftlichen Sektoren als guter Sprecher, müssen Studierende -wie gerade dargestellt- nicht nur über gute Redemittel, Ausdrücke und bestimmte grammatische Strukturen in der Fremdsprache verfügen, sondern sie müssen schon noch auf zahlreiche Aspekte der rhetorischen Sprechkompetenz Bezug nehmen.

Im Pflichtmodul Mündlich (Compréhension et Expression Orale) stehen neben den authentischen und didaktisierten Gesprächen (Dialogen) in der Fremdsprache im Mittelpunkt, sondern auch Reden (Expression Orale), in dem die Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Studierenden über verschiedene Alltagsthemen reden/sprechen können. Zur Förderung der Mündlichkeit werden Studierenden dem Lehrplan zufolge im mündlichen Modul auch aufgefordert, Alltagsthemen mündlich zusammenzustellen und dies dann in Forms eines Vortrags zu präsentieren. Beim Redetraining und im gleichen Masse gilt das Beherrschen von bestimmten Redemittel, Ausdrücken und grammatischen Strukturen zu Vortagen, Präsentieren, Referieren etc. In diesem Bezug wird lediglich das folgende Sprechmuster geübt Redner und Zuhörer bzw. Fragen und Antworten d.h. wenn eine Student(in) ein bestimmtes Thema präsentiert oder über einen Sachverhalt referiert, sollte dabei möglichst korrekt die gelernten Redemittel, Ausdrücke etc. verwenden und auf die Fragen der Kommilitonen reagieren bzw. antworten. Während des Vortragens, der Präsentation nehmen die Lehrkräfte auch teil und beschäftigen sich dabei mit der sprachlichen (linguistischen) Auswertung, sie legen dabei besonders Wert auf die Redemittel, Ausdrücke und die gesamte sprachliche Strukturen, die der Redner in seinem Vortrag, in seiner Präsentation verwendet hat. Im Hinblick auf unser Beispiel rhetorisch Reden, das wir in aus Berufsperspektive darstellen möchten, lässt sich die Arbeit dann mit dem Redetraining jedoch auf vielfache Weise gestalten. Pawlikowska (2019: 198) z.B. diskutiert kritisch die studentischen Seminarreferate polnischer Studenten und stellt weitere Fähigkeiten und Wirkungsvariablen vor, die für gutes Reden von grundlegender Bedeutung sind wie Stimme, Sprechweise, Äußerung, Funktion der Aussage, Rezipienten etc. Vor dem Hintergrund des Kommunikationslernens erwähnt Mönnich, A (2004:90-99) auch im Hinblick auf Gesprächsführung bzw. Redekompetenz darüber hinaus weitere Wirkungseffekte wie Feedback, Verstehen, Rollenspiele, Simulation authentischer Unsere Studierenden können sich dann als guter Redner in wirtschaftlichen Sektoren bewerben, erst wenn sie anlassbezogen reden können und über rhetorisches Wissen verfügen.

## 3.2 Schreibkompetenz

Die rhetorische Schreibkompetenz stellt eine weitere Schlüsselqualifikation im beruflichen Leben dar. Aus unseren Stellenausschreibungen, die wir in diesem vorliegenden Beitrag als Muster darstellen, wissen wir schon, dass zukünftige Arbeitsnehmer oft auch mit Schreibaufgaben konfrontiert werden z.B. schriftliche Fragen der Kunden beantworten oder sie über Angebote informieren, beachrichtigen etc. Das Schreibtraining für berufliche Zwecke ist allerdings nicht neues und wird schon seit ein paar Jahren eine internationale Aufmerksamkeit gescheckt. Im

deutschsprachigen Raum z.B. kann man eine Reihe von Sammelbänden zum Thema lesen. Der Sammelband mit dem Titel "Schreiben am Arbeitsplatz" von Eva-Maria, Jakobs-Katrin & Lehnen-Kisten (2005) stellt verschiedene Arbeitsfelder, Domänen, Ansätze und interessante Erkenntnisse zum Thema dar. Die Förderung der rhetorischen Schreibkompetenz für berufliche Zwecke in unserer aktuellen Fremdsprachenbildung (Bachlor- und Masterstudium) ist meiner Meinung nach noch nicht richtig angekommen, da unsere aktuelle Ausbildungsangebote im Fremdsprachenbereich -wie bereit gesagt- noch einen akademischen Charakter haben. Wie das Modul Mündlich (Compréhension et Expression Orale) haben Studierende parallel das Pflichtfach Schriftlich (Compréhension et Expression écrite) zur Verbesserung ihrer Schreibkompetenz in der Fremdsprache mit einer relativ intensiven Unterrichtsfrequenz von etwa 67.30 Unterrichtsstunden pro Semester. Wie schon die Bezeichnung (Nennung) dieses Moduls sagt, handelt es sich dabei grundsätzlich um die Aneignung von schriftsprachlichem Verstehen (Compréhension) und Kommunikation (Expression écrite) in der Fremdsprache. Die Lehr- und Lernmaterialien, die in diesem Modul eingesetzt werden, sind textbasiert und meist akademisch orientiert wie z.B. Zeitungsartikel, literarische Textgattungen (Romane, Novellen etc.) etc. Die Schreibaufgaben, die die Studierende in einem späteren Zeitpunkt erledigen müssen, korrespondieren dann mit dem, was Studierende gelesen haben. Mit etwa hohen Sprachniveau im zweiten und dritten Studienjahr werden Studierende dann auf das Schreiben von akademischen Arbeiten wie Zusammenfassungen, Exzerpieren, Berichte, Abschlussarbeiten etc. vorbereitet. Unter Berücksichtigung kommunikativer Schreibkompetenz bei den angehenden Absolventen kann aufgrund der starken akademischen Orientierung zusammenfassend gesagt werden, dass Studierende leider wenige Blicke in aktuellen wirtschaftlichen Arbeitsfeldern haben können oder wenigstens Schwierigkeiten beim kommunikativen Schreiben begegnen werden.

#### 3.3 Kurskonzepte zur Förderung der rhetorischen Kompetenz

In den folgenden Abschnitten werden wir bezüglich der Förderung der rhetorischen Kompetenz bei angehenden den Absolventen aus dem Fremdsprachenbereich einige Kurskonzepte und –Vorschläge für den fremdsprachlichen Unterricht an algerischen Universitäten zusammenfasssend vorstellen, denn eine Darstellung von den verschiedenen Potenzialen der rhetorischen Kompetenz in der Fremdsprache im Hinblick auf Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem algerischen Markt wird sicherlich eine größere Forschungsarbeit benötigen.

Der Wunsch, einerseits fremdsprachliches Studium kompetenzorientiert und es anderseits mit dem aktuellen Arbeitsmarkt zu gestalten, bedeutet nicht nur die Aneignung von fremdsprachlichen Erkenntnissen und Wissen, sondern muss dabei angehenden Absolventen auch dazu befähigen, auch in verschiedenen Situationen kompetent zu handeln. Die Vermittlung von Erkenntnissen und Wissen z.B. in den Sprachfertigkeiten Schreiben und Sprechen stellen angesichts der aktuellen Anforderungen aus dem Wirtschaftsbereich bestimmt keine besonderen Schlüsselqualifikationen dar und deshalb sollten die aktuellen Lehrprogramme vor allem die Themen in den beiden Sprachfertigkeiten (Schreiben und Sprechen) neu überdacht werden. Die Kurskonzepte, -vorschläge, die wir im Rahmen der Förderung der rhetorischen Kompetenz darstellen möchten, beziehen sich deshalb auf Themen und Anlässe, die die Lehrkräfte besonders in den Modulen Mündlich und Schriftich einsetzen können. Im Modul Mündlich können z.B. folgende Themen unter dem rhetorischen Aspekt behandelt werden;

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ebd. Ministerielle Verordnung Nummer 500 vom 28. Juli 2013 zum Curriculum des Fremdsprachenstuidums in den algerischen Universitäten, 2013

- Gespräche (Face to face communication) mit Kunden führen,
- Telefongespräche führen,
- Vereinbarung und Ausmachen von Terminen,
- für ein Produkt bzw. eine Marke werben,
- offene Türe veranstalten,
- Besucher auf einer Messe, einer Veranstaltung etc. begleiten,
- Debatten, Diskussionen, Gruppengespräche etc. führen und verwalten
- Rolle eines(r) Vertreter(in) bzw. Sprecher spielen,
- in verschiedenen Anlassbezügen Meinung sagen, argumentieren,
- etc

Für das Modul Schriftlich lassen sich ebenso noch weitere Themen mit beruflichem Charakter eröffnen wie z. B:

- Bewerbungen, CV schreiben,
- Offizielle Briefe, E-Mails schreiben,
- Auf schriftliche Fragen, Anklagen, Reklamationen der Kunden reagieren bzw. antworten.
- Ein- und ausgehender Post organisieren,
- Pressartikel schreiben,
- Als Korrespondent(in) schreiben,
- Poster, Plakate für Werbungszwecke erstellen,
- Sitzungen, Versammlungen, Meeting etc. protokollieren
- Manuskripte gestalten,
- ...etc

Nach dieser Themenvorstellung zur Modellierung der rhetorischen Kompetenz, kann sich nun die Frage stellen, welche didaktischen und methodischen Zugänge zur Verfügung stehen, um diese Profile bei den angehenden Absolventen aus dem Fremdsprachenbereich zu entwickeln. Grundsätzlich können die didaktischen und methodischen Zugänge aus der kommunikativen Kompetenz, die wir aus der Fremdsprachendidaktik kennen, eingesetzt werden, da die rhetorische Kompetenz mehr oder weniger als grundlegender Teil der allgemeinen kommunikativen Kompetenz angesehen wird. (Vgl. Schwarze Bose 76).

Für die oben dargestellten Vorschläge sollte zum Schluss ausdrücklich gesagt werden, dass mit ähnlichen Kurskonzepten und Kursvorschlägen nicht missverstanden werden sollte, dass unsere angehenden Absolventen für spezifische Berufe ausgebildet werden/. Viel mehr geht es uns darum, unsere Kandidaten auf verschiedene Beruf- und Tätigkeitsfelder vorzubereiten bzw. zu befähigen. Mit der Förderung der rhetorischen Kompetenz bei unseren angehenden Absolventen wollen wir als Lehrkräfte und Studierende aus dem Fremdsprachenbereich an unseren "veränderten" wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben auch teilhaben.

#### 4. Fazit

Aus den oben Darstellungen lassen sich zum Schluss drei Hauptschlussfolgerungen ziehen, die sich auf LMD-System, Beschäftigungsfähigkeit (employability) und Fremdsprachenangebot Bezug nehmen. Es hat sich mehr oder weniger die Tatsache bestätigt, dass die Anforderungen des LMD-Systems v.a. Kompetenzorietierung und das Schaffen von Beschäftigungsfähigkeiten im algerischen Hochschulwesen zum größten Teil ausschließlich formal und äußerlich berücksichtigt und umgesetzt wurden. Im Fremdsprachenbereich hat sich mehr oder weniger klar bestätigt, dass die Fremdsprachenangebote im Bachlor- und Masterstudium landesweit akademisch orientiert sind und keinen Bezug auf sozioökonomischen Leben haben. Im Hinblick der Beschäftigungsfähigkeit und im Bezug auf die realen Anforderungen des LMD-Systems hat unser Beitrag abgesehen von den akademischen Karrieren der Absolventen den Versuch unternommen, mögliche Berufsfelder aufzuzeigen, die

unsere Absolventen aus dem Fremdsprachenbereich anstreben können. Die dargestellten Berufsfelder haben zugleich auch gezeigt, dass sie heute praktisch sehr stark von Fremdsprachenkenntnissen abhängig sind. Um die fremdsprachlichen Forderungen aus der beruflichen Realität gerecht werden zu können, sollte der Begriff der kommunikativen Kompetenz in Fremdsprachen in unseren Studiengängen neu definiert werden.

#### **Bibliographie**

Eva-Maria, Jakobs-Katrin & Lehnen-Kisten (hrsg.) (2005). Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Gabriele Paterman (2012). "Die Schulstunde als Talkshow- Ein Unterrichtsmethodisches Konzept zur Förderung mündlicher Produktion und Interaktion im DaF-Unterricht." *Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, Band 3*, Münster, Waxmann Verlag, 169-184.

Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2019). "Rhetorische Kompetenz bei polnischen Studierenden in der Fremdsprache Deutsch im universitären Kontext", *Studia Linguistica* XXXV (Acta Universitätis Wratislaviensis 3742), 193-210.

Lehn, Isabell (2018). Rhetorik der Werbung, Grundzüge einer rhetorischen Werbetheorie. Köln: Herbert von Halem Verlag

Ministerielle Verordnung n. 500 vom 28. Juli 2013 zum Curriculum des Fremdsprachenstuidums in den algerischen Universitäten. (2013). Récupéré sur Offizielle Seite des Ministeriums für Hochschulbildung und -Forschung: https://www.mesrs.dz.

Mönnich, Annette (2004). "Gesprächsführung lernen, welche impliziten Konzeptualisierungen des Kommunikationslernens sind in Methoden zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit zu finden?". Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Becker, Michael / Brünner; Gisela (hrsg.) Radolfzell: Verlag fuer Gesprächsforschung, 87-112.

Schaper, Niclas (2012). "Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre". HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt so wie Eva Horvath und Elena Bender. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02

Publikationen/fachgutachten\_kompetenzorientierung.pdf (Zugriff am 02.03.2020)

Schütze, Leopold Wildburger (2002). Verfassen und Vortagen- wissenschaftliche Arbeiten und Vorträge leicht gemacht. Berlin Heidelberg: Springer Verlag

Schwarze, Cordula/ Bose, Ines (2017). "Reden übers Wetter – Ein Vorschlag zur Arbeit mit authentischen Gesprächen im DaF-Unterricht". Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht Colliander, P. et al. (Hg.) (2.Aufl.), Bozen-Bolzano: University Press, 419-439.

Schwarze, Cordula/Bose, Ines (2013). "Mündliche Rhetorik im DaF-Unterricht-Zur Vermittlung von Gespräch- und Redekompetenz". *Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. 2 Quartal 2013/Heft 2, Herder Institut (Hrsg.) Uni-Leipzig: Langenscheidt Verlag, 74-84.

# **Anhang (Annexes)**



Die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Algier sucht zur Einstellung in Teilzeit 75% (30 Stunden/Woche) zum 01.Juni 2020 eine Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter

für das Büro des Verbindungsbeamten des Bundeskriminalamtes.

#### Tätigkeitsschwerpunkte:

- Verwaltung des Verbindungsbüros (Abrechnungen, Aktenführung und -ablage)
- Übersetzungen (deutsch-französisch/französisch-deutsch)
- Betreuung von Delegationen, Organisation von Besuchen
- Presseauswertung

#### Anforderungen:

- Sehr gute Deutschkenntnisse (mindestens vgl. Niveau B1) und sehr gute Französischkenntnisse in Wort und Schrift
- selbstständiges Arbeiten, gute Auffassungsgabe und Kommunikationsfähigkeit
- Teamfähigkeit
- gute PC-Kenntnisse (Nutzung spezifischer Anwendungen)
- gute Arabischkenntnisse von Vorteil

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung mit Motivationsschreiben (deutsch und französisch), Lebenslauf, Zeugnissen und aktuellem polizeilichen Führungszeugnis spätestens bis

25. März 2020

bevorzugt per Mail( Anl. Bitte im pdf-Format) an die Verwaltung der Botschaft Algier: vw-s1@algi.diplo.de.

oder an

Ambassade de la République fédérale d'Allemagne 165, Chemin Sfindja (ex Laperlier) 16000 Alger

Weitere Auskünfte erhalten Sie unter bka-1@algi.diplo.de

Empfangsbestätigungen werden nicht versandt. Es werden ausschließlich Kandidatinnen und Kandidaten kontaktiert, die zu einer persönlichen Vorsprache eingeladen werden.

Beispiel 01: Stellenausschreibung der deutschen Botschaft in Algier



## Die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Algier sucht zum 15.09.2017 eine Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter als Leiter der Verwaltung und Finanzbuchhaltung für die administrative Unterstützung des Wiederaufbaus des Goethe-Instituts Algier.

Das Goethe-Institut e.V. ist eine Mittlerorganisation der Bundesrepublik Deutschland, deren Ziele die Förderung der deutschen Sprache im Ausland, die Pflege der internationalen kulturellen Zusammenarbeit und die Vermittlung eines umfassenden Deutschlandbildes durch Informationen über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben sind. Das Goethe-Institut Algier ist Teil des Netzwerkes der Institute in Nordafrika-Nahost, Regionalsitz ist Kairo.

## Kurzbeschreibung der wesentlichen Aufgaben im Zuständigkeitsbereich:

- Rückführung der Verwaltung und Buchhaltung vom Regionalinstitut Kairo an das künftige Goethe-Institut Algier
- Aufbau des Arbeitsbereichs Verwaltungsmanagement und Finanzbuchhaltung am Goethe-Institut Algier, insbesondere Personalverwaltung, Organisation und Berichtswesen, Ressourcenmanagement
- Mitwirkung bei Grundsatz- und Rechtsangelegenheiten
- Mitwirkung in Liegenschaftsangelegenheiten
- Mitarbeit am Wiederaufbau von operativen T\u00e4tigkeitsfeldern

Die Einarbeitung erfolgt am und durch das Goethe-Institut Kairo (Regionalsitz). Die Aufgaben werden in enger Abstimmung mit der Institutsleitung am Goethe-Institut Algier wahrgenommen.

#### Anforderungsprofil:

 Betriebswirtschaftliche oder verwaltungswissenschaftliche Ausbildung und einschlägige Berufserfahrung von mindestens 3 Jahren

- Sehr gute Deutschkenntnisse mindestens auf dem Sprachniveau B2 des europäischen Referenzrahmens, C1 wünschenswert
- Sehr gute Französischkenntnisse mindestens auf dem Sprachniveau B2 des europäischen Referenzrahmens
- · Gute Arabischkenntnisse
- Sehr gute Kenntnis der gängigen Computerprogramme (MS-Office)
- Kenntnisse der Software SAP vorteilhaft, ggf. Bereitschaft, sich in Kürze einzuarbeiten
- Gute Kenntnisse im Projektmanagement, insbesondere Prozessmanagement
- Freude am Aufbau von Strukturen und hohe Kommunikationsfähigkeit
- Interkulturelle Kompetenz
- Bereitschaft zur Reisetätigkeit, beispielsweise Vorbereitung am Regionalinstitut Kairo

Die Vergütung richtet sich nach der lokalen Ortsüblichkeit.

Bitte senden Sie Ihre Bewerbung (Motivationsschreiben mit Foto, Lebenslauf, aktuellem

polizeilichen Führungszeugnis, ggf. erforderlicher Aufenthalts-und Arbeitserlaubnis)

bis 20.08.2017

an die Maildresse von Frau Rita Sachse-

Toussaint,

Referentin des Goethe-Instituts rita.sachse-toussaint@algier.goethe.org

Beispiel 02: Stellenausschreibung des Goethe Institut in Algier



Die Deutsche Stiftung für internationale rechtliche Zusammenarbeit (IRZ) e.V. ist ein auf Initiative des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz gegründeter eingetragener Verein, der im Auftrag der Bundesregierung circa 30 Partnerstaaten in Ost- und Südosteuropa, (Zentral)-Asien, dem Südkaukasus, der MENA-Region und Afrika bei der Reformierung ihrer Rechtssysteme und des Justizwesens unterstützt. Ziel der Beratung ist es, in den Partnerstaaten die Entwicklung rechtsstaatlicher und marktwirtschaftlich ausgerichteter Strukturen zu fördern. Die Projektarbeit konzentriert sich im Bereich der Gesetzgebungsberatung auf die Erstellung von Gutachten zu Gesetzentwürfen, Expertengesprächen mit entsprechenden Partnerinstitutionen aus dem Justizbereich und im Bereich der Aus- und Weiterbildung auf die Durchführung von Seminaren, Vortragsveranstaltungen, Hospitationen, Arbeitsbesuchen, Fachgesprächen sowohl in Deutschland als auch in den Partnerstaaten (www.irz.de).

Für die Durchführung von Veranstaltungen in Algerien, Marokko und Tunesien sucht die IRZ qualifizierte Dolmetscher(innen) für Konsekutiv- und Simultanverdolmetschungen sowie Übersetzer(innen) für die Sprachrichtungen Arabisch – Deutsch und Deutsch – Arabisch, die mit juristischer Fachterminologie insbesondere auf den Gebieten der Justizreform, des Strafund Zivilrechts, des Verfassungs- und Verwaltungsrechts sowie mit zentralen Elementen der Rechtsstaatsförderung auf Grund ihrer Ausbildung und langjährigen, relevanten Erfahrung vertraut sind. Ebenso werden fundierte Französischkenntnisse vorausgesetzt.

Bitte senden Sie Ihre aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen bis Montag, 11. Mai 2020 um 12 Uhr (MESZ) ausschließlich in elektronischer Form an abidi@irz.de.

Bitte fügen Sie Ihren Bewerbungsunterlagen folgende Unterlagen bei:

- Vollständig ausgefülltes Bewerbungsformular (Download hier)
- Nachweise über ein abgeschlossenes Studium und/oder eine fachspezifische Ausbildung in den Bereichen Übersetzung und Dolmetschen, Sprachwissenschaften, Germanistik oder Arabistik
- Nachweise über exzellente Fremdsprachenkenntnisse in Wort und Schrift (Arabisch bzw. Deutsch) sowie fundierte Französischkenntnisse
- Nachgewiesene Berufserfahrung als Übersetzer/Dolmetscher von mindestens 3 Jahren



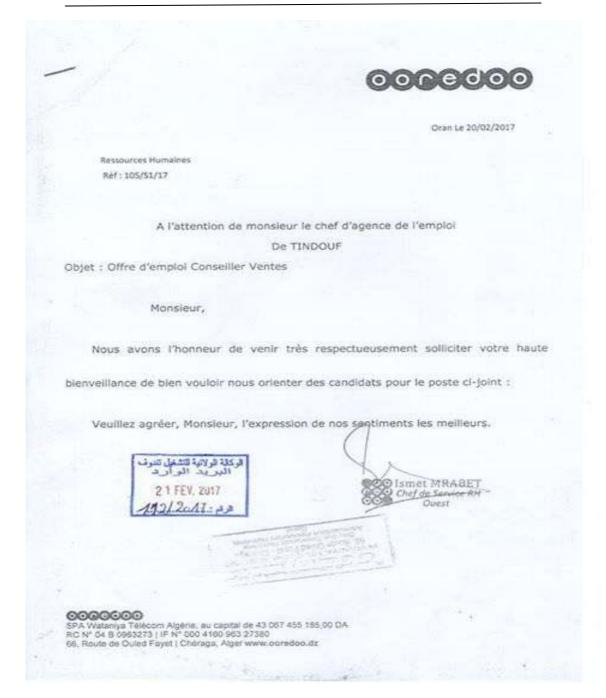
- Eine Übersicht/aussagekräftige Auswahl von relevanten Referenzen und/oder Einsätzen in relevantem Kontext
- Ein kurzes Anschreiben, in dem Sie Auskunft zu den für Sie infrage kommenden Einsatzgebieten (Algerien, Tunesien, Marokko) geben
- Einen aktuellen, tabellarischen Lebenslauf

Bitte geben Sie in einer separaten Datei Ihren Honorarsatz pro Tag sowie pro Stunde für das/die infrage kommende(n) Einsatzgebiete an.

Beispiel 03: Stellenausschreibung IRZ



Beispiel 04: Stellenausschreibung-Mobilis-Annaba Kommunikationsbereich



Beispiel 04: Stellenausschreibung-OOREDOO-Tindouf Verkaufsberatung

LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS L'ENSEIGNEMENT /
APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE
TROISIEME ANNEE DU MOYEN / COLLABORATIVE WORK IN
THE TEACHING / LEARNING OF WRITTEN PRODUCTION IN THE
THIRD YEAR CLASS / LUCRUL ÎN ECHIPĂ ÎN
PREDAREA/ÎNVĂȚAREA PRODUCERII DE TEXT SCRIS ÎN ANUL
AL TREILEA DE STUDIU¹

Résumé: L'écrit est considéré comme une forme de communication profonde de la pensée. Développer cette habileté scripturaire constitue l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une langue donnée. En effet, produire un écrit d'une manière individuelle ou collective n'est pas une tâche aisée. Son enseignement nécessite une méthode éclectique se fondant sur l'ensemble des savoirs à mettre en application tels : le « linguistique », les techniques de rédaction, les différents plans du texte, ... Le présent article se focalise sur le travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement de la production écrite et de développement de la compétence scripturale des élèves.

Mots-clés: Travail collaboratif, production écrite, compétence scripturale.

Abstract: Writing is considered a form of deep communication of thought. Developing this scriptural skill is one of the fundamental goals of teaching a given language. Indeed, producing writing in an individual or collective manner is not an easy task. Its teaching requires an eclectic method based on all the knowledge to be applied such as: "linguistics", writing techniques, different text plans, ... This article focuses on collaborative work as a strategy for teaching of written production and development of students' scriptural competence.

Keywords: Collaborative work, written production, scriptural competence.

#### Introduction

La production écrite est l'une des habiletés importantes dans l'enseignement d'une langue donnée. Son apprentissage se base sur la maîtrise des rudiments morphosyntaxiques de la langue ainsi que la mise en application de leurs fondements pratiques.

En effet, un écrit correctement structuré est le résultat d'une négociation des règles de la langue apprise, de la pensée à traduire scripturairement et de leurs structurations comme un tout complexe régi par le « linguistique » et l'inspiration.

Par ailleurs, les nouveaux programmes du système éducatif algérien tentent de répondre à ces besoins pédagogiques en proposant des stratégies d'enseignement et des contenus exploitables en classe de FLE. Aussi semble-t-il important d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques permettant de construire de nouveaux modèles d'enseignement, d'instaurer la collaboration comme une stratégie d'apprentissage, de créer un milieu convivial basé sur la coopération éducationnelle, l'entraide, ..., de développer chez les apprenants le plaisir d'apprendre et de réhabiliter les relations humaines en termes de sociabilité.

Ainsi, le travail collaboratif réapparait comme un style d'enseignement qui pourrait développer les compétences rédactionnelles et les habiletés coopératives chez les élèves au-delà de tout individualisme.

La présente recherche constitue un sujet d'actualité qui s'inspire de plusieurs travaux menés par plusieurs chercheurs tels : Durand (1987), Dillenbourg (1999), Bruillard (2004) et Baron (2006). Elle s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Elle a pour

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Thameur Tifour, Université Amar Téledji-Laghouat, Algérie, Malika Seghier, Université Amar Téledji-Laghouat, Algérie, tifourthameur@yahoo.fr

objectif d'exploiter le travail collaboratif comme une stratégie de développement de la compétence de la production écrite des élèves et de vérifier son efficacité pédagogique.

Afin d'analyser la valeur didactique du travail collaboratif en classe de FLE, nous avons posé la question suivante :

Le travail collaboratif permet-il de développer la compétence scripturaire des apprenants de la troisième année du moyen ?

#### 1. Le travail collaboratif

#### 1.1. Essai de définition

La notion du travail collaboratif désigne la réalisation d'une tâche ou d'un projet commun avec l'aide des membres collaborateurs. Il s'agit d'« une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continuelle de construire et d'entretenir une conception partagé d'un problème. » (Baudrit, 2007 : 9)

Dans ce sens, la collaboration implique un engagement mutuel des individus dans une activité coordonnée dans laquelle chaque personne est considérée comme un responsable de la résolution collective du problème. Elle est donc l'acte d'associer deux ou plusieurs personnes pour travailler et réfléchir ensemble autour d'un travail ou d'un projet commun défini par les mêmes objectifs.

## 1.2. L'apprentissage collaboratif et / ou l'apprentissage coopératif

Apprendre ensemble, c'est donner aux apprenants la possibilité d'avoir accès à leurs apprentissages et à leurs connaissances grâce au partage des idées avec leurs paires. Cela aide à construire un produit collectif dans lequel s'inscrit un processus d'apprentissage collaboratif.

