

Les Cahiers du
SLADD

DES LANGUES ET DES DISCOURS
EN QUESTION



N°7 Février 2015



Édité par : Cherrad Yasmina / Derradji Yacine / Morsly Dalila

Directeur de Laboratoire : Prof. Cherrad Yasmina
Téléphone : 00 213 031 81 88 10
Télécopie : 00 213 031 81 88 10
Site : www.sladdlab.net
Email : sladd-lab@umc.edu.dz

ISSN N° : 1112-4792

Couverture et mise en page : Z. Benamira
Imp. ALEXANDRE, Constantine, Tel. : 031 62 01 18

Le Laboratoire **SLADD**, Université des Frères Mentouri Constantine, un pôle d'expression pour les enseignants-chercheurs, doctorants et étudiants en formation postgraduée dont les travaux ont pour centre d'intérêt l'étude des pratiques réelles non seulement de la langue française mais de toutes les langues en présence en Algérie et dans le Maghreb, la didactique du FLE et les discours littéraires.

Les Cahiers du
SLADD

N°7 Février 2015

Les Cahiers du

Laboratoire Sciences du Langage Analyse de Discours Didactique

SLADD

Édité par : Cherrad Yasmina / Derradji Yacine / Morsly Dalila

DES LANGUES ET DES DISCOURS
EN QUESTION



N°7 Février 2015 ISSN N° : 1112-4792

Les cahiers du

SLADD

: DES LANGUES
: ET DES DISCOURS
: EN QUESTION



N°7 Février 2015

Directrice de la Revue

Pr. Cherrad Yasmina

Directeur de la Publication

Pr. Derradji Yacine

Comité de rédaction

Pr. Daouia HANACHI

Pr. Abdesselem ZETILI

Pr. Laarem GUIDOUM

Pr. Farida LOGBI

Dr. Nedjma CHERRAD

Comité scientifique

Pr. Dalila MORSLY, U. Angers

Pr. Rabah KAHLOUCH, U. Tizi-Ouzou

Pr. Yasmina CHERRAD, U. Mentouri Constantine

Pr. Foued LAROUCSI, U. Rouen

Pr. Valéry DEBOV, U. Ivanovo

Pr. Yacine DERRADJI, U. Mentouri Constantine

Pr. Mohamed MILIANI, U. Oran

Pr. Bah OULD ZEIN, U. Nouakchott

Pr. Jean-François SABLAYROLES, U. Parix XIII

Pr. Nedjma BENACHOUR, U. Mentouri Constantine

Le SLADD,

Un pôle d'expression pour les enseignants-chercheurs, doctorants et étudiants en formation postgraduée dont les travaux ont pour centre d'intérêt l'étude des pratiques réelles non seulement de la langue française mais de toutes les langues en présence en Algérie et dans le Maghreb, la didactique du FLE et les discours littéraires.

ISSN : 1112-4792

-
1. Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs.

Les partis politiques et la question des langues en Algérie

(Remarques sur les années 1990 - 1999)

Pr. Derradji Yacine

Laboratoire Sciences du Langage

Analyse du Discours et Didactique (SLADD)

Université Constantine I

La mainmise de l'Etat sur toutes les institutions de production et de promotion de la culture s'est caractérisée depuis 1962 et jusqu'en 1988 par la disqualification et la censure de toute expression d'opinion partisane sur la question des langues et de la culture d'une manière générale. La politique d'arabisation de tout l'environnement social confortée par des textes législatifs a installé la langue arabe en tant qu'unique référent identitaire, seule langue nationale officielle et l'usage des autres variétés linguistiques à savoir le tamazigh dans toutes ses variétés, l'arabe dialectal et la langue française est stigmatisé. Pour toute manifestation culturelle ou mode d'expression, des organes de surveillance sont mis en place et ont pour rôle de censurer tout ce qui n'est pas en conformité à cette norme et au système culturel.

L'option démocratique amorcée en octobre 1988 et l'avènement du multipartisme favorisent la liberté d'opinion et de l'expression politique partisane sur toutes les questions qui ont trait à la vie sociale, politique, économique et culturelle du citoyen algérien. Par rapport à la question des langues et de la culture et de sa gestion par les gouvernements, le discours des partis politiques dans les

années 1990-1999 a pour centre d'intérêt l'arabisation et la place des autres langues et se structure autour de deux pôles : le pôle des partis d'obédience islamistes et conservateurs et le pôle des partis démocrates. L'étude de quelques déclarations de leaders de partis politiques nous montre que le premier pôle s'érige en farouche défenseur de la politique linguistique officielle telle qu'elle est menée par les gouvernants, et le second développe un discours radicalement opposé à la manière dont est conduite la politique linguistique et culturelle du pays plus particulièrement l'arabisation en faisant valoir le caractère naturellement plurilingue de la société algérienne.

1. Les partis islamistes et conservateurs.

A l'opposé du discours des partis démocrates la tendance islamiste et conservatrice est farouchement hostile à toute discussion quant à la position statutaire de la langue arabe. Ce qui semble caractériser les partis islamistes En Nahda et le MSP (ex Hamas) - les deux principales formations politiques de cette période - est leur soutien indéfectible à la politique de la généralisation de la langue arabe. Selon le responsable du premier parti cité : *« L'Algérie ne peut jouir de toute son indépendance sans l'application de la loi portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe »*. Il ajoute : *« La langue arabe est pour moi une des constantes de notre société, un des éléments de sa personnalité et un des facteurs de la souveraineté de l'Etat. De ce fait, elle a droit à beaucoup de considération et de respect. Les gouvernements successifs ont complètement ignoré cette constante prétextant de son insignifiance. Cela a fait malheureusement qu'on regarde l'Algérie comme si elle ne jouissait pas de sa totale indépendance. Le comble de l'ignominie n'est il pas atteint dès lors qu'on ne trouve pas trace de l'utilisation de cette langue dans les échanges diplomatique et les correspondances officielles alors que toutes les Constitutions de ce pays lui reconnaissent le caractère de langue officielle ? Aujourd'hui il est*

grand temps que les responsables et toutes les personnalités nationales comprennent que le devoir numéro un de chacun d'entre eux est de mettre cette loi en exécution, sans rechigner. Cela n'est pas en contradiction avec l'ouverture sur les langues étrangères desquelles on doit tirer profit. Mais en tout état de cause, cette ouverture sur les langues étrangères ne doit plus être un écueil pour le développement de notre langue ou un facteur de sa marginalisation »¹. Si le ton et les arguments de ce parti peuvent paraître objectifs et souples par rapport à son essence idéologique, il en est de même pour le MSP dont les propos illustrent convenablement la démarche. En effet étant un parti de la coalition gouvernementale, donc aux cotés du pouvoir, les propos ne peuvent qu'apporter l'approbation à la politique des gouvernants. C'est ce qui semble se dégager du discours de feu M. Nahnah², leader de ce parti : « *la loi portant généralisation de la langue arabe est incontournable, eu égards aux idéaux de Novembre 1954. Soit nos compatriotes se laisseront égarer dans une troisième voie, soit ils décideront de tourner la page pour donner un nouveau départ à l'Algérie. Pour ma part, ma volonté de changement est inchangée....* »³. Au sujet de la langue arabe il réaffirme : « *qu'en réalisant ce choix dans le respect des constantes nationales, loin de toutes formes de violence, la généralisation de langue nationale permettra ainsi à l'Algérie d'entrer de plain-pied dans le concert des nations (...) et que l'Algérie est dans un besoin pressant de restauration de sa langue nationale pour la préservation de son unité nationale* »⁴.

Il apparaît que le discours des partis islamistes et conservateurs soutient la politique d'arabisation en développant la stratégie qui consiste à accuser le gouvernement de ne pas tout faire pour réussir

1. Journal *El Watan* du 17 juin 1998.

2. Mahfoud Nahnah (arabe : محفوظ نحناح), né le 28 janvier 1942 à Blida et décédé le 19 juin 2003.

3. Dans le journal *Liberté* du 24-25 Juillet 1998.

4. Dans le journal *Liberté* du 24-25 Juillet 1998.

la généralisation de l'utilisation de la langue arabe. Emanant d'un leader de parti islamiste, la modération de ce discours est tactique, elle tranche avec la virulence habituelle à l'égard de la langue française toujours considérée comme la langue du colonisateur, et les francophones comme *Hizb França*¹. Néanmoins on retrouve dans ce discours l'essentiel de l'idéologie panarabiste et conservatrice derrière les équations que l'on peut relever :

*la langue arabe = langue nationale,
la langue nationale = l'unité nationale,
la langue arabe = constante nationale,
la langue arabe = les Idéaux de Novembre 1954.*

En outre il est à remarquer que le discours de ce pôle conservateur n'adjoint aucun caractérisant au syntagme *la langue arabe* ce qui a pour effet d'introduire l'ambiguïté mais plus particulièrement d'occulter l'existence de *l'arabe algérien*. Ces éléments qui ont été déjà relevés constituent, avec d'autres, la trame du discours idéologique de la politique linguistique et culturelle. Ils serviront à tous les gouvernants de catalyseur de leur action envers les pôles linguistique, éducatif et culturel de la société algérienne.

2. Les partis démocrates ou l'exigence de la modernité

Les chefs de file de ce pôle qui s'oppose non pas à la langue arabe mais à la démarche choisie par le pouvoir pour appliquer une politique linguistique et culturelle jugée très coercitive sont le RCD (Rassemblement Culturel et Démocratique), le FFS (Front des Forces Socialistes), le MDS (Le Mouvement Démocratique Social), l'ANR (L'Alliance Nationale Républicaine), le PT (Le Parti des Travailleurs) et l'UDL (Union pour La Démocratie et les libertés).

Cette tendance brille par sa détermination à faire valoir que le natio-

1. Littéralement le *Parti de la France*.

nalisme et le patriotisme algérien n'empêchent nullement l'ouverture de l'Algérie sur les civilisations qui sont au fait du développement scientifique et technologique. Elle rend responsable les différents gouvernements d'avoir installé le pays dans l'obscurantisme, le sous-développement et l'indigence intellectuelle. Le discours des principaux dirigeants de ces partis nous montre que la gestion de la question des langues est vivement perçue et intensément vécue. Elle a pour corollaire l'état de décrépitude et de délabrement avancé des institutions de l'Etat mais aussi l'incompétence des gouvernants à gérer un secteur très sensible de la vie sociale et politique du pays. Le RCD est en quelque sorte le seul parti politique à avoir formulé une violente critique à l'égard de la politique linguistique du pays. Nous reprenons pour la circonstance une des déclarations qui semble résumer l'état des lieux par rapport à la question des langues : « *Dans la forme, le problème des langues ne peut plus souffrir plus longtemps de l'hypocrisie et de l'irresponsabilité qui en ont marqué l'approche jusqu'à maintenant. Il serait vain de chercher des partisans de l'aventure panarabiste qui aient accepté de faire subir à leur propre progéniture les « sévices scolaires¹ » imposés aux enfants du peuple. Les cours à domicile, l'enseignement privé ou par correspondance et les bourses à l'étranger sont autant d'attributs par lesquels ils l'ont précieusement préservé de leur école militante. (...) il est antinational et criminel de continuer à s'obstiner dans le refus du bilinguisme. L'arabe et le français doivent être immédiatement revendiqués et pleinement assumés par l'école algérienne. C'est de se frotter aux autres langues qui amènera l'arabe à échapper à la honteuse fonction d'instrument de l'invective, de la paresse intellectuelle et de l'intolérance où l'ont maintenue, entre autres, nos apprenti-sorciers de l'éducation et des médias. Le tamazight doit cesser d'être frappé d'ostracisme. C'est à l'Etat d'œuvrer à sa promotion et à sa diffusion. Toute répression, toute injustice frappant le domaine amazigh serait de toute façon vaine et ne ferait*

1. Souligné dans le texte.

qu'aggraver un sentiment de frustration déjà considérable.»¹. Pour Saïd Saadi, leader du RCD, la question de la loi de la généralisation de l'utilisation de la langue arabe « soulève à la fois un aspect identitaire et institutionnel. C'est le terrorisme politique qui doit être au box des accusés et non les Algériens qui construisent l'Etat et se sacrifient pour leur pays. Faut-il exécuter à titre posthume les rédacteurs de La Proclamation du 1^{er} Novembre 1954 qui ont rédigé leur appel en français. (...) Cela fait bientôt 40ans que l'Algérie est indépendante. Ceux qui ont peu ou mal fait leur devoir ne peuvent en aucune façon rattraper aujourd'hui leur défaillance en détournant l'histoire, en cultivant l'exclusion et en provoquant davantage de fractures »².

Ce parti politique tout comme d'autres considère la loi sur l'arabisation³ comme une loi d'exclusion. Le principal responsable de ce parti fait savoir que : « *Cela dit, le problème de cette loi n'est pas une question de dosage. En plus le problème n'a jamais été le problème de la langue arabe. En l'occurrence la volonté est d'arabiser un pays et de confisquer un pouvoir politique. Une identité ne se décrète pas. Les dirigeants qui ont le souci de construire le pays doivent avoir le courage de traiter du problème des langues avec un sens aigu de la responsabilité. N'oublions pas que Boudiaf avait gelé cette loi. Il avait de solides raisons lui le Patriote de la première heure, de ne pas céder aux pressions des hystériques en jouant avec l'avenir du pays. L'Algérie doit se libérer de son complexe d'ancien pays colonisé. Nous n'avons pas à nous faire des leçons de patriotisme. Nous n'avons pas à dérouter le nationalisme au profit d'un arabisme aussi sectaire que stérile. Nous avons à construire notre pays en fonction de notre histoire et des aspirations de nos concitoyens. La mission de notre génération est d'installer l'Algérie*

1. Extrait de La Plate –forme pour l'Algérie républicaine, Edition du RCD, p. 17-18, 1996.

2. Déclaration de Saïd Saadi, Responsable du parti RCD remarque, dans le journal Le Matin du 7 juin 1998, n° 1928, p. 6, à propos de la généralisation de la langue arabe.

3. Loi 91/5 du 16/01/1991.

dans ses repères culturelles et historiques et son environnement géostratégique ; pour la projeter dans un statut de nation adulte capable de se parler à elle-même pour enfin communiquer sereinement avec les autres. La réalité socioculturelle du pays et les intérêts de la nation commandent une grande mobilisation pour éviter un niveau d'isolement et de régression irréversibles. L'opinion internationale suit avec intérêt et inquiétude l'évolution nationale. Grâce au travail du RCD et d'autres, les observateurs ne viennent plus en Algérie pour réhabiliter le projet intégriste, mais pour une observation loyale et sans parti pris. Cela est un avantage pour tous ceux qui refusent le double langage et la confusion. Il faut plus de clarté et de transparence pour faire comprendre les véritables enjeux de la crise. Nous allons entrer dans le XXI^{ème} siècle dans deux ans. Il ne s'agit plus de mobiliser les foules contre nos voisins et partenaires mais de construire notre avenir. Réanimer le pays ou l'étouffer, le structurer ou le détruire, le libérer ou l'enkyster, le faire vivre ou l'enterrer, voilà les questions que soulève cette loi. Face à ce type de défi, chaque citoyen est interpellé»¹. En outre dans le programme présidentiel du RCD il est à remarquer que la question des langues occupe une place primordiale. Le RCD fait du bilinguisme arabe / français et de tamazight l'essentiel de sa conception de la politique linguistique et culturelle qui devrait prévaloir dans le pays. On remarque en substance les propos suivants : « A l'endroit de Tamazight : cette langue doit cesser d'être frappé d'ostracisme, elle doit retrouver sa place dans la société aux côtés de la langue arabe ; l'enseignement des langues ne peut souffrir plus longtemps de l'hypocrisie et de l'irresponsabilité qui ont marqué l'approche jusqu'à maintenant. Il est antinational et criminel de continuer à s'obstiner dans le refus du bilinguisme. L'arabe et le français doivent être pleinement assumés par l'école algérienne qui doit également s'employer au plus tôt à assurer la promotion et la diffusion de Tamazight partout où cela est possible »².

1. Dans le journal El Watan du 21 juillet 1998.

2. Programme présidentiel du RCD. Fascicule édité par le RCD, pp. 44-45, 1995.

De tels propos se retrouvent au sein des discours élaborés par les autres partis de la tendance démocrate. Citons encore pour l'exemple les idées développées par le discours du FFS qui, dans le journal *El Watan* du 2 juin 1998, p. 4, publie un communiqué dans lequel il condamne la promulgation de la loi sur l'arabisation ainsi que les dérives de la politique linguistique menée par les gouvernants, le FFS « *met en garde contre toutes les dérives susceptibles d'être entraînées par l'application intempestive de la loi d'exclusion linguistique. Le FFS a déjà eu à se prononcer pour l'abrogation de cette loi ainsi que de toutes les lois scélérates imposées sous l'état d'urgence ... Le FFS déplore qu'à l'ère de la mondialisation et au moment où Internet garantit une communication mondiale tous azimuts, des esprits sectaires et médiocres, recrutés essentiellement dans les milieux islamo-conservateurs n'ont pas trouvé d'autres moyens pour leur propre promotion que de se fonder sur l'exclusion. Car il n'est pas douteux que pour les promoteurs de la généralisation de l'arabisation, l'objectif reste l'exclusion des cadres de l'administration, des entreprises, de l'université et d'une manière générale de toutes les compétences du pays. Ceux qui prônent cette politique et ceux qui les appuient ne servent en rien l'intérêt national, bien au contraire. Pour le FFS, cette politique est un choix conscient et délibéré des décideurs qui s'en servent comme d'une machine de guerre contre la démocratie et le pluralisme. A n'en pas douter, l'objectif poursuivi par les décideurs est de créer d'autres sources de division au moment où la population aspire à se rassembler autour de la paix et pour la réconciliation.* » Comme on le remarque le discours du FFS, bien qu'il se distingue de celui du RCD par le fait qu'il dénonce avec virulence l'effet de marginalisation des cadres francophones des centres de décisions et des institutions de l'Etat, il s'inscrit dans le même registre de la revendication d'une politique linguistique cohérente qui tienne compte de toute la spécificité sociolinguistique du pays.