Heutte (2003) évoque que « la distinction entre l'apprentissage collaboratif et coopératif s'opère en distinguant les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe, sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influer sur la définition et l'enchainement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe. » L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif se réfèrent à un travail élaboré par un groupe partageant le même objectif.

Selon Panitz, cité par Gamble (2002 : 203), « dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut de ses paires. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe ». En d'autres termes, l'apprentissage coopératif est étroitement lié à l'autorité exercée par l'enseignant alors que l'apprentissage collaboratif se centre sur l'autonomie des apprenants travaillant ensemble.

Dans un apprentissage coopératif, il y a division des tâches; chaque membre est responsable d'une partie du travail. Abram et al. (1995), cité par Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 32), ajoutent que « la coopération repose sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de poser un geste, de mener une action où d'accomplir une sous-tâche. L'ensemble de ces gestes, de ces actions et de ces activités conduit le groupe au but. C'est le groupe comme entité qui atteint le but : c'est lui qui réalise la tâche de laquelle ressort une production collective. Chaque apprenant participe à l'atteinte de ce but par un apport spécifique à l'œuvre collective. »

En outre, l'apprentissage collaboratif s'entend en fait sur une situation d'un travail collectif où les tâches et les buts sont communs. Il signifie l'acte de travailler ensemble où il n'y a pas de répartition à priori des rôles dans la tâche comme le soulignent Abram et alii. (Idem, 32-33), « dans un contexte de collaboration, les membres du groupe se donnent également un but commun. Mais ce n'est uniquement le groupe qui, par ses activités, travailler à l'atteinte du but : chaque membre, individuellement, cherchera à atteindre par lui-même ce but qui fait consensus au sein du groupe. Il en résultera plusieurs productions, une production collective et les productions individuelles des apprenants. »

En somme, le travail en mode collaboratif engage l'interaction entre les membres du groupe par le travail collectif d'une tâche qui s'avère fastidieux et dynamique. La négociation est donc permanente afin d'assurer l'atteinte de l'objectif fixé. En revanche, dans le travail coopératif, la tâche est fragmentée en sous-tâches dans lesquelles chacun travaille sa partie en parallèle avec le travail des autres.

## 1.3. Conditions de l'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif se transmet par des conditions nécessaires que l'enseignant doit créer afin de contribuer à l'amélioration des compétences des élèves.

#### 1.3.1. Le regroupement des apprenants

La répartition des apprenants en groupes est une étape cruciale dans la mise en œuvre du travail collaboratif, elle est considérée comme la première condition que l'on doit mettre en place lors de cette situation d'apprentissage. Mettre les élèves en petits groupes nécessite une grande attention particulière de la part de l'enseignant. Elle se fait en plusieurs types, qu'elle soit structurée ou dirigée par l'enseignant, afin que les apprenants collaborent efficacement pour accomplir collectivement une tâche. Dans cette optique, Howden, cité par Berra (2014:32), affirme qu'« on peut former des équipes d'apprentissage de différentes façons. Les étudiants peuvent se regrouper librement selon les thèmes qui les intéressent ou selon certains facteurs sociaux (ex : travailler avec des amis). L'enseignant peut aussi choisir des étudiants au hasard ou former des groupes hétérogènes. » L'enseignant peut regrouper les apprenants d'une manière aléatoire à l'aide d'un ordre alphabétique des noms, par tirage au sort ou par localisation des places en classe.

- Un regroupement de libre choix des élèves : Ce type de regroupement se fait par le choix des élèves à leur guise. Cette répartition donne aux apprenants l'autonomie, la responsabilité et l'initiative de constituer eux-mêmes leurs groupes.
- Un regroupement par champ d'intérêt : Ce type offre aux apprenants la liberté de choisir le groupe adéquat selon les sujets proposés qui les intéressent et dont ils souhaitent travailler afin d'avoir une motivation et une implication des élèves.
- Un regroupement de base : Dans cette répartition, l'enseignant prend en compte de l'hétérogénéité de sa classe, car elle est considérée comme une condition préalable que l'on doit respecter dans le travail collaboratif. Pour arriver à cette hétérogénéité, l'enseignant doit classer ses élèves selon leurs compétences, leur diversité culturelle, leur sexe, etc.

## 1.3.2. L'interdépendance positive

C'est un principe rigoureux dans l'apprentissage collaboratif, il apparait lorsque tous les membres de groupe se sentent uniques dans le vouloir de s'entraider. Cela signifie que chaque membre doit accepter de partager ses connaissances avec ses partenaires afin de positiver leur résultat. Selon Lavergne (1996 : 26), l'interdépendance positive « exige une collaboration de tous les membres du groupe et sous-groupe entends la responsabilité individuelle et la réciprocité. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous. » La valeur de l'interdépendance positive réside dans le but d'amener les apprenants à développer leurs capacités tout dépend des efforts des autres au sein d'une tâche de collaboration. Autrement dit, les apprenants ont besoin les uns des autres pour atteindre leur objectif commun.

#### 1.3.3. La responsabilisation

Dans le travail collaboratif, chaque membre doit assumer la responsabilité de son apprentissage, laquelle responsabilité se fait lorsque la contribution de chaque apprenant est possible dans la tâche donnée pour atteindre le même but. Dans cette optique, Plante (2012 : 256) affirme que « la responsabilité individuelle est présente lorsque les élèves se sentent responsables de leurs apprentissages et perçoivent que leur propre effort, participation et engagement dans la tâche, sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour

l'équipe. » Les élèves se sentent responsables de leur apprentissage en y attribuant à chaque membre un rôle précis.

#### 1.3.4. Les habiletés coopératives

Pour assurer la réussite du travail collaboratif, les apprenants doivent adapter leurs habiletés cognitives et sociales au travail en petits groupes, ces habiletés exigent que les apprenants s'entraident, qu'ils partagent les idées et qu'ils s'encouragent.

En effet, Cohen, cité par Djenaihi (2016 : 20), déclare que « les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importante. » L'enseignement des habiletés coopératives permet aux membres du groupe d'améliorer leurs relations interpersonnelles et d'acquérir de nouvelles valeurs de coopération.

#### 1.3.5. La communication

L'interaction verbale ou l'échange entre les coéquipiers constitue le socle de la réussite de l'apprentissage collaboratif, car cela favorise la circulation de l'information et de nouvelles idées au sein du groupe.

Dans ce sens, Jodoin affirme (2001 : 29) que « les élèves sont placés face à face dans un contexte qui favorise la communication orale. Les discussions en équipe favorisent une circulation plus fréquente de l'information, la communication de nouvelles idées, l'explication et l'intégration de raisonnement. » Le travail collaboratif offre aux apprenants une occasion d'échange d'idées et de stratégies de communication.

#### 2. L'écriture collaborative

L'acte d'écrire en collaborant favorise la structuration des savoirs, l'échange culturel et linguistique ainsi que la naissance de nouvelles connaissances grâce aux confrontations des points de vue des apprenants et l'interaction entre eux. Il développe la compétence rédactionnelle contrairement à l'écriture individuelle comme le souligne Bruffee (1978), cité par Baudrit (2007 : 79), « les activités d'écritures semblent s'inscrire dans la même mouvance. Celle qui, par le biais du travail en groupes, mettant l'accent sur la dynamique interactive et sur les échanges entre paires. »

D'abord, la collaboration en groupe est un lieu d'enrichissement qui stimule l'esprit réflexif de l'apprenant, il l'aide à échanger ses informations avec autrui, à s'évaluer positivement et à s'investir dans son apprentissage. En travaillant en groupe, les élèves deviennent plus autonomes et plus responsables dans leur appropriation des savoirs. Pour Baudrit (idem, 76), « le groupe devient ainsi un lieu d'écoute, une sorte d'arène où il est possible d'intervenir pour faciliter le processus d'écriture, pour découvrir des idées de façon collective ou aider les uns et les autres à rédiger des textes. »

En effet, l'écriture collaborative est un moment où les apprenants acquièrent de nouveaux styles d'écriture, ils se construisent le goût de jouer avec les mots, de créer de nouvelles idées et de découvrir de diverses expressions.

De plus, l'écriture en situation de collaboration favorise la correction mutuelle et l'échange des idées; les apprenants auront l'occasion de s'exprimer, d'expliquer, de s'imposer, de négocier et par conséquent de produire.

#### 3. Propositions didactiques

## 3.1. Déroulement de l'expérimentation

#### 3.1.1. Contexte de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée au sein du collège « Le premier Novembre 1954 » qui se situe dans la commune d'Elghicha de la wilaya de Laghouat à environ cent quarante kms. Elle a été menée dans une classe de troisième année du moyen. Les apprenants-témoins sont au nombre quinze (treize filles et deux garçons), leur âge est entre quinze à seize ans.

## 3.1.2. Objet de l'expérimentation

L'objet de notre expérimentation est de vérifier l'effet du travail collaboratif sur le développement de la compétence scripturaire des élèves. Pour ce faire, nous leur avons proposé une activité d'écriture ayant trait au sujet de la deuxième séquence du troisième projet « Je rédige la biographie d'un personnage connu ».

## 3.1.3. Modalités de l'expérimentation

Notre expérimentation repose sur une activité d'écriture proposée dans le manuel scolaire. Elle se procède en trois activités destinées au même public-témoin (deux activités individuelles et une activité collective subdivisée en deux parties).

#### 3.2. Les activités proposées

## 3.2.1. Présentation des activités

## 3.2.1.1. La première activité

#### 3.2.1.1.1. Modalité et objectif

Il s'agit d'une activité d'écriture individuelle. Les élèves sont appelés à produire un texte narratif au sujet proposé dans le manuel scolaire. Son objectif est de classer les élèves selon leur niveau à l'écrit. Pour ce faire, une grille d'évaluation composée de six critères a été établie.

## **Consigne:**

Un concours scolaire du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux élèves de 3ème année moyenne. Pour y participer, rédige un récit relatant le parcours exceptionnel de la romancière Assia Djebar.

## Critères de réussite :

- Tu commences par présenter Assia Djebar en parlant de sa vie.
- Tu emploies le présent de narration.
- Tu mets une majuscule aux noms propres.

#### 1.2.1.1.2. Présentation des résultats

Le tableau ci-dessous montre l'évaluation du premier écrit produit individuellement par les apprenants selon les critères de la grille établie.

**Tableau 1:** Degré de réussite de la première production écrite individuelle des apprenants.

Critères d'évaluation	=	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	-	L'utilisation des	Le nombre
	la consigne	du texte	copie	majuscule et des signes de	connecteurs logiques	d'erreurs
				ponctuation	8-1	
Taux de réussite						
Réussis	46.7%	20%	46.7%	33.3%	0%	7.87
Non réussis	53.3%	80%	53.3%	66.7%	100%	

Nous pouvons répartir les résultats recueillis selon les critères établis comme suit :

## a. Le respect de la consigne :

46.7% des apprenants ont respecté la consigne contre 53.3% qui n'ont pas réussi à le faire.

#### b. La cohérence du texte :

20% des écrits des apprenants étaient cohérents contre 80% d'eux qui ne l'étaient pas.

#### c. L'organisation de la copie :

46.7% des copies évaluées étaient bien organisées contre 53.3% qui ne l'étaient pas.

## d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :

L'absence de la majuscule et des signes de ponctuation étaient constatée dans a 66.7% des copies analysées contre une légère présence des signes demandés dans 33.3% des copies restantes.

## e. L'utilisation des connecteurs logiques :

Aucune copie ne comprenait un connecteur logique.

#### f. Le nombre d'erreurs :

Le nombre d'erreurs commises par les apprenants varie selon le nombre de mots utilisés avec une moyenne de huit erreurs par copie.

#### 3.2.1.2. La deuxième activité

#### 3.2.1.2.1. Modalité et objectif

Après avoir catégorisé les apprentis-scripteurs en quatre classes : les excellents, les bons, les moins bons et ceux en difficulté, nous les avons répartis en groupes de trois à quatre élèves. Cette activité se subdivise en deux parties : la première se base sur une répartition des apprenants selon le même niveau à l'écrit. La seconde repose sur un classement hétérogène (tous les niveaux confondus). Il importe de noter que nous avons gardé la même consigne proposée dans la première activité afin de mesurer le degré d'amélioration des apprenants à l'écrit.

#### 3.2.1.2.2.

## Présentation des résultats

## 3.2.1.2.2.1.

## La première partie

Le tableau ci-dessous montre l'évaluation du premier écrit collaboratif réalisé par les apprenants.

**Tableau 2 :** Degré de réussite de la première production écrite collaborative des apprenants.

Critères d'évaluation	Le respect de	La cohérence	L'organisation de la	L'emploi de la	L'utilisation des	Le nombre
	la consigne	du texte	copie	majuscule et des	connecteurs	d'erreurs
				signes de	logiques	
				ponctuation		
Taux de réussite						
Réussis	100%	75%	75%	75%	50%	4.5
Non réussis	0%	25%	25%	25%	50%	

Les résultats obtenus peuvent être répartis comme suit :

## a. Le respect de la consigne :

Tous les groupes ont respecté la consigne donnée.

#### b. La cohérence du texte :

75% des écrits analysés étaient cohérents contre 80% qui ne l'étaient pas.

# c. L'organisation de la copie :

75% des copies évaluées étaient bien organisées contre 25% qui ne l'étaient pas.

#### d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :

La majuscule et les signes de ponctuation étaient présents dans 75% des copies évaluées contre leur absence dans les 25% restants.

## e. L'utilisation des connecteurs logiques :

Deux groupes ont utilisé certains connecteurs logiques pour organiser leurs textes contre deux autres qui ne les ont pas employés.

#### f. Le nombre d'erreurs :

Le nombre d'erreurs commises était d'une moyenne de cinq erreurs par copie.

## 3.2.1.2.2.2. La deuxième partie

Le tableau ci-dessous montre l'évaluation du deuxième écrit collaboratif produit par les apprenants.

**Tableau 3 :** Degré de réussite de la deuxième production écrite collaborative des apprenants.

Critères d'évaluation	Le respect de	La cohérence	L'organisation de la	L'emploi de la	L'utilisation des	Le nombre
Taux de réussite	la consigne	du texte	copie	majuscule et des signes de ponctuation	connecteurs logiques	d'erreurs
D.C. and a	1000/	1000/	1000/	500/	750	0.6
Réussis	100%	100%	100%	50%	75%	0.6
Non réussis	0%	0%	0%	50%	25%	

Nous pouvons répartir les résultats obtenus comme suit :

#### a. Le respect de la consigne :

Tous les groupes ont respecté la consigne proposée.

#### b. La cohérence du texte :

Tous les écrits évalués étaient cohérents.

#### c. L'organisation de la copie :

Toutes les copies évaluées étaient bien organisées.

## d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :

Contrairement à la première moitié de nos groupes évalués qui n'ont pas employé la majuscule et les signes de ponctuation, la deuxième moitié a réussi à les utiliser correctement.

#### e. L'utilisation des connecteurs logiques :

75% de nos groupes évalués ont utilisé certains connecteurs logiques dans leurs productions écrites contre 25% qui ne les ont pas employés.

#### f. Le nombre d'erreurs :

La moyenne des erreurs recensées dans les copies analysées était d'une seule erreur par copie.

## 3.2.1.3. La troisième activité

## 3.2.1.3.1. Modalité et objectif

Au niveau de la troisième activité, nous avons proposé aux apprentis-rédacteurs de rédiger un texte d'une manière individuelle en respectant la même consigne proposée. Elle visait à vérifier la qualité l'écrit des apprenants après le travail collaboratif effectué et à comparer les résultats obtenus à ceux recueillis dans les activités précédentes.

#### 3.2.1.3.2. Présentation des résultats

Le tableau ci-dessous montre l'évaluation du deuxième écrit réalisé individuellement par les apprenants.

**Tableau 4 :** Degré de réussite de la deuxième production écrite individuelle des apprenants.

	Le respect de	La cohérence	L'organisation de la	L'emploi de la	L'utilisation des	Le nombre
	la consigne	du texte	copie	majuscule et des	connecteurs	d'erreurs
Critères d'évaluation				signes de	logiques	
				ponctuation		
Taux de réussite						
Réussis	100%	64.3%	92.9%	78.6	85.7%	3.28
Non réussis	0%	35.7%	7.1%	21.4%	14.3%	

Les résultats recueillis peuvent être répartis comme suit :

## a. Le respect de la consigne :

Tous les groupes ont respecté la consigne donnée.

#### b. La cohérence du texte :

64.3% des écrits évalués étaient cohérents contre 35.7% qui ne l'étaient pas.

## c. L'organisation de la copie :

92.9% des apprenants ont bien organisé leurs copies contre 7.1% qui ne l'ont pas fait.

## d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :

78.6% des élèves évalués ont correctement utilisé les idéogrammes demandés dans leurs écrits contre 21.4% qui ne l'ont pas fait.

## e. L'utilisation des connecteurs logiques :

Douze copies (soit 85.7%) contiennent des connecteurs logiques qui introduisent les différentes parties du texte contre deux copies (soit 14.3%) qui ne les comprennent pas.

#### f. Le nombre d'erreurs :

Une moyenne de trois erreurs par copie a été recensée. Il importe de noter que le troisième élève n'a commis aucune erreur.

## 3.2.2. Analyse des résultats

Il nous semble important de comparer les résultats obtenus afin d'en tirer des conclusions sur l'effet du travail collaboratif sur l'amélioration de la compétence scripturaire des élèves. Pour ce faire, nous avons proposé le tableau récapitulatif cidessous :

**Tableau 5 :** Degré de réussite des écrits produits par les apprenants.

Tableau 5 : Degre de reussite des ecrits produits par les apprenants.										ı	
Critères	-		La cohérence du texte		L'organ	isation de	L'empl	oi de la	L'utilisation des		Le nombre
d'évaluation					la copie		majuscule et des		connecteurs		d'erreurs
		8						onctuation		iques	
							signes de p	onctuation	iog	iques	
Activités		1		1		1		1			
	+ <b>R</b>	-R	+R	-R	+R	-R	+R	-R	$+\mathbf{R}$	-R	
	46.7	53.3	20	80	46.7	53.3	33.3	66.7	00	100	
											07.87
Activité 1	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Activite 1	/0	/0	/0	/0	/0	/0	/0	/0	/0	/0	
	100	00	75	25	75	25	75	25	50	50	
											04.5
Activité 2	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
	100	00	100%	00	100	00	50	50	75	25	
	100	00	10070	00	100	00	30	30	7.5	23	00.6
	0.4	0.1			0.4	0.4		0.4	0.4	0.4	00.0
	%	%		%	%	%	%	%	%	%	
Activité 3	100	00	64.3%	35.7%	92.9	7.1	78.6	21.4	85.7%	14.3	
											03.28
	%	%			%	%	%	%		%	
	,,,	/0			/0	,,,	/0	,,,		/0	
1											l

## 3.2.2.1.

## Première activité / deuxième activité

Nous avons constaté lors de l'analyse des copies des élèves que la collaboration a un effet positif sur leurs écrits : un respect de la consigne, une cohérence textuelle régie par l'emploi des connecteurs logiques et des signes de ponctuation, une organisation des copies ainsi qu'une moyenne démunie d'erreurs sont fortement ressentis dans les productions écrites réalisées collectivement que celles individuelles.

## 3.2.2.2. Deuxième activité / troisième activité

L'amélioration de l'écrit individuel des apprenants est fortement ressentie. Les élèves ont pu s'auto-évaluer en remédiant aux difficultés qui entravent au bel écrit et en recourant aux connaissances acquises lors du travail de groupe.

#### 3.2.2.3. Première activité / deuxième activité

L'écart considérable constaté entre les résultats relatifs aux deux productions écrites individuelles montre que la collaboration permet l'auto-évaluation et l'autocorrection. Ainsi, le travail collaboratif a aidé les apprenants à développer leur compétence scripturaire en respectant les recommandations données et à prêter attention aux erreurs commises.

## 3.2.3. Interprétation des résultats

Rappelons que le principal objectif de cette proposition didactique était de vérifier l'impact du travail collaboratif sur la compétence de l'écrit des apprenants. L'analyse des résultats obtenus nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- ❖ La première production écrite réalisée individuellement par les apprenants a permis de déduire qu'ils éprouvent des difficultés à l'écrit. En effet, la non-maîtrise des outils linguistiques et l'attention prêtée à cette tâche comme un simple acte scripturaire et perlocutoire entravent à une meilleure interprétation de la consigne et des recommandations qu'elle recouvre et à la mise en application des connaissances antérieurement apprises.
- Les valeurs humaines installées en groupes ont donné aux élèves en général et à ceux en difficulté l'opportunité d'explorer leurs potentiels et d'être en contact avec les bons. Accomplir une tâche d'écriture en collaborant a permis de revaloriser certaines pensées non-traduites par certains apprenants, de réajuster les stéréotypes et de se focaliser sur le produit final d'un groupe comme le résultat d'un effort fourni par un tout indissociable.
- ❖ La subdivision de la deuxième activité en deux parties en nous basant sur les résultats de la première activité a créé dans l'esprit des apprenants une rivalité d'apprentissage, ce qui justifie la qualité de l'écrit réalisé par les élèves en difficulté. En d'autres termes, la collaboration entre les membres d'un groupe ayant le même niveau à l'écrit a participé au développement de leur compétence scripturaire.
- Recourir au travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement de l'écrit facilite l'accès à la valeur didactique de cette tâche scripturale, crée l'interaction en classe, développe l'intercompréhension entre les membres du groupe et assure le bon fonctionnement de la collectivité. Néanmoins, évaluer un écrit collectivement produit ne permet pas de mesurer à court terme le degré de développement de l'état cognitif de tout un chacun, car l'écriture, dans son acception particulière, est la conjugaison du potentiel du « Moi » avec ce qu'il a appris de son environnement selon ses besoins et en fonction de la situation dans laquelle s'inscrit sa production écrite.

## Conclusion

Ecrire un texte nécessite la mise en valeur de plusieurs compétences langagières. En effet, l'installation d'une compétence scripturale chez les apprenants demeure importante en classe de langue. Elle devrait se baser sur le travail des règles orthographiques à mettre en œuvre, la cohésion textuelle, etc.

En effet, l'écrit collaboratif analysé nous a permis de ressentir une amélioration du niveau scriptural des apprenants. Néanmoins, cette amélioration n'est analysable comme un résultat positif d'une collaboration que lorsque la progression des connaissances est suivie à long terme.

Il importe donc de dire que l'évaluation d'un écrit collaboratif est difficile, car la collectivité est souvent l'image de plusieurs « Moi ». Or, l'interaction au sein d'un groupe permet aux élèves de s'évaluer comme un ensemble dissociable cognitivement et de se corriger comme un tout indissociable.

Pour conclure, l'intégration du travail collaboratif en classe de FLE est d'une importance inégalable, car il permet au enseignant de créer un bain d'interactions et à l'apprenant d'évaluer sa capacité avec celle de l'Autre.

#### **Bibliographie**

Baudrit, A., 2007, L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective?, Bruxelles, De Boeck.

Berra, E., 2014, « Travail de groupe dans l'apprentissage du FLE au secondaire : techniques et enjeux », Mémoire de master, Université d'El-Oued.

Cuq, J.-P. et Gruca, I., 2005, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble.

Dancel, B. et Houssaye, J., 2002, «Les idées pédagogiques: patrimoine éducatif? », Acte du colloque de Rouen.

France, M. et Peyrat, M., 2011, Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe?, Bruxelles, De Boeck.

France, H. et Lundgren-Cayrol, K., 2001, Apprentissage collaboratif à distance, PUQ, Québec.

Gamble, J., 2002, « Pour une pédagogie de la coopération », Education et Francophonie, 7, p. 39-52. Jodoin, J.-P., 2001, « Règles de vie et coopération », Vie pédagogique, 119, p. 7-15

Lahmari, D., 2009, Le travail de groupe et son efficacité en expression écrite au cycle moyen, Mémoire de magister, Université de Constantine, 2009.

Mignot, P., 2014, Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage plus efficace ?, Mémoire de Master, Université Joseph Fourier de Grenoble.

Ouellet, L., 2010, Un enseignant bien outillé, des élèves motivés, Québec, Chenelière-éducation.

Tighiouart, N., 2001, « Apprentissage coopératif », Min Qadhaya Et-Tarbia, 28, p. 7-28.

**Tifour Thameur** est docteur en langue et littérature françaises et maitre de conférences – HDR à l'université Amar Téledji de Laghouat (Algérie). Ses recherches se focalisent sur la didactique des textes littéraires, de l'écrit et de l'interculturel en classe de FLE.

**Seghier Malika** est titulaire d'un master en didactique du FLE de l'université de Laghouat. Ses recherches se focalisent sur la didactique de l'écrit en général et le travail collaboratif en classe de langue en particulier.

# POLITIQUE LINGUISTIQUE ET IDENTITE EN ALGERIE / LANGAGE POLICY AND IDENTITY IN ALGERIA / POLITICĂ LINGVISTICĂ ȘI IDENTITATE ÎN ALGERIA<sup>1</sup>

Résumé: Cette présente contribution se veut une approche de la situation sociolinguistique de l'Algérie indépendante à la recherche de son identité. C'est pourquoi, se trouvent aborder trois moments importants dans l'histoire de notre pays: la politique d'arabisation à la veille de l'indépendance, la co-officialisation de tamazight après une longue période de revendication identitaire et la compétition acharnée entre le français et l'anglais après le mouvement populaire du 22 février 2019.

Mots-clés: arabisation, politique linguistique, sociolinguistique, français, identité.

Abstract: This contribution is an approach to the sociolinguistic situation of independent Algeria in search of its identity. We address three important moments in the history of our country: the policy of Arabization after the independence, the co-officialization of tamazight as a result of a long period of identity claim and the fierce competition between french and english after the popular movement of february 22, 2019.

**Keywords:** arabization, language policy, sociolinguistic, French, identity.

#### Introduction

Une politique linguistique est l'ensemble des choix visant la gestion des langues sur un territoire donné. Si nous faisons mien la terminologie de Calvet(2009), nous pouvons distinguer deux genre de politique linguistique *in vivo* et celle *in vitro*. La première réfère à la gestion spontanée des langues dans la vie sociale des citoyens; La seconde désigne l'intervention de l'Etat, souvent par des lois et des instructions, dans le domaine linguistique par la promotion d'une ou plusieurs langues comme langue nationale ou officielle, par la distribution des rôles et des fonctions à telle ou telle langue,...Emanant de l'Etat, donc d'un système politique, la gestion étatique des langues est souvent source de malaise, de conflit symbolique ou non entre les différentes communautés dans les territoires plurilingues car elle est liée aux principes fondateurs des pays, à leurs traits définitoires, à leur identité.

L'Algérie, notre pays, n'échappe pas à cette réalité, car elle était pour des siècles le berceau de plusieurs civilisations. Conscient de son histoire complexe et compliquée et des défis de la politique linguistique, nous traiterons dans les pages qui suivent la politique d'arabisation en tant qu'orientation de la jeune Algérie indépendante. Ensuite, nous parlerons de la co-officialisation de tamazight comme deuxième langue officielle à côté de l'arabe. Enfin, nous discuterons la gestion des langues en Algérie, essentiellement la place du français et de l'anglais, après le mouvement populaire du 22 février 2019.

#### 1- Le monolinguisme de l'après-indépendance

Après 130 ans de colonisation française (1830-1962), dont sept ans et demi (1954-1962) de guerre cruelle, féconde de mots et de maux pour les Algériens, l'Algérie a trouvé son indépendance. Les décideurs politiques de l'époque ont jugé que l'indépendance ne soit pas accompli sans la récupération de l'identité algérienne dans son versant arabo-musulman, considérée comme seule et unique, d'où la mise en œuvre d'une politique linguistique dite d'arabisation.