Le discours de l'UDL (l'Union pour la démocratie et les libertés) développe des arguments centrés sur le particularisme de l'identité

algérienne et de la diversité linguistique du pays. Ce parti politique dénonce avec force d'arguments l'échec de l'arabisation qu'il impute à l'instrumentalisation politicienne de cette langue, tout comme il plaide avec une conviction certaine la place et les fonctions de la langue française ainsi que l'utilisation du bilinguisme dans toutes les institutions de l'Etat. Le président du parti UDL, M. Moula affirme, dans le journal *El Watan* du 5-6 juin 1998, p 2 à propos de la loi sur la généralisation de la langue arabe, ce qui suit : « *Notre approche du grave problème que pose cette loi s'appuie sur les fondements idéologiques de notre projet politique. L'UDL considère que notre identité est l'algérianité qui prend sa source dans notre amazighité originelle qui a su intégrer les acquis apportés par les civilisations qui sont venues nous donner notre religion, la langue arabe et la langue française. Cela nous amené à défendre un bilinguisme arabe-français nécessaire pour un bon fonctionnement de notre société sans oublier la langue amazighe, très largement utilisée par notre population*¹. Si la langue arabe est notre langue officielle, le français est une langue de travail, d'ouverture vers les technologies et la science ainsi qu'un outil économique alors que tamazight reste notre langue nationale originelle. Depuis l'indépendance, l'arabisation a été instrumentalisée sur le plan politique instituant une langue arabe extrêmement classique au détriment de l'arabe parlé algérien, et ce aux fins de marginaliser et d'exclure certains courants politiques modernistes et démocratiques. L'échec consommé de l'arabisation et la dévastation de notre école voient aujourd'hui une nouvelle et grossière initiative de l'imposer contre tous les avis qui s'élèvent et au détriment de la raison. L'échec est évident, il sera consommé dès le 5 juillet si l'Exécutif persiste dans cette voie et refuse la réalité. Nous prenons acte des regrets exprimés par le porte-parole du gouvernement, après la sortie politiquement très grave de M. Zerhouni. Mais cela ne doit pas occulter l'existence de cette loi. Cette manœuvre de diversion n'enlève rien au caractère pénal et marginalisant de cette loi qui exclut

1. Souligné dans le texte.

de facto des millions d'Algériens de notre richesse linguistique et qui portera un grave coup à notre économie déjà bien mal en point. Nous sommes scandalisés et ne ménagerons aucun effort pour que cette loi soit revue. Trois possibilités constitutionnelles existent : soit le président de la république demande une seconde lecture, soit vingt députés introduisent un nouveau texte de loi, soit le conseil constitutionnel la rejette pour les atteintes qu'elle contient aux libertés individuelles et collectives. »

Considérée comme une atteinte aux libertés individuelles la loi portant arabisation est replacée par la plupart des partis politiques dans le contexte politique de la revendication des libertés d'expression et d'opinion ainsi que d'une plus grande démocratisation des activités politiques. La question des langues est plus que jamais une question centrale, un puissant détonateur politique qui remet en question non seulement la conception du pouvoir à l'égard des langues en Algérie mais aussi et surtout l'essence même du pouvoir aux commandes de l'Algérie depuis 1962. Ainsi le PT (Parti des Travailleurs) tout comme le MDS (Mouvement Démocratique Social) dénoncent le caractère illégale de la (re) promulgation de la loi de l'arabisation parce que votée par une institution illégitime. Ce faisant ces deux partis politiques instrumentalisent à leur tour la question des langues et la gestion qui est faite par le pouvoir pour dénoncer l'illégitimité de certaines structures de l'Etat et l'utilisation de la langue arabe comme subterfuge à des fins politiques : « (...) nous constatons qu'en introduisant ce débat dans la situation qui prévaut, il y a une volonté de détourner l'attention des Algériens et Algériens au moment où des décisions graves sont prises sur le plan économique et que sur le plan sécuritaire les risques sont énormes¹. Pour le PT, « l'Algérie est un pays indépendant et il est normal qu'il ait ses propres attributs de souveraineté, dont la langue. La place de la langue arabe est indiscutable, mais nous revendiquons également la reconnaissance de tamazight. La

1. Extrait des propos du porte parole du PT, Journal El Watan du 22 juin 1998.

Belgique, a trois langues, la Suisse en a trois aussi, etc. Et ils sont plus souverains en matière de décision politique. Donc en plus du règlement positif de cette revendication démocratique, légitime et nationale, la généralisation de l'utilisation de la langue nationale doit être l'aboutissement d'un processus rationnel, progressif et sans contraintes. Ce qui implique des moyens pédagogiques, financiers et matériels, faute de quoi cette opération peut être assimilée à des représailles contre les Algériens qui ont été privé de l'apprentissage de la langue arabe par le colonialisme ou en conséquence de politiques dont ils ne sont pas responsables» »¹ Le discours du MDS (Mouvement Démocratique Social) est plus subtil du fait qu'il intègre la question des langues et de l'arabisation dans la problématique de l'incohérence et l'inconstance de la gestion des gouvernants de l'Algérie face aux défis imposés par la mondialisation de l'économie : « Il est quand même stupéfiant d'en arriver à une telle situation aussi inédite où un pouvoir national oblige la société et l'Etat à utiliser l'une de leurs propres langues de travail et de vie, à l'exclusion des autres, en faisant abstraction des réalités historiques, économiques et sociales, politiques et idéologiques, scientifiques, culturelles et artistiques, linguistiques même, en liaison avec les impératifs de développements et avec le mouvement de mondialisation avec leur imbrication complexe et pertinente. »² El Hachemi Chérif Coordinateur principal du MDS en réponse à la question : « Quelles sont les conséquences sur la société algérienne de l'application à partir du 5 juillet de la loi portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe ? » posée par un journaliste souligne particulièrement les arrières pensées politiques des décideurs à l'égard de l'arabisation : « Quitte à heurter, je vais prendre un raccourci fondamental pour poser crûment certaines questions. Quel homme censé peut soutenir que l'état d'arriération de la langue arabe n'assume pas une lourde responsabilité dans l'arriération des sociétés qui s'ex-

1. Extrait des propos du porte parole du PT, Journal El Watan du 22 juin 1998.

2. Journal El Watan du 22 juin 1998.

priment en arabe ? On pourra toujours avancer que l'état de la langue est le reflet de l'état des sociétés. Soit, alors tirons-en les conséquences ! Puisque l'humanité célèbre cette année le 800^{ème} anniversaire de la mort du grand philosophe Ibn Rochd, pourquoi donc tous ces « grand défenseurs » de l'arabe et de sa culture, y compris ceux qui sont dans les institutions de la république, n'ont pris aucune initiative pour faire revivre Ibn Rochd, ni même pour honorer de leur représentation un colloque organisé par un mécène ? Au fond, il ne s'agit pas, pour ces zélés de l'arabisation, d'imposer l'arabe, il s'agit d'imposer une certaine vision de la langue et de la culture arabes, régressives et rétrogrades, qui sont le pur produit de la décadence. A ce propos, rappelons-nous, l'arabisation de la philosophie au début des années 70. Elle n'a servi qu'à une chose, à substituer à la philosophie la théologie et quelle théologie ! A l'époque le but des conservateurs était de renverser un rapport de forces qui était en faveur d'un enseignement humaniste et progressiste des sciences sociales. Aujourd'hui le but est de faire fructifier et de consolider le nouveau rapport de forces produit par ces changements. C'est la raison pour laquelle ces forces ne se rappellent la langue arabe qu'en termes d'injonctions administratives au lieu de veiller à la faire évoluer pour la moderniser, en faire un outil d'appropriation de la science et de la culture moderne, au lieu de la faire aimer par les siens. Aujourd'hui encore, ce dont il s'agit en l'occurrence c'est de sceller définitivement le compromis d'Etat islamo-conservateur. S'il s'agissait de faire de l'arabisation une cause véritablement nationale, on se serait pris autrement : en programmant, en modernisant cette langue, en pensant son articulation ou sa synthèse avec les langues vivantes de notre peuple pour éviter aux générations montantes cette schizophrénie linguistique qui nous fait tant de torts, en ouvrant notre capital linguistique sur les langues modernes les plus avancées, en élaborant des plans de réforme, en faisant aimer nos langues, en mobilisant les élites et les citoyens, etc. »¹ Comme on le remarque les remarques du MDS sont tout un

1. Journal El Watan du 22 juin 1998.

programme de travail pour réhabiliter la langue arabe dans son véritable contexte historique, sociolinguistique et économique.

Le discours des partis démocrates à l'égard de la gestion des langues est cohérent dans sa structuration ainsi que dans les arguments apportés pour dénoncer l'échec de la politique linguistique et culturelle mise en pratique depuis 1962. La langue arabe n'est pas reniée, bien au contraire elle est reconnue et identifiée comme l'un des plus puissants des attributs identitaires de la nation algérienne. Mais elle n'est pas le seul élément constitutif de cette *identité algérienne* que tous les partis politiques démocrates identifie par le caractérisant « l'algérianité ». La langue française, le tamazight et les autres idiomes locaux sont unanimement considérés comme des pôles fondamentaux et essentiels de cette algérianité. Le bilinguisme arabe / français semble être l'élément le plus important de la personnalité de l'algérien et le seul outil susceptible de servir convenablement l'économie du pays. Sur le plan culturel l'arabisation est considérée par les partis démocrates comme un repli sur soi-même, que tel qu'elle est appliquée l'arabisation est un alibi au refus d'admettre que la supériorité des autres nations tant culturelle que technologique est liée à la dynamique et à la richesse des contacts linguistiques entre les peuples et les nations. L'arabisation est synonyme d'un enfermement qui ne peut que servir les partisans de l'idéologie islamo-bâathiste et des islamo-conservateurs qui tiennent pour la circonstance un autre type de discours à l'égard de la question des langues en Algérie.

3. Les remarques

Le parcours institutionnel de la politique de l'arabisation n'est en fait que le parcours institutionnel de la politique culturelle et linguistique ; une politique que l'on peut qualifier de volontariste, émanant d'un nationalisme dont les principales valeurs de base demeurent figées en dépit des profondes mutations socio-économiques et politi-

ques qui secouent et affectent la société algérienne toute entière. Le triptyque du cheikh Abdelhamid Ben Badis « *L'Algérie est ma patrie, l'arabe ma langue, l'islam ma religion* » agit beaucoup plus comme un agent d'exclusion sur tous les éléments constitutifs du patrimoine culturel et linguistique populaire algérien et sur tout les apports exogènes de la culture et de la civilisation universelles. L'imposition de la langue officielle s'est faite comme le souligne K.T. Ibrahim « d'un mouvement du sommet vers la base » (1995 : 281), elle a conduit inévitablement d'une part à la dépréciation et minoration des langues populaires, l'arabe dialectal et le tamazight et d'autre part à l'effritement de la cohésion sociale en l'absence de consensus et de l'unanimité du corps social. La sacralisation et la politisation à outrance de la langue arabe, langue du Coran et langue des *constantes nationales révolutionnaires*, a induit non seulement une péjoration de l'arabe dialectal, de tamazight et de la langue française mais a ankylosé et enserré toute la dynamique culturelle et sociale algérienne dans la référence aux constantes *nationales* et *immuables* (*tawabet*) entraînant un comportement irrationnel et suspicieux, à la limite de la xénophobie à l'égard de tous les référents culturels de l'Occident. L'ambiguïté et le caractère exclusif des termes qui définissent le concept *culture nationale révolutionnaire* mis en place par l'idéologie nationaliste du FLN ont induit un processus de destruction du tissu culturel national qui préexistait à l'avènement de l'indépendance du pays. Les différents gouvernements depuis 1962 se sont astreint à appliqué stricto sensu l'uniformité linguistique et culturelle par le biais de la politique d'arabisation tout azimuth, ce qui a eu pour effet d'annihiler toute créativité. L'ambivalence et l'ambiguïté des termes de cette idéologie et de cette politique culturelle et linguistique installent la société algérienne dans l'expectative. L'hésitation affichée entre l'ouverture sur le monde moderne pour des impératifs de développement économique et l'authenticité originelle freine toute dynamique sociale, estompe et dilue tous les repères culturels identitaires spécifiques aux Algériens et s'accom-

pagne d'une perte de l'identité. L'algérianité se dilue au profit d'un arabisme transnational profondément secoué par différentes formes violentes d'extrémismes. Sur le plan idéologique et politique, la généralisation de la langue arabe a favorisé (et favorise à ce jour), à son corps défendant, l'apparition et la cristallisation des idées qui prônent d'une part un panarabisme transcendant à la nation algérienne et à sa spécificité africaine et maghrébine et, d'autre part un islamisme politique violent exogène à la société algérienne.

Les effets négatifs sur les plans linguistique, culturel et idéologique apparaissent dès lors que la culture et la langue dites *nationales* sont surimposées par des structures étatiques qui agissent plus comme des filtres sur toutes les expressions culturelles en vue de les rendre conformes à la norme officielle. Le corollaire immédiat de cette politique linguistique de type *in vitro* appliquée à la langue arabe sera son isolement de tous les contacts qui sont source d'enrichissement et de dynamisme. Ce qui fait dire à Ben Ziane Thalbi : « ... *cette mystification linguistique qui obéissait au départ à de simples rapports de force sociaux aura tôt fait d'induire sur la structure linguistique elle-même un effet pervers non souhaité : pour avoir malencontreusement subi la claustration égocentrique de ses commandeurs et zélateurs, la langue arabe se verra privée de l'enrichissement que toute langue est en droit d'attendre de son ouverture nécessaire sur le monde.* »¹ L'effet immédiat de cette politique de régulation culturelle et linguistique conjuguée d'une part à la pression démographique et d'autre part à l'inadéquation des contenus du système éducatif au profil et aux besoins concrets de la société algérienne moderne a favorisé dans les années 1990-1999 l'apparition de plusieurs dysfonctionnements irréversibles et de plus en plus importants dans la sphère éducative et culturelle à savoir un taux d'analphabétisme de plus de 45 % et une politique d'arabisation qui a montré ses limites vu un taux d'arabi-

1. Ben Meziane Thalbi, Identité et Modernité, Le casse-tête maghrébin, Journal El Watan, 28 juillet 1999, p. 11.

sation de 46 %¹ dans les instituts et les universités, taux circonscrit aux sciences sociales et humaines, alors que dans les sciences, les études techniques et technologiques les enseignements continuent à être dispensés en langue française.

Par ailleurs la communication et l'interaction sociales se réalisent essentiellement en arabe dialectal pour la plus grande partie de la population et en tamazight pour les berbérophones mais jamais en arabe soutenue (littérale). Cet idiome n'a jamais été le vecteur des rapports sociaux et interpersonnels, car circonscrit aux limites du domaine de la religion, du discours officiel protocolaire surtout et de la communication institutionnalisée. La présence encore manifeste de la langue française dans l'environnement social et culturel du locuteur favorise l'apparition d'une *triglossie* dominante dans les pratiques langagières du locuteur algérien et consacre l'expression d'un être identitaire authentique, fiers de ces attributs culturels et linguistiques et qui se joue, grâce à l'alternance codique, du modèle normatif de la culture officielle. Face au monopole culturel et linguistique officiel, les idiomes locaux constituent pour le sujet parlant les modèles les plus conformes à l'expression de son identité algérienne et alimentent la dynamique culturelle. Bien plus, l'utilisation de ces idiomes locaux se constitue aussi en outils de régulation de la reconnaissance de soi et de l'identification identitaire. Les mutations politiques induites par le multipartisme accentuent le regain d'intérêt pour les langues et cultures locales, renforcent et légitiment la revendication identitaire et linguistique de la minorité tamazight que le pouvoir tente de « nationaliser » sinon de combattre au nom de l'unité nationale. Sur le plan culturel, la politique de généralisation de la langue arabe ne favorise pas l'émergence et la promotion de l'arabe algérien mais incite par les contraintes idéologique et politique l'adoption de l'arabe littéral,

1. Déclaration du Ministre de l'enseignement supérieur lors du séminaire nationale sur l'arabisation (cf. Liberté du 23 mars 1999).

très éloigné de l'usus linguistique de la population algérienne. Cette attitude du discours officiel à l'égard des idiomes locaux accentue le phénomène de dépersonnalisation mais paradoxalement stimule aussi la réaction de rejet et de contestation de la jeunesse algérienne qui adopte alors comme moyen d'expression un mélange des langues en usage dans le pays.

Ce qui est évident est que l'avènement du multipartisme en Algérie a coïncidé - paradoxalement - avec un verrouillage systématique des moyens d'expression des potentialités politiques. Les deux langues maternelles des Algériens dont la plus répandue, l'arabe dialectal, sont *politiquement* interdites de séjour dans l'hémicycle de l'Assemblée algérienne. La volonté politique d'assurer le verrouillage des moyens d'expression est confirmée par la dernière loi sur l'arabisation que certains partis politiques ont caractérisé de loi très coercitive et par les directives ministérielles rappelant la date du 5 juillet 1998 comme la date butoir où toutes les administrations de l'état devraient fonctionner exclusivement en langue arabe sous peine de sanctions pénales.

Des changements dans la perception des statuts et des fonctions des langues du pays semblent poindre dans le discours officiel algérien depuis l'arrivée de Abdelaziz Bouteflika à la Présidence de la république en 1999. En dépit de l'obligation « constitutionnelle » d'utiliser la langue arabe littéraire (la langue nationale) pour les discours officiels, c'est plutôt à l'aide de la langue française que le Président de la république s'est adressé, plusieurs fois, à la population algérienne. Critiqué par l'opposition - tendance conservateurs - islamobâathiste - pour cette utilisation du français dans ses discours à la nation algérienne il répond : « *Pour défendre mon pays j'utiliserai l'anglais, le chinois et même l'hébreu* ». Il remet en question l'immuabilité des constantes nationales et affirme sur un ton ironique « *Qu'est ce que les constantes nationales ? Dois-je dire Azzoufellaouène pour affirmer mon identité berbère, Bism Allah pour signifier que je suis*

Les partis politiques et la question des langues en Algérie...

musulman et Es salam Alaïkoum pour montrer que je suis arabe ? Tout le monde sait qui je suis ». Les dernières déclarations du Président de la république à propos de la francophonie sont on ne peut plus claires quant à une nouvelle attitude de l'Algérie face à la question de la gestion des langues : « *L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française.* (Journal *El Watan*, 1/08/1999) ». Cette déclaration marque vraisemblablement la fin des tabous linguistiques et culturels développés par l'idéologie FLN et elles ont initié de nouvelles perceptions à l'égard des langues en place dans le pays et augure l'avènement de réformes notoires.¹

Aujourd'hui le discours sur l'arabisation et ses lois coercitives semble être anachronique, appartenant à une époque révolue. Il n'a plus les mêmes effets sur les individus et sur les institutions. Le caractère plurilingue de la société algérienne est mieux perçu comme une des caractéristiques fondamentales de la société et les attitudes à l'égard de la langue française et du berbère ont évolué. La réalité du terrain a vaincu les dernières résistances et obligé les hommes et les institutions à se soumettre à une évidence et aux impacts de la mondialisation économique, linguistique et culturelle.

Bibliographie

Ben Meziane Thalbi, Identité et Modernité, *Le casse-tête maghrébin*, Journal *El Watan*, 28 juillet 1999, p. 11.

Journal *El Watan* du 17 juin 1998.

Journal *El Watan* du 22 juin 1998.

Journal *El Watan* du 21 juillet 1998.

1. En 2003 Tamazight est consacré langue nationale (Cf. La Constitution de la RADD, Art. 3 bis - Tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national).

Journal *El Watan* du 01 / 08 / 1999.

Journal *El Watan* du 28 juillet 1999.

Journal *Liberté* du 24-25 Juillet 1998.

Journal *Le Matin* du 7 juin 1998, n°1928.

Journal *Liberté* du 23 mars 1999.

La Constitution de la RADP, Art. 3 bis

Loi 91/5 du 16/01/1991

Programme présidentiel du RCD. Fascicule édité par le RCD, pp. 44-45., 1995.

Pratiques et représentations de langues au sein de familles arabophones récemment établies dans la région de Tizi-Ouzou

Chérif Sini

Université M. Mammeri Tizi-Ouzou

Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle
Oran - Algérie

Introduction :

L'arabe des six familles, approchées dans le cadre des recherches en cours sur les pratiques et les transmissions intrafamiliales des langues dans l'espace social de la région de Tizi-Ouzou, n'est pas celui de la Haute-Ville de Tizi-Ouzou. ⁽¹⁾ Les membres parentaux de ces dernières précisent leur provenance respective de Oued Essouf, d'Adrar, de Sour El Ghouzlane, de Laghouat, de Chlef et de... Palestine. Leur établissement dans la région de Tizi-Ouzou, en qualité de travailleurs dépendant du Ministère de l'Éducation nationale ou de celui des Affaires religieuses, date des années 1970. ⁽²⁾ Leurs enfants pratiquent le kabyle de l'agglomération où ils vivent et ne donnent pas de signes extérieurs relatifs à la langue de leurs parents. L'objet de la présente étude consiste, d'un côté, à décrire leur pratique des langues au sein de leur famille respective et, de l'autre, à saisir les

1. En association le Crasc d'Oran.

2. Il faut donc les distinguer de celles des groupes arabophones installés le long de la vallée de Amroua (R. Kahlouche, 1999) et de celles venues durant les années 1990-2000 fuyant les massacres perpétrés contre des populations civiles.

représentations qu'ils se font de ce qu'ils considèrent être leur (s) langue (s) mais aussi et surtout celle de leur environnement social : le kabyle. Numériquement minoritaire dans l'ensemble kabyle, ces familles, du fait qu'elles pratiquent la langue majoritaire⁽¹⁾ dans l'ensemble national et dont elles sont conscientes puisqu'elles en parlent souvent pour se démarquer justement de la kabylophonie, tendent-elles à se reproduire en matière de pratique familiale de la langue ou plutôt subissent-elles l'effet de l'environnement kabylophone et donc kabylisant d'un point de vue *in vivo* ? La réponse n'est pas si tranchée en dépit de la taille réduite de l'étendue du champ d'observation que constituent ces six familles.

I- Accéder à l'intimité familiale

Inscrit dans une perspective microsociolinguistique, je me propose d'observer les pratiques de langues au sein de ces six familles et de recueillir les mises en mots qu'on en fait, en m'appuyant sur les principes de la linguistique de la production du sens : la praxématique. Ce qui justifie la prise en considération, aussi bien dans l'observation empirique que dans la conduite d'échanges verbaux autour des langues en Algérie, en général, et dans leur cas en particulier, des spécificités de chaque famille (niveau d'études des enfants, type de musique écoutée, club de foot-ball supporté...), de son "histoire", de son lien avec la famille restée là-bas, de son projet de retour ou pas, de ses relations avec leurs voisins kabylophones, etc.. L'entreprise consiste, en fait, tout simplement à connaître ces familles du côté langue (s), pour paraphraser L. -J. Calvet (1994) qui, définissant la sociolinguistique urbaine, affirme que celle-ci décrit la communauté sociale urbaine à travers ses langues. Et toute la difficulté réside dans l'accès à cette connaissance : l'intimité de ces familles. Pratiques et représentations de langues sont ici pour moi liées avec

1. Bien que minorée par la politique d'arabisation.

chacune de ces familles et prétendre chercher à connaître l'une sans l'autre procède de l'inopérante logique interniste excluant les éléments externes de l'étude des éléments internes de la langue.

J'ai commencé à "fréquenter" ces familles à l'occasion d'un exercice initiant des étudiants à l'enquête sociolinguistique durant l'année universitaire 2003-2004. Parmi ces étudiants, il y avait deux dont les parents, arabophones, ont immigré durant les années 1970 dans la région de Tizi-Ouzou, en tant qu'instituteurs. La particularité de leur situation a attiré mon attention. C'est pourquoi j'ai cultivé des relations de proximité d'abord avec ces étudiants puis, par leur intermédiaire, avec leurs familles respectives qui m'ont présenté à d'autres familles avec qui il fallait nourrir une relation amicale et surmonter les difficultés de communications liées essentiellement à ce qui est communément appelé le Printemps noir (2001) : quatre d'entre-elles ont accepté de collaborer. Ma stratégie d'enquête est donc une version un peu particulière du réseau social préconisé par les éthonométhodologues de l'école sociologique de Chicago.

L'observation des pratiques des langues et l'étude des représentations qu'en on fait au sein de ces familles est (dis) continue, puisqu'elle se fait selon les occasions et s'étale sur plusieurs années : elle est encore en cours. L'avantage d'observer ainsi, c'est à dire sans délai donc sans urgence, est que la relation avec les membres de chacune des familles m'a offert jusqu'ici l'opportunité d'observer la pratique des langues au sein de ces familles et les représentations qu'on y fait d'angles différents et complémentaires, me souscrivant ainsi à la démarche méthodologique que défend L. J. Calvet (2002).

Certains y verront une subjectivité dans le fait d'enquêter auprès de personnes avec qui je noue des relations d'amitié. D'autres soulèveront la question déontologique : enquêter sur/auprès des amis... Je ne sais pas si le fait que ces familles sachent que je compare leurs façons de pratiquer et de (perce) voir les langues de leur environnement social avec celles des familles kabylophones est suffisant pour

remettre du respect et de l'honnêteté dans ma relation avec elles. Je ne sais pas aussi si le fait de prendre du temps et de comparer entre les façons de se conduire selon les aléas des circonstances, n'est pas de nature à me rapprocher un peu plus de la réalité complexe et fluctuante : au fur et à mesure des rencontres, la confiance puis l'amitié, en s'installant, laissent libre cours à la communication et font voir en même temps des pratiques langagières généralement contrôlées au cours d'entretiens centrés. En tout état de cause, je ne suis pas sans savoir les risques d'erreurs méthodologiques relevant du subjectif dans la démarche adoptée. Plutôt que de prétendre neutraliser ou contourner cette subjectivité, j'ai choisi de l'assumer et de la prendre en considération dans les analyses et les interprétations des conduites observées et des catégorisations épilinguistiques recueillies. C'est pourquoi je situe les résultats que je présente ci-après plus dans l'observation empirique que dans un protocole d'enquête systématique à objectif fixé à l'avance : la dynamique sociolangagière que je m'efforce de comprendre est trop fluctuante pour prétendre la saisir de l'extérieur ou uniquement à travers ce qu'en disent certains membres de ces familles. En effet, je me fonde essentiellement sur les notes prises et décrivant tels comportements, telles réactions ou interrogeant la façon de parler à la maison entre parents, avec les enfants ou les parents et entre frères et sœurs, la manière de parler avec les voisins à la maison ou chez ces derniers et dans la vie publique en général...

Inutile de signaler les différentes difficultés qui n'ont pas été systématiquement surmontées pour diverses raisons. Cependant, il est impératif de préciser l'importance du temps, de la patience et surtout de la communication via des intermédiaires pour asseoir une confiance durable dans la relation avec ces familles : se laisser approcher par un inconnu particulièrement en ces temps durs que connaît le pays n'est concevable pour personne, et cela même si celui-ci est introduit par des amis et voisins qui le fréquentent dans le même cadre. Aussi, le refus catégorique des familles sollicitées

pour le même motif est à mettre au compte de la peur de l'Autre plus qu'en d'autres circonstances. Et à l'inverse, l'accord de participer au travail de comparaison (puisque c'est ainsi que leur a été présenté l'objet du projet) entre les pratiques langagières de ces familles d'avec celles de leurs voisines kabylophones du courage qui, au fur et à mesure des entrevues, devient spontanéité, générosité et complicité rappelant avec force nos promiscuités culturelles malgré nos différences linguistiques.

II- Les six familles

Quatre des six pères de famille sont des instituteurs en retraite et deux des imams toujours en activité. Leurs épouses sont toutes des femmes au foyer. Seule Sabiha, ⁽¹⁾ épouse de Mounir fils de Saïd -retraité de l'Education nationale, travaille comme secrétaire de direction dans un établissement public. Maman de deux garçons (Radouane et Raouf, âgés respectivement de 12 et 10 ans) et d'une fille-Lyna- de 7 ans, elle a vécu à Sour El Ghouzlane jusqu'à 22 ans avant que sa tante Halima, épouse de Saïd qui est donc le grand-père de ses enfants, ne la fasse venir comme belle-fille. Elle vit avec ses beaux-parents et un beau-frère, Younès, sur le point de se marier avec Houria, une kabylophone. C'est la famille 1.

Palestinien, Loqman vit avec sa femme, Fairouze, ses jumelles (Hinde et Sabah) et ses deux garçons Mounaïm et Ryadh. Les deux filles sont des étudiantes en post-graduation respectivement en sciences de gestion et en informatique. Les deux frères dirigent avec leur père l'entreprise familiale. C'est la famille 2.

La famille 3 est originaire de Chlef. Elle est composée de Hicham le père, de Zoulikha, la mère, de Rafik, enseignant de français en partance pour la Belgique, de Samia, infirmière, de Mouloud, en-

1. Les prénoms sont fictifs.

seignant dans un collège et de Adnane, étudiant en anglais à l'université de Tizi-Ouzou.

Hamdane, époux de Chériffa, est le père de la famille 4, venue de Laghouat. Celle-ci est composée de trois enfants dont l'aîné (Sofiane licencié de français) est parti poursuivre des études en France : Saliha et Mounia sont étudiantes respectivement en 6^{ème} et 3^{ème} année de médecine à l'université de Tizi-Ouzou.

Farid et Karim sont les deux imams et pères respectifs des familles 5 et 6. Le premier, mari de Souhila, a cinq enfants dont l'âge varie entre 16 et 36 ans : Madjid, mécanicien, Lamia (mariée à un cousin, elle vit à Oued Essouf dont sont originaires ses parents), Samiha et Djabir (sans profession) et Foued, étudiant. La femme du second (Karim, d'Adrar) est Ouazna. Leurs cinq enfants sont : Samir, sur le point de se marier avec une cousine à faire venir d'Adrar, est vendeur dans une boutique de vêtements pour enfants dans la ville de Tizi-Ouzou ; Athmane et Fériel sont sans emploi ; Amira et Mahmoud sont respectivement étudiants post-graduant en lettres arabes et en informatique.

Les pères des familles 1, 2 et 5 sont venus avec leurs épouses dans la région de Tizi-Ouzou où naissent leurs enfants. Les autres, arrivés célibataires, ont fait venir après quelques années leurs femmes respectives de leur patelin. Ils affirment rendre visite régulièrement à leurs proches durant les occasions de fêtes religieuses ou de célébrations conjugales malgré les difficultés sécuritaires. Souvent, ils déplorent que cette régularité ne soit pas aussi observée par leurs enfants qui, selon eux, chercheraient « à s'imposer ici ⁽¹⁾ » (Hicham) ou « à partir en France ou au Canada comme leurs camarades du quartier » (Hamdane)...

1. Les paroles citées des parents sont une traduction de l'arabe.

III- Des parents exclusivement arabophones ?

Aussi bien au niveau déclaratif que comportemental, les parents (qu'on pourrait considérer pour l'échantillon retenu, constituer la première génération de migrants) ne pratiquent que l'arabe, quotidien ou natif pour les membres de sexe féminin et à la fois scolaire ou coranique et quotidien pour ceux de sexe masculin. Cette distribution est corollaire des fonctions occupées par ces parents. De par leur travail d'instituteurs, les quatre pères de familles Saïd, Loqman, Hamadane et Hicham pratiquent l'arabe scolaire en plus de celui du Coran. Imams, Farid et Karim ont pour habitude de réciter en arabe coranique et d'expliquer en arabe de tous les jours, c'est-à-dire en utilisant des mots qu'ils considèrent connus des fidèles, majoritairement kabyles de langue première (je reviendrai sur la langue de leurs prêches). Leurs épouses pratiquent l'arabe quotidien.

Lors de mes premières entrevues avec eux, j'ai intentionnellement fait de ne parler qu'en arabe. Mon accent kabyle et le recours souvent à ce qui me reste de mon arabe scolaire semblent leur faire si plaisir qu'ils paraissent s'amuser en m'abordant avec mon propre accent tantôt me rappelant nos différences tantôt m'exprimant une certaine complicité. Plus tard et mesurant les limites de cette complicité, je me livre avec eux à un jeu dans lequel je glisse des mots et parfois des phrases en kabyle, les invitant discrètement à s'exprimer dans ma langue. Mes quelques actualisations en kabyle à vocation interrogative donc incitative n'ont reçu de répliques " en kabyle " que de la part de Loqman, le palestinien, dont l'épouse a pris l'habitude de demander des nouvelles en usant de formules figées connues chez les femmes kabyles d'âge avancé et qui indiquent en même temps sa fréquentation de certaines d'entre-elles. L'attitude des autres parents se révélera au cours des échanges sur des sujets engageant nos subjectivités, comme la gestion gouvernementale en matière des langues et la revendication amazighe, moins comme

un choix qu'une habitude bien qu'ils admettent percevoir, au début de leur arrivée ici, la pratique du kabyle au détriment de leur statut et de leur mission : instruire à l'école et répandre la parole divine à la mosquée, en arabe. Bien qu'ils insistent, chacun à sa manière, sur les impératifs de leur métier les faisant adopter cette démarche pour faire ressentir à leurs élèves et fidèles la nécessité d'apprendre l'arabe, il est difficile de ne pas y voir au moins l'instrumentalisation de ces impératifs impulsée par la tentation dominatrice sociale et politique. Dans leurs mises en mots relatives à cette période et à cette attitude, il y a presque un désir d'être important aux yeux de ceux qu'« on voyait comme des lions avec tout ce qu'on disait à propos de ce qu'ils ont fait subir au colonisateur durant la Révolution » (Saïd). Ce qui autorise la lecture dans cette comparaison d'une certaine idée dominatrice à l'image de la période coloniale, à la différence qu'ici il est recherché une admiration de soi par autrui à travers son métier et plus particulièrement à travers la langue de ce métier. L'exclusivité de l'arabe dans les conversations aussi bien avec les élèves en dehors de l'école (envoyer un pour effectuer de petits achats dans l'épicerie du village ou du quartier, le charger d'un message à remettre à un collègue ...) qu'avec les parents d'élèves, d'abord, et des voisins, ensuite, et qu'il convient de situer, d'un côté, dans la politique d'arabisation systématique et, de l'autre, dans le comportement des locuteurs kabyles de cette période à l'image de ceux de langues minorées consistant à se mettre à la langue du dominant, a fait qu'on a pris l'habitude de ne s'adresser à l'instituteur qu'en arabe même depuis que la langue amazighe est admise comme « également nationale ». Beaucoup de défenseurs de l'amazighité se découvrent, en effet, cette tendance à s'efforcer à parler aujourd'hui encore à leurs anciens instituteurs en arabe même s'ils savent que ces derniers comprennent parfaitement le kabyle...

Ceux-ci, Loqman excepté, semblent, d'un côté, s'accommoder avec cet état d'esprit leur épargnant l'effort d'apprendre le kabyle, mais, de l'autre, s'en plaignent car ils y voient surtout l'entretien (volon-

taire ?) d'une certaine discrimination visant leur maintien en tant qu'étrangers. Cela paraît, selon leurs dires, devenir un dilemme depuis les premières manifestations revendicatives des droits culturels et identitaires dans la région. Se mettre à apprendre ou, pour être plus précis, à pratiquer le kabyle leur semblait, d'un côté, contraire aussi bien au besoin de ce qu'ils considèrent être leur mission (répandre en arabe l'instruction publique et la parole divine) qu'au maintien de leur langue dont le statut social est privilégié par la politique d'arabisation de l'époque mais, de l'autre côté, nécessaire pour éviter de représenter la cible des militants du MCB⁽¹⁾ que Hicham, par exemple, « regrette sincèrement de les avoir pris comme remontés contre les Arabes alors qu'ils ne nous ont jamais inquiétés ». Facilité par le fait que les voisins kabylophones leur parlent en arabe, ils se disent aujourd'hui piégés bien qu'ils reconnaissent qu'eux aussi se refusaient, inconsciemment, à l'idée de pratiquer le kabyle. Cette espèce de regret qu'ils mettent en mots, ne les a pourtant pas fait adopter l'attitude qui les aurait conduits à pratiquer le kabyle et ce malgré les acquis sociaux et politiques de la revendication amazighe portée essentiellement par la région ! Locuteurs passifs du kabyle, puisqu'ils répliquent en arabe et sans trop de difficulté à mes tours de parole en kabyle, ils se positionnent en fait comme « la génération intermédiaire », pour reprendre les propos de Saïd qui, selon ses dires, paraît être en rupture avec sa tradition familiale monolingue, tout en réservant la première place à l'arabe : l'arrivée imminente de Houria, kabylophone, dans son foyer en qualité d'épouse de Younès, son second fils, serait-elle pour quelque chose ? S'il est vrai que l'actualisation adjectivale renouvelée à plusieurs occasions dans l'expression « génération intermédiaire » indique ce choix de s'adapter au bilinguisme arabe-kabyle, n'est-il pas surtout vrai d'y entrevoir le début d'un processus menant à la

1. Mouvement culturel berbère, lancé par les animateurs du Printemps 1980.

“kabylisation” (1) si l'on admet que ce qui est “intermédiaire” sert de passage d'un état à un autre ? A voir les performances en kabyle des enfants de Saïd et surtout celles de ses petits-enfants (Raouf, Radouane et Lyna), je suis tenté de répondre affirmativement, à condition que la revalorisation sociale enclenchée en faveur du kabyle se poursuive au moins au rythme actuel. Cependant, il est difficile de généraliser cette hypothèse aux autres familles. Bien qu'à l'instar de ceux de Saïd, les enfants des autres familles sont tous nés et ont grandi ici, “la politique linguistique intrafamiliale” est similaires à celle de nombres de parents kabylophones évoluant en milieu arabophone et interdisant la pratique en famille de l'arabe. Apparemment, on en fait un principe mais sans signifier aux enfants, du moins selon ce que je crois connaître de ces familles, la moindre opposition à fréquenter, par exemple, des filles ou des garçons kabylophones en vue de fonder un foyer... Et même les rappels à l'ordre lancés implicitement quand ces derniers échangent au téléphone alternant l'arabe et le kabyle sont contournés : suspendu à son téléphone portable, le concerné quitte le lieu pour finir sa conversation dans le balcon ou carrément dehors... En revanche, jamais je n'ai entendu le moindre échange en kabyle entre les parents et les enfants ou entre les enfants à la maison.