L'arabisation, comme choix politico-linguistique, vise la proclamation de la langue arabe comme seule langue nationale et officielle; c'est-à-dire comme seule langue bénéficiant

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Djamel Hamidi, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Algérie, djamelhamidi26@yahoo.fr

juridiquement d'un statut prestigieux, d'une reconnaissance officielle lui permettant de gérer les affaires de l'Etat : administration, éducation, justice, etc. Par cette orientation, la volonté était de secouer l'héritage colonial, et notamment la place de la langue française, langue dominante à l'époque dans tous les domaines.

« Le français était conçu comme une arme importante pour soutenir une politique d'expansion puisqu'il était offert aux colonisés comme la face culturelle, c'està-dire, à longue échéance, la plus profitable, d'une cynique action commerciale »

(Hagege cité dans Hamidi, 2016:15).

La langue française a constitué un fort outil pour servir la machine coloniale d'où son introduction en tant que langue officielle et son implantation dans les nouvelles institutions étatiques de l'Algérie colonisée. Pour dire la politique d'arabisation, et à propos des pays maghrébins dont l'Algérie fait partie, Sini (2015 :153) écrit :

« A l'aube des indépendances maghrébines, on a entrepris de concrétiser l'une des options dominantes de l'idéologie nationaliste qui avait précédé ces indépendances : retrouver l'âge d'or de ces pays avant la colonisation française en gommant les empreintes coloniales, en général et le français, en particulier, auquel il était convenu de substituer à tous les niveau de la vie administrative, culturelle, économique, etc., la langue de cet âge : l'arabe. »

Plusieurs arguments sont présentés en faveur de l'arabisation (Laroussi, 2003). L'arabe standard, langue à grand passé mythique, s'est présenté comme le meilleur moyen pour contrecarrer le français, par son poids littéraire, véhiculant le Livre Saint « Le Coran » pour les musulmans, donc l'arabe est vu comme langue sacrée.

« Des liens profonds s'établissent entre Islam et langue arabe. L'arabe est d'abord la langue de la révélation, du Coran, sa constitution comme langue savante, à partir d'un parler particulier, est liée aux nécessités de la conservation et de l'explication du message sacré. Or ce message est avant tout un message d'unité : proclamation d'un Dieu unique, mais aussi de l'unité des groupes, des tribus, des nations : unité qui se pense toujours comme une unité religieuse, venant se substituer à la multiplicité des ethnies et à leur antagonisme. »

(Grandguillaume, 1983: 37)

Le sacré joint le profane, par l'arabe aussi, le pouvoir voulait inscrire le pays dans la sphère du monde arabe, du panarabisme, courant idéologique laïc défendu par le président égyptien Djamel Abdennacer (1918-1970) ,entre autres, ayant pour objectif l'unification de tous les pays arabes, de l'océan au golfe, sous une seule Nation arabe. Pour appliquer cette politique, on a usé d'un arsenal de lois et de mesures nécessaires tels que l'arabisation progressive de l'administration, de l'enseignement, de l'espace public,...Toutefois, la politique d'arabisation n'a pas eu les résultats attendus dans tous les secteurs vu la manière par laquelle elle était appliquée et la montée des revendications de la région kabyle appelant à la valorisation de l'amazighité comme composante essentielle de l'identité algérienne.

« ...la pluralité est niée et la diversité linguistique est considérée comme un germe de division menaçant une unité nationale ayant pour socle l'arabe et l'islam. Toute référence à la berbérité est alors tenue pour un instrument au service de l'étranger et du néo-colonialisme. »

(Zenati, 2004: 138)

Aussi, la rupture violente et radicale avec le « déjà-là », la marginalisation des variétés arabes et berbères, la non-qualification des enseignants et formateurs « importés » des

autres pays arabes comme l'Egypte et la Série,..., Tous ces facteurs, et d'autres, ont participé relativement à l'échec de la politique d'arabisation

A ne pas oublier également que le français résiste et persiste dans plusieurs secteurs et institutions de l'Etat algérien, à l'image de l'administration, la santé, la recherche scientifique. Que l'on déclare ou non, elle a gardé son statut de langue de Sérail¹. Vous n'avez qu'à regarder les discours des présidents de la république et des hauts responsables, les correspondances officielles,..., pour comprendre la contradiction monumentale entre l'in vitro et l'in vivo (Calvet, 2009) .Il est parlé par un nombre considérable d'Algérien et utilisé même dans les pratiques socio-langagières de la vie quotidienne comme l'a déjà montré plusieurs recherches conduites sur terrain (Hamidi, 20016; Chachou, 2011; Boussigua, 2008).

## 2- La co-officialisation Tamazight : récupération identitaire ou manipulation !

L'an 2016, l'Algérie a procédé à une révision constitutionnelle dont le nouveau était la promotion de tamazight comme langue officielle à côté de l'arabe.

« Article 1er. — L'Algérie est une République Démocratique et Populaire. Elle est une et indivisible.

Art. 2. — L'Islam est la religion de l'Etat.

Art. 3.2 — L'Arabe est la langue nationale et officielle. L'Arabe demeure la langue officielle de l'Etat.

Il est créé auprès du Président de la République, un Haut Conseil de la Langue Arabe.

Le Haut Conseil est chargé notamment d'œuvrer à l'épanouissement de la langue arabe et à la généralisation de son utilisation dans les domaines scientifiques et technologiques, ainsi qu'à l'encouragement de la traduction vers l'arabe à cette fin. Art.

4.3 — Tamazight est également langue nationale et officielle.

L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national.

Il est créé une Académie algérienne de la Langue Amazighe, placée auprès du Président de la République.

L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de la promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle.

Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique. »<sup>2</sup>

Cette décision a été saluée par beaucoup d'observateurs, notamment par la Kabylie et les défenseurs de l'amazighité. Ceci dit, il ne veut en aucun cas dire que les habitants des régions arabophones s'affirment catégoriquement hostiles à cette décision. Les représentations des Algériens arabophones varient entre l'acceptation de cette langue comme composante essentielle de l'identité algérienne, qui doit être enseignée et utilisée largement, et entre le refus, alimenté par le sentiment de voir en cette langue un danger, une menace à l'unité territoriale du pays.

Cependant, la promotion est prise avec précaution car elle est vue par beaucoup d'activistes berbérophones comme une tentative par laquelle le pouvoir politique en place récupère en son compte les revendications de la région kabyle. Ils jugent également que les mesures

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A vrai dire, en Algérie, et depuis l'indépendance, il ya deux clans très puissants: Le premier est dit le clan arabisant qui s'appuie sur les valeurs de la civilisation arabo-musulmane et défend la langue arabe tout en défendant un projet de société conservateur et réformiste; le second est le clan dit francisant, d'inspiration francophone et occidental, défend la langue français et appelle à la diversité culturelle, linguistique, etc.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> - *La constitution de l'Etat algérien* sur le site https://www.joradp.dz/hfr/consti.htm, consulté le 20 août 2020.

prises sont insuffisantes car le statut de « langue national et officielle » implique qu'on l'octroie tous les moyens permettant sa promotion réelle *in vivo*.

#### 3- La gestion des langues après le mouvement populaire du 22 févier 2019

Après le mouvement populaire du 22 février 2019 refusant le cinquième mandat de l'ancien président A. Bouteflika et réclamant une réforme radicale dans la vie du citoyen algérien, la donne semble changer sur le plan linguistique. Plusieurs voix, essentiellement du clan arabisant, prennent des positions haineuses face au français, langue, pour eux, dépassée par les mutations du monde actuel qui avance l'anglais comme langue d'échange, de technologie et de commerce internationale. Dans son modèle gravitationnel, Calvet explique la situation linguistique mondiale ainsi:

« Autour d'une langue hypercentrale (l'anglais) gravitent ainsi une dizaine de langues supercentrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc.) autour desquelles gravitent cent à deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques<sup>1</sup>. »

Ces propos de Calvet expliquent bel et bien le statut de l'anglais à l'échelle mondial et la concurrence, voire de la guerre (Calvet, 2005), entre les langues car elles ne constituent pas seulement un moyen de communication mais constitue aussi une arme pour véhiculer les normes et spécificités culturelle et identitaire.

Des directives officielles ont été adressées aux différents services des institutions étatiques pour encourager l'utilisation de l'anglais à la place du français dans les correspondances, dans les sites électroniques, etc., C'est le cas, à titre d'exemple, du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique qui a applaudi cette démarche pour une meilleure visibilité scientifique des universités algériennes car la langue anglaise est la langue de grandes revues scientifiques de renommée internationale. La mise en œuvre de cette orientation nécessiterait la disposition des moyens nécessaires, logistiques, humains,..., pour assurer une transition harmonieuse.

Toutefois, la réalisation de ce projet doit s'orchestrer purement sur des fondements scientifiques objectifs, loin de la manipulation idéologique ou politique de la question qui ne peut aboutir qu'à un règlement de compte. L'utilité du français ou de l'anglais pour le citoyen algérien, l'apport de l'une ou de l'autre à l'université, au commerce, à l'innovation technologique, à la production littéraire et artistique, etc., Ce sont ces paramètres, et d'autres, qui doivent être penser pour faire de chaque choix linguistique un facteur de prospérité aux peuples et non une source de malaise et de haine.

« Défendre ou promouvoir pourquoi, et pour quoi faire? Nous partirons du principe que les langues, produit de la pratique sociale, sont au service des hommes, et non pas l'inverse, et que pour décider de défendre, protéger ou combattre une langue il faut d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale. Pour savoir s'il faut laisser les choses telles qu'elles sont ou s'il faut tenter de les aménager, il nous faut donc nous interroger sur les besoins linguistiques des gens et sur les fonctions sociales des langues qu'ils utilisent: la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ou symboliques. »<sup>2</sup>

#### Conclusion

Que peut-on dire de l'Algérie de l'an 2020 ?

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Calvet L-J., « Mondialisation, langues et politiques linguistiques », document Pdf disponible sur : http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf.P.2. Consulté le 15 mai 2020.

La question linguistique en Algérie semble en lien profond avec l'identité et se trouve instrumentalisée, souvent, pour ne pas dire toujours, par les différents courants idéologiques. Dans l'esprit des uns et des autres, le versant linguistique est d'un poids non-négligeable qui pourrait servir leurs projets de sociétés rêvées. Toutefois, 58 ans après l'indépendance, nous sommes, aujourd'hui plus qu'hier, devant une responsabilité historique impliquant la nécessité de penser à une sorte de réconciliation linguistique, qui prend en considération de la diversité, seule voie pour éviter les conflits et construire l'Algérie de demain

#### **Bibliographie**

Boussigua, A., 2008, « Mise en mots de l'espace urbain algérois : entre signalétique linguistique et mémoire sociolinguistique », mémoire de magister sous la direction de KARA ATIKA Yasmine, Alger, École Normale Supérieure de Bouzaréah.

Calvet,L-J.,(2009), La sociolinguistique,Paris, Hachette.

Calvet L., 2005, la guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris, Hachette.

Chachou,I.,2011, « Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistique », thèse de doctorat en science du langage sous la co-direction de Blanchet Ph. et Lounici Assia, Mostaganem, Université Ibn Badis.

Calvet, L., « Mondialisation, langues et politiques linguistiques », document Pdf disponible sur : http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf. Consulté le 15 mai 2020.

Hamidi,D. , 2016, « La centralité linguistique du français dans l'affichage publicitaire de la ville de Médéa en Algérie », In Revue indonésienne de la langue française Francisola n°1, juin 2016, Indonésie, http://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA, consulté le 26 mars 2020, Pp. 12-18. Granguillaume Gilbert, 1983, Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Paris, Maisonneuve et

La constitution de l'Etat algérien sur le site https:// www.joradp. dz/hfr/consti. htm, consulté le 20 août 2020.

Laroussi, F.,2003, « Glottopolitique, idéologies linguistiques et État-nation au Maghreb ». Revue Glottopol, 1(1), 139-150. Repéré à http://www.univrouen. fr/dyalang/glottopol. Consulté le 20 juillet 2020

Sini.Ch., 2015, Cours de sociolinguistique, Tizi-Ouzou, Editions l'Odyssée.

Zenati J.,2004, «L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », Mots. Les langages du politique [En ligne], 74 | 2004, mis en ligne le 28 avril 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/mots/4993; DOI : 10.4000/mots.4993.

**Djamel Hamidi**, enseignant-chercheur en sciences du langage à l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou (Algérie). Il conduit des recherches portant sur les politiques linguistiques en Algérie et dans le monde. Il s'intéresse aussi à la littérature francophone et à la didactique des langues étrangères. Il est en parallèle formateur en développement personnel et en réussite scolaire, habilité par le Centre Algérien de Coaching et d'autres centres de formation internationaux à former des formateurs (T.O.T)

# REMARQUES SUR QUELQUES PHOTOGRAPHIES DE CAMILO CIENFUEGOS DANS LA REVUE CUBAINE VERDE OLIVO / NOTES ON SOME PHOTOGRAPHS OF CAMILO CIENFUEGOS IN THE CUBAN MAGAZINE VERDE OLIVO / OBSERVAȚII ASUPRA FOTOGRAFIILOR LUI DE CAMILO CIENFUEGOS ÎN REVISTA CUBANEZĂ VERDE OLIVO<sup>1</sup>

**Résumé**: À l'instar de celles d'autres révolutionnaires comme Fidel Castro, Ernesto Che Guevara ou Frank País, la figure de Camilo Cienfuegos, disparu mystérieusement en octobre 1959, a été utilisée à des fins de propagande par le régime castriste. Cet article revient sur quelques photographies du jeune commandant de la colonne « Antonio Maceo » tirées de Verde Olivo, la revue officielle des Forces Armées Révolutionnaires, afin de mettre en lumière quelques éléments récurrents.

Mots-clés: Cuba, photographie, Camilo Cienfuegos, Révolution castriste.

Abstract: Like those of other revolutionaries like Fidel Castro, Ernesto Che Guevara and Frank País, the figure of Camilo Cienfuegos, mysteriously disappeared in October 1959, was used for propaganda purposes by the Castro regime. This article returns to some photographs of the young commander of the column « Antonio Maceo » taken from Verde Olivo, the official review of the Revolutionary Armed Forces, in order to highlight some recurring elements.

Keywords: Cuba, photography, Camilo Cienfuegos, Cuban Revolution.

Parmi les acteurs de la Révolution cubaine de 1959, le grand public semble ne connaître que Fidel Castro et Ernesto Che Guevara, dont la mort prématurée en Bolivie, les armes à la main, associée à la diffusion mondiale de la photographie d'Alberto Korda, lui ont valu d'accéder au statut de mythe avec son lot d'exagérations et de récits imaginaires (Quesnel, 2003: 127-128; Benasayag, 2003: 32). Parmi les nombreux autres barbudos, se trouve pourtant un troisième révolutionnaire tout aussi célèbre que l'Argentin, du moins à Cuba: Camilo Cienfuegos. Né le 6 février 1932 à La Havane de parents espagnols, réfugiés anarchistes, le jeune homme participe dans les années 1950 à la lutte des étudiants contre la dictature de Fulgencio Batista. Arrêté puis fiché, il rejoint le Mexique où se trouve alors Fidel Castro et participe à l'entraînement et au débarquement des révolutionnaires lors de l'expédition du Granma en décembre 1956. Très charismatique, facétieux, brillant commandant de la colonne « Antonio Maceo », il est l'un des premiers, avec son grand ami Ernesto Guevara<sup>2</sup>, à entrer victorieusement dans la capitale cubaine en janvier 1959 et devient dès lors un des chefs d'état-major du nouveau régime. Quelques mois plus tard, face à la démission de Huber Matos qui s'oppose à la dérive communiste du gouvernement, Camilo Cienfuegos est mandaté par les frères Castro pour arrêter leur ancien compagnon de lutte, accusé de trahison, mais, après l'avoir entendu, soutient que l'existence d'un complot n'est pas prouvée. Le 28 octobre 1959, s'en retournant à La Havane, le petit avion dans lequel il s'est installé disparaît des écrans sans laisser de traces. Malgré de longues opérations de recherche, le Cessna 310 n'est jamais retrouvé, ce qui ouvre la voie à de nombreuses rumeurs et hypothèses : malheureux accident aérien, exil volontaire de Camilo Cienfuegos, attentat ou enlèvement ordonné par les frères Castro eux-mêmes ou par les États-Unis, etc.<sup>3</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Nicolas Balutet, Professeur des Universités à l'Université Polytechnique Hauts-de-France, France, Laboratoire CRISS, nicolas.balutet@uphf.fr

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Sur les liens amicaux forts entre les deux hommes, se reporter, par exemple, à la très belle dédicace d'Ernesto Guevara dans son ouvrage *La guerra de guerrilla* (Maspero et Burri, 1997 : sans page).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Sur les éléments biographiques, se reporter à Kalfon (1997 : 233-234, 274-275).

Dès sa mort, à l'instar de ce qui se produira quelques années plus tard pour Ernesto Guevara, Camilo Cienfuegos est mis au service de la propagande castriste qui va en faire l'un de ses héros. Un héros, c'est un individu qui combine des valeurs morales (comme la justice, la liberté, la solidarité, etc.) et une geste mémorable (souvent dans un contexte guerrier) (Kerbrat, 2000 : 1 ; Van Ypersele, Watthee-Delmotte et Deproost, 2003-2004 : 1 ; Visinescu, 2018 : 34). Il possède fréquemment, par ailleurs, de nombreuses autres qualités comme la beauté physique et la grâce, l'altruisme et la générosité, le charisme, la fidélité, le courage, etc. (Kerbrat, 2000 : 26, 29, 39, 48, 54 ; Saraglous, 2003-2004 : 144, 147). Exemplaire, vecteur de cohésion sociale et collective (Van Ypersele, Watthee-Delmotte et Deproost, 2003-2004 : 1 ; Visinescu, 2018 : 2), le héros fonctionne comme un modèle auquel toute personne doit pouvoir s'identifier, voire imiter (Albert, 1999 : 16 ; Van Ypersele, Watthee-Delmotte et Deproost, 2003-2004 : 1 ; Husson, 2014 : 17).

La fabrique du héros Camilo Cienfuegos va fréquemment passer par l'image, en particulier la photographie, ce qui, comme le souligne fort justement Nancy Berthier (2010 : 10), est un procédé courant dans la Cuba castriste. On se souvient, notamment, du reportage d'Herbert Matthews qui popularise la geste révolutionnaire dans le monde entier au début de l'aventure de la *Sierra Maestra*. Après la victoire et pendant les deux décennies suivantes, les photographies des *barbudos* et de leurs actions ne se tarissent pas car le pays, dans le contexte de guerre froide, continue d'être au centre de l'échiquier géopolitique mondial (Tejo Veloso, 2009 : 21). En même temps, Fidel Castro a compris tout le potentiel que recèle ce type d'images directes et séduisantes pour incarner l'idéologie révolutionnaire et créer de puissantes icônes (Tejo Veloso, 2009 : 38), d'autant que, en raison de son procédé mécanique (jusqu'à une actualité assez récente), la photographie est couramment tenue pour une « imitation parfaite de la réalité » (Joly, 2011 : 74) et donc comme une source fiable. Pourtant, comme toute image, elle n'échappe pas à la manipulation à des fins idéologiques.

Étant donné que les photographies de Camilo Cienfuegos abondent malgré son décès à 27 ans, j'ai décidé de ne consulter que les images présentes dans *Verde Olivo*, le premier organe de presse créé par le régime castriste le 10 avril 1959¹. Je me suis appuyé sur les exemplaires disponibles à la Bibliothèque Nationale de France ainsi que, pour les plus récents, sur ceux qui sont numérisés et disponibles en libre accès sur le site du ministère de la Défense cubain². Au total jusqu'en août 2017, ce sont 550 numéros ordinaires et spéciaux que j'ai consultés avec des séries complètes (années 1977 à 1980, 1990, 2008, 2010 à 2015), quasiment complètes (1967, 1981, 1988, 1989, 2009, 2016, 2017), lacunaires (années 1960, 1962 à 1966, 1968, 1970 à 1975, 1982, 1983, 2006, 2007) ou absentes (années 1961, 1969, 1976, 1984 à 1987). Dans ces 550 numéros, j'ai dénombré pas moins de 430 représentations de Camilo Cienfuegos sur les supports les plus divers : photographies, bien entendu, mais aussi dessins, peintures et affiches (*cf.* illustrations 1 à 7), logos et blasons (*cf.* illustration 8), sculptures (*cf.* illustration 9), médailles (*cf.* illustration 10), timbres (*cf.* illustration 11), etc.³

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Tout au long de son existence – elle continue de paraître aujourd'hui –, cette revue officielle des Forces armées révolutionnaires a connu plusieurs périodicités en fonction des vicissitudes économiques: hebdomadaire jusqu'en 1988 où elle devient mensuelle, elle cesse de paraître fin 1990 en raison de la « période spéciale en temps de paix », expression euphémique de Fidel Castro désignant la plus grave période de pénurie de l'histoire récente cubaine, avant de réapparaître trimestriellement en 2006, puis de passer à la bimensualité à partir de 2010.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> http://www.cubadefensa.cu/?q=revistas-militares&t=14

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Toutes ces illustrations ne sont que quelques exemples.



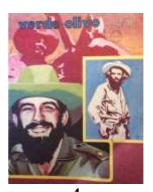
1 (1979, n°10, p. 60)



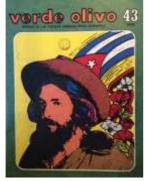
(1980, n°29, 4<sup>ème</sup> de couverture)



(1980, n°43, couverture et 4ème de couverture)



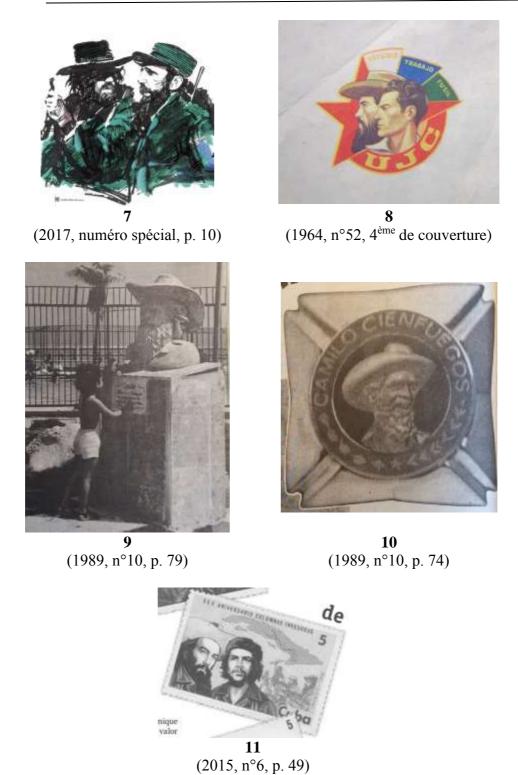
(1980, n°43, couverture et 4<sup>ème</sup> de couverture)



5 (1982, n°43, couverture)



**6** (2016, n°5, p. 41)

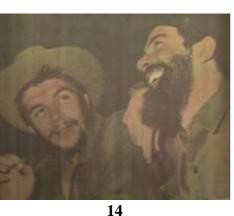


Il en ressort que, outre les photographies de la geste guérillère et l'atmosphère de camaraderie entre compagnons d'armes (cf. illustrations 12 à 14) – ce qui est bien normal dans le contexte –, de très nombreuses images mettent en avant la beauté et la jeunesse de

Camilo Cienfuegos, ses traits fins, sa longue barbe et ses longs cheveux qui vont devenir très à la mode dans les années suivantes (Alvizuri, 2012), son éternel sourire (cf. illustrations 15 à 17), son allure christique, sa proximité avec les gens (cf. illustration 18), autant d'éléments qui renforcent son potentiel de séduction et en font un personnage romantique que la mort prématurée n'a fait que renforcer. Par ailleurs, l'image de Camilo Cienfuegos apparaît fréquemment en arrière-plan de réunions ou de discours de dirigeants et de sympathisants castristes (cf. illustrations 19 à 22) ou bien aux côtés de représentations d'autres martyrs de l'Indépendance cubaine ou de la Révolution castriste comme Ernesto Guevara, Frank País, Antonio Maceo ou José Martí (cf. illustrations 23 à 28). Dans l'un et l'autre cas, à travers ces jeux de miroir, il s'agit d'établir une filiation : les intervenants encore en vie, au premier rang duquel Fidel Castro, apparaissent ainsi unis à Camilo Cienfuegos dont ils entendent prolonger la geste et l'héritage.









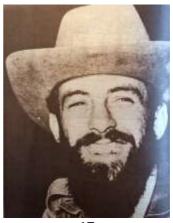
(1978, n°1, p. 3)

(1963, n°34, couverture)

**15** (1967, n°43, p. 2)



**16** (1977, n°44, 4<sup>ème</sup> de couverture)



(1979, n°44, p. 30)



18 (1967, n°43, page cartonnée)



(1965, n°2, p. 65)



(1965, n°18, p. 8)



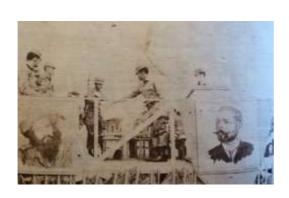
(1965, n°45, p. 57)



(1979, n°44, p. 8)



(1965, n°12, p. 12)



(1965, n°17, p. 42)



(1966, n°7, p. 22)



(1967, n°24, p. 20)



(1967, n°33, p. 31)



**28** (1967, n°47, p. 43)

## **Bibliographie**

Albert, J.-P., 1999, « Du martyr à la star. Les métamorphoses des héros nationaux », *La fabrique des héros*, sous la direction de P. Centlivres, D. Fabre et F. Zonabend, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 11-32.

Alvizuri, V., 2012, «Chevolución, Chesucristo: historia de un ícono en dos clichés », *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, n°98, p. 135-148.

Benasayag, M., 2003, Che Guevara. Du mythe à l'homme. Aller-retour, Paris, Bayard.

Berthier, N., 2010, Fidel Castro. Arrêts sur images, Paris, Ophrys.

Husson, L., 2014, « Ancêtre, fondateur, héros : éléments de distinction », *Les héros culturels. Récits et représentations*, sous la direction de D. Renaivoson et V. Litvan, Saint-Maur-des-Fossés, Éditions Sépia, p. 13-35.

Joly, M., 2011, L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe, Paris, Armand Colin.

Kalfon, P., 1997, Che. Ernesto Guevara, une légende du siècle, Paris, Fayard.

Kerbrat, M.-C., 2000, Leçon littéraire sur l'héroïsme, Paris, PUF.

Maspero, F. et R. Burri, 1997, Che Guevara, Paris, Nathan.

Quesnel, A., 2003, Les mythes modernes. Actualité de la culture générale, Paris, PUF.

Saraglous, V., 2003-2004, « Saints et héros : vies parallèles et psychologies spécifiques », *Cahiers électroniques de l'imaginaire*, n°2, p. 135-152.

Tejo Veloso, C., 2009, *El cuerpo habitado: fotografía cubana para fin de milenio*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

Van Ypersele, L.; M. Watthee-Delmotte et P.-A. Deproost, 2003-2004, « Héros et héroïsation : approches théoriques », *Cahiers électroniques de l'imaginaire*, n°2, p. 1-31.

Visinescu, L., 2018, L'héroïsation du voyageur dans la revue Le Tour du Monde (1860-1914), Paris, L'Harmattan.

**Nicolas Balutet** est Professeur des Universités en études hispano-américaines à l'Université Polytechnique Hauts-de-France (Valenciennes, France). Parmi ses ouvrages, il convient de citer *Poética de la hibridez en la literatura mexicana posmodernista* (Madrid, Pliegos, 2014), *Civilisation hispano-américaine* (Paris, Armand Colin, 2017) et *Figures de l*'outsider *en Amérique hispanique* (Paris, L'Harmattan, 2019).