A la maison, l'arabe est donc la seule langue des interactions intra-familiales et le choix (souhaité par les parents mais pas toujours partagé par les enfants) de faire venir du patelin d'origine des épouses aux enfants, constituant la seconde génération, plutôt que de choisir parmi celles qui sont nées et ayant grandi ici, dans cet univers kabylophone, maintiendra cette situation bien que les parents

1. A défaut de mieux car ce mot ne convient pas à la réalité des faits en devenir et pourrait faire croire que ce qui ne sont pas kabyles le deviendraient alors qu'en réalité ce sont les nouvelles générations qui, grandissant dans cet espace familial arabophone et social kabylophone, opéreraient pour le kabyle du fait de leur installation définitive ici et de la revalorisation du kabyle sans pour autant perdre l'arabe au moins en raison de son statut sociopolitique et socioéconomique actuel...

se défendent d'une telle stratégie en opposant à ma remarque, très mal reçue, l'argument d'une tradition que « vous aussi les Kabyles vous observez puisque vous exigez de vos enfants d'épouser des filles de votre famille parce que c'est plus sûr » (Karim, père de Foued qui est sur le point de faire venir sa femme d'Adrar). Il est donc difficile de tirer une conclusion : la langue n'étant qu'un parmi d'autres éléments à la base de ces choix. Par contre, il est théoriquement évident que la transmission familiale de l'arabe sera affaiblie dans le cas de mamans kabylophones avec tout ce que cela implique comme possibilités d'exposition précoce au kabyle que renforceront les relations avec les oncles et surtout leurs enfants kabylophones.

Même à l'extérieur, ces parents parlent en arabe avec leurs voisins et amis, les commerçants chez qui ils ont l'habitude de faire les courses... Et, ainsi que je l'ai déjà souligné, lorsqu'on s'adresse à eux en kabyle, ils répondent en arabe prouvant qu'ils comprennent le kabyle. Toutefois, ce comportement ne leur réussit pas toujours. Lors du jour du marché hebdomadaire, il est arrivé des moments où, Saïd et Hamdane particulièrement, sont tombés, chacun dans sa localité, sur des commerçants ambulants qui leur ont durement reproché leur « choix de refuser de parler en kabyle », selon les dires de Saïd. Bien que Hamdane qualifie cela « d'incidents rares », il les souligne à plusieurs reprises en insistant à chaque fois sur la jeunesse de leurs auteurs et leur récente apparition comme s'il entrevoit les prémises d'une généralisation progressive. Chériffa, épouse de Hamdane justement, semble éprouver le même sentiment. Ses mises en mots comporte une certaine nostalgie des relations qu'elle avait avec des voisins instituteurs (kabyles) retraités repartis au village et laissant leurs appartements à leurs enfants et épouses avec qui « le courant passe mal ». Selon elle, ces derniers « ne comprennent pas pourquoi nous tenons à notre langue ». Le reproche doit être similaire à celui émis par ces commerçants qui est, en réalité, connu de beaucoup pour qui vivre dans l'espace kabyle exige la pratique du kabyle malgré la courtoisie les mettant à parler

en arabe à un locuteur arabophone venu d'ailleurs. Cette hypothèse est d'autant plus soutenable que les jeunes voisins de Chériffa lui apportent la preuve de leur entente avec les enfants de cette dernière qui, faut-il le préciser, parlent le kabyle ainsi que l'affirme leur mère pour se défendre justement de toute discrimination à l'égard du kabyle. Le fait que sa jeune voisine, ayant fait l'école algérienne et donc maîtrisant l'arabe, lui parle exclusivement en kabyle relève pour elle, qui, dit-elle, lui répond en arabe, de « manque de bon voisinage puisqu'elle sait bien que je ne connais pas le kabyle car depuis que je suis arrivée mes voisines me parlent en arabe sans problème ». Il y a donc problème, maintenant. L'incertitude est dans la façon de le gérer à défaut de le résoudre : se mettre au kabyle de la voisine en espérant l'entendre aussi en arabe ou résister et laisser ses enfants choisir selon qu'ils repartent au pays, qu'ils partent ailleurs (comme Rafik) ou qu'ils s'installent définitivement ici ? Bien qu'elle tienne à « la langue de ses parents », elle ne voit pas d'inconvénients à ce que ces enfants se lient des relations durables avec des Kabyles à l'instar de Saliha qui, bientôt diplômée de médecine, fréquente un médecin kabylophone depuis quelques années.

Ce n'est donc pas seulement une diversité d'opinions ou de comportements de ces parents que doit retenir l'observation pour être empirique. S'il est évident que l'évolution des opinions que ces parents se font du rapport entre l'arabe et le kabyle semble provenir, d'une part, des pressions culturalistes dans l'espace social kabyle et, d'autre part, des discours et mesures institutionnelles légitimant le kabyle, elle découle aussi de l'engagement de certains des enfants dans des relations sociales sérieuses et que les mamans semblent encourager si l'on croit Saliha, Amira et Mahmoud. En tous les cas, cette évolution ressort clairement de la comparaison entre les discours tenus à deux, trois années ou plus d'intervalle et même entre certains comportements de ces parents qui paraissent de moins en moins rigides mais plutôt contraints à trouver des compromis pour sauvegarder la pratique exclusive de leur langue à la maison sans

pour autant priver leurs enfants de choisir de « s'enraciner ici, l'essentiel est qu'ils ne perdent pas leur vraie langue qui est l'arabe » (Karim). Elle est encore particulièrement significative chez les deux Imams Farid et Karim qui n'hésitent plus, aujourd'hui, à passer au kabyle dans leurs prêches autrefois prononcés exclusivement en arabe. Cela a commencé, selon eux, depuis les années quatre-vingts qui, faut-il le rappeler, marquent le début de la revendication en faveur de la réhabilitation culturelle, sociale et politique de l'amazighité. Les acquis de cette revendication, notamment la promotion de l'amazigh au statut de langue « également nationale » en 2002, les ont conduits à adopter le kabyle pour expliquer, tout en maintenant l'arabe comme langue de leurs prêches. Leur argument explicite réside dans la diffusion au moins d'une version kabyle écrite du Coran. Ce qui les positionne dans une stratégie communicative socialement porteuse mais ne cachant pas justement leur souci de se voir petit à petit concurrencés par d'autres acteurs religieux actuant surtout en kabyle. Leur passage au kabyle me paraît être donc un choix discrètement dicté par cette nouvelle donne qu'il faut se garder de toute généralisation : mon échantillon est trop lion d'être représentatif de la réalité sociale de la région de Tizi-Ouzou et les études relatives aux activités religieuses dans cet espace social sont à venir. Prudence donc pour ne pas traduire une hypothèse en conclusion sans avoir les moyens aussi bien heuristiques que démonstratifs de ce passage.

IV- Le bilinguisme des enfants et des petits-enfants

Sans exception, les enfants et les petits enfants pratiquent aussi bien l'arabe que le kabyle. Selon qu'ils sont à la maison ou dehors avec un interlocuteur kabyle, ils passent de l'arabe au kabyle. Entre eux (frères et / ou sœurs), que ce soit à la maison ou dehors, ils échangent en arabe.

Bien que simultanément, leurs parents veillant à ce que seul l'arabe soit pratiqué en famille, leur bilinguisme semble devenir équilibré ou additif. A partir de « l'âge de jouer sur le seuil de la demeure » (Saïd), ils ont été au contact de leurs voisins et amis petits kabylophones. L'habitude des parents de ces derniers à leur parler en arabe ne les a pas empêchés d'acquérir le kabyle de leurs camarades du quartier si bien qu'aujourd'hui ils le pratiquent à la manière des natifs que seule une attention particulière à leur façon d'articuler ou d'opérer certaines combinaisons syntaxiques ou encore de choisir certain vocabulaire rend compte de leur état de bilingue ayant pour langue première l'arabe. De prime abord, rien ne les distingue des autres... kabylophones surtout lorsqu'on exerce le métier de vendeur dans une boutique d'articles pour enfants (Samir) ou comme mécanicien (Madjid) dans un garage pour automobile dans une petite ville côtière. Les clients (particulièrement lorsqu'on est en dehors de la ville de Tizi-Ouzou) savent qu'ils sont arabophones et échangent avec eux parfois en arabe sans toutefois, selon les dires de Madjid et de Samir, que la langue ne devienne un sujet de focalisation excepté lors des discussions et autres spéculations mondaines entre amis autour d'un café ou d'un thé et à propos des difficultés que connaît le pays. Selon Madjid et Samir, durant ces échanges, liées essentiellement à l'assassinat de Matoub Lounès (juin 1998) et surtout aux événements tragiques du printemps 2001, leurs vis-à-vis et amis kabylophones semblent vouloir les "travailler" pour les rallier à « la cause » : « le plus intelligent est Sofiane. Il est politisé. Il veut me convaincre que je ne suis pas arabe puisque selon lui les Algériens sont tous des Amazighs et que le fait que l'Etat veut les arabiser prouve qu'ils ne sont pas arabes. Pour lui, le fait que je parle arabe ou que mes parents sont de Oued Essouf ne prouve pas mon arabité. Pour lui, ma famille comme beaucoup d'autres familles algériennes ont été arabisées par la force, ce qui veut dire qu'elles sont d'origine amazighe » (Madjid). Ce travail de « sensibilisation », pour reprendre Samir, va jusqu'à leur rendre visite à domicile pour les soutenir

durant les émeutes d'avril 2001. Cette espèce d'assistance paraît être perçue positivement même par certains parents (Karim, Hamedane et surtout Saïd) qui y voient une lucidité devant le dangereux drapage de l'époque au vu des confusions meurtrières. En tout cas, ces derniers n'hésitent pas à souligner que ce qui s'est passé pendant cette période relève d'un conflit non pas entre deux communautés, bien que différentes en matière de langue revendiquée comme étant celle de leur identité ethnique, mais entre une communauté qui se bat pour survivre à un choix politique programmant son absorption et les acteurs promoteurs de cette politique. Voilà qui me semble expliquer leur tendance à légitimer « le mouvement » (Hamedane) et même leur collaboration à mon projet : il se dégage de leur discours épilinguistique une espèce de démocratie d'opinion faisant qu'en même temps qu'ils veillent au maintien intrafamilial de l'arabe, ils admettent qu'en terrain kabyle, il est évident que la kabylophonie soit protégée et pleinement pratiquée. Et l'émergence de l'incohérence entre leur propre comportement sociolangagier jusqu'ici et la légitimation actuelle des droits linguistiques des kabylophones ne peut être comprise, à mon avis, en dehors de l'évolution globale de l'attitude des pouvoirs publics à l'égard de l'amazighité. Sans que cela soit explicitement formulé, il y a une distribution "territoriale" des deux langues, l'arabe étant exclusivement celle de la maison. Ce que les enfants semblent adopter puisque, ainsi que je l'ai souligné, jamais je ne les entendus échanger à la maison entre eux en kabyle. Par contre, les étudiants d'entre eux affirment que très peu de leurs camarades étudiants kabyles d'autres localités savent qu'ils n'ont pas pour langue première le kabyle. Et comme s'il est recherché la sauvegarde de ce "secret", les soeurs Hind et Sabah tout comme Mounia et Saliha affirment échanger entre elles en kabyle alterné avec le français ou l'arabe à la manière des autres étudiants et en présence d'autres étudiants « dont d'ailleurs on n'est pas toujours sûr qu'ils sont kabyles » (Saliha). Cependant, une fois en chambre ou seules, les habitudes de la maison reprennent le dessus

avec la prédominance du français lorsque l'objet de la conversation est lié aux études poursuivies.

Pourtant, les signes de fidélité culturelle et linguistique sont palpables dès qu'ils sont abordés avec eux des sujets de jeunesse comme le sport, la chanson... En effet, tous citent des chanteurs de terroir qu'ils disent "connaître" par cœur « à force d'écouter les disques que nous passait mon père » (Adnane). A l'exception de Hind, Sabah, Mounaïm et Ryadh, tous citent surtout des chanteurs de la musique Raï. Seul Mounir affirme écouter « du kabyle » en compagnie de sa future épouse Houria qui est kabylophones. Idem pour le sport : aucun d'entre eux ne cite comme favori le club phare kabyle, la JSK, malgré l'admiration qu'ils éprouvent à son sujet en raison de ses succès surtout africains. En revanche, Samir, Mounaïm, Athmane et Rafik se déclarent émerveillés par les longs métrages en kabyle, *La montagne de Baya et Si Mohand ou Mhand*. Leur admiration pour les spectacles de Mohamed Fellag "en kabyle" va parfois jusqu'à en réciter des pans entiers comme pour prouver leur sentiment.

La fidélité à leur langue ressort particulièrement lorsque je m'adresse en kabyle aux étudiants d'entre- eux sur le campus, en ville ou ailleurs... loin de chez eux. Selon qu'on se rencontre seuls, c'est-à-dire avec un ou plus d'un d'entre eux, ou en présence d'autres kabylophones, en ma compagnie ou en la leur, ils m'abordent en arabe ou en kabyle. Cette tendance à paraître, c'est-à-dire à se montrer comme les autres... kabylophones, est totalement absente chez les autres, ceux qui ne sont pas étudiants. Je dis bien tendance car en présence exclusive d'étudiants pratiquant un arabe à l'accent tizi-ouzouéen, ils échangent en arabe. Il faut cependant nuancer cette tendance puisque cela semble dépendre parfois des lieux des échanges et souvent de la nature de ces derniers : en public ou en "tête à tête". Quant aux autres, là aussi cela paraît différer selon qu'on est en activité ou "au chaumage". En effet, les premiers disent répondre le plus souvent selon la langue de ceux qui les abordent et lorsque

ce sont eux qui doivent initier la conversation, Madjid déclare opter pour le kabyle justifiant cela par le fait que dans “ sa ” petite localité côtière, l’usage du kabyle est exclusif, alors que Samir- vendeur dans une boutique d’articles pour enfants dans la ville de Tizi-Ouzou, « tâtonne pour savoir la langue du client » en commençant parfois en arabe parfois en kabyle... Le témoignage de Samir au sujet du choix de la langue à opérer lorsque c’est à lui d’aborder un inconnu dans la ville de Tizi-Ouzou, montre une évolution globalement en faveur du kabyle. Celle-ci est en réalité à nuancer si on tient compte aussi bien des dires de Samir que de mes propres observations (Sini, 2007) : lors des mobilisations populaires pour l’amazighité, le kabyle s’impose et l’arabe (surtout tizi-ouzouéen, s’entend) recule si bien que même les arabophones se mettent au kabyle dont la progression diminue quelques mois après ces mobilisations à répétition : 1980, 1990, 1994/95, 1998 et 2001. Evidement, cela concerne essentiellement le centre-ville et pourrait paraître caricatural en ce concerne les autres quartiers où le kabyle domine largement avec toutefois des zones d’interactions.

Quant à ceux qui sont sans activité, la différence se situe au niveau de l’appartenance sexuelle : les garçons me paraissent pratiquer le kabyle plus que les filles, mais là il faut préciser que celles-ci du fait qu’elles restent à la maison, elles n’ont ni le choix ni l’occasion puisque la pratique exclusive de l’arabe est la règle.

V- Conclusion ?

La reproduction intrafamiliale de l’arabe au sein des six familles, pourrait connaître des fluctuations selon l’évolution globale du marché linguistique kabyle et algérien, en général. Tout dépendra donc des fonctions sociales dans l’environnement social des ces enfants et arrières petits-enfants : plus la nécessité de pratiquer le kabyle se fera ressentir, plus cette reproduction se verra concurrencée par le kabyle et ce particulièrement dans les foyer de mamans kabylopho-

nes. Et le comportement des enfants pratiquant le kabyle ressemble plus à un pragmatisme linguistique qu'à une adoption entamant un processus d'intégration kablyisant et auquel d'ailleurs même les parents semblent adhérer de plus en plus. Cela diffère selon qu'on est en banlieue de la ville de Tizi-Ouzou ou dans une petite agglomération urbaine : la pratique du kabyle par les enfants est plus forte en agglomération qu'en banlieue Tizi-Ouzouenne car l'appropriation du kabyle paraît être plus nécessaire là-bas qu'ici.

La taille de mon corpus et la fluctuation des données de la réalité sociale, politique et économique dans lesquelles évoluent les six familles, ne permettent pas de tirer une conclusion, sinon de confirmer une fois de plus ce qu'on a observé ailleurs (Barron-Hauwaert S., 2004 ; Deprez C., 1994 ; Hoffmann B. et Ytsma, 2003 ; Leconte F., 1997 ; Yamamoto M., 2001) : « Si la transmission des langues au sein de la famille dépend de choix personnels, on sait combien ces choix sont influencés non seulement par l'histoire des individus mais aussi par le statut social des langues en question. » (Christine Hélot, 2007 : 31).

Bibliographie :

- Akinci M. A., De Ruiter, J. J. et Sanagustin F., 2004, *Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- Barron-Hauwaert S., 2004, *Language strategies for bilingual families*, Multilingual matters, Clevedon.
- Billizier J. et Merabeti N., 1990, « Communication familiale entre pairs, variations du comportement langagier d'adolescents bilingues dans les rapports journaliers », dans *Plurilinguisme* N°1.
- Camilleri C., 1997, « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », dans *Stratégie identitaires*, P.U.F.
- Calvet L. J., 1994, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, éd. Payot, Paris, France.
- Calvet L. J., 2002, *La langue est-elle une invention des linguistes ?* éd. Payot, Paris, France.
- Deprez C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier, Paris.