# L'ENSEIGNANT DE LANGUE FACE A L'APPROCHE INTERCULTURELLE: ENTRE CONSCIENCE ET CONTRAINTES / THE LANGUAGE TEACHER FACED WITH THE INTERCULTURAL APPROACH: BETWEEN AWARENESS AND CONSTRAINTS / PROFESORUL DE LIMBĂ STRĂINĂ ÎN FAȚA ABORDĂRII INTERCULTURALE: ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CONSTRÂNGERI¹

Résumé: La présente contribution est axée sur les pratiques pédagogiques des enseignants de FLE de fin de cycle primaire. Nous avons constaté que ces derniers rencontrent dans leur processus d'enseignement des contraintes qui entravent la mise en pratique de l'approche interculturelle, et ce bien qu'il y ait parfois une véritable prise de conscience de son enjeu. De ce fait, l'analyse portera en particulier sur ces obstacles, mis en parallèle avec leur degré de conscience pour chercher à déceler quelle corrélation pourrait exister entre les deux facteurs en s'appuyant sur les données des questionnaires. L'étude de type qualitatif, s'inscrit dans l'approche sociodidactique.

Mots-clés : approche interculturelle, enseignant de langue, prise de conscience, contraintes, corrélation.

Abstract: This contribution focuses on the teaching practices of teachers of French as a foreign language at the end of the primary cycle. We have found that the they encounter constraints in their teaching process which hinder the implementation of the intercultural approach, even though there is sometimes a real awareness of the issue. Thus, the analysis will focus in particular on these obstacles, put in parallel with their degree of consciousness to seek to detect what correlation could exist between the two factors based on the data from the questionnaires. The study is qualitative and is part of the sociodidactic approach.

Keywords: intercultural approach, language teacher, awareness, constraints, correlation.

#### 1. Introduction

Il est admis aujourd'hui en didactique des langues-cultures étrangères, que la langue est indissociable de la culture et que ces deux éléments constituent les deux facettes d'une même médaille, comme le souligne Benveniste. Cette relation inévitable ne peut être sans retombées sur l'enseignement des langues dès lors qu'enseigner une langue donnée est pensé par essence comme une activité culturelle compte tenue de « la prise en considération des éléments historiques, géographiques et ethniques » (Hamidou, 2014 : 127); mais il convient également de retenir que la langue par l'arbitraire de son lexique, sa syntaxe et ses idiomatismes transmet des schèmes culturels de ses locuteurs et c'est ainsi qu'elle offre des « versions du monde » spécifiques à chaque langue (Blanchet, 2007 : 22). L'inversement est tout aussi plausible, autrement dit « toute culture régit les pratiques linguistique » (idem).

Ainsi, ledit axiome a mené vers une vaste réflexion faisant naître maintes notions et approches, dont l'approche interculturelle. Notons que la désignation de cette dernière est réfléchie : nous rejoignons l'avis de Blanchet qui considère que l'appellation approche interculturelle s'avère plus appropriée que la notion d'interculturalité dans le sens où elle « renvoie davantage à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite » (Blanchet, 2005 : 6).

La genèse du présent article a pris forme à partir d'un constat émanant d'une mise en contact permanente avec les enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) du cycle

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Lydia Guenoune, Hakim Menguellat, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université Lounici Ali-Blida 2, Algérie, el.guenoune@univ-blida2.dz, Laboratoire LIRADDI, Université Lounici Ali-Blida 2, Algérie, hakimmenguellat@yahoo.fr

primaire. En effet, nous avons remarqué que ces derniers se trouvent quelquefois entravés par certaines raisons que nous préférions appeler ici « contraintes » lorsqu'il s'agit d'approcher l'interculturel en classe, même s'ils affichent parfois une forte prise de conscience quant à son apport et enjeu. De ce fait, nous nous interrogeons sur la nature de ces contraintes qui pourraient éventuellement faire trébucher l'orientation de l'enseignant, et sur la relation existante entre conscience et pratique effective. Ainsi, une série de questions alimente notre réflexion par rapport à la problématique exposée ci-dessus :

Dans quelle mesure les enseignants de FLE de fin de cycle primaire sont-ils conscients de l'apport, l'enjeu et l'étendue de l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures étrangères? Quelles sont les contraintes qui pourraient freiner l'entreprise de l'interculturel dans les pratiques enseignantes? Quelle corrélation pourrait exister entre le degré de conscience et la pratique réelle de l'approche?

Nous stipulons que les enseignants seraient conscients de l'enjeu et l'importance de l'approche interculturelle mais qu'il y aurait en parallèle certaines contraintes qui les freineraient dans l'approche comme le manque de formation et le manque d'assurance. Par rapport à la corrélation, nous supposons qu'une forte prise de conscience de la question ne rime pas forcément avec une pratique effective (et sans contraintes) de l'approche interculturelle.

# 2. Cadre théorique

Le fondement de l'approche interculturelle selon Blanchet (*op.cit.*, p.21) repose sur l'intérêt porté concrètement dans les interactions entre des interlocuteurs issus de communautés culturelles complètement ou partiellement différentes, qui sont donc porteurs de schèmes culturels diverses, même si la communication se fait par le biais d'une langue partagée. L'objectif est de prévenir, de déceler et de tenter de limiter certains phénomènes qui influent négativement sur la communication tels que les malentendus et les difficultés de compréhension, dus en raison de décalage des schèmes interprétatifs ou aux stéréotypes et préjugés, etc.

Le rôle de l'enseignant de langue s'avère crucial et ce dernier est plus que jamais amené à assumer sa mission de médiateur interculturel. En effet, enseigner les langues étrangères, y compris le FLE, dans une perspective interculturelle, demande à tenir compte d'un ensemble d'éléments assez délicats car changer de langue est un processus long, même « courageux, délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle (BLANCHET, op.cit., p.25). Dans le même ordre d'idées, Zarate met l'accent sur la position stratégique qu'occupe l'enseignant de langue dans tout système éducatif « puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche » (ZARATE, 1993, p. 11). A cet effet, il incombe à l'enseignant de langue de développer chez l'apprenant une compétence interculturelle visant à prendre conscience de l'existence de perceptions différentes du monde qui ne ressemblent pas forcément aux nôtres. Par ailleurs, enseignant s'il n'appartient pas à la culture cible, développer une compétence interculturelle ne suppose pas faire la transmission d'une batterie de connaissances hétéroclites sur le système culturel de l'Autre, étant donné que ces derniers constituent qu'une partie de ladite compétence, mais de faire acquérir concomitamment à cela d'autres dimensions (savoir être, savoir apprendre/faire, savoir comprendre et savoir s'engager). De ce fait l'attention ne devrait être centrée sur la quantité d'informations transmise sur la culture étrangère, autrement appelée « approche informative » mais sur la qualité des compétences et des valeurs à transmettre.

# 3. Méthodologie de l'étude

Le choix du public s'est porté sur les enseignants de FLE de la 5<sup>ème</sup> AP car nous considérons à la lumière des travaux faits dans les domaines de sciences sociales et de la

didactique des langues-cultures précisément, tels que (Jaumont,F., Stein-Smith, K., 2019); (UNESCO, 2010); (C. Tsioumis, 2008), que le jeune âge des apprenants, qui sont en classe d'examen de fin de cycle dans notre cas, est propice à l'acquisition d'une conscience interculturelle dans une perspective d'éveil aux langues et aux cultures, comme le souligne Dufays et Lebrun, initier les apprenants dès le plus jeune âge et jusqu'à la fin de leurs études « à une connaissance nuancée et à un respect réel des cultures étrangères, est assez généralement admis » (2006, p. quatrième de couverture).

L'enquête s'est déroulée en janvier 2020 et est effectuée à partir de questionnaires adressés à 06 enseignants issus d'établissements différents du centre-ville de la Wilaya de Boumerdes (donc dans un milieu urbain) et justifiants de 03 à 24 ans de nombre d'années dans la fonction. Cette hétérogénéité vis-à-vis l'expérience est réfléchie, dans le sens où elle pourrait nous servir de mesure quant à la variabilité des avis et des représentations dégagées dans les réponses. Les questions posées sont pour la plupart des questions ouvertes/semi-ouvertes appelant à des réponses qualitatives, libres et spontanées, d'où le nombre restreint de l'échantillon choisi. Autrement dit, l'étude ne vise pas à sonder en termes de quantité les réponses fournies, mais l'orientation prise est plutôt qualitative afin de tenter de mieux comprendre et bien interpréter les données recueillies, notamment celles relatives aux pratiques et aux avis respectifs.

Le tableau ci-dessous illustre le profil de chaque enquêté, notons que nous avons utilisé l'abréviation « E » pour « enseignant » suivie du numéro de l'enquêté (1/2/3/4/5/6) afin de faciliter la lecture de notre analyse :

- usedua in 1.00m and enqueres						
Enquêtés	E1	E2	Е3	E4	E5	E6
Sexe	Femme	Homme	Femme	Femme	Femme	Femme
Ancienneté	12ans	08ans	24ans	18ans	03ans	20ans
Diplôme	Licence	Licence	Bac+2ITE	Licence	Master	Licence
obtenu						

Tableau 4: Profil des enquêtés

# 4. Analyse et discussion

# 4.1. Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard de l'approche interculturelle

Par rapport au niveau de prise de conscience de l'enjeu de l'approche, nous avons formulé une question assez générique dont l'ambition est d'offrir une liberté d'expression et poser un maximum de qualifiants pour tenter d'y percevoir les différentes conceptions : En tant qu'enseignant de langue, qu'évoque pour vous l'approche interculturelle? Les réponses recueillies démontrent un niveau de conscience assez élevé des éléments spécifiant les revendications et les orientations de l'approche, telles que :

**E2** : C'est un moyen qui permet l'**ouverture** sur le monde et la **compréhension** des **différentes** cultures.

E3 : c'est une approche nécessaire dans l'enseignement qui appelle à la communication, aux échanges, aux relations entre plusieurs identités et à la compréhension de la diversité.

**E6** : L'approche interculturelle est un **projet** qui vise à créer des **relations** entre les **cultures étrangères**, c'est une **richesse** qu'il faut exploiter.

En effet, les mots mis en gras dans les exemples de réponses supra reflètent une tendance commune de penser que l'approche interculturelle est cette approche qui appelle à de nombreuses causes et valeurs qu'on peut à présent regrouper sous forme de grandes idées comme : diversité des cultures ; approche qui permet l'ouverture sur le monde ; reconnaissance de la diversité des cultures (coutumes, valeurs, etc.) ; l'échange et la mise en relation ; la richesse dans les coutumes, les valeurs, etc. Tout cet ensemble de perceptions traduit un degré de conscience assez élevé du côté relationnel qu'embrasse l'approche interculturelle, de sa nécessité et son apport en classe de langue.

# 4.2. La place de l'interculturel dans les pratiques enseignantes

A l'effet d'identifier les facteurs contraignants, nous nous interrogeons au premier chef sur la place accordée à l'interculturel dans les activités pédagogiques usuelles : Avez-vous l'habitude de proposer à vos apprenants des activités interculturelles ? Si non, quelles sont les raisons qui vous empêchent de les traiter ?

Presque tous les enquêtés (sauf l'E2) expliquent que les activités interculturelles ne font pas toujours partie des activités abordées en classe, et ce pour de nombreuses raisons dont principalement le manque de temps et la charge du programme:

**E5**: On aimerait bien mais on n'a pas le temps pour cela, nous avons un programme à respecter et les élèves ne seront pas évalués sur ça donc il vaut mieux insister sur les leçons importantes pour pouvoir sauver le maximum d'élèves.

Ce témoignage dévoile le peu d'importance attribué à l'approche, ce qui va à l'encontre de son avis évoqué dans la partie précédente. Cette situation paradoxale traduit le véritable degré de conscience de l'enquêtée dont le seul souci est d'avancer dans le programme notamment dans des « leçons importantes » afin de « sauver le maximum d'élèves » (nous citons). De plus, nous avons relevé le même motif mentionné pour l'E1 qui dit avoir recours à des activités culturelles, sauf que celles-ci sont axées autour de la culture algérienne, appuyant son discours par l'importance de sauvegarder et de mettre en avant son identité et son appartenance culturelle. De la même façon, l'E4 rejoint cet avis en évoquant l'absence de la culture cible dans les textes proposés dans le manuel scolaire, ce qui pousse à s'intéresser à d'autres cours :

**E4 :** Des fois quand je trouve des mots qui renvoient à la culture algérienne dans les textes du manuel ou dans les comptines, mais je n'aborde que rarement la culture étrangère puisqu'elle n'est pas dominante dans les textes proposés.

D'emblée, plusieurs contraintes ont d'ores et déjà été décelées, retenant essentiellement le manque de temps dû à un volume horaire assez fixe et restreint pour la majorité des enseignants interrogés, ainsi que la charge du programme, celui-ci doit être respecté à la lettre selon certains, ce qui fait que l'enseignant n'est plus éclectique dans ses pratiques et est soumis à une certaine pression.

# 4.3. Approche de la culture de l'Autre : un manque d'assurance ?

# 4.3.1. Une représentation idéaliste, voire chimérique de l'enseignant natif

A ce stade, l'objectif que nous avons établi vise à connaître si nos enseignants de FLE se sentent capables d'approcher une culture dont ils ne sont pas originaires. Pour cela, la question est formulée comme suit : Pensez-vous qu'un enseignant natif est mieux placé pour développer chez les apprenants des connaissances sur son système culturel ? Le tableau suivant expose les résultats en nombre et en pourcentage des réponses :

Tableau 5: Résultats en nombre et en pourcentage

Réponses	Nombre	Pourcentage (%)
Oui	05	83%
Non	01	17%

Comme nous pouvons le constater, la majeure partie des répondants (83%) pensent qu'un enseignant natif est mieux placé pour transmettre la culture cible. Pour ces enquêtés, la transmission des connaissances culturelles se fait naturellement et sans grand effort dans la mesure où cet enseignant est vu comme celui qui connaît mieux que quiconque sa propre culture, son histoire et le mécanisme de sa langue. Néanmoins, l'E3 pense que l'enseignant non natif est capable d'approcher l'autre culture en faisant des efforts supplémentaires :

E3 : L'enseignant originaire de la culture locale doit faire des efforts et des recherches pour transmettre la culture étrangère.

Même si l'enquêtée ait un avis contraire au reste de ses confrères, il n'est pas inutile de rappeler, comme nous l'avons définie dans le cadrage théorique, que même s'il y a l'intention d'accomplir l'effort de chercher, or s'initier à la culture de l'Autre ne peut se faire à travers l'entassement d'un fatras de connaissances mais de façon plus réfléchie et sur un processus de développement d'un ensemble d'autres compétences relatives à l'interculturel.

Par ailleurs, cet enseignant appartenant à l'autre rive, pour lequel la majorité des enquêtés ne tarissent pas d'éloges, est perçu dans les esprits comme celui qui fait autorité de la langue enseignée et donc de la culture afférente ou encore, comme le prototype de tout locuteur Français. Cependant, enseignants ou apprenants n'appartenant pas à la culture de la langue enseignée devraient avoir conscience que cette position peut être un avantage dans le fait de pouvoir percevoir l'Autre à distance et se placer comme observateurs, contrairement au natif qui « est très souvent incapable d'analyser et de conceptualiser ce qui lui est trop familier » (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002: 20). En outre, dire que ; l'enseignant natif « maîtrise » sa culture, revient à dire qu'il maîtrise toutes les souscultures composants toute la culture nationale du pays, ce qui est considéré comme inconcevable comme l'affirme l'auteur. Par conséquent, il urge de se détacher de ce « complexe d'infériorité » si l'on peut le qualifier de tel.

# 4.3.2. Un problème de contact direct au milieu authentique ?

Dans une perspective interculturelle, est-ce ne pas avoir visité le pays cible constituerait un obstacle pour nos enquêtés dans leurs démarches en classe? C'est par rapport à ce cheminement réflexif, que notre question centrale prend forme: Avez-vous visité le pays cible, c'est-à-dire la France? Pensez-vous que le fait d'être allé vous aurez aidé davantage dans l'entreprise de l'interculturel en classe? Dans quel sens?

Excepté deux enquêtés (n°3 et n°5) la majeure partie n'ont pas été en contact direct avec le milieu authentique. L'E3 évoque que le voyage a été bénéfique dans la mesure où ceci lui a permis quelque part d'éclairer sa vision de la réalité et de la détacher des clichés transmis par les médias de masse, bien que ces derniers sont considérés actuellement comme un mal nécessaire pour nos expériences cognitives. Quant au reste des enquêtés, ils affirment que l'absence d'une mise en contact directe pourrait constituer en quelque sorte un obstacle et que le contraire aurait été appréciable :

**E1** : oui peut-être dans le sens où on peut voir de près le comportement des gens là-bas, les Français en réalité.

**E2**: oui je pense que le fait de visiter ou séjourner dans le pays cible m'aurait permis d'être en contact avec l'autre culture ce qui aide dans l'entreprise de l'interculturel en classe.

**E4**: Bien sûr, ça peut être un plus le fait de voir en vrai le mode de vie des Français, les traditions et la culture en générale.

**E6**: Peut-être oui, une personne qui a visité le pays cible est mieux placé pour transmettre sa culture qu'une personne qui n'est jamais allée.

Nous observons que cette situation se répercute négativement sur les pratiques. Cependant, certains auteurs comme Byram *et al.* (*op.cit.*, 2002) soulignent que l'enseignant ne doit pas nécessairement avoir une expérience du pays cible ou en être expert, mais le plus important est de laisser les apprenants se poser les bonnes questions en tentant de saisir la perception que l'étranger se fait du pays source et les raisons qui la sous-tendent avant de s'intéresser au pays de la langue étudiée, et ce dans une perspective comparative.

## 5. Conclusion

L'enseignant de langue est plus que jamais appelé à assumer son rôle de médiateur interculturel, une mission aussi bien humaniste que scientifique. Dans cette perspective, les résultats de notre enquête permettent d'affirmer que les praticiens de l'enseignement interrogés affichent une grande prise de conscience, bien que cela ait été traduit par des réponses plus ou moins vagues mais l'objectif initial ne visait pas l'évaluation de ces derniers mais d'identifier les avis et les perceptions sur la question. Or, malgré ce constat, la place accordée à ladite approche demeure marginalisée et ce pour plusieurs raisons. Parmi les contraintes les plus évoquées, nous citons le manque de temps qui restreint le dynamisme et l'éclectisme. De plus, la place mineure que prend la culture cible dans les textes du manuel scolaire a été citée comme motif poussant l'enseignant à s'y désintéresser, ce fait pourrait même renforcer chez certains l'indifférence portée à l'égard de la dimension interculturelle en exerçant une influence négative sur leurs représentations mentales. Ainsi, ils auront probablement comme réflexion qu' « il vaut mieux insister sur les leçons importantes » comme le souligne l'E5, ce qui fait qu'on se rapportera davantage à un contenu relatif à la dimension linguistique (qui est plus dominante), ou on s'intéressera à la culture source (algérienne) au détriment d'une approche duale favorisant l'équilibre culturel. Ajouté à cela le manque d'assurance affiché d'une part face à l'enseignant natif et d'autre part face à l'absence d'un contact direct en milieu authentique. Ce facteur, d'après les réponses recueillies, impacte négativement la mise en pratique de l'approche interculturelle. De ce fait nous pouvons confirmer notre seconde hypothèse relative à la présence d'éléments obstacles. Enfin, à la lumière de ces conclusions nous pouvons valider notre supposition selon laquelle une forte prise de conscience ne rime pas forcément avec une pratique effective (et sans contraintes) de l'approche.

Il est alors question de prendre en considération l'ensemble de ces paramètres en classe de langue pour donner un nouvel élan à l'enseignement des langue-culture étrangères et en faire une vraie passerelle qui aboutit à un rapprochement et une intercompréhension entre individus appartenant à des cultures différentes.

#### Bibliographie

Blanchet, P. (2005). L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Etrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance. Université Rennes 2 Haute Bretagne.

Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, pp. 21-27.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Dufays, J.-L., & Lebrun, M. (2006). L'interculturel en francophonie. Représentation des apprenants et discours des manuels. Cortil-Wodon: Editions modulaires européennes.

Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles. *Multilinguales*, pp. 125-138. Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier scolaire.

Guenoune Lydia est doctorante en pré soutenance, spécialité sociodidactique / didactique du plurilinguisme au sein de l'Université Blida 2, Algérie. Titulaire d'un master en sciences du langage à l'Université de Boumerdes, elle s'intéresse actuellement aux questions relatives à l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Menguellat Hakim est actuellement enseignant chercheur à l'Université Lounici Ali – Blida 2, Algérie. Il est titulaire d'un doctorat en didactique des langues étrangères, ses travaux de recherche s'intéressent à la sociodidactique, plus particulièrement le domaine de la lecture et son apprentissage.

# FATEMA MERNISSI ET ASSIA DJEBBAR, OU LE DEVOILEMENT DE LA VOIX

POLITIQUE ET RELIGIEUSE DE LA FEMME MUSULMANE /
FATEMA MERNISSI AND ASSIA DJEBBAR, OR THE UNVEILING
OF THE POLITICAL AND RELIGIOUS VOICE OF WOMEN IN
ISLAM / FATEMA MERNISSI ȘI ASSIA DJEBBAR SAU
DEZVĂLUIREA VOCII POLITICE ȘI RELIGIOASE A FEMEILOR ÎN
ISLAM<sup>1</sup>

Résumé: Longtemps, la voix feminine se tue dans le monde musulman, étouffée par l'hégéménie masculine, seule habilitée à traiter les textes religieux. Deux femmes, Fatema Mernissi, sociologue et écrivaine marocaine et Assia Djebbar, femme de letters et auteure. Toutes deux de renommée internationale, vont redonner leurs voix aux femmes et rétablir des veritiés trop longtemps oubliées; celles que les femmes, comme les hommes, ont eu un rôle majeur dans la diffusion du savoir et de la parole, au moment où l'Islam est venu rétablir l'un comme l'autre, dans ses droits. Les deux auteures s'aident de textes religieux et historiques, qui constituent des valeurs reconnues au sein de la communauté ecclesiastique, une mise à jour d'un savoir ancient, trop longtemps ignoré.

Mots-clés: femme, diriger, Islam, droits, Fatema Mernissi, Assia Djebbar.

Abstract: For a very long time, the female voice has been silent in the Muslim world, stifled by male hegemony, which was the only one empowered to deal with religious texts. Two women, Fatema Mernissi, Moroccan sociologist and writer and Assia Djebbar, woman of letters and author. Both of international renown, will give their voices back to women and reestablish long forgotten memories; those that women, like men, had a key role in the spread of knowledge and speech, when Islam came to restore the one as the other, in its rights. The two authors use religious and historical texts, which are recognized values within the ecclesiastical community, an update of ancient knowledge, for a long time ignored.

Keywords: Woman, leader, Islam, Rights, Fatema Mernissi, Assia Djebbar.

La femme musulmane peut aujourd'hui, en Algérie, au Maroc, en Tunisie où en Egypte occuper de hautes fonctions. Les femmes sont médecins, enseignantes, avocates, voire même juges, où présidente, comme c'est le cas à Singapour, avec Halimah Yacob, élue à la tête de sa République depuis 2017. Néanmoins les problèmes que peuvent vivre les femmes en terre d'Islam ne sont pas tous résolus pour autant, car même si, par la force de son travail ou de ses études, la femme a pu s'émanciper et monter les marches de l'ascenseur professionnel. Pourtant, dans la société machiste dans laquelle nous vivons, beaucoup de choses restent encore à faire pour qu'elle soit considérée comme un citoyen à part entière.

La religion musulmane accorde pourtant tous ses droits à la femme. Le mot « femme » est cité exactement autant de fois que le mot « homme » dans le Coran. Il en est de même pour les mots « croyants » et « croyantes ». Il n'y a donc aucun doute qu'hommes et femmes sont égaux en Islam. Évidemment, la réalité est loin de représenter cette équité tant respectée dans le Coran.

Au Maroc et en Algérie, deux voix féminines vont s'élever pour dire l'indicible, l'une va oser l'exégèse, l'autre mentionnera la note « roman » sur la couverture de son ouvrage, probablement pour ne pas heurter la sensibilité de certains, les débuts des années 90 ayant vu naitre en Algérie une radicalisation subite d'une frange de la société. Ces deux femmes ayant acquis une notoriété qui dépasse celle de leurs deux pays respectifs, disent ce

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Mounia Belguechi, Département de lettres et langue française, Université des Frères Mentouri de Constantine, Algérie, mouniabel@gmail.com

qu'a apporté l'Islam à la femme, à la manière de ces « rawiyates »¹ contemporaines du prophète Mohamed, dont la parole compte autant que celle du plus respectable des hommes/compagnos de Mohammed. Fatima Mernissi et AssiaDjebbar, chacune à sa manière vont tenter de « rétablir » la femme musulmane dans ses droits.

Évidemment, la réception dont font objet les deux ouvrages se fait contestataire, faut-il rappeler que les hommes ont rarement donné la parole aux femmes lorsqu'il s'agit de légiférer sur leurs propres droits. Encore moins lorsque ces femmes, ont choisi la langue de l'autre pour se dire, la langue du non-musulman, celle de l'apostat.

Comment faire preuve de légitimité religieuse lorsqu'on est affublés d'un double handicap, celui d'être femmes d'abord et d'être francophone ensuite ?

Fatima Mernissi raconte dans l'introduction du *Harem politique* (Mernissi, 1987), comment elle a décidé d'écrire ce livre, après une vive discussion chez son épicier, où elle se verra remise dans sa « position de femme », par un client de l'épicier, qui, gêné par cette farfelue acheteuse, récitera un supposé hadith du Prophète Mohammed. Le hadith en question dit : « *Ne connaitra jamais la prospérité le peuple qui confie ses affaires à une femme »* (*Mernissi, p. 07*). Cet incident a dû susciter chez la sociologue l'envie de vérifier la véracité de ce hadith même s'il n'a pu être la cause principale d'une enquête aussi importante. Sociologue émérite et enseignante universitaire, Fatima Mernissi est l'une des rares femmes chercheures ayant osé commenter la parole du Prophète Mohammed. Bien évidement, cela ne sera pas sans conséquences. Ses ouvrages sur l'islam ont souvent soulevé un immense tollé et ses interprétations des textes religieux lui ont souvent valu des critiques très vives de la part des islamologues.

L'auteur aborde un exemple édifiant dans l'ouvrage que nous proposons de commenter. En effet, elle rappelle cette anecdote vécue en Malaisie, lors d'une conférence qu'elle donnait, où, elle abordera la personnalité singulière de SakinaBint Hussein², arrièrepetite-fille du Prophète Mohammed. Le directeur d'une revue islamique Londonienne interrompt FatimaMernissi, l'accusant de mentir quand à l'authenticité de son discours. Pire encore, l'homme affirme que Sakina est morte en même temps que son père, assassiné alors que cette dernière avait six ans.

On comprend mieux les raisons de cette réaction lorsque nous lisons les pages consacrées à Sakina dans le texte et au vu des sources (Mernissi, p. 269.741.) ô combien sérieuses que l'auteure a utilisées pour les écrire. Nous comprendrons aussi la réaction de cet homme, ainsi que le poids et les enjeux que peut avoir la biographie de cette femme musulmane si libre à travers l'exemple qu'elle pourrait offrir aux autres musulmanes, si sa vie avait été médiatisée. L'audace de cette musulmane proche du Prophète (rappelons qu'elle est son arrière-petite-fille) qui jouit malgré sa liberté de toute la respectabilité exigée par la communauté arabe de l'époque et que F.M convoque comme témoin d'un passé historique.

Pourtant, si la religion musulmane exclut la hiérarchisation ecclésiastique, et stipule que nous sommes tous égaux devant Dieu, avons-nous pour autant tous, le droit de commenter la parole de Dieu et celle de son Prophète ? Est-ce qu'une femme érudite peut avoir autant de poids qu'un homme érudit ? L'auteur qui nous réunit aujourd'hui ajoute un commentaire digne d'un véritable exégète de la religion musulmane et apporte un nouvel éclairage sur le rôle de la femme et sa position au sein de la société musulmane aux premières années de l'Islam.

A la question « une femme peut-elle commander les musulmans? » (Mernissi, P. 07), la réponse est oui, sans aucun doute. L'auteure choisit le chemin le plus court pour répondre à cette question. Contrairement aux commentateurs classiques, dont elle ne conteste pas la parole. Elle prendra donc appui sur leurs écrits en rappelant certains faits y

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> conteuses

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Petit-fils du Prophète Mohammed.

figurants. Ces récits, qui ont souvent été oubliés où marginalisés par leurs successeurs, n'arrangeaient surement pas certains hommes politiques.

Cet essai est en fait une enquête minutieusement menée et dûment documentée à partir d'auteurs reconnus en Islam¹ comme Bukhari auteur du volumineux *Sahih*, Tabari, l'inattaquable auteur du *Tafsir* (commentaire du Coran) et du *Tarikh* (Histoire du Prophète et des contextes de descente des sourates), Ibn Quayyim Al Jawziya B. Hisham (auteur de la biographie du prophète), B.Saad B. Hajar (auteur du répertoire des biographies des disciples...

Pourtant, depuis la mort du Prophète et jusqu'à aujourd'hui, nous percevons un monde musulman scindé en deux instances bien distinctes, ce qui impose par conséquent un dominant et un dominé. La femme, qui représente la moitié de la communauté musulmane, se voit réduite à l'état de sujet mineur, dont le destin est éternellement rattaché à celui des hommes de son entourage.

Mernissi s'intéresse au fait et s'y applique en apportant les preuves écrites de l'égalité hommes/femmes. Elle oppose deux dialogues et impose l'indicible: que la politique est à l'origine des inventions et mensonges autour de la parole de Mohamed, prophète de l'Islam et que la femme, à qui l'islam àdonné tous les droits, représentait et représente encore un adversaire craint par les tenants du pouvoir ecclésiastique, pourtant non reconnu en Islam.

Nous n'aborderons pas dans cet article les grands sujets ayant fait polémique, tels que le voile. Il sera surtout question de la place qu'occupe la femme dans les décisions politiques majeures en terres d'Islam. La question est intéressante, puisque Mernissi la donne comme premier exemple de son long réquisitoire sur les droits « perdus » de la femme musulmane.

L'auteure expose le récit opposant deux grandes personnalités de l'entourage proche de Mohammed, à savoir, la guerre ayant opposé Aicha, son épouse, à Ali, qui était à la fois cousin et gendre du Prophète. Aicha reprochant à Ali de ne pas avoir traduit en justice les assassins d'Uthman et contesta sa légitimité en tant que khalife. Elle prit les armes alors qu'elle était âgée de 42 ans, dans une bataille qu'on nomma « La bataille du chameau »² et que Mernissi évoque avec humour comme on le voit dans ces phrases :

Les historiens appelleront cet affrontement « la bataille du chameau », se référant à celui que montait Aîcha, et évitant ainsi de lier dans la mémoire des petites musulmanes le nom d'une femme à celui d'une bataille. (Mernissi, p.13)

Mernissi trouve en Aicha l'alliée parfaite, elle est la femme moderne par excellence, aimée et respectée par son mari, elle a également une mémoire infaillible, une parfaite maitrise du fiqh et est très estimée par les disciples de Mohamed. C'est dire que sa parole a son importance dans cette nouvelle religion. Le fait qu'un Said Al Afghani³, se disant biographe de Aicha (1971, *Aicha et la politique*), ait entrepris l'écriture du rapport qu'entretient l'épouse du Prophète avec la politique, et ce, en 1946, est une unième volonté, d'un unième contemporain qui voudrait montrer en Aicha l'exemple parfait de l'échec de l'implication de la femme dans les affaires des hommes. Mernissi le cite : « On dirait qu'Allah a créé les femmes pour reproduire la race, pour éduquer les générations et diriger les foyers, il voulait nous donner une leçon pratique qu'on ne peut oublier » (Mernissi, p.13).

Et nous voici, 14 siècles après Mohammed, Prophète de Dieu, avec un nouveau commentateur, qui délivre un complément d'information au sujet de cette bataille, certes peu honorable, puisque les musulmans ont pris les armes les uns contre les autres. Al

<sup>2</sup>Ibid, p. 13.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Ibid, p. 16, 17.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Idem.

Afghani omet de dire que cette guerre entre Aicha et Ali avait pour cause un conflit politique légitime. Il dira plutôt :

Le souvenir d'Aicha est à méditer plus que jamais de nos jours, il ne cesse de dire aux musulmans : Regardez comme cette tentative a échoué au sein de notre histoire musulmane ! Nous n'avons pas à la répéter absurdement. Nous n'avons pas à verser du sang à nouveau, et à détruire de nouveaux foyers... Comment peut-on faire une chose pareille avec l'exemple encore si vivace d'Aicha ? (Mernissi, p.14)

F.M entreprend la défense d'Aicha, preuves à l'appui, et cite ses contemporains qui la décrivaient comme une femme qui « n'a d'égale ni parmi les femmes, ni parmi les hommes de son siècle » (Mernissi, p.13). Mernissi accule Al Afgrani qui ne peut affirmer qu'Aicha est une meurtrière sans l'appui de sources historiques dignes de foi. Pire encore, ce dernier se permet de généraliser, et de condamner toutes les femmes depuis ce jour, à payer cet affrontement en étant totalement exclues de la vie publique et en étant réduites à de simples génitrices en charge d'un foyer. Aucun expert, ni aucun historien reconnus, n'ont jamais apporté les preuves de telles affirmations.

Et puisque Al Afghani semble convoquer Tabari, F.M va entreprendre une joute historique, s'appuyant sur les plus grands noms du Tafsir et du Tarikh, elle dira :

Enorme est la tâche de celui ou de celle qui veut retourner aux sources! j'ai donc lu, armée de cette farouche volonté de connaissance, Tabari et les autres auteurs, notamment B. Saad, l'auteur des At-Tabakat Al- Kubra (Les Grandes Classes), B. Hadjar, l'auteur du répertoire des biographies des disciples, Al Isaba, les recueils de hadith de Bokhari et Nissaî... et ce, pour comprendre et éclairer le mystère de cette misogynie que doivent affronter les femmes musulmanes en 1986. » (Mernissi, p.17).

L'enquête repose sur le fait que Mohamed, en plus d'être le Prophète de l'Islam est également un personnage historique dont les simples faits, gestes ou paroles ont été dument transcrits et suivis par bon nombre d'historiens, et ce, depuis près de 15 siècles. En exploitant sa biographie, reconnue par TOUS les théologiens comme étant une source sûre, repérer le vrai hadith du faux hadith devrait être chose aisée... pourtant :

Le sujet féminin aura été cause de conflits socio-politiques et ce, dès la naissance de la religion musulmane. Mernissi rapporte des récits réels, selon les auteurs cités plus hauts, elle cite entre autres l'imam hanbalite Ibn Qayyim Al-Jawziya(Mernissi, p.18), qui créa une science chargée de repérer les hadiths fabriqués et Bokhari, fondateur au IX eme siècle de la science de l'Isnaad¹(chaine de transmission des hadith depuis le Prophète). Elle dira à propos de ces créations et transformations : « Ce qui nous permet de constater que la période contemporaine ne constitue guère une exception, lorsqu'il s'agit de travestir les privilèges et les intérêts en tradition du Prophète »(Mernissi, p.18).

Quelques pages, ici et là, viennent nous rappeler que Mernissi ne se prétend pas exégète ou islamologue, elle est femme de lettres, un être curieux de son histoire, la féminité en plus.

La voici apostrophant ses lecteurs, témoins ou complices d'une quête, qu'elle devine parfois subversive à leurs yeux :

Chevaucher seule dans la mémoire, sans gardiens et sans guides. Prendre les sentiers non pas interdits, ce serait enfantin, mais simplement plaisants, agréables, peu fréquentés, encore inexplorés, peut-être parce que le pouvoir ne passait pas par là. Baguenauder, au gré des lectures, dans les prairies si vastes de la mémoire musulmane qui est mienne, est-ce pécher? Le Qoran ne veut-il pas dire, selon Lissan Al Arab, « Lire » tout simplement ? Mais peut-on jamais lire « tout simplement » un texte où le

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ibid, p.18.

politique et le sacré se joignent, se fondent et se confondent au point de devenir indistincts ? (Mernissi, p.19, 20)

Dans son élan, elle répondra à ses propres questionnements

Ce n'est pas le présent uniquement qu'Imams et politiciens veulent gérer pour assurer notre bonheur en tant que musulmans, c'est surtout le passé qui est étroitement surveillé et totalement géré pour tous, pour les hommes et pour les femmes. Ce qui est surveillé et géré, en fait, c'est la mémoire-histoire. Personne n'a réussi jusqu'à présent à interdire l'accès à la mémoire-souvenir. (...) . (Mernissi, p.19, 20)

Elle n'est d'ailleurs pas seule à avoir entrepris de traverser ce chemin périlleux, d'autres avant, et après elle, ont tenté l'aventure, non sans y laisser quelques plumes. Leur crédibilité en a beaucoup pâtie. Je cite entre autres Mohamed Arkoun (*Lectures du Coran*, 1982), philosophe et historien de l'Islam, qui a emprunté la voie d'une relecture moderniste. Contemporain de Mernissi, il dira à son propos :

FatemaMernissi, professeure à l'université de Rabat, est en train d'affronter avec courage les foudres des cléricaux qui tiennent à conserver le monopole du magistère doctrinal sur un sujet dont les enjeux touchent de proche en proche non seulement tous les domaines de la vie sociale, politique et économique, mais, par le biais de la sexualité, les structures psychiques des femmes comme des hommes, des enfants comme des adultes. (Arkoun, 1982, p. 173).

# Mohammed Arkoun dira encore:

Pour effectuer la longue et difficile traversée de l'Ijtihad, à la critique de la Raison islamique, on ne peut trouver de meilleur terrain d'expérimentation que le statut de la femme dans la Shari'a. On sait combien la femme fait l'objet de polémiques véhémentes, de luttes difficiles, d'études controversées ; en Islam, on côtoie de très près les dangers de l'excommunication majeure dès qu'on esquisse un mouvement vers la révision du statut assigné par la Shari'a à partir de versets coraniques souvent explicites. (Arkoun, 1982, p.173, 174)

Fatima Mernissi, consciente du statut dans lequel est tombée la femme depuis la mort du Prophète, tente de réhabiliter une histoire à laquelle elle croit.

# Crédibilité des rapporteurs

En plongeant dans les faits historiques répertoriés par les contemporains du Prophète, de ses épouses et de ses compagnons, FM découvre de précieux documents étayant le substrat d'une réelle égalité entre hommes et femmes, mais y découvre également une véritable volonté politique à faire de la femme un être absent des sphères décisionnelles; l'objectif des législateurs en place étant de ne pas partager le pouvoir, ou de se protéger des pouvoirs en place.

Elle dresse ainsi le portrait de deux personnages, contemporains de Mohamed, connus notamment pour être des rapporteurs de hadith. Le premier étant Abu Bakra, auteur du hadith que l'auteure qualifie de misogyne. L'auteure s'atèle donc à suivre ce personnage depuis le jour où il épousa l'Islam, jusqu'au jour où il récita le fameux hadith, vingt-cinq ans après la mort du Prophète. Le hadith en question est celui qu'on asséna à F.M chez son épicier. Il fut donc prononcé à la suite de la « bataille du chameau », entreprise par Aicha contre Ali. Il est à noter que cette dernière ralliera à sa cause une grande partie de la population qui demandait que justice soit faite à propos de l'assassinat d'Uthmane, troisième kalife. Une autre partie de la population s'était ralliée à Ali, qui espérait un apaisement sans passer par la case « justice ». C'était donc une guerre fratricide, entre musulmans, des prises de positions politiques en étaient la cause. Le fait est qu'une guerre s'est faite, qu'elle a engendré des milliers de morts, que des milliers de personnes se sont engagées sous le drapeau d'Aicha et que seul Abu Bakra, qui se souvint deux décennies et demi d'une phrase prononcée par le Prophète (et il fut le seul à réciter ce hadith), a eu pour

argument, pour ne pas participer à cette guerre, qu'une femme ne pouvait mener un peuple à la gloire.

Ni Ali, ni son armée, n'ont vu en Aicha une femme, mais un adversaire, pourquoi donc ce Hadith jouit-il de crédibilité, puisque l'auteur lui-même n'est pas crédible selon les lois de l'Imam Malik Bnu Anas¹. En effet, Abu Bakra fut condamné et flagellé pour faux témoignage par Omar b Al-Khattab.

L'auteure conclu l'épisode du Hadith « misogyne » en rapportant l'attitude des fukahas à son propos, puisque comme l'on pouvait s'en douter, ce dernier prête à controverse, car si Bukhari l'accepte comme sahih, donnant l'occasion aux uns d'exclure les femmes du champ politique, d'autres noms illustres, comme Tabari, le trouvent nonfondé, il prendra position contre, « ne trouvant pas qu'il pouvait constituer une base de réflexion suffisante pour priver les femmes de leur pouvoir de décision et justifier leur exclusion du politique. » (Mernissi, p. 88)

Ce que Mernissi relève dans *Le Harem politique*, c'est cette obsessionnelle intransigeance faite aux femmes, c'est cette tendance à accepter des Hadith récités par des personnages qui ne pouvaient plus jouir de crédibilité, c'est cette préoccupation d'endosser au Prophète Mohammed, fervent défenseur de la femme, puisque sa propre vie, ainsi que celle de ses épouses était publique, des dires qui vont totalement à l'opposé de son message originel ou de l'attitude qu'il avait avec la gente féminine.

L'ouvrage aborde un autre Hadith rapporté par Abu Hureira, qu'Al Bukhari cite dans son Sahih: « Le Prophète a dit que le chien, l'âne et la femme interrompent la prière s'ils passent devant le croyant, s'interposant entre lui et la Quibla » (Mernissi, p. 92)

A ce supposé Hadith, Aîcha répond « Vous nous comparez maintenant aux ânes et aux chiens. Par Dieu, j'ai vu le Prophète en train de faire la prière, et j'étais là, allongée sur le lit, entre lui et la Quibla. Et pour ne pas le distraire, j'évitais de bouger ... » (Mernissi, p. 100)

Abu Hureira, ancien esclave, libéré en épousant la religion musulmane, préférait au travail, à l'agriculture, au commerce ou à la guerre, rester auprès du Prophète, à aider dans les appartements des épouses. L'auteure rapporte les relations qu'il avait avec Aicha, celle que les croyants venaient voir pour vérifier ce qu'ils avaient entendu dire de Mohamed, celle que B.'Ataa décrit comme « Aïcha était, parmi toutes les personnes, celle qui avait le plus de connaissances en fiqh, la plus cultivée et, comparée à ceux qui l'entouraient, son jugement était le meilleur » (Mernissi, p. 100). Aicha, qui avait la reconnaissance de ses pairs donc, semblait avoir, selon les textes rapportés par Mernissi, des rapports plutôt tendus avec Abu Hureira.

Mernissi aborde un épisode rapporté par un disciple, et où les deux protagonistes se font face :

Nous étions chez Aïcha, et il y avait Abu Hureira avec nous, Aïcha lui dit :

- -Père de la petite chatte, est-ce toi qui as dit que tu as entendu le Prophète déclarer qu' «une femme est allée en enfer parce qu'elle a affamé une chatte et ne lui a pas donné à boire » ?
  - J'ai entendu dire cela, répondit le père de la petite chatte.
- Le croyant à trop de valeur aux yeux de Dieu, lui rétorqua Aïcha, pour qu'il puisse le torturer à cause d'une chatte (...). Père de la petite chatte, la prochaine fois, quand tu entreprendras de répéter les propos du Prophète, surveille ce que tu racontes. » (Mernissi, p. 103).

Abu Hureira n'hésitera pas à rétorquer à Aïcha lorsque celle-ci l'attaquera une autre fois à propos d'un autre hadith qu'elle n'adoubait pas « Tu racontes, dit Aïcha à Abu Hureira des hadith que tu n'as jamais entendus. », sa contre-attaque fut cinglante : «Ô

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> L'un des trois Imams les plus reconnus. p.85.

mère, moi je ne faisais que quêter les hadiths, toi tu étais trop occupée par le khôl et le miroir » (Mernissi, p. 103).

Ces deux Hadiths, le musulman d'aujourd'hui est conscient de leur non fondement, ce qui est à reprendre ici, c'est surtout qu' « UNE source », rapportant les paroles du Prophète devienne « LA source » aux yeux d'une grande partie de la communauté musulmane.

S'il est prouvé aujourd'hui, que parmi les quelques centaines de Hadith rapportés par Bukhari par exemple, il y en ait plusieurs dont on ait prouvé la non-exactitude, pourquoi ce « Sahih » jouit-il encore aujourd'hui, dans son intégralité, d'autant de reconnaissance ? Pourquoi ne pas y apporter les modifications escomptées, lorsqu'on sait ce que peuvent vivre les femmes aujourd'hui, à cause de certains Hadiths totalement discrédités par d'autres grands noms du fiqh ?

L'auteure oppose à ces rappels dégradants pour la femme, des images bien plus enviables en l'image d'Umm Salma l'une des femmes du Prophète, sage et meneuse de revendications, décrite comme « Une femme d'une beauté hors du commun, possédant un jugement percutant, un raisonnement rapide et une capacité inouïe d'arriver à formuler des opinions justes » (Mernissi, p. 159). Et Aïcha, l'épouse aimée, la femme respectée et écoutée, et dont l'ouvrage lui étant consacré, écrit par l'Imam Zarkachi au 8 ème siècle de l'hégire restera sous forme de manuscrit jusqu'en 1939. Mernissi en rapporte d'ailleurs quelques passages :

Aïcha est la mère des croyants (...), elle est l'amante de l'envoyé de Dieu (...) elle a vécu avec lui pendant huit ans et cinq mois, elle avait 18 ans à la mort du Prophète (...) elle a vécu soixante cinq ans (...). On lui doit 1210 hadiths... » et il ajoute : « Ce livre est consacré à son apport particulier (ma tafarradatbihi) dans ce domaine, notamment les points sur lesquels elle était en désaccord total avec les hommes de sciences de son temps (...) j'ai donné à ce livre le titre de Recueil des corrections qu'Aïcha a apportées aux témoignages des disciples (Al-Iiraad fi Ma IstadrakathouAïch 'ani As-Sahaba)... (Mernissi, p. 109)

Indépendamment du sujet féminin, F.M rappelle dans son essai d'autres disfonctionnements opérés depuis la disparition du Prophète. Elle y évoque la succession de l'Envoyé de Dieu, qui s'est faite aux dépens de la démocratie initiée par Mohammed. Démocratie qui s'écroulera dès que ce dernier eut rendu son dernier souffle. Le fait est que le peuple musulman n'a jamais eu son mot à dire quand à son représentant. C'est aussi cette capacité à percevoir l'Islam comme une science et le Coran comme un message indéfiniment nouveau qui s'est évanouie. Et puis ce statut de citoyenne gagné pendant les premières années de l'Islam et que la femme va perdre peu à peu, jusqu'à devenir dans certaines sociétés, un objet à cacher.

# AssiaDjebbar, la fiction au secours de l'Histoire

AssiaDjebbar, qui emboitera le pas à FatemaMernissi, empruntant cette voie de l'Histoire de l'Islam, aura pour objectif de rapporter des récits de femmes ayant approché de près ou de loin l'envoyé de Dieu. Djebbar ne tentera pas l'Ijtihad comme sa consœur, mais enveloppera l'Histoire d'un écrin fictionnel, ouvrant la possibilité à plus de détails.

Lors d'un colloque à Rabat en octobre 2008, Amel Chiheb dira : « (...) son ijtihed est de se réapproprier le savoir historique de l'islam, longtemps monopolisé par les hommes(...) ». Si la musulmane est aujourd'hui considérée dans sa société comme un être mineur tout au long de sa vie, elle serait en positions de se demander pourquoi cette condamnation?a-t-elle été réduite au statut d'enfant pare que la religion l'exige ou bien est-ce la société qui le veut ? Dans une société façonnée par la culture et les traditions, Amel Chiheb, note que le culturel, prenant le dessus sur le religieux est d'autant plus une entrave hégémonique à la libération de la parole féminine :

(...) La femme de par son rôle de gardienne de la tradition, sera exilée de la société si elle remet en question ce rôle qui donne définition à la culture qui, déjà opprimée, réplique l'oppression sur elle. Rejeter la subordination suppose rejeter sa propre culture. Ce rejet du statu quo rejoint inexorablement les discours impérialistes qui dévalorisent tout ce qui ne conforme pas à la norme établie par le centre impérial et c'est d'autant plus considéré comme un sacrilège vu l'amalgame faite entre culture et religion. Il est naturellement plus difficile de traiter les problèmes lorsqu'ils prennent un caractère sacré. (...) (ChihebAmel, 2008: 264)

Être taxée d'agitatrice athée était pour AssiaDjebbar un risque à prendre, d'autant plus que nous étions loin de deviner en 1991 tous les troubles qu'allait vivre l'Algérie avec l'islamisme radical et son lot de tragédies. Raison était donnée à la femme qu'est AssiaDjebbar de prendre l'arme qu'elle manie le mieux pour faire face à cette pensée « tachriiste »¹ qui montait en Algérie. Cet ouvrage, mais surtout, tout ce que peut représenter une femme comme Djebbar va la pousser à l'exil. Demeurant en France, elle ne cessera de défendre les droits de la femme algérienne et musulmane.

AssiaDjebbar, en accompagnant le récit de paroles et de commentaires de personnages ayant réellement existés, nous fait vivre l'illusion du réel, en tant que témoins de scènes phares dans l'Histoire de la religion musulmane. Nous avons compris *Loin de Médine (DjebbarAssia, 1991)* d'AssiaDjebbar, comme une succession logique du *Harem politique* de FatemaMernissi, nous y découvrons alors, un monde où les femmes étaient des citoyennes à part entière, jouant des rôles souvent bien plus importants que ce que les fouquahas et autres exégètes ont bien voulu leur concéder. Et comme sa voisine marocaine, l'algérienne relèvera cette volonté masculine de garder l'action féminine secrète.

Contrairement à FatemaMernissi, qui exploite avec discernement la femme dirigeante, forte et respectée, AssiaDjebbar choisit pour sa part des anonymes, des femmes du peuple, proches ou pas du prophète Mohammed, qui ont pu imposer leurs positions, qui ont influencé leur société et qui ont eues une voix audible à la naissance de l'islam. Une musulmane d'aujourd'hui, serait certainement plus à même de s'identifier à ces simples femmes, qui n'avaient pas la position ou le savoir d'une Aicha bint Abou Bakr.

Il est à noter que ces femmes ont du caractère. Elles n'hésitent pas à exprimer leur désaccord lorsque ceci s'avère nécessaire. Et contrairement au mythe actuel de la femme musulmane pieuse, qui doit garder le regard bas et une voix quasi muette, ces femmes osent dire leur volonté du changement sans retenue.

AssiaDjebbar entame son texte avec l'histoire de cette jeune reine yéménite, sans nom, légitimée dans son rôle par l'Envoyé de Dieu, lui-même. Usant de sa beauté et de son intelligence, elle participera à la mise-à-mort d'Al Asswad, ce faux prophète, maudit par Mohammed, qu'elle acceptera d'épouser dans un désir de vengeance. Par son action, cette reine oubliée permettra à l'Islam de s'installer définitivement à Sanaa. La reine disparaitra dans un oubli éternel, dès l'accomplissement de sa tâche.

C'est encore Tabari, explicateur du texte religieux, qui rapporte son histoire, sans la citer nommément. L'exégète omet-il le nom de cette reine par ignorance, par simple omission, ou par volonté de cacher aux croyants le nom d'une femme dont l'action fut pourtant décisive dans la progression de l'Islam.

Plusieurs récits de femmes arabes, musulmanes, s'enchainent dans l'ouvrage d'AssiaDjebbar, elles sont épouses, amoureuses, libres, bédouines, nobles, migrantes ou esclaves, elles mènent l'action, disent et assument leur volonté, fuient leur destin, quittent, seules, leurs familles, époux et tribus, pour épouser une cause qu'elles croient juste. Elles sont maitresses de leur vie, et ne s'en cachent pas. Elles ont la liberté de refuser un homme qui ne leur convient pas, pour une raison ou pour une autre.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> En rapport avec la charia, dogme islamiste qui prône l'application rigoureuse de l'Islam.

Est-ce le tollé qui a suivi les travaux de Fatima Mernissi, où est-ce la conjoncture politico-sociale algérienne qui a précédé la publication de *Loin de Médine* qui ont influencé AssiaDjebbar dans ses choix narratologiques, optant pour des micro-biographies romancées, permettant plus de littérarité et ouvrant le champ à un « possible » féminin.

Loin de Médine donne en effet une voix à des personnalités ayant existé par le passé. Ces femmes nous rappellent ô combien, le rôle de la femme fut important et décisif dans la construction de la religion musulmane. Elles sont en effet actrices directes, ayant inspiré hadiths ou versets coraniques. Elles ont défendu des causes, avec l'appui du Prophète et ont été des adversaires craints.

La romancière rapporte, à travers une autre fiction biographique<sup>1</sup>, l'histoire de la jeune adolescente Oum Keltoum, fille et sœur de farouches ennemis du Prophète. Elle est également la sœur utérine d'Uthmane, cousin et compagnon de Mohamed. La jeune fille, rendue célèbre par les versets coraniques, descendus pour légiférer sur son cas, est la première femme « Mouhajira<sup>2</sup> », ayant quitté son foyer pour suivre Mohamed et sa religion.

La jeune fille interpelle directement le Prophète, le lendemain de son voyage. Elle a tout juste quinze ans et ses frères, hostiles au prophète, viennent la récupérer. Ils avaient signé, avec les musulmans, le traité de Hodeiba, leur accordant le droit de récupérer les leurs, s'ils s'étaient rendus auprès des musulmans :

- $\hat{O}$  Messager de Dieu, je ne suis qu'une femme! Or tu sais, toi, combien la situation des femmes est toujours celle des êtres les plus faibles! (...)
  - Ô Envoyé de Dieu, s'exclama-t-elle, si tu dois aujourd'hui me rendre à mes parents, ils me contraindront, je suis sûre, dans ma foi! Je sens, oh oui, je sens bien que mon espoir de vivre en musulmane faiblirait (...). (Djebbar, p. 167)

Oum Keltoum se verra gratifiée de versets accordant à la femme une liberté, jusque-là inespérée, celle du choix de son destin. Elle aura ainsi gagné le respect de tous et participé grandement à l'émancipation de la femme musulmane.

Ô vous, les Croyants!

Lorsque des Croyantes qui ont émigré viennent à vous,

Eprouvez-les

Dieu connait parfaitement leur foi!

Si vous les considérez comme des Croyantes,

Ne les renvoyez pas vers les incrédules! (Djebbar, p.168)

Comme les autres personnages du roman, Oum Keltoum est une « rawiya »³, les rawiyates musulmanes ont autant transmis de récits que les hommes. N'oublions pas que nous sommes dans une culture à tradition orale et que les femmes ont longtemps maitrisé cet art.

Amel Chiheb note qu' : « en s'inscrivant dans la lignée des rawiyates, Djebbar fait de

« l'ijtihad », qui était jusque là l'apanage des hommes, un moyen de subversion qui contourne la double oppression et qui remet en question les mythes établis. Ces

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> La biographie romancée (ou fiction biographique) est un genre littéraire qui met en scène la vie d'un personnage célèbre ou anonyme parfois, sur le mode du roman. L'auteur choisit un personnage réel puis introduit à la fois des éléments avérés de sa vie et des événements, réflexions ou scènes qui sont le pur fruit de son imagination. Ce procédé permet ainsi de dévoiler l'existence d'une personne digne d'intérêt pour nous faire partager son intimité. Ce héros particulier peut aussi être emblématique d'une époque, d'un milieu social

 $<sup>^2</sup>$  migrante

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> conteuse

rawiyates deviennent un symbole qui exorcise le silence hégémonique, qui décentre l'histoire en contournant le tabou majeur qui consiste en la voix féminine (...) (Chiheb, p.266).