- Hélot Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, éd. L'Harmattan, Paris, France.
- Hoffmann B. et Ytsma J., 2003 (éds), *Trilingualism in family, School and community*, Multilingual matters, Clevedon.
- Houwer de A., 1994, *The acquisition of two languages from birth : a case study*, Cambridge university press, Cambridge
- Houwer de A., 2006, "Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille", dans *Langage et société* n° 116, pp. 29-50.
- Kahlouche R., 1999, « La vitalité du berbère en Kabylie. Aperçu socio-historique », dans *Langues du Maghreb et Sud méditerranéen, Cahiers de sociolinguistique* n°4, s/d F. Manzano, P.U.R., pp. 37-45.
- Lafont R., 1978, « Praxématique et sociolinguistique », dans *Lengas* n° 3, Montpellier, 77-85.
- Lafont R., 1980, « Stéréotypes dans l'enquêtes sociolinguistique », dans *Lengas* n° 7, Montpellier, 71-77.
- Leconte F. 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- Tabouret-Keller A., « La famille et le bilinguisme » dans *Education et pédagogie*, La famille et le bilinguisme, CIEP, Paris, 15-20.
- Sini C., 2007, *Contribution à l'analyse des raisons du choix d'une graphie pour écrire le kabyle*, Doctorat en sciences du langage, université de Rouen (volume 1).
- Yamamoto M., 2001, *Language use in interlingual families : a japanese-english sociolinguistic study*, multilingual Matters, Clevedon.

Discours de parents d'élèves tizi-ouziens¹ à propos des langues à l'école et dans le giron familial

Rabiha Ait Hamou Ali
Département de français
Université M. Mammeri
Tizi-Ouzou / Algérie

Résumé :

Dans les discours de parents d'élèves tizi-ouziens à propos des langues à l'école et dans le giron familial, le kabyle ne semble pas constituer une préoccupation majeure bien qu'on déplore la généralisation progressive de son hybridation et la rupture en cours dans la chaîne de transmission intergénérationnelle du patrimoine immatériel kabyle. Perçu dans son aspect plutôt utilitaire relatif à l'obtention des examens de fin de cycles, l'arabe est décrié en tant qu'outil politique de la ligne idéologique au pouvoir, quand au français, on associe, d'une part, la connaissance scientifique et, d'autre part, un atout supplémentaire pour réussir un projet d'installation en outre-mer.

Mots clés : Discours épilinguistiques. Praxématique. Parents d'élèves tizi-ouziens. Langues à l'école. Langues à la maison.

1. Du nom de Tizi-Ouzou, principale ville kabyle, à une centaine de kilomètres à l'est d'Alger.

Abstract

In the speeches of students' parents in Tizi-Ouzou, about languages either in school or in the family fold, Kabyle does not seem to be a major concern. Yet, the gradual spread of its hybridization, and the current break in the intergenerational transmission chain of its intangible heritage are deplored. Arabic is rather perceived in its utilitarian aspect, relative to obtaining good grades in end of cycles exams, but is decried as a policy tool serving the ideology at power, while French is associated to scientific knowledge on the one hand, and is seen on the other hand, as an asset for people planning to undertake a successful project in overseas territories.

Keywords : Epilinguistic speech. Praxematics. Students' parents in Tizi-ouzu. Languages in school. Home languages

ملخص :

في تبادلات خطابية مع أولياء تلاميذ مدينة تيزي وزو حول إشكالية اللغات في المحيطين المدرسي والعائلي، يبرز أن القبائلية لا تثير اهتماما خاصا رغم التأسف من شبه انقطاع في السلسلة الوراثية للتراث المعنوي القبائلي. بينما ينظر في اللغة العربية وسيلة لازمة للنجاح في الامتحانات المدرسية فقط كونها أداة أساسية لأغراض إيديولوجية أما اللغة الفرنسية، فتبدو أنها تمثل وسيلة لاكتساب معارف علمية وأداة لتحقيق مشروع إستقراري في ما وراء البحار.

الكلمات المفاتيح : خطاب حول اللغات، البراكسماتيكية، أولياء تلاميذ ولاية تيزي وزو، اللغات في المحيط المدرسي، اللغات في المحيط العائلي.

Introduction

Sollicités à propos de leurs pratiques langagières en famille et des langues à l'école, des parents d'élèves de Tizi-Ouzou produisent des discours dont la forme comporte les traces des mutations sociales et culturelles en cours et dont le fond nuance l'idée que l'on se fait habituellement de la région : défense exclusive du kabyle, rejet de l'arabe et idéalisation/recherche du français. En nous fondant sur les principes de la linguistique praxématique, qui ont servi pour

recueillir ces discours, nous nous proposons de rendre compte de la lecture que nous en faisons à partir de leurs dimensions dialogales et dialogiques.

Après avoir situé notre cadre théorique et méthodologique et rappelé les conditions qui ont conduit à la compétition actuelle entre le kabyle, l'arabe et le français sur le marché linguistique de Tizi-Ouzou, nous procéderons à la présentation des nuances que nous suggère la lecture praxématique des discours recueillis et des aspirations au plurilinguisme de leurs auteurs tout en interrogeant à chaque fois ce que chacun d'entre eux entend par-là, aussi bien à l'école que dans la vie quotidienne.

Paroles authentiques non spontanées dans un contexte compétitif de mutations sociales et culturelles...

Fondée sur les données recueillies par des enquêteurs camouflés appartenant à notre réseau social et sur nos propres observations directes au sortir d'écoles et de maternelles (privées et publiques), essentiellement, l'élaboration du guide d'entretien qui a servi à la constitution de notre corpus repose sur les principes de la linguistique de la production dynamique du sens en langage et s'inscrit dans la perspective de la linguistique de la complexité (Calvet L.J., 2007 : 3) pour qui, faut-il le rappeler, le point géographique et la position spatiale, sociale, etc., à partir desquels sont décrites les pratiques langagières participent de leur observation, entament leur analyse et que l'objectivité de la recherche proprement dite est moins dans le contournement que dans la prise en considération, au moment aussi bien de la constitution du corpus que de son analyse, de l'intersubjectivité des acteurs des pratiques verbales recueillies (Maurer B., 1999 : 123). Dans le cas présent, c'est nous-mêmes qui avons provoqué ces paroles en vue de faire ressortir dans leur matérialité verbale (Détrie C. et al., 2001), au niveau aussi bien dialogal que dialogique (J. Bers, 2005 : 55-56), les procédés d'élaboration des discours épilinguistiques (Py B., 2004 : 7) susceptibles

de porter les traces des retombées attendues des projets scolaires dans lesquels sont engagés les enfants et impliquant des projets de sociétés dont les langues semblent être à la fois l'enjeu et le moteur. Bien qu'authentiques, ces paroles ne sont donc pas tout à fait spontanées. Elles sont sollicitées dans la langue de tous les jours à Tizi-Ouzou où la compétition entre le kabyle, l'arabe et le français se donne à lire tantôt dans leur distribution fonctionnelle, tantôt dans une mixité langagière dont la langue dominante varie selon plusieurs paramètres difficilement croisables sans risque de perdre les logiques et objets conversationnels. Bien qu'au niveau strictement déclaratif, défenseurs du kabyle et partisans du bilinguisme, comme l'alternance non le mélange entre les langues, considèrent négativement cette hybridation, selon les cas, du kabyle, de l'arabe et/ou du français, leurs pratiques langagières quotidiennes et non surveillées témoignent de cette mixité de manière différente, il est vrai, selon l'âge, l'appartenance sociale, voire familiale (moderne vs traditionnelle), etc., des uns et des autres.

Langue de la région kabyle dont la ville de Tizi-Ouzou est souvent perçue comme étant la "capitale" de par son statut de théâtre des démonstrations spectaculaires plusieurs fois renouvelées, depuis avril 1980, et mobilisant, à chaque fois, des dizaines de milliers de citoyens pour la co-officialité de leur langue, le kabyle connaît au même temps une hybridation liée à l'arabe et au français, et une espèce de refondation que semble porter, d'un côté, les exigences de son introduction à l'université en 1990 et à l'école en 1995, en tant que langue première, paradoxalement, enseignée après l'arabe et le français, et, de l'autre côté, un aménagement en dehors des institutions étatiques¹ à travers l'adaptation, à grand succès populaire, de

1. Timidement, depuis quelque années, les pouvoirs publics ouvrent de manière contrôlée la voix à la visibilité de cette activité notamment en lançant une chaîne de télévision d'expression berbère, en finançant des rencontres et des projets de publications culturelles et scientifiques, etc..

dessins animés et de films de fiction cinématographique de longs métrages vers le kabyle, la production d'une littérature de fiction de volume de plus en plus importante, la confection de manuels de pédagogie, l'édition en kabyle et sur le kabyle...

L'arabe des discours recueillies rappelle, dans certains cas, celui spécifique au plus ancien quartier de la ville de Tizi-Ouzou et que les Kabyles désignent négativement par « Tazdimouht », mélange de kabyle et de l'arabe, dans d'autres, celui de l'algérois et des régions arabophones limitrophes de Tizi-Ouzou à qui les progrès sociaux de l'arabe scolaire donnent une spécificité servant de traits d'identification aux locuteurs arabophones non "zidimouh".

La présence du français dans les discours recueillis concerne aussi bien les échanges avec les parents d'enfants inscrits dans l'enseignement privé, où c'est essentiellement la langue d'acquisition des connaissances et des habitudes langagières scolaires, que ceux avec des parents aux enfants scolarisés à l'école publique où l'arabe étatique est la langue des apprentissages. En effet, bien que nous ayons entamé chacun des échanges dans la forme de langue que nous avons entendu pratiquer notre partenaire, le français émerge au bout de quelques tours de parole et domine les conversations avec toutefois une forte présence d'expressions, de tournures kabyles et parfois arabes.

C'est dans cette atmosphère de compétition inégale entre les trois langues que nous avons conduit des entretiens autour des pratiques langagières intrafamiliales et des langues à l'école. Le kabyle est affectivement favorisé, logistiquement non. L'arabe de tous les jours est discrètement soutenu par les attendus de la politique d'arabisation. Le français est ici, à la différence des auteurs du discours politique officiel qui le décrivent tout en le pratiquant pour les besoins communicatifs qu'il satisfait, perçu comme une langue "amie" à la fois contre le projet d'uniformisation culturelle et linguistique prônée par la politique d'arabisation et à la base de la grammatisation

(Auroux S., 1994) en cours dans le domaine kabyle pour lequel elle a servi de langue d'écriture et de formulation explicite des revendications culturelles et identitaires berbères.

Exposer les conditions à l'origine de cette situation de compétition inégale, c'est tout simplement remonter l'histoire récente de la ville de Tizi-Ouzou en adoptant la posture de sociolinguiste urbaniste avec tout ce que cela implique comme maîtrise des données, d'un côté, statistiques liées à l'arrivée de populations en masse, particulièrement à l'aube de l'indépendance de l'Algérie et durant la décennie noire des années 1990-2000, et aux lieux de leur installation en rapport avec les infrastructures administratives, sociales, culturelles, commerciales, etc., (Calvet L.J., 1994) et, de l'autre côté, du rapport de force engagé entre la région kabyle et l'autorité centrale du pays autour de l'orientation linguistique et culturelle condamnant à la disparition la "kabyllité" qui accélérera la prise de conscience des Algériens de cette région et les mobilisera, d'abord, autour du collectif du Mouvement culturel berbère puis au sein d'appareils politiques se réclamant du courant démocratique et républicain pour une gestion décentralisée des affaires de l'Etat... Derrières ces conditions se profilent les fractures urbaines liées à la distribution territoriale et fonctionnelle des trois langues (Bulot T., 2008 : 21) ainsi que les implications sociolinguistiques sur la ville, d'une part, des complexes industriels (le textile à Draa Ben Khada, l'électroménager à Oued Aissi, etc.), des établissements de l'enseignement secondaire durant les années 60/70, universitaires, particulièrement à partir du printemps 1980, et des infrastructures sanitaires, et, d'autre part, de l'action de revendication culturelle à travers les innombrables et impressionnantes marches et grèves populaires donnant à la ville le cachet quasi-totalement kabylophone. Inutile de préciser qu'il s'agit, en réalité, tout simplement de l'histoire de la constitution sociale de la ville de Tizi-Ouzou. Histoire dont les acteurs, dans leur différence d'intérêts de tout genre, sont des locuteurs des trois langues. Par conséquent, dans la compétition entre

ces trois langues se joue aussi celle des habitants nés ici ou récemment installés.

La praxématique pour recueillir et analyser un corpus d'entretiens personnalisés

Issue des travaux de M. Bakhtine sur ce qui convient d'appeler l'intertexte et la pluralité de voix constitutives de toute production romanesque, la praxématique est fondée par R. Lafond (1978, 1990) à l'université Paul Valéry 3 de Montpellier pour rendre compte de cette pluralité non seulement des textes littéraires élaborés et donc des discours qui les traversent et les tissent, eux aussi plusieurs fois travaillés et retravaillés au moment de leur création, de leur édition et de leurs lectures diverses, mais aussi de toute parole produite inévitablement en interaction et donc en co-production, en co-construction qu'elle soit convergente ou divergente. En effet, au moment où se constituaient les disciplines occupées à l'étude des éléments externes à la langue comme l'analyse du discours, en démarcation vis-à-vis de l'analyse du contenu, de la subjectivité dans le langage, en désaccord avec le principe même de l'immanence de la langue des structuralistes, de la pragmatique, des théories de l'énonciation, de l'analyse conversationnelle, de la sociolinguistique respectivement co-variationnelle, interactionnelle et urbaine, etc., l'analyse praxématique situe l'élaboration du sens dans l'intersubjectivité et travaille au dépassement du sens comme une donnée inscrite dans une micro ou macro unité lexico-sémantique et refuse l'idée selon laquelle la langue et même la parole seraient le véhicule de la pensée, du sentiment comme si celles-ci seraient totalement antérieures à celle-là... Théorie d'analyse de discours, elle situe l'élaboration du sens dans l'échange forcément interactif et en substituant au moment le praxème, elle passe de l'étude du sens en tant que produit à son processus de production. Outre que toute parole "spontanée" ou élaborée est traversée de voix qui la feuilletent énonciativement (Bers J., 2005 : 48), l'hétérogénéité de sa constitution n'est pas une

exception ou une particularité mais un principe même du mode de communication humaine, en général, et urbaine, en particulier. De ce fait, les usages de mots ne peuvent pas ne pas être sociaux dont le prototype est le dialogue social justement de la conversation qui, en convoquant, les connaissances antérieures d'un mot, d'une tournure, d'une tonalité, etc., pour (se) dire en fonction de ce qu'on sait du partenaire de l'échange ou du vis-à-vis, etc., procède à leur réglage de sens selon plusieurs paramètres liées aux contraintes de la vie en collectivité mais aussi aux aspirations et refoulements individuels qui émergent le plus souvent dans ce que l'analyse conversationnelle appelle les ratages de la parole et portent les traces de perturbation de l'activité de programmation de sens et de son extériorisation. Les reprise en écho à valeur dialogale ou dialogique et /ou à fonction collaborative ou polémique sont autant d'indices de tension et de rapport de force et d'enjeux conversationnels qui passent inaperçus quand les bégaiements, les reformulations, les ruptures de programmes de sens, les confusions de prononciation, les lapsus indiquant l'œuvre du subconscient en présence permanente dans l'échange, sont renvoyés aux marges de la parole, de la conversation, c'est-à-dire de la communication. Or, c'est aussi ce genre de signaux que le praxématicien scrute quand il analyse les productions de sens, c'est-à-dire de paroles orales et/ou écrites (après tout l'acte d'écrire est aussi individuel bien qu'il est censé répondre à des règles extérieures qu'il manipule d'ailleurs pour exister au sens identitaire de ce verbe). Cela relève davantage du rationnel dicté par le principe de l'objectivité non de la neutralité quand il doit recueillir des discours d'autrui d'autant plus que c'est lui-même qui les provoque. Ce à quoi nous nous sommes risquée en allant à la rencontre de parents d'élèves tizi-ouziens, auprès de qui des connaissances de notre réseau social nous ont introduite, pour discuter avec eux des langues à l'école et à la maison en adoptant un protocole d'enquête classique entamée par une pré-enquête dans laquelle nous leur avons demandé simplement quelle (s) langue (s) parlez-vous à la maison avec vos enfants ?

et quelle (s) langues voulez vous pour vos enfants à l'école ? A partir des réponses à ces deux questions associées à ce que nous connaissons de la réalité sociolinguistique de la région de Tizi-Ouzou et du pays en général, concernant à la fois les langues à l'école et dans la vie social régionale, nous les avons interrogés au moyen d'un guide d'entretien personnalisé et tenant compte des logiques des uns et des autres dans la perspective de désambiguïsation des adjectifs ou tout simplement des mots, des expressions, des tournures, etc., associés à telle (s) ou telle (s) langue (s). Le risque est, en effet, dans l'insistance auprès des nos partenaires pour rendre "audible" et moins ambigu les modalités de catégorisation de chacune des langues kabyle, arabe et française et les représentations qu'ils en donnent à entendre parfois comme des vérités générales et, selon eux, inutiles à interroger. Ce qui nous fait passer par-ci ou par-là pour une partenaire recherchant à convaincre de la rationalité de notre point de vue ou à faire dire ce que nous pensons et ressentons nous-mêmes. Ce risque est d'autant plus important que nous nous sommes présentée à nos partenaires d'échange en qualité d'enseignante de français à l'université, intéressée par l'étude des langues à l'école et dans la vie en société. Consciente des implications dialogales de ce statut, nous avons fait le choix de parler au maximum en kabyle ou en arabe pour libérer la pulsion communicative (Détrie C., 2001) de nos partenaires en prévoyant la prise en compte de notre présence active dans les discours co-produits avec eux et à analyser comme tels.

Défense exclusive du kabyle ?