AssiaDjebbar aura participé, telle Fatima Mernissi à rappeler une réalité longtemps étouffée. En faisant entendre ces différentes voix féminines, le lecteur devient témoin d'une réalité historique qui fut la base d'une croyance, puisque la religion musulmane repose sur des récits de vie du Prophète Mohammed, de ses épouses, de ses compagnons et de ses disciples.

Ces deux femmes ont su rappeler qu'à une certaine époque de l'Histoire musulmane, celle contemporaine au prophète Mohammed, seule la transmission de l'information comptait. Le sexe du conteur n'étant pas une référence de vérité. Les récits rapportés étant extraits d'ouvrages écrits par des exégètes reconnus, font de ces deux textes de véritables documents contemporains attestant d'une réalité autre que celle que les femmes vivent aujourd'hui.

Avec la disparition de Fatima Mernissi et d'AssiaDjebbar, nous avons perdu une intonation maghrébine féminine, qui a longtemps prêché et défendu une modération dans la pratique des dogmes religieux, en poussant les portes du dialogue, en nous réconciliant avec notre identité, plus proche de la merveilleuse histoire de Mohamed, que d'un obscurantisme machiste venu d'ailleurs.

Entreprendre de rendre aux femmes musulmanes leurs droits est un vœu de voir enfin la communauté musulmane réconciliée avec ce qui représente la moitié de ses adhérents. C'est un espoir de voir un jour notre société progresser, avancer, bien loin des interrogations désinvoltes qui ne cessent de freiner son évolution.

Nul besoin de signaler que l'actualité du monde nous oblige à convoquer les textes originaux. Les relire avec beaucoup d'attention pourrait peut-être nous éclairer sur ce moment ou tout a basculé. Celui où hommes et femmes se verront séparés des lieux du pouvoir et du savoir à tout jamais. Comprendre et accepter notre passé tel qu'il s'est déroulé à la naissance de l'Islam est la seule voie qui nous mènera vers un avenir apaisé, centré sur le vivre ensemble, vivre en paix.

#### **Bibliographie**

Mernissi, F, 1987, 1992, Le Harem politique Le Prophète et les femmes, Paris, Albin Michel.

Djebbar, A, 1991, Loin de Médine, Paris, Éd. Albin Michel.

Al-Afghani, S, Aîcha et la politique, 1971, Beyrouth, Dar Al-Fikr.

Arkoun, M, Lectures du Coran, 1982, Paris, Maisonneuve et Larose. Edition définitive, Albin Michel, 2016.

Bukhari, *Al-Jâmi'us-Sahih*, contenant près de 7275 hadiths considérés comme authentiques selon sa méthodologie.

Chiheb, Amel, 21- 25 octobre 2008, « Islam et droits de la femme : Loin de Médine ou l'ijtihed littéraire d'AssiaDjebbar », Acte des travaux du 5ème congrès des Recherches Féminines dans la Francophonie Plurielle. Le féminisme face aux défis du multiculturalisme, Rabat.

Ibn Quayyim Al Jawziya B. Hisham, Al Manar Al Mounif, 1982, auteur de la biographie du prophète, Maktabat Al Matbou'ataalislamiya.

Shahrour, Mohammed, 1990, Le Livre et le Coran: une lecture contemporaine, Damas, Alahali.

Tabari, 1980, Mohamed sceau des prophètes : une biographie traditionnelle, trad. Zotenberg, Paris, Sindbad.

**Mounia Belguechi** est maître de conférences, en Littérature générale et comparée, à l'Université « Les frères Mentouri », Constantine, Algérie (Faculté des lettres et des langues, Département de lettres et langue française). En 2016 il a soutenu sa thèse « Romain Gary, une vie, des identités, une œuvre ».

'L'ESPACE AUTOBIOGRAPHIOQUE' COETZEEIEN: DE BOYHOOD A SUMMERTIME EN PASSANT PAR YOUTH / COETZEE'S AUTOBIOGRAPHIC SPACE: FROM BOYHOOD TO SUMMERTIME PASSING BY YOUTH / SPAȚIUL AUTOBIOGRAFIC AL LUI COETZEE: DE LA COPILARIE LA MIEZUL VERII PÂNĂ LA MOARTE PRIN TINEREȚE<sup>1</sup>

**Résumé**: Cet article cherche à montrer, à l'aune des outils théoriques de Philippe Lejeune et de Damien Zanone sur l'autobiographie, que bien qu'écrit à la troisième personne et que ne respectant pas entièrement les principaux traits discriminants de l'autobiographie, ces trois romans (Boyhood, Youth et Summertime) qui constituent 'l'espace autobiographique' coetzeeien représentent une forme particulière de « l'écriture de soi » et des « récits de vie » qui cadrent bien avec les caractéristiques et de l'autobiographie et du roman autobiographique.

Mots clés : autobiographie, écriture de soi, récits de vie, roman autobiographique, pacte autobiographique.

Abstract: This article seeks to show, in the light of the theoretical tools of Philippe Lejeune and Damien Zanone on the autobiography, that although written in the third person and that not fully respecting the main discriminating features of the autobiography, these three novels (Boyhood, Youth and Summertime) that make up Coetzee's 'autobiographical space' represent a particular form of 'self-writing' and 'life stories' that fit well with the characteristics of both autobiography and the autobiographical novel.

**Keywords:** autobiography, self-writing, life stories, autobiographical novel, autobiographical pact.

#### INTRODUCTION

J. M. Coetzee de son nom complet John Maxwell Coetzee, est un romancier d'expression anglaise. Il est né le 9 février 1940 au Cap en Afrique du Sud et est aujourd'hui naturalisé Australien, là où il vit et enseigne la littérature et la civilisation sud-africaine après qu'il soit accusé de raciste en Afrique du Sud. Il est lauréat de nombreux prix littéraires de premier ordre dont le Nobel de littérature en 2003.

Pendant des années, le prix Nobel de littérature d'origine sud-africaine a été le plus discret et le plus ambigu des écrivains sud-africains de la dissidence, évitant de parler de lui et même de parler tout court. Et puis il a commencé à se mettre petit à petit en scène dans une série de romans : le premier *Boyhood* (1997) où il relate son enfance provinciale ensuite *Youth*, le deuxième, (2002) qui conte sa jeunesse et le dernier *Summertime* (2009), sa vie d'adulte et aussi sa mort future. Marqués par les thèmes de l'ambiguïté, la violence et la servitude, ces trois romans, que nous avons convenu d'appeler '*l'espace autobiographique*'²coetzeeien, juxtaposent réalité et allégorie afin d'explorer les phobies et les névroses de l'individu qu'il est depuis son enfance jusqu'à l'âge adulte, à la fois victime et complice d'un système corrompu qui l'anéantit. Cette mise en scène que l'on peut constater dans ces trois romans et qui font l'objet de cet article, est un modèle d'autobiographie, mêlant délibérément le vrai et le faux pour mieux brouiller les pistes et dérouter le lecteur.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Djaha N'de Tano, Institut National Polytechnique Félix-Houphouët Boigny de Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, djandeta@yahoo.fr

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> C'est une expression empruntée de Philippe Lejeune pour désigner l'ensemble de l'œuvre d'un écrivain lorsqu'elle se constitue en un réseau orchestré de significations autobiographiques in L'autobiographie de Damien Zanone, Editions Ellipse, 1996, p.109.

John Maxwell Coetzee est, en effet, le héros de ses trois livres bien qu'ils soient écrits à la troisième personne du singulier. Chaque roman est l'occasion d'une plongée dans un aspect de sa vie, avec, à chaque fois, des épisodes plus ou moins clairs qui finissent par nous donner davantage d'indices sur l'homme Coetzee. On y apprend qu'il a eu des difficultés avec ses parents étant enfant et qu'il est d'un égoïsme sans bornes, nul au lit, incapable d'affection ou de tendresse, un « minable » et un « raté »... Toutefois, il convient de savoir si ces trois romans qui constituent son 'espace autobiographique' sont bien des autobiographies ou s'ils épousent simplement les critères du roman autobiographique ? En d'autres mots, est-il possible de parler d'autobiographie sans le « je », dans cette écriture de soi évidée du sujet ? Pourquoi donc J. M. Coetzee s'amuse-t-il à brouiller l'autobiographie et le roman autobiographique en les juxtaposant de la sorte ?

C'est sur cette collusion entre autobiographie et roman autobiographique que nous nous proposons de réfléchir dans le cadre de cet article. Ces questions seront analysées à l'aune des outils théoriques de Philippe Lejeune et de Damien Zanone sur l'autobiographie. En effet, l'analyse littéraire moderne sur l'autobiographie, ayant pour fondement les travaux du français (P. Lejeune 1975, p.14), s'accorde à définir l'autobiographie comme : « un récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, et en particulier sur l'histoire de sa personnalité». Par contre, dans le roman autobiographique c'est un personnage fictif qui entreprend le récit de sa vie à la première personne du singulier, et non directement l'auteur comme dans l'autobiographie. Le récit est cependant assez fortement inspiré par la vie de l'auteur. En d'autres mots le roman autobiographique est un roman dans lequel l'auteur inclut des évènements appartenant à sa propre vie.

Quoi qu'il en soit, l'autobiographie et le roman autobiographique ainsi définis constituent une forme particulière de « *l'écriture de soi* » <sup>1</sup> et des « *récits de vie* », que fourmillent bien ces trois romans de '*l'espace autobiographique*' coetzeeien. Pour ce faire, ma contribution étudie la question sous un double angle. Elle définit en un premier lieu les principaux critères de l'autobiographie et du roman autobiographique et analyse en un second point l'horizon d'attente autobiographique coetzeeien tel que perçu dans les trois romans suscités. En un mot, ces trois romans sont-ils des autobiographies ou des romans autobiographiques? Autrement dit les indices tangibles nous permettant de spécifier le genre de ces trois romans de '*l'espace autobiographique*' « à la sauce coetzeienne ».

Pour répondre aisément à cette préoccupation, il convient ici d'établir avec exactitude les principaux critères de ces deux genres.

# I. Les principaux critères de l'autobiographie et du roman autobiographique 1- Les principaux critères de l'autobiographie

Il faut, d'entrée de jeu, expliciter clairement qu'aux dires de Philippe Lejeune, l'autobiographie est différent du roman autobiographique qui épouse les critères de l'écriture autobiographique comme le mémoire, par exemple. Dans les Mémoires, dira-t-il (1975, p. 102) « les écrivains racontent leur vie publique, dans leur autobiographie, ils racontent leur vie individuelle, « l'histoire de [leur] personnalité », en un mot leur intimité.» Pour (D. Zanone, 1996, p.7), « le sens courant, spontanément donné au mot, évoque un récit dans lequel l'auteur raconte sa vie : « autobiographie», c'est la biographie de soi-même par soi-même. ».

Selon Philippe Lejeune, on trouve derrière l'autobiographie un « pacte » conclu entre le lecteur et l'auteur : l'autobiographe prend un engagement de sincérité et, en retour, attend du lecteur qu'il le croie sur parole ; c'est le « pacte autobiographique ». Dans ce pacte

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>- L'écriture de soi ou littérature personnelle est l'ensemble des genres littéraires qui mettent en œuvre l'identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage principal(autobiographie, mémoires, journal intime, autoportrait) in *L'autobiographie* de Damien Zanone, Editions Ellipse, 1996, p.109.

l'autobiographe doit raconter dans une prose la vérité, ou, du moins, ce qu'il croit être vrai, autrement dit sa vérité à lui, se montrant tel qu'il est, quitte à se ridiculiser ou à exposer publiquement ses défauts. Cependant, il convient de faire quelques réserves sur l'exigence de la prose, sur laquelle Philippe Lejeune est lui-même revenu. Nombre de véritables autobiographies, en effet, ont été rédigées en vers. L'une des plus célèbres et des plus réussies est *The Prelude* (« *Le Prélude* ») de William Wordsworth (1850). C'est dire que la prose ne saurait être un critère propre à l'autobiographie et donc toute autobiographie n'est forcément pas en prose.

De ce fait, l'auteur se comporte comme un historien ou un journaliste, à la seule différence que le sujet sur lequel il promet de donner sa vérité, c'est lui-même. Pour ce faire, on ne lit pas de la même manière une autobiographie et un roman autobiographique. Dans l'autobiographie, la relation avec l'auteur est embrayée. Ce qui veut dire que l'auteur nous demande de le croire, il voudrait obtenir notre estime, peut-être notre admiration ou même notre amour, notre réaction à sa personne est sollicitée, comme par une personne réelle dans la vie courante.

Et quand est-il du roman autobiographique?

# 2- Les principaux critères du roman autobiographique

Le roman autobiographique est un roman dans lequel l'auteur a emprunté la forme de l'autobiographie. Un narrateur-personnage raconte sa vie, met en histoire son apprentissage du monde. Dans le roman autobiographique, contrairement à l'autobiographie, c'est un personnage fictif qui ne se confond pas avec l'auteur qui entreprend le récit de sa vie à la première personne du singulier, et non directement l'auteur comme dans l'autobiographie. Le récit est cependant assez fortement inspiré par la vie de l'auteur, comme dans les trois romans objet de notre article. Le roman autobiographique nous offre une version plus personnelle, plus empathique d'une situation vécue et la fonde dans une histoire familiale qui peut être fort inhabituelle. Comme pour dire que dans le roman autobiographique cette relation avec le lecteur est débrayée, c'est à dire que nous réagissons librement au texte ou à l'histoire, autrement dit que nous ne sommes plus une personne que l'auteur sollicite pour valider sa vérité ou l'authenticité de son histoire.

Le roman autobiographique est souvent linéaire, on commence par une introduction classique, une mise en bouche qui narre le point de départ de l'histoire, pour ensuite revenir vers le récit d'une vie vécue avec - ou sans - une autre personne du début à la fin. Souvent il s'agit de romans familiaux ou de problèmes de cœur (brisés), parfois aussi d'épreuves difficiles à vivre et à diriger. L'écriture est dans le roman autobiographique souvent un processus cathartique qui, et cela il ne faut pas l'oublier, l'est aussi pour le lecteur qui cherche à trouver dans l'écrivain un combattant de parcours, quelqu'un qui arrive à mettre des mots sur ses maux, qui pense nos propres lésions par un livre relié qu'on a envie de donner à lire à la personne qui nous a blessé ou qui serait la cause de notre souffrance ou désarroi.

Le lecteur peut, par le prisme de l'écrivain, croire en une convergence de vue, lorsqu'il le lis, par exemple. En lisant par exemple ces trois romans de Coetzee où il donne quelques fois des dates précises, il guide le lecteur que nous sommes à nous remémorer des faits précis qu'il a peut-être oubliés ou jamais sus sur l'histoire de sa propre vie. Toute fois que gagne-t-il à créer cette brouille à la lisière de l'autobiographie et du roman autobiographique? Cela n'obéirait-il pas à une stratégie délibérée de l'auteur qui serait l'horizon d'attente autobiographique tel qu'il le conçoit?

# II. L'horizon d'attente autobiographique coetzéeien

Cette expression a été empruntée à Philippe Lejeune. L'horizon d'attente autobiographique, aux dires de ce dernier (1975, p.109), « est une mode de lecture qui tend à recevoir les œuvres littéraires comme autant de récits autobiographiques, plus ou moins avoués ». C'est dire que toute œuvre romanesque est une sorte d'autobiographie qui s'ignore. D'où la

récurrence de la question du sujet - son clivage entre le soi et l'autre - dans les textes autobiographiques en général et dans l'espace autobiographique coetzeeien en particulier. D'ailleurs, Coetzee a lui-même beaucoup travaillé sur l'épineuse question du sujet autobiographique, malmené, depuis le début du siècle, par les découvertes de la psychanalyse. Coetzee n'a eu de cesse de remettre en question l'authenticité du sujet disant « je », car les souvenirs liés à la petite enfance, dira-t-il dans *Doubling the point*, (1992, p.252), « sont en réalité remaniés, voire réécrits par des souvenirs autrement plus récents. » Il s'agit alors pour Coetzee (1992, p.252) de travailler par l'écriture à cette « libération de la mémoire oppressée » comme il l'indique lui-même. Il finira d'ailleurs par admettre lui-même dans un entretien dans Salmagundi, n° 114-115 avec (J. Scott, 1997, p. 82-102) ceci:

Mes impressions d'enfant ont depuis été remémorées, revues et révisées si souvent que je ne peux prétendre en toute assurance qu'elles appartiennent à mon enfance. Elles appartiennent maintenant à l'enfance que j'ai élaborée *a posteriori* pour moimême, c'est-à-dire à l'autobiographie.

Dans ses trois romans qui sont consacrés à son enfance, sa jeunesse, et sa vie d'adulte, J. M. Coetzee prend un malin plaisir à brouiller les pistes et à se raconter au présent de l'indicatif et à la troisième personne du singulier, sous le nom de John ou de John Coetzee. Il invente ainsi une écriture de l'entre-deux qui remet en question la sincérité du pacte autobiographique tel que défini par Philippe Lejeune. C'est dans cet entre-deux de la narration que se situe toute la complexité de l'écriture de Coetzee, à la fois extérieure et intérieure aux événements décrits : comme pour rester neutre et ne pas juger pour laisser ses personnages s'exprimer en toute liberté et s'en détacher complètement.

Cependant, Coetzee est à la fois dans la confidence, l'autodérision, parfois la justification, et dans la recherche de soi. Faut-il voir dans cette brouille la marque d'une certaine distanciation de son moi intime par l'utilisation de la troisième personne et par l'emploi du présent dans un récit qui selon les lois du genre devrait se dire au passé ?

Mais sa vie et son histoire ne s'arrêtent pas là. Très souvent nous avons l'impression de nous lire nous-mêmes. Autrement dit de revivre notre propre enfance, notre propre jeunesse et notre propre vie d'adulte. D'ailleurs ces trois romans ne résument-ils pas la vie en un mot? Comme s'il signait avec ses lecteurs un pacte référentiel qui les unirait à jamais. Mais qu'est-ce donc le contenu de ce pacte référentiel?

Un pacte se définit comme étant un contrat tacite ou – non écrit - liant deux personnes ou deux entités, peut être même plus, entre elles. Pour ce qui est de l'horizon d'attente autobiographique coetzeeien, c'est l'engagement qu'il prend de raconter en partie quelques pans de sa vie (ou un aspect de sa vie) dans un esprit de vérité et de brouille. Un horizon dans lequel vérités et fictions se côtoient, comme le rappelle (Jean-Paul Engélibert, 2003, p.138): « Ainsi c'est toute la poétique de Coetzee qui conduit à lire ses textes – romans, essais, autobiographie – comme des récits de fiction ».

L'horizon d'attente autobiographique coetzeeien serait dès lors une remise en question du pacte autobiographique tel que conçu par Lejeune. Il s'agit alors, pour Coetzee, de s'interroger sur la pertinence de l'autobiographie absolue, en un mot une autobiographie pure et dure dans laquelle tout ne serait que vérité et authenticité. Des lors, il apparait impérieux pour Coetzee de sortir du « tout autobiographie ». Comme pour dire une autobiographie, devenue incapable d'accéder à la vérité de l'être-auteur, et qui se voit critiquée et remise en question par une réécriture oscillant entre le vrai et ce qui relèverait de la fiction, donc de l'ajout. Le but étant comme l'avoue (Marie Darrieussecq, 1996, p. 369) « d'entrer dans l'autobiographie en fraude ».

Dès lors, comment l'horizon d'attente autobiographique coetzeeien se perçoit-il dans les trois romans de son espace autobiographique? Et comment Coetzee s'y prend-t-il? Et à quoi le lecteur pourrait-il le reconnaître? Ces trois romans de Coetzee obéissent-ils aux conditionnalités de cette attente?

Pour y parvenir nous aborderons chacune des trois œuvres au cas par cas.

# 1- Boyhood (1997)

Edité en 1997, Boyhood a été le premier né des romans en partie autobiographiques dans lequel J. M. Coetzee a accepté de se livrer ou de livrer quelques bribes de sa vie privée. En effet, si Scènes de la vie d'un jeune garçon<sup>1</sup> place la mère au cœur des réminiscences de son enfance, Coetzee ne nous laisse vraiment pas la possibilité de savoir ce qui relève de la fabulation et de la réalité. La scène se passe en Afrique du Sud dans le Karoo, cette zone semi-désertique dans l'arrière-pays du Cap où vivait une partie de sa famille, où lui-même a passé une partie de son enfance. Dans ce premier des romans « de l'espace autobiographiques » Coetzeeien, l'auteur nous peint ses sentiments d'enfant vis-à-vis de son Afrique du Sud, - dans les montagnes du Karoo, sans doute là où Alan Paton situe Pleure ô pays bien aimé (1997) -, sa famille et ses parents. Coetzee raconte son enfance, un événement lointain, qu'il exprime avec un certain détachement en utilisant la troisième personne du singulier en la personne de John. Le livre nous présente un petit John d'environ dix à treize ans. Cette désignation du principal protagoniste de Boyhood par son premier prénom John est très révélatrice. En désignant le protagoniste principal de Boyhood par John, nous pouvons affirmer sans ambages que l'auteur qu'est John Maxwell Coetzee n'est jamais loin. Il se cacherait derrière ce personnage qui n'est nulle d'autre que lui-même. C'est connu et su que John aurait pu être aussi monsieur tout le monde. Cette façon d'assumer à minima ses positions fait partie intégrante de la stratégie coetzéeienne de la rétention, du non dévoilement et donc de la brouille.

Il explore aussi, dans Boyhood, ses rapports à sa famille, de cet enfant mal aimé où son tyran de père n'existe presque pas. Toutefois il reste flou sur les manquements supposés de ce père qu'il ne supporte pas. Cette quasi absence du père a beaucoup à voir avec le sort de sa mère et son rapport à sa mère. C'est cette absence de son père auprès de sa mère qui va transformer sa mère en une femme envahissante pour l'enfant qu'il était et qui va par la suite justifier sa totale froideur a l'égard d'une mère qui le comprend à peine. Il ne cache rien de ses sentiments envers cette femme qu'il cherche à rejeter parce qu'elle interfère trop dans sa vie intime : « Tant qu'elle est en vie, donc, sa vie ne lui appartient pas », confesset-il (2002, p. 139). Ce John-là nous étale sa famille : sa mère et son père si différents, ses oncles et tantes. Quand sa tante lui dit d'aimer sa mère et de se rendre disponible pour elle, il s'interroge sur ce qu'est l'amour. Quelle image ses parents, sa mère et son père, lui ont-ils donné de ce sentiment? Mais au lieu de cela, il entretient un fort sentiment d'animosité envers sa mère qui réapparaît çà et là dans ses mémoires. Il se complait à se remémorer l'épisode où sa mère qu'il qualifie de « femme têtue sans charme » lui envoie des moufles d'Afrique du Sud car il a perdu ses gants (2002, p.138).

Coetzee nous raconte à travers John cet enfant qu'il a été et qui découvre les différents habitants de son pays, l'Afrique du Sud. Ces habitants qui sont classifiés selon leur couleur, leur langue, leur religion... Il a un nom afrikaner mais se revendique anglais, ne trouve pas sa place, que ce soit à la maison ou à l'école. Alors, il se réfugie dans les livres et se dit qu'un jour il sera quelqu'un d'extraordinaire. Mais quelles raisons pourraient-elles pousser le jeune Coetzee - désigné par son premier prénom — John - tout au long de Boyhood - à quitter son Afrique du Sud ? La réponse se trouve certainement dans Youth, le deuxième né de son espace autobiographique.

# 2- Youth (2002)

Rédigé à la troisième personne comme l'était déjà le premier tome consacré à l'enfance, *Youth* se distingue de ce dernier par sa tonalité, par sa distance ironique renforcée par l'approche rationalisante, souvent explicative des expériences et des événements que traverse le protagoniste. En définitive, dans un magnifique récit à la troisième personne,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Titre français traduit de l'anglais.

comme pour prendre encore plus de distance avec celui qu'il n'est plus, l'auteur nous raconte sa sortie de l'enfance et sa découverte du monde.

Le jeune Coetzee a échappé à sa famille et à l'amour étouffant de sa mère pour aller vivre seul à Cape Town, une grande ville d'Afrique du Sud. Il s'est inscrit à l'université. Son plan est de mener à bien ses études de mathématiques puis partir à l'étranger et se consacrer à l'art. Un plan qu'il met à exécution en partant pour Londres dès qu'il obtient son diplôme. Mais, c'est aussi et surtout la prise de conscience de la situation politique explosive de son pays qui conduit le jeune homme à s'enfuir à l'étranger. Il pense qu'il pourrait y avoir une révolution capable d'anéantir tout le pays, lui et ses rêves avec. Et sa crainte pourrait se justifier par une vaste campagne d'enrôlement obligatoire des tenants de l'apartheid dans l'armée de jeunes Blancs pour mieux réprimer la colère de la population noire, une colère devenue de plus en plus inquiétante. Pour John Coetzee, il n'est pas question de gaspiller les années précieuses de sa jeunesse à suivre un entraînement militaire dont le seul et unique objectif est de maintenir les Noirs sous le joug de l'apartheid. Voici ce qu'il dit en substance (2002, p. 127) : «Comment peut-on espérer tenir bon contre eux quand on ne sait pas ce qu'on veut défendre. [...]Il n'y a qu'une chose à faire : fuir».

Le faisant, il veut fuir et le joug familial et le diktat du régime de l'apartheid. Toutefois, il doit y avoir sûrement d'autres véritables mobiles à cela. Tout d'abord, parce qu'il veut vivre la vie à pleine dent en profitant amplement de sa jeunesse et de cette liberté mise sous scellé en Afrique du Sud que l'ailleurs pouvait lui offrir ou garantir. A juste titre, ne disait-il pas qu' «Il est venu à Londres pour faire ce qui est impossible en Afrique du Sud : explorer les profondeurs. Si on ne descend pas dans les profondeurs, on ne peut être un artiste». (2002, p. 68).

Dès lors, fuir devient pour le jeune homme une option, voire une parade. Fuir pour ne pas cautionner, encore moins assister ou juger. Cette fuite s'apparente à n'en point douter à un rejet et une condamnation sans équivoque du système de l'apartheid. Cette condamnation sans équivoque du régime raciste sud-africain, du discret et sobre Coetzee, est une première sous sa plume. Une prise de position, qui d'ailleurs, mettra définitivement fin aux critiques qu'ont valu à l'écrivain son œuvre peu marquée par les contingences de la vie politique sud-africaine, à mille lieux de la littérature engagée et acerbe d'un André Brink ou d'une Nadine Gordimer, elle aussi Nobel de littérature, bien avant Coetzee.

Enfin, si Coetzee part en Europe à vingt ans, c'est pour pouvoir écrire. D'ailleurs, l'essentiel des vingt chapitres de *Youth* n'est-il pas consacré à sa vie à Londres, aux difficultés matérielles, sentimentales et esthétiques auxquelles il a dû faire face avant de se réaliser en tant qu'écrivain? Son histoire personnelle semble donc réécrite. D'où un récit moins poignant, moins immédiat. Mais cette carence de spontanéité est compensée ici par une exigence d'honnêteté exceptionnelle et quasi-confessionnelle. Des qualités propres des exigences de l'autobiographie. L'auteur a pris le parti de tout dévoiler sur lui-même, de l'avortement qu'il a imposé à sa petite amie à l'université jusqu'à ses complexes liés à ses origines sud-africaines, en passant par ses petites lâchetés quotidiennes et son incapacité à percer le mystère de la maturité et de l'écriture. Dans *Youth*, Coetzee nous restitue alors une multitude de représentations de son moi afin de nous faire approcher de la vérité intrinsèque de son vrai être. Toutefois, il ne fera nulle part allusion, comme le constate Derek Attridge, à son mariage en 1963, mais se dépeindra plutôt dans l'exagération, comme un homme en quête d'aventures amoureuses qui tourneront toutes au fiasco. Il mettra toutes ses infidélités et ses fiascos sur le compte de son statut d'artiste. Il dira entre autres ceci :

Les femmes elles-mêmes n'ont pas ce feu sacré (avec des exceptions : Sappho, Emilie Brontë). C'est en quête de ce feu qui leur manque, le feu de l'amour, que les femmes se lancent à la poursuite des artistes et se donnent à eux. Quand ils font l'amour, les artistes et leurs maîtresses connaissent brièvement, comme un supplice de Tantale, la vie des dieux. Après de telles étreintes amoureuses, l'artiste retourne à son travail enrichi, plus fort, et la femme à sa vie, transfigurée. (Derek Attridge, 2002, p.94)

Toutefois, l'ouvrage se termine sans que le futur écrivain ait encore produit quoi que ce soit, sans qu'il ait réussi à surmonter la peur d'écrire. Il sait seulement, obscurément, qu'il veut écrire des livres «convaincants» sur son pays».