La défense exclusive du kabyle ne ressort dans aucun des discours co-produits avec les vingt-et-un parents : douze femmes et neuf hommes dont respectivement sept et quatre ont des enfants inscrits dans des écoles ou maternelles privés. Même avec Mahmoud¹

1. Les prénoms sont fictifs.

(dont la fille est scolarisée dans le public) et Safia (fils dans le privé), enseignants du kabyle dans le public respectivement au lycée et au collège, les traces de perturbations dialogales dans l'actualisation de praxèmes liés au sentiment identitaire, en rapport direct avec la perception qu'ils donnent à entendre de leur propre statut d'enseignant en même temps transmetteur du kabyle et surtout représentant de cette langue en voie de normativisation¹ rappellent en échos dialogiques les dangers de la ghettoïsation contre laquelle s'était défendu l'écrivain et anthropologue Mouloud Mammeri, dont l'actualisation durant les échanges du nom fonctionne aussi bien comme une référence sûre qu'une ligne directrice d'actualité. La pratique du kabyle qu'ils disent exiger de leurs enfants au sein de la famille et de leurs élèves en classe de langue kabyle n'est pas exclusive et répond à des préoccupations respectivement de socialisation et de pédagogie. L'évolution des deux parents en familles larges, impliquant la présence permanente des grands-parents kabylophones "plus ou moins monolingues"², paraît être au cœur de cette socialisation qui rime ici avec transmission. Car l'exigence scolaire des enfants et ses répercussions langagières intrafamiliales ne semblent pas contenir les deux parents dans le dilemme classique en ce genre de situation de plurilinguisme : se préserver de la domination extérieure que représentent, pour Safia, le français de l'école

1. Au sens que donne à ce concept la sociolinguistique sud-européenne : à la différence de "normalisation", qui signifie rendre normale une situation (quand une langue récupère un territoire et/ou une fonction sociale, politique, économique, etc.), "normativisation" couvre l'activité visant à donner une norme à une langue se présentant sous plusieurs formes. Une visée opposée à la glottopolitique et la polynomie privilégiant la prise en compte des différences dans la prise en charge institutionnelle d'une langue, particulièrement le corse.

2. «Plus ou moins monolingue» car il est difficile de trouver un kabylophone monolingue, c'est-à-dire qui ne connaît rien ni à l'arabe ni au français, y compris parmi ceux qui n'ont pas été à l'école. Généralement, le monolingues kabyles connaissent quelques mots de l'arabe et/ou de français et en ont donc une certaine compétence passive des deux langues arabe et française.

privé et, pour Mahmoud, l'arabe scolaire ou se laisser entraîner en connaissance de cause ? Le juste milieu que mettent en discours nos deux interlocuteurs ressemble trop à l'idéal du bilinguisme/plurilinguisme équilibré pour ne pas les contredire au moins au sujet de la distribution des fonctions des trois langues en famille. De leurs rebondissements respectifs sur les nuances des non-dits de nos propos, il émerge un réglage aussi pédagogique que militant de sens du praxème « *bilinguisme* », pour Mahmoud, et « *plurilinguisme* », pour Safia : l'inquiétude vis-à-vis de ce qu'ils considèrent être un procès de substitution au kabyle d'une mixité langagière en cours de formation et de généralisation endogène, prend dans leur bouche la forme d'une révolte verbale contre le laisser s'entraîner des parents qui, selon eux, au lieu d'apprendre à leurs enfants à alterner les langues « *ils les mélangent eux-mêmes* » (M119¹), « *ils (ne) sont pas capables de parler ni en arabe ni en kabyle et ni en français ; je préfère ma fille quand elle parle ama d (aussi bien) l'arabe negh tsaroumith [que le français] negh tsagi nagh [ou notre langue]* » (S71).

Ce qu'éprouve Lounès, fonctionnaire à la retraite dont la fille est candidate au baccalauréat dans une école privée, quand il approuve : « *avec mes parents Fériel (sa fille) elle parle bien sûr en kabyle mais i verra s l[dehors c'est en] kabyle s [en] l'arabe mais à l'école c'est bien sûr en français* » (L41). La présence du kabyle dans ce discours formulé en français est à l'opposé de celui de Kamel, ingénieur en exercice à la Sonélgaz (Société nationale de la distribution du gaz) et ayant le fils candidat au Brevet d'Enseignement moyen dans la même école : « *akwid jida-s [avec sa grand-mère] en kabyle évidemment. Mais yidi akwid yemma-s [avec moi et avec sa mère] et même i setma-s [ses sœurs] bien sûr s l [c'est en] français obligé* » (K59).

Conscients de cette promiscuité langagière en devenir, ces deux parents se défendent contre ce que Kamel appelle « *la deuxième man-*

1. Tour de parole n°119 de Mahmoud.

che de l'arabisation cette fois-ci en kabyle » (K83) faisant entendre la voix des défenseurs du kabyle tout en les accusant de « *purification n [de] l'académie* » (K93) dans un dialogisme enchâssé pour les assimiler sans distinction à l'extrémisme de ceux, fondateurs de l'académie berbère de Paris(1967-1978), qu'on appelait les « *activistes* », farouches opposants à la conception culturellement arabe de la nation algérienne et partisans de la berbérisation totale et exclusive. Métissage, mélange ou mixité linguistique en faveur ou en défaveur du kabyle, cela ne se pose pas pour eux en problème identitaire ou de conscience des risques encourus en tant que locuteurs d'une langue menacée et d'une culture en résistance. Tout semble être pour eux une question de voie dans laquelle il convient de propulser leurs enfants pour réussir et réussir à l'école et par l'école en maîtrisant « *le français, l'arabe et aussi l'anglais puisque le kabyle on le parle comme tout le monde* », ainsi que le déclare Yamina, universitaire aux deux enfants respectivement en première année et en deuxième année secondaires.

Rejet de l'arabe ?

L'évidence rejet dans les premiers tours de parole, où nous abordons avec nos interlocuteurs l'arabe, devient problématique au fur et à mesure des nuances dialogales, si bien qu'il apparaît que même dans les mises en discours des plus virulentes à l'égard de l'arabisation, dont le praxème populaire « *n arabouha* » (“on va l'arabiser”) fonctionne à la fois comme l'expression d'une fidélité au poète-chanteur kabyle, défenseur du kabyle en opposition frontale à tout ce qui est arabe qu'était Matoub et comme un clin d'œil orienté vers le premier ministre de l'époque (de langue kabyle¹) pour dire sans dire que les adversaire politiques du kabyle sont aussi des Kabyles, il

1. Nous l'avons plusieurs entendu s'exprimer en kabyle sur les ondes de la chaîne de radio nationale II émettant en langue berbère.

s'agit moins de l'arabe en tant que langue que des contenus des programmes scolaires aussi bien en ce qui concerne leur volet idéologique que pédagogique et didactique dont il est inutile de rappeler ici les retombées. Cette problématisation émerge plus avec les parents d'enfants scolarisés dans le privé. Ces derniers souhaitent que leurs enfants soient « *bilingues et forts en français et en anglais* » (R¹³¹). De ce fait, la question liée à ces retombées ne semble pas se poser pour eux ; en tous les cas, elle ne se pose pas de la même façon que pour les parents ayant des enfants inscrits dans le public. La liberté d'en parler qui se dégage dans les discours des premiers ressemble à une espèce de libération comparée à l'autocensure ou, à l'inverse, à l'hypertrophie verbale contre l'école publique, dans celles des seconds. C'est, en réalité, tout le débat entre l'enseignement bilingue, perçu plutôt dans l'enseignement privé, et monolingue, plutôt dans l'enseignement public², que traduit ce sentiment vis-à-vis des programmes et des parcours scolaires respectifs. Au fond, dans les deux cas, ce qui est mis en discours, indépendamment des fractures discursives mentionnées, c'est le bilinguisme scolaire. Une aspiration qui nuance le rejet de l'arabe dont s'est rendue célèbre la mobilisation culturelle dans la région puisqu'il s'agit bien du rejet du monolinguisme que représente, au niveau scolaire, la langue arabe et au niveau sociétal les éléments culturels dont est chargée l'école de répandre et l'échelle des valeurs sociales qui en est découlée... « *Comme langue évidemment. Pas de problème. Mais le reste, on connaît* », réplique Lounès, dans son tour de parole L71, sans avoir le besoin d'explicitier ses non-dits qu'il nous adresse discrètement dans cette relation de mêmeté endogroupale, condensé dans l'indéfini « *on* » à valeur collective et à audience populaire difficilement

1. Redouane, tour de parole 31.

2. Évidemment, c'est une perception discutable : le monolinguisme n'est ni dans l'une ni dans l'autre. Il s'agit en fait de la principale langue d'acquisition des connaissances : l'arabe dans le public et essentiellement le français dans le privé où il faut aussi souligner les différences de pratiques selon les écoles...

discutable car, en plus, relevant de l'histoire, de l'histoire récente de la région et du pays dont la fraîcheur mémorielle est encore vive.

En effet, l'apprentissage de l'arabe en tant que langue-outil d'acquisition des savoirs scolaires, courent dans l'ensemble des paroles recueillies et de façon plus présente dans la bouche des parents d'enfants scolarisés dans le privé. Parmi ces derniers, même ceux qui projettent de s'établir en France ou au Canada et rejettent tout ce qui est « *arabe* » confondant ainsi cette langue avec le pouvoir politique, cultivent le plurilinguisme scolaire dans lequel ils souhaitent que leurs enfants saisissent l'opportunité de maîtriser l'arabe pour l'avoir comme un atout supplémentaire et réussir dans l'univers compétitif de cet ailleurs projeté.

Idéalisation ou recherche du français ?

Serait-il paradoxal que l'expression de la recherche du français émerge surtout des coproductions avec des parents d'enfants scolarisés dans le public ? N'est-ce pas là l'effet logique de conscience d'un manque à combler ? Mais en quoi cela est-il un manque ?

Quasi-systématiquement les six parents, ayant les enfants dans l'enseignement public, s'inquiètent de l'avenir universitaire de ces derniers en raison de la langue des études supérieures qui n'est pas l'arabe, mais le français qui, réduit au statut de langue enseignée après avoir été celle des acquisitions scolaires, est peu recherché par les élèves, généralement gagnés par les matières à forts coefficients au baccalauréat... Pourtant, rien dans leurs répliques ne laisse entrevoir le moindre souhait de poursuivre la logique scolaire à l'université en matière de langue. Bien au contraire, c'est dans « *le retour au bilinguisme* » que Malek, "retraitable" du secondaire, voit l'issue à cet « *illettrisme trilingue* » (M67), comme si quelque part dans le passé on avait eu un enseignement scolaire bilingue alors qu'en réalité c'était le français, langue d'acquisition des connaissances, qui dominait, si bien que les élèves en classes d'arabisants vivaient très

mal leur statut et voyait flou leur avenir professionnel : ce sur quoi les partisans idéologiques de l'arabisation se sont appuyés pour gagner le rapport de force principalement contre les francisants, car les berbérissants n'avaient pas suffisamment de poids et sont eux-mêmes de formation généralement francophone...

En recentrant nos partenaires d'échange autour de cette question de bilinguisme en vue d'en désambigüiser les actualisations pratiques y afférant comme « *les deux langues à la fois* » (Souad 53), « *pas une seule langue* » (Kamel 113), « *ni l'arabe tout seul ni le français* » (Mahmoud 77), etc., nous provoquons volontairement leur activité signifiante (Détrie C. et al, 2001 : 314) et leur pulsion communicative (Détrie C. et al., 2001 : 287) en rapport avec les éléments inaudibles des deux langues qui, dans la matérialité des enchaînements dialogaux et des échos, se constituent tantôt en hétérogénéité montrée tantôt constitutive (Simon J., 2010 : 3) donnant à lire les pressions liées aux exigences des examens de fin de cycle, notamment le baccalauréat, et les espoirs dans un ailleurs à préparer par leur maniement du français, mais aussi de l'anglais. Peu de place aux éléments visibles du kabyles qui, bien que réclamé au niveau dialogal, se trouve être, dans l'interdiscours, loin des préoccupations parentales d'autant plus que « *l'école le prend en charge maintenant* », comme l'affirme Souad dans son tour de parole S69.

C'est donc à l'utilité des langues en rapport direct avec l'avenir immédiat et lointain de leurs enfants que ces parents attachent l'importance de maîtriser l'arabe, car nécessaire pour succéder aux examens de fin de cycle, et le français également nécessaire à la réussite des études universitaires mais en plus un atout pour perfectionner un projet de départ...

Bien que moins fréquente, comparé avec les co-discours des parents ayant des enfants dans le public, la pluralité des langues en situation scolaire émerge dans les échanges avec les parents d'élèves du privé. Même ceux qui ont déjà "ficelé" un projet de départ en fa-

leur de leurs enfants tiennent au plurilinguisme en insistant sur la nécessité d'abandonner entièrement les contenus idéologiques dans l'enseignement de l'arabe et en arabe, lié notamment au spirituel et à la sphère privée. Cinq (toutes les femmes) des onze parents avouent avoir choisi le privé par peur de voir leurs enfants revenir de l'école publique avec des idées hostiles à leur liberté à elles mais se disent pour la maîtrise de l'arabe par leurs enfants en tant que « langue savante quand même et qui a servi de lien entre la civilisation musulmane et la renaissance en Europe » (Chabane 69).

Conclusion

Le kabyle ne semble pas constituer une préoccupation majeure des parents entretenus. Hormis les deux enseignants de cette langue pour qui la sonorité de la mixité langagière en cours appelle un sursaut collectif pour la préserver car elle est largement entamée ne serait-ce qu'au niveau de la rupture, de plus en plus visible, dans la chaîne de transmission des biens culturels et immatériels (prénoms, contes, devinettes, adages, berceuses et autres chants qui rythmaient autrefois les différents moments de la vie quotidienne...), en partie, engendrée par le mode de vie de famille moderne, c'est-à-dire nucléaire, il apparaît une certaine accommodation avec l'évolution dont ils sont pourtant partiellement des acteurs... passifs et accaparés par ce sentiment des lendemains trop incertains pour accorder toute l'importance qu'exige la militance aussi bien dans la catégorisation des rapports entre les langues en présence que dans le comportement langagier de chaque jour. Associé au pouvoir politique et idéologique en lui transférant les reproches formulés vis-à-vis des tenants de ce pouvoir, l'arabe n'est pas autant rejeté dans la bouche des dix parents ayant des enfants inscrits dans le public que dans celle des culturalistes. Son utilité se rapporte à l'obtention des examens des fins de cycle sans se soucier des connaissances qui sont censées aller avec, parce qu'elles sont décriées dans leurs fondement et portée idéologiques dont le praxème « *bourrage* » de crane les ré-

sume et fonctionne comme le sésame de l'expression de révolte... d'impuissants. Car c'est au français qu'on associe la connaissance et le savoir mais dont la maîtrise, faisant défaut, donne à voir comme un objet d'idéalisation relativisée dans les discours des parents d'enfants scolarisés dans le privé où justement le français est la langue favorisée pour l'acquisition des connaissances.

Bibliographie :

- ABDELILAH-BOUER B., 2009, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, édition La découverte, Paris.
- AIT HAMOU ALI R., 2014, *La place du français dans le discours épilinguistique de lycéens tizi-ouziens. Approche praxématique*, thèse de doctorat en sciences du langage s./d. Derradji Y. et Sablayrolles J.F., Université M. Mammeri, Tizi-Ouzou, 407 p.
- AUROUX S., 1994, *La révolution technologique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*, Liège, Mardaga,.
- BLANCHET PH., 2012 (2000), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche éthnosociolinguistique de la complexité*, 2^e édition, revue et complétée, PUR, France, 194 p.
- BLANCHET PH., 2007, « Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? », *Carnets d'atelier de sociolinguistique n°1*, (PDF disponible sur <http://www.u.picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55>), consulté le 20 septembre 2014, pp. 1-66
- BARBERIS J. -M., « Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho », dans *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, J. BRES (dir.), Bruxelles, De Boeck, 2005, pp.157-172.
- BRES J. et al. (dir.), 2012, *Dialogisme : langue, discours*, Paris, Rue des moines, éditions Le choc des idées 214 p.
- BRES J., 2005, « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », dans *Dialogisme et polyphonie : approche linguistique*, J. BRES et al. (dir.), Bruxelles, éditions Boeck.duculot, pp. 47-61.
- BULOT T., 2008, « Espace urbain et mise en mots de la diversité linguistique », dans *Les codes de la ville. Cultures, langues et formes d'expression urbaine*, BIERBACH C. et BULOT T. (dir.), Paris, éditions l'Harmattan.
- CALVET L.J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », in *Cahiers d'ateliers de sociolinguistique n°1*, (PDF disponible sur <http://www.u.picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55>), consulté le 22 novembre 2014, pp.3-70.

Discours de parents d'élèves tizi-ouziens à propos des langues...

- DEPREZ C., 2005, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, CREDIF, Didier (1re édition, 1995).
- DETRIE C., SIBLOT P. et VERINE B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*, Paris, éditions Champion, 413 pages.
- HELOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, éditions L'Harmattan, Paris, France.
- LAFONT R., 1990 (2004), *Le dire et le faire*, Collection Langue et praxis, Montpellier, éditions de l'Université Montpellier III, 349 p.
- LAFONT R., 1978, *Le travail et la langue*, Paris, éditions Flammarion, 301 p.
- MAURER B., 1999, *Enquêter sur les représentations dans les situations de contacts de langues : aspects théoriques, implications méthodologiques*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches s./d. de P. Dupont, Université Paul Valéry- Montpellier III, 163 p.
- SALAZAR ORVIG A. et GROSSEN M., 2010, «La co-construction : une facette dialogale du dialogisme ? », dans *Dialogisme : langue, discours*, colloque de septembre 2010, Montpellier, (PDF disponible sur <http://www.recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>), consulté le 12 septembre 2014, pp. 1-9.
- SIMON J., 2010, «Dialogisme interlocutif et dialogisme interdiscursif : des concepts opératoires pour l'analyse du discours de presse », dans *Dialogisme : langue, discours*, colloque de septembre 2010, Montpellier, (PDF disponible sur <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>), consulté le 17 septembre 2014, pp. 1-9.
- PY B., 2004, «Pour une approche linguistique des représentations sociales, in *Langages* n°154, éditions Armand Colin, pp.6-19
- PROHIC A., 2012, « Transmettre ou ne pas transmettre sa langue maternelle ; quels rapports inter-parentaux derrière le choix ? Quelques études de cas », in *Education et sociétés plurilingues* n°32, pp.59-71.

L'ethos comme indicateur d'identité dans le discours politique

Approche pragma-sémantique

Ghoul Zahia
Doctorante
Université de Guelma

Résumé

Cette contribution a pour objectif d'étudier la notion d'ethos et son rapport avec le pathos dans le discours politique français. Nous avons essayé sur la base d'une analyse pragma-sémantique de montrer comment se construit l'image de soi et de dégager le rapport existant entre elle et le pathos.

Mots clés : discours politique, ethos, pathos, approche pragma-sémantique

الملخص :

الهدف من هذا المقال العلمي هو دراسة الاتوس وعلاقته بالباتوس في الخطاب السياسي الفرنسي. سنحاول أن نبين كيف يتشكل هذا الأخير وما الرابط الفعلي بينه وبين الباتوس. الكلمات المفتاحية : الخطاب السياسي - الاتوس - الباتوس - pragma-sémantique.

Abstract

This contribution aims to study the concept of ethos and his relationship with the pathos in the French political discourse. We tried on the basis of analysis pragma-semantics to show how the image

of oneself is built and to release the existing relationship between it and the pathos.

Keywords : political speech, ethos, pathos, pragma-semantic approach

Introduction

Tout homme politique est appelé à proposer son programme, à l'expliquer et à justifier les actes qu'il pose, tout en prenant en considération ses adversaires politiques. Dans cet article, nous nous intéressons à un élément fondamental de l'appareil argumentatif qui est : l'ethos. L'étude se fera sous une perspective énonciative et argumentative. Notre cadre théorique est la pragma-sémantique élaborée par J-C. Anscombe et O. Ducrot. Quant au corpus, il est question du discours politico électoral des élections présidentielles françaises de 2012, notamment celui du candidat de la droite N. Sarkozy. L'analyse consistera ici à présenter le corpus. Puis, elle définira le cadre théorique de notre étude. Enfin, elle mettra en évidence la composante de l'identité discursive qui est l'ethos.

Problématique

- Comment se construit l'ethos dans le discours politique ?
- Que faire pour le détecter ?
- Que fait le politicien pour construire une image positive de soi et négative de l'adversaire ?

Hypothèses

- Nous présumons que l'ethos est un élément indispensable de l'appareil argumentatif du discours politique.
- Nous présumons aussi qu'il se construit grâce au pathos qui est aussi important que l'ethos même,

- Et enfin, nous supposons que le politicien après avoir évalué le pathos de son public et/ou son adversaire, réussit à construire une bonne image de soi.

1- Corpus

L'analyse qui suit porte sur l'une des principales figures de la scène politique française : l'ex-président de la république française, N. Sarkozy, lors des élections présidentielles françaises de 2012. Le candidat de la droite a produit plusieurs discours, dont celui de Toulon. Ses talents d'orateur de même que sa capacité de mobilisation des foules autour de lui, justifient l'intérêt pour l'étude de son discours. Nous tenterons à travers ce dernier, de montrer la construction de son image et comment le candidat réussit à capter l'attention du public français en se montrant crédible.

2- La notion d'éthos, quelle définition ?

Les rhétoriciens classiques insistaient sur l'importance de la crédibilité de l'orateur dans la construction de son image. Aristote par exemple, parle des vertus morales telles que : la sagesse, la franchise et la bienveillance « *il y a persuasion par le caractère quand le discours est ainsi fait qu'il rend celui qui parle digne de foi. Car nous faisons confiance plus volontiers et plus vite aux gens honnêtes...* » (Aristote, 2007 : 126). La notion d'éthos est reprise en analyse de discours par plusieurs linguistes dont D. Maingueneau qui étend la portée de cette notion aux textes écrits possédants, selon lui « *une vocalité spécifique* » (Maingueneau, D. 1999 :78). Amossy par contre, parle de l'image préalable qui repose sur deux aspects identitaires : l'identité professionnelle et l'identité personnelle. La première concerne la fonction sociale du politicien et la manière de se comporter dans son rôle professionnel. La deuxième concerne les caractéristiques qui définissent le politicien en tant qu'individu. (Amossy, 1999 :134).

Cet ethos repose sur des éléments qu'elle considère comme primordiaux. Il s'agit de l'image préalable que la communauté possède de cet orateur, du statut qu'il occupe dans sa société, ses qualités et son mode de vie, etc. (Amossy, R. 2000 : 64).

Selon Charaudeau, l'identité du sujet parlant est dédoublée en deux composantes : l'identité sociale et l'identité discursive. La première permet au politicien de prendre la parole en tant qu'homme politique ayant le droit de communiquer sur la base de ce statut social. La seconde- l'identité discursive- se construit en revanche sur le sujet en tant qu'énonciateur et par conséquent sur ce qu'il dit. (Charaudeau, P. 2005 : 88). La même idée a été déjà développée par Amossy, car, l'ethos discursif représente pour elle l'image que le locuteur se construit dans son discours (Amossy, R. 1999 :155).

En pragmatique, Ducrot a traité cette notion dans le cadre d'une polyphonie littéraire. Pour lui, il y a deux types de locuteurs : le locuteur en tant qu'auteur et le locuteur en tant que narrateur

Il ne s'agit pas des affirmations flatteuses que l'orateur peut faire sur sa propre personne dans le contenu de son discours, affirmations qui risquent au contraire de heurter l'auditeur, mais de l'apparence que lui confèrent le débit, l'intonation chaleureuse ou sévère, le choix des mots, des arguments (Ducrot, O. 1984 : 201)

Anscombe à son tour, précise que c'est au niveau de la phrase qu'on peut détecter l'image de soi. (Anscombe, J-C. 1995 : 14)

3- Analyse : Nicolas Sarkozy à Toulon- Slogan : la France forte- le 03 mai 2012.

Le locuteur est le seul responsable du discours produit, il est amené à provoquer l'auditoire qui lui, est défini comme l'origine ou le responsable des différents points de vue présents dans l'énoncé et que le locuteur peut ou non assumer. Pour cela, le candidat de la droite a introduit son discours comme suit :

[§1] Mes chers amis merci, merci pour votre engagement. Vous êtes le peuple de France qui veut rester debout, vous êtes le peuple de France qui ne veut pas baisser les bras, Vous êtes le peuple de France qui ne veut pas qu'on lui impose des idées qui ne sont pas les siennes.

Dans [§1], Nicolas Sarkozy se montre fier des habitants de Toulon, il débute son discours par la formule d'ouverture « *mes chers amis* » dont le possessif indique une certaine intimité. Il continue son discours en employant une expression à laquelle, il revient plusieurs fois « *peuple de France* », qui selon lui, suscite les émotions des Varois (Dascal, M. 1999 : 61)

Le locuteur fonde sa stratégie argumentative sur certains topoi en fonction de ses intentions. Ces choix déterminent l'ethos discursif qui lui donne une image positive. L'auditoire à ce moment-là doit fournir un effort d'interprétation pour accéder à cette image. Lors de l'élaboration de sa stratégie argumentative, le locuteur a la possibilité de s'investir directement dans le discours, pour ce faire, il recourt aux embrayeurs de personne comme c'est le cas dans [§2], [§3], [§4] et [§7], mais il peut aussi s'investir indirectement en utilisant la non-personne. Dans ce cas, il est question d'un ethos sous-jacent.

Le topos assure le passage de l'énoncé-argument à l'énoncé-conclusion, dans [§2], L'énoncé-argument *J'ai voulu tenir ma dernière grande réunion publique avant que les français fassent leur choix* argument orienté vers la conclusion *parce que je sais, je sais qu'ici à Toulon, dans ce département du Var lorsqu'on parle d'honneur de fidélité et de courage on est compris ici à Toulon et dans le Var.* enchainement permis grâce à la convocation de la part du locuteur, d'un énonciateur responsable d'un discours primitif, topos admis par le peuple, selon lequel, lorsque on évoque les notions honneur, fidélité, courage, on donne une bonne impression sur les habitants de Toulon.

Dans [§3], L'énoncé-argument *Ici, je connais la sincérité, la généro-*

sité, les qualités de cœurs des habitants de cette région que j'aime tant et où je suis venu tant de fois dans ma vie. Je me souviens de toutes nos rencontres, je me souviens de la campagne de 2007, j'étais venu vous parler ici même de la méditerranée dans cette même salle, je m'en souviens comme si c'était hier j'avais lu quelques vers de Victor Hugo et vous m'aviez écouté en silence argument orienté vers la conclusion parce que dans notre vieux pays de France, les écrivains et les poètes sont sacrés, parce que c'est dans la langue française que s'exprime le mieux le génie de la France voilà Toulon ! voilà le Var !

Nous pouvons distinguer ici, le locuteur L c'est-à-dire le responsable de l'énonciation fait porter l'énoncé sur un être du monde qu'il désigne par l'embrayeur « je ». Il présente en l'occurrence le locuteur I, qui, ne l'oublions pas, est une fiction discursive. En attribuant une série de traits positifs à I, le locuteur L réussit à gagner la faveur du peuple, pour ce faire, il a recours à une série de topoi dont la validité est partagée par la communauté à laquelle appartient le locuteur L.

Le responsable de garant est le locuteur, ce dernier se définit face à son auditoire et se pose comme origine de l'énoncé. Il s'agit alors du locuteur I tel que le décrit Ducrot, cela se traduit par l'emploi de l'embrayeur « je » de telle manière qu'il assume ou rejette les topoi sous-jacents d'une façon explicite.

Les topoi, autrement dit, les garants permettent l'existence d'enchaînements argumentatifs de type conclusif. Ils reflètent les croyances que le locuteur a l'intention de faire partager à son auditoire pour le faire agir. Ainsi dans [§4] L'énoncé-argument *Mais je me souviens de ce jour de l'automne 2008 où je suis venu à Toulon, m'adresser aux français au moment le plus dramatique de la crise financière. Ce moment où tout pouvait basculer ici à Toulon, j'ai dit aux français que pas un euro de leur épargne ne serait perdu* argument orienté vers la conclusion *parce que je ne laisserai pas une banque faire faillite je me suis engagé dès 2008 à protéger les français de la crise. Cet engagement*

a été tenu. J'ai dit, j'ai dit aux français que je leur devais la vérité, la vérité sur la crise, sur son ampleur, sur sa gravité, sur ses conséquences. je ne leur ai rien caché des difficultés qui nous attendaient.

Ici, le candidat construit un ethos d'un homme politique volontariste, qui n'a pas peur des difficultés, un homme qui tient à ses promesses. De plus, on trouve une dramatisation (pathos) sensible au début dans l'évocation de la crise.

Dans [§5], Le politicien se montre responsable de son discours, il construit une image positive après avoir évalué le pathos de son interlocuteur :

[§5] la crise a rendu la vie plus dure pour beaucoup de nos compatriotes. la crise a détruit des emplois, la crise a abîmé des vies, la crise a créé des souffrances mais grâce à l'effort de tous. la France a résisté, la France n'a pas été emportée comme tant d'autres pays comme fêtu de paille par la crise. Nous avons tenu, nous avons pris les mesures, les mesures qui s'imposaient face à l'urgence. Nous avons fait avec les parlementaires qui sont ici des réformes qui nous ont évitées de connaître l'humiliation que connaît aujourd'hui la Grèce les souffrances qu'en connaît l'Italie le Portugal et aujourd'hui les affres qu'en connaît l'Espagne

le candidat tente de toucher les émotions du peuple en se référant à un processus de dramatisation tout en provoquant l'adhésion passionnelle de ceux qui l'écoutent. Cette idée a été bien confirmée par Charaudeau « *en politique, les idées ne valent que le sujet qui les porte, les exprime et les met en œuvre* » (Charaudeau, 2005 :91)

Dans [§6] et [§7], Sarkozy tente de décrédibiliser le candidat de la gauche, il lui attribue la responsabilité de certaines situations négatives telles que l'augmentation de l'endettement (...*Et ce plan de relance n'a pas compromis l'avenir parce que nous l'avons fait par l'investissement et non par la consommation comme nous le réclamait l'opposition, qui a le culot de dénoncer maintenant l'augmentation de l'endettement...*).

Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu étudier, sous le regard de la pragma-sémantique, l'ethos dans un corpus politique. Cette notion se présente comme élément indispensable dans la stratégie argumentative du politicien, de plus, elle est en étroite relation avec le pathos du public. Le candidat de la droite prend position par rapport à son principal opposant François Hollande. La campagne électorale de 2012 a été émaillée de revendications successives mettant en cause sa présidence. Le discours prononcé à Toulon a demandé un repositionnement et des explications pour garantir l'adhésion du peuple français. L'analyse a montré que le candidat de la droite : N. Sarkozy a pris en compte l'univers de croyances de son public, car la construction de l'image de soi dépend des émotions et des sentiments de celui qui l'écoute. Pour cela, il a utilisé des arguments valides pour pouvoir toucher les cœurs et donc inspirer la confiance d'autrui.

Références bibliographiques

- AMOSSY, Ruth (sous la direction de), (1999). Image de soi dans le discours (la construction de l'ethos), Delachaux et Niestlé .S. A, Lausanne, Paris, p. 134.
- AMOSSY Ruth., (2000) : L'argumentation dans le discours : discours politique, littérature d'idées, fiction, Paris, Nathan, Her.
- ANCOMBRE J-C. (1995) "De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoi" Théorie des topoi, Paris, éditions Kimé, 11,47
- ARISTOTE, (2007) : Rhétorique (présentation et traduction de Pierre CHIRON), Paris, Flammarion.
- CHARAUDEAU Patrick (2005). Le discours politique. *Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert
- DASCAL M. (1999) : « L'ethos dans l'argumentation : une approche pragma-rhétorique » in Image de soi dans le discours (La construction de l'ethos), Delachaux et Niestlé S.A., Lausanne, Paris, 61-73.
- DUCROT Oswald (1984) Le dire et le dit. Paris : Éditions de minuit
- MAINGUENEAU Dominique, 2007. Analyser les textes de communication. Paris : nouvelles édition : Armand colin.

Tableau : Corpus –séquences puisées dans le discours de N. Sarkozy, 03 mai 2012, « La France forte »¹.

[§1] Mes chers amis merci, merci pour votre engagement. Vous êtes le peuple de France qui veut rester debout, vous êtes le peuple de France qui ne veut pas baisser les bras, Vous êtes le peuple de France qui ne veut pas qu'on lui impose des idées qui ne sont pas les siennes.

[§2] J'ai voulu tenir ma dernière grande réunion publique avant que les français fassent leur choix parce que je sais, je sais qu'ici à Toulon, dans ce département du Var lorsqu'on parle d'honneur de fidélité et de courage on est compris ici à Toulon et dans le Var.

[§3] Ici, je connais la sincérité, la générosité, les qualités de cœurs des habitants de cette région que j'aime tant et où je suis venu tant de fois dans ma vie. Je me souviens de toutes nos rencontres, je me souviens de la campagne de 2007, j'étais venu vous parler ici même de la méditerranée dans cette même salle, je m'en souviens comme si c'était hier j'avais lu quelques vers de Victor Hugo et vous m'aviez écouté en silence parce que dans notre vieux pays de France, les écrivains et les poètes sont sacrés, parce que c'est dans la langue française que s'exprime le mieux le génie de la France voilà Toulon ! voilà le Var !

[§4] Mais je me souviens de ce jour de l'automne 2008 où je suis venu à Toulon, m'adresser au français au moment le plus dramatique de la crise financière. Ce moment où tout pouvait basculer ici à Toulon, j'ai dit aux français que pas un euro de leur épargne ne serait perdu parce que je ne laisserai pas une banque faire faillite je me suis engagé dès 2008 à protéger les français de la

1. Ces séquences constituent une partie du corpus sur lequel nous travaillons dans notre thèse.

crise. Cet engagement a été tenu. J'ai dit, j'ai dit aux français que je leur devais la vérité, la vérité sur la crise, sur son ampleur, sur sa gravité, sur ses conséquences. je ne leur ai rien caché des difficultés qui nous attendaient.

[§5] la crise a rendu la vie plus dure pour beaucoup de nos compatriotes. la crise a détruit des emplois, la crise a abîmé des vies, la crise a créé des souffrances mais grâce à l'effort de tous. la France a résisté, la France n'a pas été emportée comme tant d'autres pays comme fêtu de paille par la crise. nous avons tenu, nous avons pris les mesures, les mesures qui s'imposaient face à l'urgence. Nous avons fait avec les parlementaires qui sont ici des réformes qui nous ont évités de connaître l'humiliation que connaît aujourd'hui la Grèce les souffrances qu'en connaît l'Italie le Portugal et aujourd'hui les affres qu'en connaît l'Espagne

[§6] Nous avons soutenu nos entreprises, ce sont des dizaines de milliers d'emplois qui ont été sauvés. Grâce au plan de relance qui a soutenu l'activité au moment où tout s'arrêter et où tout pouvait basculer. Et ce plan de relance n'a pas compromis l'avenir parce que nous l'avons fait par l'investissement et non par la consommation comme nous le réclamait l'opposition, qui a le culot de dénoncer maintenant l'augmentation de l'endettement. Alors qu'à l'époque, cette même opposition exigeait que l'on dépense deux fois plus et que l'on s'endette deux fois davantage. Pendant cinq années, ils se sont opposés à toutes les économies, ils se sont opposés à toutes les réformes, ils se sont opposés à tous les investissements et maintenant ils disent qu'ils sont pour la croissance ; ils sont en vérité pour la récession ; ils n'ont jamais rien fait de ce qu'ils ont annoncés voilà ! Lis des nouvelles !

[§7] je n'aime pas les marchés financiers- je n'aime pas la spéculation - mais quand on est endetté il faut bien tenir compte de ce que pense ceux qui nous prêtent de l'argent - comment payerons-

nous les fonctionnaires s'ils ne veulent pas nous prêter Comment payerons-nous pour notre santé - Comment financerons -nous nos investissements- regardez regardez ce que coute aujourd'hui à l'Espagne la perte de confiance c'est toujours pareil à un XXX socialiste ils font des promesses à tout le monde les lendemains vont chanter et puis quand ils ont fini de distribuer ce qu'ils n'ont pas quand la faillite se profile- quand la confiance s'y fondre- ils se rallient en catastrophe à l'hostilité

L'invention et l'innovation linguistiques chez Fellag comme manifestations d'une exception passionnelle et socioculturelle

Bouras Dalila
Université de Sétif

*« Une forme de vie se présente toujours en discours comme une
cohérence naissante élevée contre l'incohérence établie ».*

FONTANILLE et ZILBERBERG

L'humour a été de tout temps une notion fuyante, difficile à définir et à cerner malgré notre capacité à l'identifier et à répondre présent par le rire à chaque fois qu'il nous est offert de le rencontrer.

Notre travail de recherche s'intéresse à l'humour comme un mode d'expression singulier par lequel Fellag décrit le bizarre, l'insolite ou le ridicule, avec l'arrière- pensée de faire ainsi accepter son propre particularisme algérien dans une ambiance de connivence et de tolérance, malgré l'hétérogénéité linguistique et culturelle de son public.

C'est, en premier abord, l'aspect créatif de l'humour fellaguien qui fascine et interpelle vu que l'humoriste doit faire face à cette réalité socioculturelle particulière. Notre problématique tente de découvrir, dans ces quelques pages, le mode d'invention et d'innovation linguistique dans ce domaine assez surprenant, qui est le domaine

humoristique, et plus particulièrement chez Fellag. Notre analyse portera sur la pièce audio *Djurdjurssique Bled* de l'humoriste algérien Fellag.