# 3- *Summertime* (2009)

genre qu'il ne porte pas dans son cœur.

Summertime est un roman publié en 2009. Il est le troisième d'une série que l'on pourrait qualifier d'autobiographie par Coetzee - les deux premiers étant Boyhood (1997) et Youth (2002) - et détaille la vie d'un John Coetzee du point de vue de cinq personnes qui l'ont connu. Le roman se déroule principalement entre le milieu et la fin des années 1970, en grande partie au Cap, bien qu'il y ait aussi des scènes importantes dans des régions plus reculées de l'Afrique du Sud. Bien qu'il y ait des similitudes évidentes entre l'auteur actuel du roman, J. M. Coetzee, et le sujet du roman, John Coetzee, il y a quelques différences - le plus remarquable est que le John Coetzee du roman est rapporté comme étant mort. Dans le roman, les opinions et les pensées des cinq personnes sont compilées et interprétées par un biographe fictif, qui ajoute également des fragments des cahiers de John Coetzee.

Un universitaire et chercheur anglais, M. Vincent, qui ne l'a pas connu enquête en allant voir cinq personnes qui ont compté dans sa vie, quatre femmes et un homme pour écrire "une biographie sérieuse" du Prix Nobel. Il se concentre sur les années qui vont du retour de Coetzee en Afrique du Sud, en 1971-1972 (il était auparavant aux Etats-Unis) jusqu'à son premier succès public, Au cœur de ce pays, en 1977 - on se situe donc avant Michael K, sa vie, son temps ou En attendant les barbares. "Cela me paraît une période importante et négligée, une période où il se cherchait en tant qu'écrivain", explique Vincent sous la plume de Coetzee.

Le livre commence et s'achève par des bribes posthumes (Coetzee est supposé mort) de carnets et fragments qu'il aurait projeté d'utiliser dans des Mémoires et qui encadrent cinq entretiens recueillis par Vincent. Pour mener son investigation, le jeune chercheur s'appuie sur des notes laissées par l'écrivain lui-même avant sa mort, et qu'il avait jetées sur des petits carnets, en vue de livres finalement jamais écrits, comme pour dire qu'il n'est pas ou qu'il n'a pas été assez courageux de se dévoiler lui-même. Y prennent la parole tour à tour une ancienne amante, une cousine à qui Vincent soumet sa transcription rédigée, la mère d'une élève, au temps où Coetzee enseignait l'anglais, un universitaire du Cap et une ancienne collègue française avec laquelle l'écrivain eut jadis une liaison.

Cinq témoins, cinq Coetzee proches mais jamais semblables, comme les Polaroid d'Andy Warhol. Et ce qui fascine ici, c'est le procédé. Coetzee - qui n'utilise jamais la même "recette" d'un ouvrage à un autre - emboîte ses récits comme des matriochkas. Les témoignages des interviewés sont d'abord "mis en forme" par le biographe, pimentés çà et là par "un détail ou deux pour donner de la vie", contestés au besoin par les intéressés euxmêmes: "Je vous ai vraiment dit ça?", "Quelque chose sonne faux", nuancés par les vraies-fausses notes de Coetzee écrivain ("His man"), et mixés enfin par Lui ("He") (2009 p.202). Qu'en ressort-il? Les témoins relèvent que ses écrits s'engagent peu sur l'apartheid, au contraire de ceux de ses contemporains, Nadine Gordimer ou André Brink. Mais il fait aussi débattre ses personnages de sa propre attitude vis-à-vis du système d'apartheid et de la politique en général. Sophie, la Française, un des personnages va même jusqu'à dire que Coetzee n'est pas « apolitique », mais « antipolitique », c'est-à-dire que, malgré son dégoût du système de ségrégation raciale, il n'a pas rejoint la cohorte des écrivains engagés, un

Summertime traduit du français par « L'Eté de la vie », son dernier roman dit autobiographique, est ainsi un modèle d'autodérision, mêlant délibérément le vrai et le faux. Au lecteur embrouillé de se débrouiller avec ces leurres. Certains sautent aux yeux - Coetzee n'est pas encore mort, du moins pour l'état civil ; sa mère ne l'était pas non plus au moment de la période évoquée. De même, il ne vivait pas seul avec son vieux père au Cap, il avait déjà fondé une famille, etc. D'autres points restent encore obscurs, malgré les

perches tendues par l'auteur lui-même. Coetzee, qui vit maintenant en Australie et n'accorde presque aucune interview, a toujours considéré que ses livres parlaient pour lui.

Mais qu'importe, le lecteur y trouve largement son compte. Chaque lecture est l'occasion d'une plongée dans un aspect de la vie de J. M. Coetzee, avec, à chaque fois, des coups bas assénés à l'image du grand homme défunt. On y apprend qu'il est d'un égoïsme sans bornes, nul au lit, incapable d'affection ou de tendresse, un « minable » et un « raté »... J. M. Coetzee, le vrai, l'unique, l'inclassable et le singulier, - mais un singulier si pluriel... Au fond, la vraie question du livre, pour Coetzee, ce n'est pas "Qui suis-je?", mais "Combien suis-je?". En un mot, la vraie question en mon sens suscitée par Summertime c'est comment cerner la part de fiction(s) irréductible au sein de toute œuvre – fut-elle autobiographique?

# III- Autobiographies ou romans autobiographiques?: pour ne pas trancher

L'autobiographie se joue dans la vérité. Quand on dit vérité, c'est la propre vérité de l'auteur. Même si plus personne ne prétendrait sérieusement à la vérité absolue. Ces trois romans - soumis à notre analyse et qui constituent l'espace autobiographique de J. M. Coetzee- nous font entrer pour un temps dans l'univers de cet inclassable écrivain.

Le fait de ne pas se dévoiler de prime abord à la couverture du roman par son nom propre pour un genre comme l'autobiographie, ce genre où, aux dires de (D. Zanone, 1996, p.9) : « l'auteur est partout, au dehors et en dedans du livre » peut être sujet a interprétation. Une interprétation fondée sur le fait que l'autobiographie doit être fondée sur une triade narrative qui se résume à : Auteur/ Narrateur/ Personnage. Autrement dit que tout récit suppose la présence d'une narration : quelqu'un qui raconte. Qui ? A la question « qui parle ? », il faut savoir, assure D. Zanone, « ne pas répondre spontanément « l'auteur». (1996, p.9).

L'écriture revient à l'auteur certes, mais pour ce qu'il est de la narration, il y a des cas où un narrateur est nominalement présenté, personnage qui au début du roman annonce qu'il va raconter son histoire ou celle dont il a été le témoin privilégié. Pour ce faire la compréhension de ce critère essentiel du roman autobiographique passe par une bonne intelligence des analyses menées à propos de ces trois romans par la narratologie distinguant clairement « auteur », « narrateur » et « personnage ». Aussi, le projet autobiographique se caractérise-t-il par la présence de trois « je ». Celui de l'auteur, du narrateur, et du personnage principal. Dans le cas de l'autobiographie, les trois « je » se confondent, tout en étant séparés par le temps. L'alliance de ces trois « je » fait partie du pacte autobiographique tel que voulu par Lejeune.

Toutefois, nous remarquons que dans les trois romans de l'espace autobiographique coetzeeien, le narrateur pose ouvertement son identité avec les différents personnages principaux et se déclare donc volontiers d'une part comme l'auteur des romans. Dès lors, on aboutit par 'transitivité' selon l'expression de (D. Zanone, 1996, p.10) à reconnaître l'auteur et le personnage principal dans la même personne. Ce genre de pacte autobiographique n'est d'ailleurs pas accepté par tous, la prétendue sincérité paraissant impossible : que l'auteur se mente à lui-même, voire qu'il essaie de tromper son lecteur est, pour qui sait lire un texte, tout aussi révélateur d'un être qu'une relation affichée comme de simple bonne foi.

En effet, le port du même nom que celui sur la couverture pourrait confirmer le genre autobiographie. « C'est dans le nom propre, que personne et discours s'articulent avant même de s'articuler dans la première personne », assure (P. Lejeune, 1975, p.22). Comme histoire et discours sont assumés par la même personne dans l'autobiographie, il semble plus que logique qu'elle soit exprimée dans un « je ». C'est pourquoi il ne va pas de soi d'accepter l'idée d'une autobiographie à la troisième personne comme le fait Coetzee dans ces trois romans. Pourtant, Emile Benveniste dans le récit entre « Histoire » et « discours »

tranche clairement : « que le narrateur ne dise pas « je » n'empêche pas qu'il soit, dans son texte, un « je ». (In L'autobiographie, 1996, p.11).

Philippe Lejeune décrit la position du nom de l'auteur sur la couverture comme : « à cheval sur le hors-texte et le texte », se tenant sur « la ligne de contact des deux », sur le « seuil » (1975, p.23). En donnant son nom, sa signature, l'auteur engage sa responsabilité comme personne réelle, « dont l'existence est attestée par l'état civil et vérifiable » (1975, p.23). Et il ne s'agit pas de l'état civil de l'auteur, mais celui que le lecteur, s'il lui en prend envie, trouvera dans une mairie de son monde à lui. Toutefois si l'identité n'est pas affirmée clairement, ce qui est le cas dans ces trois romans de Coetzee, le lecteur cherchera à établir des ressemblances, malgré l'auteur. La seule différence ici est que l'autobiographie s'engage à la référence et à la vérité.

John Maxwell Coetzee semble faire entorse à ces exigences, en ce sens que nulle part sur les trois romans ne figure le nom entier de Coetzee sur les différentes pages de couverture et plus encore il les écrit à la troisième personne: ce que P. Lejeune qualifie de « autobiographie fictive ou détournée » (P. Lejeune, 1975, p.58) Détournée en ce sens que nulle part sur les trois romans l'on remarque le nom entier de Coetzee sur les différentes pages de couverture. Dès lors, Coetzee semble vouloir mettre en place les prémisses d'une autobiographie différente de celle de Philippe Lejeune (sans en reprendre les principes), et qui oscillerait entre vérité et reconstruction fictionnelle.

Cette quête exigeante de la vérité sur soi est sans doute le principal trait caractéristique de cet espace autobiographique coetzeeien. La vérité profonde de tout être humain serait-elle alors ancrée dans l'imaginaire? Dans *Critique et clinique* (Deleuze, 1993, p. 12-13) écrit cette phrase qui prend tout son sens à la lecture de ces trois œuvres de l'espace autobiographique Coetzeeien:

Écrire n'est pas raconter ses souvenirs et ses voyages, ses amours et ses deuils, ses rêves et ses fantasmes [...]. (L)a littérature suit la voie inverse, et ne se propose qu'en découvrant sous les apparentes personnes la puissance d'un impersonnel qui n'est nullement une généralité, mais une singularité au plus haut point [...] la littérature ne commence que lorsque naît en nous une troisième personne qui nous dessaisit du pouvoir de dire Je.

Et c'est exactement ce qui se passe dans l'espace autobiographique de Coetzee qui, selon (R. Barthes, 1975, p. 150), « atteint cette impersonnalité nécessaire à la littérature. » Ce que (G. Genette, 1972, p. 2142) appelle : « le récit intemporel ». Le récit impersonnel tend donc, aux dires de Genette, « à la focalisation interne par la simple pente [...] de la discrétion et du respect pour ce que Sartre appellerait la « liberté » — c'est-à-dire l'ignorance — des personnages.

L'enjeu de cette impersonnalité, pour Coetzee, serait donc d'instaurer un espace de l'entredeux, entre vérité et fiction, où le doute et l'ambiguïté seraient la seule interrogation possible face au monde réel devenu désormais « immaîtrisable ». Les genres, sous sa plume, se mélangent et les passerelles entre essai et fiction deviennent très perméables : il n'hésite pas à demander à un personnage imaginaire d'exposer un problème théorique. De ce point de vue, la narration extradiégétique et la focalisation interne dévoilent les pensées intimes du Coetzee-personnage sous les apparences de l'objectivité. Le narrateur ne peut donc se dire pleinement que dans ce qu'il ajoute pour avoir le sentiment de rester lui-même. L'utilisation de la troisième personne dans les trois œuvres de J. M. Coetzee pourrait justement venir signifier cette « dissémination », cette « discrétion du moi », surtout quand on sait combien l'écrivain se méfie des étiquettes et du dévoilement.

Dans cette dissémination où l'utilisation de la troisième personne du singulier « dissocie implicitement la voix narrative de la conscience narrée» comme l'assure (D. Attridge, 2003, p. 143), il peut laisser son narrateur exprimer ses moindres doutes, rancœurs, anxiétés ou aspirations, même si cela est l'occasion pour l'auteur J. M. Coetzee de se moquer parfois de lui-même, notamment dans tout le discours que son personnage tient sur la vie d'artiste dans *Youth*: ce que doit être un artiste, comment il doit vivre, ce qu'il doit éprouver pour

créer. Tous ces questionnements qui visent à rechercher une sorte de sincérité absolue permettent d'établir avec le lecteur un rapport de complicité et de tolérance, comme si l'auteur J. M. Coetzee ajoutait là un troisième type de lecture qui serait de l'ordre de la « bivocalité» si chère à (Mikhaïl Bakhtine, 1994, p. 145): « Le discours bivocal est toujours un dialogue intérieur. [...] En eux tous se trouve en germe un dialogue potentiel, non déployé, concentré sur lui-même, un dialogue de deux voix, deux conceptions du monde, deux langages. »

Mais le légitime soupçon du lecteur que nous sommes, encouragé en cela par le dispositif narratif déployé, que ces différents personnages sont des masques pour l'auteur, nous autorise de ce fait à considérer ces trois romans comme autobiographiques. La décision ou le choix pour Coetzee de dissimuler son identité avec ses personnages qu'il a baptisés autrement que lui situe aussi ces trois œuvres comme des romans autobiographiques.

Toutefois, P. Lejeune lui-même l'avoue (1975, p.24): « Si l'on reste sur le plan de l'analyse interne du texte, il n'y a aucune différence. Tous les procédés que l'autobiographie emploie pour nous convaincre de l'authenticité de son récit, le roman peut les imiter, et les a souvent imités ».

Mais au bout du compte, ce qui importe, c'est ce que l'auteur, le vrai, le J.M. Coetzee de chair et d'esprit, l'admirateur de Kafka et de Beckett, nous dit. Non pas tant des détails de sa vie qu'il livre et dont une partie sont notoirement inexacts, mais ce qu'il nous décrit de l'environnement dans lequel il a grandi, s'est forgé et a évolué : jusqu'à sa décision de quitter finalement le pays pour aller vivre en Australie, cet autre pays de l'hémisphère sud dont les Sud-Africains blancs disent qu'il ressemble tant au leur, « sans les problèmes ».

En définitive, ces trois romans écrits entre 1997 et 2002, et qui constituent l'espace autobiographique coetzeeien, pourrait signifier pour Coetzee une façon de faire jouer tous les autres « moi » qui sont en lui, se transformer en autre, laissant libre cours à tout processus de devenir-autre, devenir son propre être fictif ou, plus exactement, s'attacher à expérimenter dans le texte le fictif de l'identité. Tous ces « moi » pourraient définir l'horizon d'attente autobiographique coetzeeien qui cadrerait, aux dires de (M. Darrieussecq, 1996, p.378) :

Avec l'identité postmoderne, jouant à la fois sur des « choix » à la carte et sur l'éclatement, la dissémination, l'éparpillement, la déconstruction du moi, dans un jeu de miroirs où il n'y a plus de certitude, plus d'ancrages stables, plus de filiations assurées. Entre l'écrivain, le narrateur et les personnages, entre l'artiste et son installation, entre l'être humain et son écran, existe une frontière poreuse, un jeu, une discontinuité, un passage dangereux ».

# CONCLUSION

Coetzee qui s'amuse constamment à brouiller les pactes romanesque et autobiographique, entame dans son espace autobiographique une profonde réflexion sur la toute-puissance de l'imaginaire qui se plait à effacer radicalement les frontières entre la réalité et les fantasmes. Faut-il y voir pour autant une supériorité de la fiction sur l'autobiographie, de la part de notre auteur? Dans cette absence de vérité absolue, quel sens donner alors au projet autobiographique? Pour Coetzee, l'horizon d'attente autobiographique serait donc de l'inventer et de le façonner. En effet, le terme d'invention et de façonnement implique dans la réalité un acte créateur du moi, et c'est exactement ce qui se fait derrière ce « il », troisième personne du singulier, très souvent problématique et employé volontairement par l'auteur. Cet usage permet la distanciation appropriée et nécessaire pour se dire.

Coetzee cherche finalement non pas à faire selon (J.-P. Engélibert, 2003, p. 138) :

L'étalage narcissique de son ego, mais [à] se constituer en personnage », car ce qui l'intéresse dans l'autobiographie ou dans les *Confessions* de Rousseau qu'il a analysées en détail, ce n'est pas tant le récit d'une vie que « la révélation d'un secret qui acquiert d'autant plus de valeur qu'il coûte de mots.

Si donc l'imaginaire vient irriguer l'autobiographie sans qu'on ne puisse jamais le savoir avec certitude, cet imaginaire n'est finalement qu'une autre façon de se dire puisqu'il est impossible de sortir véritablement de soi, quelles que soient les histoires inventées. « On n'invente rien, on croit inventer, s'échapper, on ne fait que balbutier sa leçon», écrivait (Beckett, 1963, p.40) dans Molloy. La fiction nous ramène donc toujours à nous-même et à nos propres vérités. Coetzee, par ces trois récits où il entreprend une peinture de lui à la troisième personne renouvelle, à sa manière, « l'identité narrative » du genre autobiographique. Coetzee s'interroge sur la reconstruction fictionnelle à l'œuvre dans tout type de confession et nous rappelle la nécessité de nous interroger constamment sur ce que nous voyons et de remettre sans cesse en cause nos jugements sur nous-mêmes et sur la réalité qui nous entoure. Car à la réalité vérité et fiction se brouillent et continueront à se brouiller dans toute création littéraire fut-elle une autobiographie ou un roman autobiographique.

#### Références

Attridge, Dereck, 2004, J. M. Coetzee and the Ethics of Reading, Chicago, The University of Chicago II.P.

Bakhtine, M., 1994, Esthétique et théorie du roman, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».

Barthes, R., 1975, Roland Barthes par Roland Barthes, Paris, Seuil.

Beckett, Samuel, 1963, Molloy, Paris, UGE 10/18.

Cohn, D., 2001, Le Propre de la fiction, Paris, Seuil.

Coetzee, J. M., 1992, *Doubling the Point: Essays and Interviews.* – Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Coetzee, J. M., 1999, (Boyhood. Scenes from Provincial Life 1997) Scènes de la vie d'un jeune garçon, trad. Catherine Glenn-Lauga, Seuil.

Coetzee, J. M., 2003, (Youth2002) Vers l'âge d'homme, trad. Catherine Lauga du Plessis, Seuil.

Coetzee, J. M., 2010, (Summertime 2009) L'Été de la vie, trad. Catherine Lauga du Plessis, Seuil.

Darrieussecq, Marie, 1996, «L'autofiction, un genre pas sérieux », *Poétique*, n° 107, septembre, pp301-368.

Deleuze, G., 1993, Critique et clinique, Paris, Minuit, pp. 12-13.

Engelibert, J.-P., 2003, Aux avant-postes du progrès. Essai sur l'œuvre de J. M. Coetzee, Limoges, Pulim.

Genette, G., 1972, Figures III, Paris, Seuil.

Lejeune, Philippe, 1975, Le Pacte autobiographique, Paris, Seuil, coll. « Points-essais ».

Ricœur, Paul, 1988, «L'identité narrative » Esprit, n° 140-141, juillet-août, p. 295-304.

Scott, Joanna, 1997, « Voice and Trajectory: An Interview with J. M. Coetzee, » *Salmagundi*, n° 114-115, spring-summer, p. 82-83.

Zanone, Damien, 1996, L'autobiographie, Paris, Ellipses.

IL ROMANZO GIALLO È UNO STRUMENTO PER RACCONTARE LA CULTURA, IL CASO DI 'IL GIORNO DELLA CIVETTA' DI LEONARDO SCIASCIA/ THE DETECTIVE NOVEL IS AN INSTRUMENT TO TELL THE CULTURE, THE CASE OF "THE DAY OF THE OWL" BY LEONARDO SCIASCIA / ROMANUL DETECTIV ESTE UN INSTRUMENT CARE EXPRIMĂ CULTURA, CAZUL ZIUA BUFNIȚEI DE LEONARDO SCIASCIA 1

Riassunto: Nel presente articolo, si vuole mettere in risalto la potenzialità del romanzo poliziesco nel trasmettere la cultura di un paese, al punto di diventare un vettore culturale, analizzando un romanzo giallo intitolato "Il giorno della civetta" di Leonardo Sciascia allo scopo di dimostrare gli elementi culturali incontrati in questo romanzo e cosa acquisisce il lettore dalla lettura di esso. La lettura di un romanzo giallo, oltre che permette al lettore di viaggiare senza barriere e di aprire finestre sul lontano, desta curiosità, apertura e attenzione. Il lettore di un romanzo poliziesco acquisisce conoscenze culturali e avrà l'occasione di entrare per un momento nella vita quotidiana di di un popolo e conoscere le tradizioni e i costumi che connotano un gruppo, un paese, un modo di vivere. Quindi, il romanzo poliziesco in generale, e quello di Sciascia in particolare è sempre traboccante di elementi culturali che si spostano da un paese ad un altro senza barriere, basta leggere "Il giorno della civetta" per conoscere la Sicilia degli anni Sessanta, la mentalità, le tradizioni, i costumi del popolo siciliano e anche le condizioni sociali in cui vivono.

Parole chiavi: Il romanzo giallo, Il giorno della civetta, La cultura siciliana.

Abstract: The aim of this article is to highlight the potential of the detective novel to transmit the culture of a country, to the point of becoming a cultural vector, by analysing a detective novel entitled "The Day of the Owl" by Leonardo Sciascia in order to demonstrate the cultural elements encountered in this novel and what the reader acquires from reading it. The reading of a detective novel not only allows the reader to travel without barriers and open windows to the distant world, but also arouses curiosity, openness and attention. The reader of a detective novel acquires cultural knowledge and will have the opportunity to enter into the daily life of a people and to learn about the traditions and customs that characterize a group, a country, a way of life. So, the detective novel in general, and Sciascia's one in particular, is always brimming with cultural elements that pass from one country to another without barriers. It is enough to read "The day of the Owl" to know the Sicily of the sixties, the mentality, the traditions, the customs of the Sicilian people and also the social conditions in which they live.

Keywords: the detective novel, the day of the owl, Sicilian culture.

# Introduzione

Il romanzo poliziesco o come si chiama in Italia il romanzo giallo, è considerato uno strumento privilegiato e utile a passare oltre le barriere etniche, culturali e linguistiche grazie alla sua potenza di esaminare nei dettagli dei vari aspetti, e di trasmettere le abitudini e le tendenze di un popolo e di un'epoca. S.S Van Dine considerato il primo codificatore di questo genere perché nella prima metà del ventesimo secolo ha fissato Venti regole per il romanzo poliziesco, e che sono riassunte da Elisabetta Bacchereti in questo brano:

"Gli elementi essenziali di quel giallo anglosassone, al quale genericamente si attribuisce la qualifica di 'classico', esperiti in prima battuta da Conan Doyle, possono così riassumersi: un detective dilettante o professionista in pensione, di intelligenza e cultura superiore alla media, è chiamato ad indagare su un omicidio misterioso, al quale possono collegarsene altri, e arriva alla soluzione con un procedimento del tutto intellettuale, mentre il poliziotto ufficiale, uomo di routine e di media intelligenza e cultura, non risulta mai all'altezza. La soluzione c'è sempre ed è gratificante.(...). Il percorso narrativo si snoda in sette tappe canoniche:

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Hayet Djedaidi, Università Badji Mokhtar-Annaba, Algeria, hatet36@yahoo.com

problema, prima soluzione (depistaggio), confutazione, confusione, illuminazione, soluzione, spiegazione" (Bacchereti, 2008 : 117-118)

Il giallo è un genere d'intrattenimento, e amato da un vasto pubblico. Una ricerca effettuata nel 2000 (Kertesz-Vial, 2000 : 84), ha confermato che la letteratura poliziesca occupava in quell'anno il terzo posto nella lista dei generi più letti. Questo genere è apprezzato da tutti i ceti della società, e da tutte le categorie: uomini e donne anche dai giovani e dagli anziani, e da tutte le popolazioni di origini, culture ed etnie diverse amano leggerlo, perché caratterizzato da un linguaggio sempre standard o quello del dialetto, i temi trattati è sempre ricavati dalle esperienze degli uomini, anche attraversa la nostra fantasia, e ci conduce a un mondo nuovo, lontano e sconosciuto, e ci aiuta a conoscere le tradizioni e a comprendere la storia.

Tra i numerosi romanzi gialli abbiamo scelto *Il giorno della civetta* di Leonardo Sciascia. Quest'ultimo è riuscito attraverso il suo racconto a coinvolgere sin dall'inizio il lettore, che diviene anche lui un investigatore, lo porta a conoscere un nuovo paese quello della Sicilia ed entrare in contatto con la sua cultura.

# 1. Cenni biografici di Leonardo Sciascia

Leonardo Sciascia è "uno scrittore 'moralista-razionalista' e affezionato all'epoca e alla letteratura dei lumi francesi" (Bertone e Sarduch, 1988, p. 384), nasce a Racalmuto, in provincia di Agrigento l'8 gennaio 1921. Egli trascorse la maggior parte della sua infanzia con il nonno e le zie. Lui stesso dice:

"sono cresciuto in un ambiente femminile, le mie zie, una delle quali era maestra elementare, e mia madre, che raramente usciva di casa. [...] Io vi restavo in mezzo alle donne, ascoltavo senza aprir bocca, e finivo per sapere tutto ciò che avveniva in paese" (Cattanei, 1990 : 86).

Sciascia è stato sempre distinto per il suo impegno morale e civile, ha partecipato ai dibattiti sulle più importanti questioni della sua isola 'la Sicilia' e dell'Italia in generale. Si nota che "Sciascia ha cominciato a scrivere quando la parabola del neorealismo era già decisamente declinante" (Guglielmo, 1971 : 307/I), i suoi scritti contenevano le lezioni neorealistiche che rappresentano la realtà storica e politica, sia della Sicilia sia di tutta l'Italia, e il desiderio di comprenderla. Il suo primo romanzo giallo intitolato *Il giorno della civetta* è stato pubblicato nel 1961, un romanzo giallo sul fenomeno della mafia, che porterà a Sciascia una fama nazionale e mondiale. La vicenda si svolge in un paese della Sicilia, dove un capitano dei carabinieri, proveniente da Parma, indaga su un delitto e ha trovato molte difficoltà riguardano sia la comunicazione con i siciliani sia nel suo lavoro come investigatore.

Nell'ottobre del'59, Sciascia annuncia a Calvino che ha cominciato a scrivere un racconto lungo sulla mafia, di tecnica 'gialla', dal titolo shakesperiano *Il Giorno della civetta*, ispirato all'Enrico VI, "come la civetta quando di giorno compare" dicendo:

"Questo racconto, cui ancora lavoro, mi dà tanto fastidio per quel che posso e non posso dire. Parliamo tanto, in astratto, della libertà della cultura: vorrei se ne parlasse un po' terra terra-dire che vogliamo il diritto di rappresentare il poliziesco imbecille, il questore fascista (o mafioso), il magistrato corrotto, il carabiniere che ha paura" (LOMBARDO, 2008: 63).

Calvino apprezza il racconto, soprattutto per il suo essere dichiaratamente un "documentario" (*ibid* : 80). Il racconto trae idea all'omicidio del sindacalista siciliano Accursio Miraglia, l'altro prelato anonimo della vicenda è identificabile con l'arcivescovo di Palermo cardinale Ruffini, convinto sostenitore dell'inesistenza della mafia, e si è già ricordato che il personaggio del capitano Bellodi è costruito sulla figura di Renato Candida, il suo amico, scelto come modello per gli investigatori delle sue vicende.

Il giorno della civetta è il primo e il più famoso romanzo giallo di Leonardo Sciascia, in cui affronta il fenomeno della mafia, la mafia della lupara e del contrabbando e offre un'immagine della cultura siciliana e anche è stato ritenuto fra tutte le sue opere il più espressivo della sua poetica.

"Il giorno della civetta', 'ci appare meno 'romanzo di mafia' più 'romanzo di stato', perché "ha due referenti precisi nella storia siciliana: l'omicidio del sindacalista comunista Miraglia nel 1947 e l'operato di un ufficiale dei carabinieri amico di Sciascia, Renato Candida" (FANO, 1993: 37).

#### 2. I punti focali della vicenda

Il romanzo comincia appunto con un misfatto mafioso accaduto in un piccolo paese nei dintorni di Palermo. Una mattina alle sei e trenta, Salvatore Colasberna padrone di una ditta edilizia, arrivato di corsa mentre stava per saltare sul predellino dell'autobus in movimento, fu colpito da due colpi di lupara. Egli restò per un attimo sospeso, "come tirato su da una mano invisibile" (SCIASCIA, 1961 : 11), e gli cadde la cartella di mano e sulla cartella "lentamente si afflosci" (ibid : 11). Tutti gli uomini e le donne restano sorpresi come impietriti, compreso il venditore di panella, e a poco a poco, in silenzio, ad uno ad uno, cominciarono a scendere e svicolare per non farsi vedere, sicché quando arrivarono i carabinieri col maresciallo nell'autobus erano rimasti solo l'autista e il bigliettaio con altri quattro o cinque persone, il che meravigliò il maresciallo, che ben sapeva che a quell'ora l'autobus era pieno di gente.

Il maresciallo cercò testimoni, ma invano, anche l'autista e il bigliettaio dissero di non aver visto niente, non hanno il coraggio di dare dei nomi di alcuni viaggiatori che erano stati presenti al momento del delitto, con la scusa di non conoscere nessuno di essi.

La ragione della fuga dei testimoni era la paura. Tutti compreso il panellaro, avevano capito che si tratta di un delitto di mafia ed eravamo spaventati da una probabile vendetta se avrebbero testimoniato.

Mariano Arena il Boss, che alla fine riesce a sconfiggere l'investigatore, sconvolgendo i risultati dell'indagine, e servendosi dei falsi testimoni che hanno confermato che il Pizzuco si è trovato in un altro luogo all'ora del delitto. Solo Marchica che ha subito le colpe, il maresciallo è trasferito, Arena è uscito dal carcere scagionato.

L'investigatore Bellodi è mandato in licenza a Parma, in cui apprese dai giornali che le sue indagini e le sue denunzie sono state rese inutili e che i presunti colpevoli erano stati scagionati da ogni accusa. Le indagini sono state riprese, ma partendo da altri indizi di carattere personale e che la mafia non c'entra.

Mentre la seconda vittima è Paolo Nicolosi abita in via Giusti, che fa angolo con la via Monti "di mestiere potatore, nato a B. Il 14 dicembre 1920, domiciliato e residente a S, al numero civico 97 di via Cavour, era scomparso "(*ibid*: 119). È un potatore, benestante che non era del paese S, in cui è stato stabilito dopo la guerra, ed è stato assassinato ad opera di Diego Marchica.

La terza vittima è il confidente detto Parrinnieddu, cioè piccolo prete e il suo soprannome è Calogero Dibella, è un personaggio chiave della vicenda, è da lui che Bellodi ottiene i nomi dei probabili responsabili dell'omicidio. Il narratore dà un notevole spazio a questo personaggio, illustrando il suo mestiere, i suoi lavori nel passato, e i suoi progetti per il futuro.

L'informatore della polizia Parrinieddu, ha vissuto una crisi dopo aver rilevato al capitano Bellodi i nomi dei delinquenti. Quasi, tutta la pagina è dedicata ad una splendida descrizione dello stato di paura del confidente. A proposito della sua paura il narratore dice: "il suo corpo era una spugna inzuppata di terrore", e secondo Don Mariano, "una persona da sentire paura, non da sentire rimorso" (ibid : 65), aggiunge "era un quaquaraquà" (ibid : 120).

Ci sono altri personaggi che svolgono un ruolo importante nella vicenda come; i due fratelli Colasberna, *e* il carabiniere Sposito. Tutti erano siciliani, accanto al loro dovere ufficiale, hanno il compito di fare la traduzione e l'interpretazione delle parole e delle espressioni tipicamente siciliane.

E questo trasmette al lettore la questione della lingua ancora in vigore tra l'Italia del Nord e quella del sud nel senso che il capitano Bellodi non capisce nulla del dialetto siciliano come si è una persona non italiana perciò si serve del carabiniere Sposito per fargli la traduzione e la spiegazione dei proverbi.

# 3. L'investigatore

Il capitano Bellodi è il primo investigatore nella serie dei gialli sciasciani, è apparso nel primo romanzo giallo intitolato *Il giorno della civetta*, colui chi svolge l'indagine per scoprire i responsabili dell'uccisione di Salvatore Colasberna.

Al capitano Bellodi sono state dedicate molte pagine per la sua descrizione e la sua presentazione, dando al lettore sia il ritratto fisico, morale e anche intellettuale.

Il detective Bellodi "era giovane, alto e di colorito chiaro" (ibid: 20), "ben rasato, elegante nella divisa; quest'uomo che parlava mangiandosi le esse, non alzava la voce e non gli faceva pesare disprezzo" (ibid: 20). Non è siciliano, ma uomo del Nord, di Parma, comandante la compagnia carabinieri di C, ed ex partigiano, ha combattuto contro i tedeschi ed i loro alleati fascisti durante l'occupazione armata ai tempi della seconda guerra mondiale, ha lasciato la sua professione di avvocato per diventare detective.

Sciascia per il ruolo dell'investigatore ha scelto una persona straniera dall'isola allo scopo di trasmettere un messaggio- tutto ciò che riguarda gli usi e i costumi siciliani, e di dare idea sul fenomeno della mafia attraverso le domande incessanti dell'investigatore sulle cose siciliane- non solo al lettore settentrionale ma anche a quello non italiano che non capisce niente della Sicilia e di tutto ciò che costituisce il fondamento e la base dei rapporti sociali fra i siciliani. Nei confronti del protagonista Bellodi si è detto: "è uno che vede mafia da ogni parte: uno di quei settentrionali con la testa piena di pregiudizi, che appena scendono dalla nave –traghetto cominciano a vedere mafia dovunque" (*ibid*: 40).

Secondo loro è uno straniero che non capisce niente e vuole ficcarsi il naso negli affari interni dei siciliani e vuole capovolgere l'ordine stabilito da molto tempo. Infatti, la sua presenza in Sicilia e il suo comportamento suscitano oltre al rispetto anche l'inquietudine e la diffidenza, e a volte il fastidio e l'incomodità soprattutto da parte dai mafiosi. E questo espone al lettore gli stereotipi reciproche tra gli italiani del Nord che pensano che i Siciliani sono mafiosi mentre quelli del Sud che disprezzano gli italiani del Nord.

# 4. Gli elementi culturali nel romanzo

#### 4.1. L'omertà

È un atteggiamento molto diffuso tra i Siciliani, giustificato dalla paura dai mafiosi e dall'odio verso i rappresentanti dello Stato. Questo atteggiamento è descritto nel romanzo intitolato *Il giorno della civetta*, il lettore nota questo fenomeno dalla lettura della prima pagina del romanzo, che contenevano la scena dell'uccisione di Salvatore Colasberna, considerato la prima vittima, in cui si descrive la fuga di molti personaggi appena è commesso il delitto per non dare testimonianze, citiamo ad esempio; il bigliettaio, l'autista, i passeggeri dell'autobus e il venditore di panelle. Essi dimostrano subito al lettore un comportamento tipico della mentalità siciliana quello dell'omertà e anche alcuni elementi caratteristici dei costumi e delle tradizioni siciliani per esempio le panelle; un particolare cibo siciliano.

#### 4.2. La società siciliana

Il romanzo di Sciascia già sopraccitato è ambientato in Sicilia Occidentale, la sua economia basata sul contrabbando delle sigarette americane. In questo romanzo, Sciascia presenta la sua regione (Sicilia), servendosi di tutti gli elementi urbani, rurali e atmosferici. Egli ha descritto la piazza di S, il luogo dove è stato commesso il delitto, dove si trovano già alcuni elementi di sfondo come; la chiesa e la piazza che viene descritta cosi:

"la piazza era silenziosa nel grigio dell'alba, sfilacce di nebbia ai campanili della Matrice: solo il rombo dell'autobus e la voce del venditore di panelle, panelle calde panelle, implorante ed ironica" (*ibid*: 11).

Altri paesaggi trasmettono il sentimento della paura, e dell'inquietudine che aumentano il patimento dei poveri come si manifesta in questo brano:

"la giornata era fredda e luminosa, il paesaggio nitido, gli alberi, i campi, le roccedavano l'impressione di una gelida fragilità, come se un colpo di vento o un urto potesse frantumarli in un suono di vetro. E come vetro l'aria vibrava del motore del seicento; e grandi uccelli neri volavano come dentro un labirinto di vetro, improvvisamente virando in su il loro volo come tra invisibili pareti. La strada era deserta" (*ibid*: 98).

Si può dire, Sciascia ha voluto dimostrare al lettore le condizioni di miseria e di povertà in cui vivono i siciliani, e lo sfruttamento assoluto da parte dei potenti, usando sempre dei termini ed delle espressioni molto espressivi che rafforzano questo senso di sofferenza dei poveri, di oppressione e di violenza. Come si esprime in questi due esempi:

"lavori che alle prime piogge squagliano... Ho visto una casa colonica, nuova nuova, sfondata come una scatola di cartone perché una vacca vi si era raspata contro...No, l'aveva costruita l'impresa Smiroldo, una grande impresa di costruzioni: una casa colonica, sfondata da una vacca ...Colasberna mi dicono, faceva cose solide [...]ci sono altre strade, fatte da imprese più grosse, che dopo un anno sembrano groppe di cammello..." (*ibid* : 45-46).

"la serata era gelida, nell'ufficio del capitano una stufetta elettrica dava una così tenue ala di calore da far sentire più gelida lo spazio della grande stanza, quasi vuota di mobili e pavimentata di quelle antiche mattonelle valenziane che per il colore dello smalto ( e per il freddo che c'era) parevano di ghiaccio: ma l'uomo sudava, un freddo lenzuolo di morte gia lo avvolgeva, freddo sulla bruciante rosa della lupara che nel suo corpo si apriva" (*ibid*: 18).

Si nota anche in questo romanzo la reticenza del narratore nei confronti della mafia, nel senso l'autore non espone tutte le informazioni al lettore, al contrario lo lascia scoprire da solo, e il lettore si trova immerso nel mondo mafioso, incaricato di cercare informazioni e indizi riflettendo sui fatti, e vivendo un'esperienza quasi diretta, è un modo di narrare più coinvolgente e più efficace.

In generale, il narratore dà al lettore le informazioni in modo oggettivo e realistico, per esempio; la descrizione dell'omertà, la descrizione dell'ignoranza, dei costumi e le tradizioni siciliane. Queste informazioni, le trasmette sia al lettore straniero sia a quello italiano settentrionale ignorante della cultura siciliana. Il lettore settentrionale personificato nell'investigatore del Nord che si presenta immerso nei problemi dei siciliani, cercando di capire come vanno le cose in questo mondo, e chiedendo ogni volta delle spiegazioni di alcuni comportamenti e interpretazioni di alcune espressioni dialettali sconosciute al lettore non siciliano perché l'autore usa accanto all'italiano il dialetto siciliano che non è accessibile nemmeno agli italiani stessi. E per questo, Sciascia sceglie un protagonista forestiero di Parma, il capitano Bellodi grazie alla "sua origine geo-culturale diversa, funziona da perfetto tramite il mondo siciliano e il lettore" (AMBROISE, *op.cit*: 100)

Inoltre, nel romanzo, ci sono molti; proverbi, motti, e aforismi che il lettore incontrano soprattutto nei discorsi di personaggi.

"La varietà di questi detti è ricchissima e Sciascia se ne serve non per dare semplicemente un colore folcloristico alla narrazione, ma per ampliare il significato interno della trama e del carattere dei personaggi" (JACKSON, 2004 : 103).

Questo anche rafforza il realismo dell'autore perché in realtà i siciliani quando parlano usando un linguaggio abbreviato tramite detti, simboli, aforismi, parabole, e mezze parole che fanno parte del costume siciliano; non parlare molto, non discutere con estranei, essere riservati, essere di "pancia fonda", per questo i personaggi sciasciani prendono un rilievo particolarmente realistico (*ibid*: 104).

Anche tra gli elementi culturali che l'autore tende di trasmettere al lettore straniero è quello del cibo siciliano, quello delle panelle come si manifesta nel brano che segue:

"Le panelle sono una specialità dell'ovest siciliano, a Palermo ad Agrigento; si trovano in friggitorie, in bancarelle, o come nel Giorno della civetta portate su una casetta sostenuta da una corda al collo del panellaro" (*ibid* : 102-103).

#### 4.3. La Sicilia

Leonardo Sciascia ha scelto per la vicenda del suo romanzo un ambiente che lo conosce bene, in cui vive. Si tratta della Sicilia degli anni Sessanta dominata dalla mafia, che ha rapporti con lo Stato, narrando una realtà cristallizzata. A proposito della Sicilia ha detto in una lettera inviata a Calvino:

"io trovo nella condizione insensata (parodiando Lincoln) di scrivere dalla Sicilia, della Sicilia, per la Sicilia mentre intorno mi si va facendo il deserto. Quello che tu dici è molto vero: della Sicilia si sa ormai tutto, assolutamente tutto; la letteratura ne ha dato un'immagine nitida, compiuta (che è anche la gloria della letteratura siciliana, ma al passato). Però questa compiutezza e chiarezza non vengono anche dal fatto che la Sicilia è, nella sua realtà, morta? (...). Ormai c'è più Sicilia a Parigi che a Racalmuto, nella Torino razzista che nella Palermo mafiosa. Bisogna avere il coraggio di seguire questa Sicilia che sale verso il Nord, per trovare ragione più valida (almeno per oggi) di scrivere. Restando nel deserto, altro non abbiamo che il piacere, come tu dici, e l'amarezza, come io aggiungo, di combinare all'infinito un numero finito di pezzi. E allora, giocare per giocare, non è meglio cercare i pezzi negli archivi? Questo è il mio problema (e quasi il mio proposito)" (LOMBARDO, *op.cit*: 95).

Leonardo Sciascia, nel suo romanzo intitolato *il giorno della civetta* ha offerto al lettore un'immagine minuziosa e ben chiara della Sicilia e delle condizioni sociali in cui vivono i siciliani e lavorano gli inquirenti, analizzando i caratteri particolari di quel popolo in modo realistico, criticando i suoi difetti. L'autore descrive il comportamento dei siciliani nei riguardi dei rappresentanti dello Stato.

Inoltre, attraverso il suo investigatore Bellodi, proveniente dal Nord per svelare il mistero dei tre delitti commessi dalla mafia, il lettore percepisce una radicale diffidenza da parte dei siciliani nei confronti delle istituzioni, ha detto:

"Non lo avrei mai creduto: ma siamo d'accordo. Perché, mi pare, infame per voi siciliani è colui che commette l'infamia di rivelare fatti che pur meritando la giusta punizione della legge, non dovrebbero mai essere rivelati" (SCIASCIA, *op.cit*: 84).

La diffidenza dei siciliani e degli abitanti dell'Italia meridionale ha una dimensione storica, come si manifesta in questo brano:

"E giocavano in questo suo oscuro amor proprio i secoli d'infamia che un popolo oppresso, un popolo sempre vinto, aveva fatto pesare sulla legge e su coloro che ne erano gli strumenti;

l'affermazione non ancora spenta che il miglior diritto e la più giusta giustizia, se proprio uno ci tiene, se non è disposto a confidarne l'esecuzione al destino o a Dio, soltanto possano uscire dalle canne di un fucile" (SCIASCIA, *op.cit*: 84).

Quest'ultimo passaggio è il più rappresentativo e il più espressivo della realtà dell'esistenza del fenomeno della mafia nell'epoca in cui Sciascia ha scritto il suo primo romanzo sulla mafia, vale a dire nelle anni Sessanta. In quel periodo la mancanza dei documenti nei confronti di questo fenomeno, perché da un lato, i mafiosi si muovono segretamente come i membri delle sette segrete create nell'Ottocento 'la Carboneria' in Italia e dall'altro lato sono criminali professionisti al punto di non lasciare traccia nel luogo del delitto perciò lo Stato si trova sempre in difficoltà nel trattare questo problema ma senza dimenticare il più importante è quello della protezione affidata da alcune figure politiche della mafia, permettendole di infiltrarsi nella politica. Inoltre, Sciascia ha dato anche la definizione e le attività della mafia dicendo:

"...un'associazione per delinquere, con fini di illecito arricchimento per i propri associati, e che si pone come elemento di mediazione tra la proprietà e il lavoro; mediazione, si capisce, parassitaria e imposta con mezzi di violenza" (AMBROISE, 1974: 99)

Tra le attività esercitate dalla mafia si può citare il traffico di droga, il traffico di alcol, il contrabbando di sigarette e altre merci, traffico d'armi, furti e appalti, ecc. Ne *Il giorno della civetta*, ha descritto una mafia che fa uso della lupara, che si interessa della costruzione di strade e altre opere pubbliche, prestiti ecc,

In questo romanzo, Sciascia si occupa del problema della mafia; ha illustrato perfettamente la definizione, i tecnici e meccanismi usati dai mafiosi. Basta ricordare che la prima vittima, Salvatore Colasberna, che è stata assassinata ad opera della mafia perché ha rifiutato di sottomettere alla protezione offerta dalla 'guardiania', e anche le false testimonianze per proteggere i colpevoli.

La mafia trova in Sicilia il terreno favorevole alle sue esercitazioni, a causa della posizione geografica della Sicilia, il fatto che era lontana dalla sede del governo che si trova a Roma, e la mentalità diffidente dei siciliani nei riguardi dello stato e soprattutto l'arretratezza in cui immerge quasi tutta l'Italia del Sud rispetto all'Italia settentrionale e centrale. Tutto ciò ha contribuito allo sviluppo delle sette criminali in Sicilia e permette ai mafiosi di muoversi tranquillamente.

Sciascia è consapevole che la mafia è un fenomeno complesso, nasce dall'assenza delle istituzioni e dello Stato in Sicilia e ha radici storiche secolari, essa si manifesta non solo tramite i crimini e ammazzamenti, ma anche tutta una serie di atteggiamenti che determina una mentalità mafiosa.

# Conclusioni

All'inizio della nascita del romanzo poliziesco, o come si è noto in Italia romanzo giallo, è ritenuto un genere per rompere la noia e per la distrazione ma con il tempo è sviluppato, diventando un genere letterario di impegno, ma il fatto saliente e nuovo consiste nell'uso della sua forma o diciamo della struttura e gli ingredienti del romanzo poliziesco per trasmettere l'immagine reale della Sicilia, la cultura e il linguaggio siciliano (il dialetto) ad un vasto pubblico appassionato di questo genere. Come ha fatto Leonardo Sciascia nel suo romanzo intitolato *Il giorno della civetta*, presentare la società siciliana, e mostra proprio il problema della giustizia che si affianca a quello della mafia servendosi dell'etichetta del romanzo poliziesco e fa di esso uno strumento per la diffusione della cultura siciliana in particolare e quell'italiana in generale.

Attraverso la lettura del romanzo giallo *Il giorno della civetta*, il lettore straniero da quest'isola può conoscere e riconoscere altro contesto e modo di vivere. E anche può

distinguere analogie e differenze culturali tra la regione della Sicilia (il Sud) e il Nord italiano, e tra l'Italia e il paese del lettore e può conoscere lingue e scritture diverse.

In generale, si può dire la lettura dei romanzi gialli sveglia la curiosità del lettore verso l'altro e le altre culture, e si può conoscere civiltà, culture e tradizioni differenti, e scoprire che la letteratura poliziesca è traboccante di vita e che insieme ai giallisti si può indagare e scoprire il mondo.

Inoltre, attraverso la lettura del romanzo giallo s'incontra la cultura dello scrittore con quella del lettore e vivono uno accanto all'altro giocano insiemi perché il romanzo giallo, è un duello tra lo scrittore e il lettore, si conclude con la scoperta della verità quella dell'identità del colpevole e la soluzione del mistero ad opera di uno dei due contendenti.

#### **Bibliografia**

Ambroise, C., 1974, *Invito alla lettura di Leonardo Sciascia*, Milano, Gruppo Ugo Mursia Editore. Bacchereti, E., 2008, *Giallo e noir*, in "Paragone", n. 78-80.

Bertone, G e Sarduch, L., 1988, La letteratura italiana dal settecento al giorni nostri, Busto Arsizio, Bramante editor.

Cattanei, L., 1990, Leonardo Sciascia, Introduzione e guida allo studio dell'opera sciasciana, storia e antologia della critica, S.p.A. Armando Paoletti, Firenze- Monnier.

Fano, N., 1993, Come leggere il giorno della civetta di Leonardo Sciascia, Milano, Mursia Editore.

Giovane Lombardo, *Il critico collaterale, Leonardo Sciascia e i suoi editori*, Edizioni, la vita felice, Milano, 2008.

Guglielmo, S., 1971, Guida al Novecento, Milano, principato editore.

Jackson, G., 2004, Nel Labirinto di Sciascia, La Vita Felice Milano.

Kertesz-Vial E., 2001, *Tra arcaismo e modernità: Il giallo italiano nel 2000*, in *Narrativa* nº 20-21: *Scrittori del duemila*, Université Paris X-Nanterre.

Sciascia L., 1992, *A ciascuno il suo (a cura di Lidia Panzeri Donaggio)*, Milano-Firenze, Adelphi Edizioni e La Nuova Italia Editrice.

Sciascia L., 1961, Il giorno della civetta, Torino, Giulio Einaudi editore.

# Olivia Chirobocea-Tudor, Dicționar englez-român de termeni viticoli și vinicoli / English-Romanian Dictionary of Viticulture and Winemaking Terms, Editura Universitară, Bucuresti, 2020<sup>1</sup>

The English-Romanian Dictionary of Viticulture and Winemaking Terms (Dictionar englez-român de termeni viticoli și vinicoli) (2020) is a complex terminological instrument that can be helpful to a wide range of users, given the recent surge in popularity of the Romanian winegrowing sector in particular and the international success of this sector in general. In the business of winemaking, like most other activities, English has become lingua franca, therefore such a bilingual dictionary is more than welcome for a wide variety of users.

In terms of aspect and structure, the quality is apparent from the cover. The 250page dictionary has a simple and user-friendly format, beginning with a foreword in which the author, Olivia Chirobocea-Tudor, offers details about her expertise and what the reader can expect from this reference book. Indeed, the author has worked with specialized English and terminology for over fifteen years, teaching English for specific purposes, working with students specializing in agriculture and horticulture, and publishing many articles dedicated to the previously mentioned topics. The explanatory forward is followed by a list of abbreviations that can be found in the dictionary. In terms of content, the scientific quality of the dictionary is undeniable as it offers a rich variety of terms ranging from grapevine cultivation techniques to grapevine anatomy and physiology, types of climate and topology, types of soil, pests and diseases, and further to the stages of winemaking, technologies and devices characteristic to this activity, as well as wine chemistry, wine faults, taste descriptors, wine containers used for serving or storage, wine serving paraphernalia, as well as a large number of collocations involving common terms such as grape, grapevine, soil, vine, vineyard, wine and others that are regularly used in the fields of viticulture and viniculture. The amount of vocabulary dedicated to wine tasting is particularly considerable, offering a wide variety of fruits, flowers and many other materials wine taste or texture is compared to.

The bibliography is an important indicator for the type of research the author undertook in the elaboration of this dictionary. The works she consulted display variety. First, Chirobocea-Tudor assembled a complex corpus of texts about viticulture and enology written in English by native speakers as source for the terminology she included in the dictionary. Works such as Keller's *The Science of Grapevines* provided the corpus related to the biology and ecology of the grapevine plant while Rombough's *The Grape Grower* supplied the terminology related to cultivation stages and techniques, pests and diseases, as well as aspects related to *terroir* (soil, climate etc.). In terms of winemaking and the complex language of wine tasting, the author used books (Puckette and Hammack's *Wine Folly*) as well as celebrated websites and specialized journals that are a staple to any wine connoisseur such as *Decanter* or *The Wine Spectator*, among many others, where the terminology is constantly updated and enhanced according to the most recent trends.

In terms of the research regarding equivalency into Romanian, the author references fundamental Romanian studies in the field, such as Cotea's *Oenologie* or Dejeu's *Viticultura*, as well as more recent works elaborated by researchers and academics, such as Georgeta Beleniuc, university professor specialized in viticulture and enology, and also a reviewer for the scientific quality of Chirobocea-Tudor's bilingual dictionary of viticulture and winemaking terms, or Lilliana Tomoioagă, senior researcher and general manager at the Research Station for Viticulture and Enology in Blaj.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Liliana Mărunțelu, Universitatea "Ovidius" din Constanța, maruntelucarmenliliana@gmail.com

Apart from books, as source for the terminology included in the dictionary, the author also uses many websites specialized in viticulture or enology, both Romanian and international ones created by English speakers, and thus supplies a diverse body of vocabulary, ensures the up-to-date character of the terminology provided, and offers equivalents both for highly scientific terminology and for more casual *winespeak*, covering thus both the scientific and the colloquial registers typical to this field.

A mark of professionalism and of the thorough research work that was involved in the elaboration of this book is the use of scientific names where necessary, such as to distinguish between the multitude of common names, both in Romanian and in English, for certain pests and diseases, to specify a particular insect or disease that has no common name in Romania as it is specific to other parts of the world, and similarly, to specify the name of certain fruits or flowers that are commonly used as taste descriptors that, again, do not have a common Romanian name as they are exotic and not normally found in Romania.

Unlike other terminological dictionaries, this bilingual dictionary of viticulture and viniculture has breached the limitations normally imposed on such works by offering extra information related to the terms, such as synonyms, antonyms, related terms, versions of the same term, common collocations used in the industry, and specific acronyms and abbreviations, also common to the field. For this reason, there are numerous cross references to connect the terms in the dictionary and further inform the user. Another breach with the tradition of terminological dictionaries is the offering of further explanations or definitions where an English term has no Romanian correspondent in order to make the meaning of the given term as clear as possible. These aspects make this dictionary all the more helpful to a large variety of users, from members of the academia and researchers to non-specialists such as amateur oenophiles or tourists. Indeed, it can be very helpful to translators, to researchers, to grape growers, winemakers, oenologists, wine merchants, entrepreneurs involved in gastronomy and wine tourism, oenophiles and tourists.

Olivia Chirobocea-Tudor's *English-Romanian Dictionary of Viticulture and Winemaking Terms* started as an ambitious project and finished as a remarkable accomplishment. It is a must-have comprehensive work of bilingual terminology that will prove to be a very useful reference book both for philologists and viticulturists or oenologists.