Pour ce faire, nous essayerons de justifier, en premier, la relation humour/langage, celle-ci oscillant entre dysfonctionnement et maîtrise des normes langagières, les écarts commis à travers la pièce, seront envisagés dans deux parties essentielles :

- l'écart par rapport aux normes lexicales et grammaticales
- les jeux de mots.

En second lieu, nous tenterons d'expliquer, comment ces écarts deviennent un mode de création propre à l'humour en général et particulièrement à celui de Fellag, répondant à une certaine situation socioculturelle.

Mais, d'abord intéressant-nous à la relation humour / langage

Humour / langage

L'humour entretient avec le langage une relation privilégiée. Il faut remarquer que l'humour, et plus précisément l'humour verbal, s'exprimant par le langage, il peut, dans certains cas, être l'objet du risible.

D'un autre point de vue, il faut admettre que par son principe d'écart et son goût de transgression de toute forme sociale, l'humour n'hésite pas à passer outre les normes linguistiques étant donné que la langue est un ensemble de code, et par conséquent un système conventionnel.

Ainsi, le discours humoristique devient un lieu ludique de créations linguistiques libératrices qui provoquent le rire. Tel que l'affirme Everard :

« L'écriture humoristique tend à manipuler le langage comme le lieu

d'une activité ludique et poétique au sens de création, re-création et récréation » (1).

Les différents spécialistes de la question situent ces créations entre la maladresse du jeu du langage (l'ambiguïté, le lapsus) que l'on peut produire intentionnellement et les raffinements littéraires qui reflètent une parfaite maîtrise du langage. Bergson fait remarquer qu' « il n'y a qu'une nuance de différence entre les jeux de mots, d'une part et la métaphore poétique [...] de l'autre » (2).

Defays, quant à lui, place le comique entre la maladresse et la virtuosité, entre le surdéveloppement et le dysfonctionnement mais qu'au fond,

« Il permet un développement supplémentaire de la langue dont il exploite toutes les virtuosités, même celles qu'interdisent la grammaire, la logique, le bon sens » (3).

La faculté créative de Fellag se reflète lors de l'utilisation des normes langagières, joignant, ainsi, l'avis de plusieurs spécialistes, qui situent le phénomène humoristique volontiers du côté de l'art.

Il est tout de même important de signaler que l'humour malgré son trait anarchique (contraire au bon fonctionnement syntaxique) obéit à une structure propre. L'auteur d'une oeuvre de non-sens joue avec des vocables, la grammaire et même la logique aristocienne. Il les brouille, puis les retrouve, mais, restant maître des combinaisons du désordre.

En plus des deux caractéristiques liant le langage et l'humour à savoir la transgression et le ludisme, le langage s'avère être avant tout un lieu d'expression de l'humoriste qui invente parce que les cho-

1. Everard Franck, *L'Humour*, Hachette, Paris, 1996, p. 73.

2. Bergson Henri, *Le Rire. Essai sur la signification du comique*, P.U.F., Paris, 1978 (1901), p. 92.

3. Defays Jean-Marc, *Le Comique*, Seuil, Paris, 1996, p. 29.

ses vont mal. L'attitude initiale, son émoi, plus exactement, est à l'origine de cette expression particulière. Ainsi, dans leur co-interprétation de ces nouvelles créations linguistiques, l'humoriste et le public donnent lieu à un idiolecte linguistique. Ces nouveaux mots constitueraient une manifestation de son idiolecte passionnel qui se manifeste sur le plan des constructions syntaxiques, et des principes de la logique. Tel qu'il apparaît dans les écarts avec les règles lexicales et grammaticales.

A/- Les écarts avec les règles lexicales et grammaticales :

Il s'agit des écarts qui par l'usage et la construction du langage « *remet (tent) en cause la communication, l'information et prête (nt) à rire* », déclarent Geysant, Guteville et Razack⁽¹⁾. Toutefois, ces transgressions grammaticales et aussi lexicales sont envisagées selon une dimension créative.

Fellag emprunte, pour les créations lexicales dans *Djurdjurassique Bled 1*, la suffixation et la préfixation qui, par effet de surprise, favorise une fonction drolatique. L'humoriste utilise volontiers les dérivés idiosyncrasiques dont Lehmann les définit comme :

« *Le résultat particulier de la combinaison entre une base et un fixe* »⁽²⁾.

Les passages suivants extraits de la pièce *Djurdjurassique Bled* en sont démonstrateurs :

« *Mais pourquoi cette Refusation + + « Rire » « Rire », pourquoi ce Refusage + « Rire »* ».

L'effet comique est obtenu par un procédé de dérivation idiosyncrasique. La création lexicale de *Refusation* et de *Refusage* s'articule par la composition des suffixes « *ation* » et « *age* » à une base : « *refus* »,

1. Geysant, Guteville et Razack, *Le Comique*, Ellipses, Paris, 2000, p. 108.

2. Lehmann et Martin-Bethet, *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Nathan, Paris, 2003, p. 127.

ces deux néologismes sont dits construits, « *en ce sens qu'ils ont une structure interne qui correspond à un schéma régulier* » (1), en d'autres termes, Fellag crée par une mise en action de règles morphosyntaxiques permettant de construire ses mots. Les rires fusent dans la salle parce que le public aperçoit cet écart morphosyntaxique produit de façon inattendue, résultant de l'ignorance feinte du personnage des normes lexicomorphologiques.

Le cas de l'extrait suivant est différent quant à la nature du procédé de création :

“ je me suis mis entre une colonne comme ça, et je suis resté une heure à la Gabrer + + « Rire » « Rire », j'ai fait une heure de Gabration intensive + + « Rire » « Rire », la Gabration pour ceux qui ne comprennent pas c'est la captation + « Rire », par le regard. [...]. Alors, moi, pendant une heure j'ai Gabré + « Rire »”.

Fellag applique des règles de dérivation, et même de conjugaison, appartenant au système de la langue française à un lexique de l'arabe dialectal. Dans cet exemple précis, il est question de xénisme, subissant une lexicalisation, étant donné que Fellag introduit un mot arabe dans une narration émise en français et lui applique une suffixation.

Le xénisme *Gabré* s'étend à devenir emprunt puisqu'il « se caractérise par un effacement de la source et une adaptation » (2). Cette adaptation est réalisée sous forme d'un nom (*Gabration*) et d'un participe passé (*Gabré*).

De plus, l'auteur n'hésite pas à lui conférer une explication ; celle de captation, un autre procédé humoristique comme le soulignent Geysant, Guteville et Razack :

1. Lehmann et Martin-Bethet, Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie, Nathan, Paris, 2003.

2. Gaudin et Guespin, Initiation à la lexicologie française, De la néologie aux dictionnaires, Duculot, Paris, 2000, p. 300.

« les définitions peuvent jouer sur les mots, c'est-à-dire tenir compte du décalage entre la ressemblance phonétique et la différence sémantique des mots » (1).

L'emprunt se produit à travers l'extrait qui suit mais cette fois-ci d'une manière inverse :

« les Arabes le premier message qui nous ont délivré + : [hařamnařlikumedifenwalkuřun] + + « Rire » « Rire ». Nous vous interdisons le vin et le [kuřun] + + « Rire » « Rire ». Les rillettes et [lesesəsun] + + « Rire » « Rire », le pâté et [ləzābun] + « Rire », et [baləkətirbuřun] + + « Rire » « Rire » ».

En effet, Fellag, émettant un discours appartenant à une sphère arabo-musulmane et qui, de plus, se référant à un domaine religieux, se donne à une lexicalisation des xénismes français, (cochon, le saucisson, jambon, tir-bouchon), par une suffixation de l'arabe classique ([kuřun], [ləzābun], [lesesəsun], [tirbuřun]).

Cette forme de création morphologique est définie par Gaudin et Guespin comme :

« une des deux voies principales de « néologisme formel » (2), qui reflète l'hétérogénéité liée au contact des langues et résultant d'une soudure phonétique entre signifiants français : le cochon, le saucisson, le pâté, le jambon et le tir-bouchon et un phonème arabe [un] ; ce qui, selon les mêmes auteurs, « coïncide avec l'apparition de nouvelles formes exogènes, étrangères, des xénisme. » (3). Cette soudure actualise le passage du xénisme à l'emprunt intégré dans un énoncé arabophone, qu'il comporte des accommodations à travers le déplacement de l'accent tonique et le changement de nasale finale.

1. Geysant A., Guteville N., Razack A., Le Comique, Ellipses, Paris, 2000, p. 116.

2. (Gaudin et Guespin, Initiation à la lexicologie française, De la néologie aux dictionnaires, Duculot, Paris, 2000, p. 251).

3. Ibid.

Les rires enregistrés sont la preuve de la perception de l'écart morphologique et lexical grâce au savoir du public des règles de contraintes de tels mots construits en arabe classique.

Par la création de ces unités lexicales, Fellag emprunte intentionnellement ce savoir lexical conventionnel par ses néologismes de façon inattendue, « *il communique au lecteur l'euphorie même de la langue* » (1).

En plus de cette adaptation phonétique surprenante, l'effet comique surgit également de l'introduction de la parole dans l'écriture, Fellag crée une distance par la transposition des libertés accusées dans la parole à un texte d'appartenance sérieuse et officielle. Cela aboutit à une force subversive puisque Fellag désacralise et démocratise le discours religieux.

Du moment que le personnage commet des écarts langagiers, il en construit le portrait outrancier qui vise à le ridiculiser.

L'humoriste procède par des dérivés idiosyncratiques créés à partir de mots construits de l'arabe et du français ; il fait référence, de ce fait, à une situation sociolinguistique spéciale. C'est un énonciateur qui exprime un stéréotype langagier particulier, (« *Gabration*, [kuʃun], *Gabré*, ...) », qui est porteur d'un stéréotype socioculturel : personnage ridicule dans la mesure qu'il est ignorant du code de la langue arabe et française ; cependant c'est un personnage qui reflète, d'un autre côté, une situation linguistique et culturelle en contact.

D'ailleurs Morin conclut à ce propos que :

« le sujet énonciateur [qui] produit un discours double fait de stéréotypes langagiers [qui] peuvent bien sûr eux-mêmes contenir des stéréotypes socioculturels, que l'énonciataire implicite doit saisir en même temps que leur déformation. » (2).

1. Everard Franck, *L'Humour*, Hachette, Paris, 1996, p. 68.

2. Morin Christian, « Pour une définition sémiotique du discours humoristique », in

Le mécanisme de l'humour fellaguien ne se résume pas seulement aux infractions de normes langagières qui lui permettent une liberté créatrice mais il se caractérise également par les jeux de mots.

B / Les jeux de mots :

Les séquences relevant des jeux de mots témoignent de la relation humour /poésie et réserve à l'humoriste un hommage à son génie. Un génie dû à sa capacité à manier le langage qui « *prend alors une fonction poétique et ludique ; le mot est pris comme un objet que l'on peut manipuler pour le plaisir* » (1).

D'un autre point de vue, un génie d'énonciateur du moment qu'il peut faire passer un message sans en assumer la responsabilité ; étant donné que « *le comique requiert [...] Une double traduction, l'une banale (déroutante, décevante), l'autre symbolique (explicative, d'une manière ou d'une autre)* », le précise Defays (2).

L'écart entre les deux traductions possibles introduit un sens second sans devoir le nommer ; sans même être obligé d'éclaircir l'ambiguïté. Les jeux de mots s'exercent grâce aux **homonymies**, (des mots de même orthographe et de même prononciation mais de sens différents), et les **paronymies**, (des mots d'une orthographe d'une forme et de sonorité proches), et dont les premières engendrent des calembours et les secondes permettent des contrepèteries ou des pataquès comme c'est le cas dans l'extrait suivant :

04 : “ *les Français vous regardent là-bas en moins il voit [Šwia], mais vraiment vous n'êtes pas un peuple [ntumameŠiŠačbntuma] [ntumaraŠi] « Rire », Ce qui veut dire vous n'êtes pas un peuple, vous êtes un gâchis + + » Rire » « Rire » ”.*

Protée, volume 30, numéro 3.

1. Geysant A., Guteville N. et Razack A., *Le Comique*, Ellipses, Paris, 2000, p. 11.
2. (Defays Jean-Marc, *Le Comique*, Seuil, Paris, 1996, p. 30).

Dans l'extrait 04, Fellag produit un pataquès substituant un phonème à un autre, [r] à [g]. La particularité de celui-là est que la liaison se fait entre deux signes de langues différentes. L'humoriste rapproche le signifiant arabe [raṣ̌i], une masse populaire désorganisée, à un signifiant français *gâchis*.

L'effet est double car Fellag opère une déviation dans la traduction, puisque les deux signifiés sont différents à savoir [raṣ̌i] correspondant à un groupement non-homogène dans leurs préoccupations communes et *gâchis* véhiculant l'idée d'une situation confuse, résumant un gaspillage.

En somme, Fellag, par un procédé de paronymie rapproche deux mots de sens différents mais de formes relativement voisines : [raṣ̌i] et [gaṣ̌i] ; il en produit un calembour dans la mesure qu'il n'actualise la prononciation en dépit de leurs sens différents au sein des deux langues concernées.

À travers l'extrait qui suit, le pataquès est explicitement réalisé par une paronymie. Observons :

05 : “ tiens, même comment il s'appelle, Cyrano de Bergerac, ben, c'est un Algérien + + « Rire » « Rire », c'est un kabyle + « Rire », il est de Azazga + + « Rire » « Rire », Cyrano de *Berbèrgerac* + + « Rire » « Rire » ”.

Après une exposition des caractéristiques des Algériens à avoir un grand nez, Fellag justifie l'origine algérienne de Cyrano de Bergerac pour cause de cette même caractéristique physique. L'humoriste étaye son argument par un procédé formel ; il assemble deux signifiants identifiables pour le public, celui de *Berbère* ainsi que de *Bergerac* dont tous les deux, appartiennent à des systèmes de références culturelles distinctes ; il en crée ainsi une unité lexicale nouvelle de signifié d'apparence unique et constante vue qu'elle constitue le nom d'une personnalité.

Fellag en arrive alors à créer un stéréotype langagier spécifique par la composition de deux unités lexicales qui résument la situation socioculturelle reflétant un biculturalisme dont le public se reconnaît.

En définitive, Les spécificités des jeux de mots dans *Djurdjurassique Bled 1* sont signalées à deux niveaux. D'abord la maîtrise et la faculté de création des calembours et des pataquès au sein d'une seule langue à savoir la langue française, rejoignant ainsi des procédés de l'humour universel.

Ensuite sur le plan spécifique, les jeux de mots chez Fellag se distinguent par la création propre à un humoriste bilingue, traduisant une situation de langues en contact et produisant des néologismes qui correspondent à une situation socioculturelle spécifique.

La réception de telles productions humoristiques, et par la même occasion socioculturelles, actionne une fonction cryptologique et atteste une cohésion entre les membres du public qui reconnaissent leurs appartenances linguistique et culturelle, grâce à celles-ci, ils sont capables d'identifier les écarts, de les apprécier sans même que Fellag ne lève l'ambiguïté.

Conclusion :

Par ce bref exposé des procédés de créations linguistiques empruntés par Fellag, nous déduisons que l'humoriste exprime son exception socioculturelle par son **exception linguistique** en inventant et en innovant. Il en résulte des unités langagières perçues comme des créations ou des défaillances.

— Les écarts par rapport aux normes grammaticales et lexicales, réalisées par le narrateur — acteur berbère ou algérien, reflètent une image outrancière à travers laquelle il souligne son exception socioculturelle par son exception linguistique faisant référence à une situation de langue en contact.

— Fellag produit des détours linguistiques à travers les différents dérivés idiosyncratiques qu'il crée au sein de la langue française et des règles de suffixation et de préfixation appartenant à une langue 1 qu'il applique à une langue 2, ou encore grâce aux fautes de construction syntaxique, il réalise un portrait charge du personnage algérien, berbère ou immigré.

La conséquence de ses créations linguistiques est un effet-discours de nouveauté mettant en évidence son exception sociale en tant qu'Algérien, immigré et Berbère. Il effectue une recatégorisation linguistique puisque l'ensemble de ces procédés appartiennent à un discours qui s'oppose au sociolecte, aux formes figées du langage. Morin écrit qu' « une langue particulière est utilisée par le sujet parce que les choses vont mal ; langue qui est chargée d'attirer l'attention sur cette mauvaise marche du monde » (1).

— le discours fellaguien est aussi un moyen de création linguistique qui embrouille la frontière entre le poétique et le ludique. Une fonction poétique étant donnée qu'il a la capacité de multiplier le potentiel significatif du langage tel dans les calembours ou les jeux de mots. Par les calembours et les pataquès, Fellag assigne un rôle particulier au langage dont il n'hésite pas à exhiber la fonction.

Ainsi par l'invention, l'imaginaire et la marginalité, Fellag dénonce et minimise la réalité. Son discours est *exceptionnel* sur le plan de la forme à travers lequel il fait transformer la passion dysphorique, ainsi que celle de son public, à une passion euphorique ; d'ailleurs Fellag même le confirme :

« l'humour algérien repose sur l'autodérision. Nous sommes des humoristes ambulants et cruels. Nous avons tant de problèmes que l'humour est le seul moyen de les exorciser. [...]. Rire là où ça fait mal. C'est ma façon de combattre les mots qui rongent mon pays : la pénurie, la

1. Morin Christian, « Pour une définition sémiotique du discours humoristique », in Protée, volume 30, numéro 3.

L'invention et l'innovation linguistiques chez Fellag...

censure, les tabous, l'intolérance, le machisme, la haine de l'amour, le fatalisme. [...], si je ne riais pas moi-même avec le public, j'aurais envie de me suicider » (1).

Il est donc à l'évidence que par cette exception discursive, Fellag bâtit un idiolecte qui correspond à la définition que lui donne Barthes :

« Le langage d'une communauté linguistique, c'est-à-dire d'un groupe de personnes interprétant de la même façon tous les énoncés linguistiques » (2).

Le public algérien, se doit de connaître et reconnaître les transgressions des codes discursifs et sociaux pour pouvoir sanctionner l'humour de Fellag par le rire et par conséquent de dépasser le mal de vivre dont ils sont victimes.

Convention de transcription :

[API] : énoncé émis en arabe, en berbère ou en d'autres langues étrangères et transcrit en alphabet phonétique international.

[API] : mot transcrit en alphabet phonétique international, en italique, sont des écarts de prononciation par rapport aux normes phonétiques françaises.

[API] : mot transcrits en alphabet phonétique international, en italique et soulignés sont des emprunts de l'espagnol ou de l'italien.

[š] : phonème équivalent de « ش » en arabe.

[ř] : phonème équivalent au [r] roulé.

[ç] : phonème équivalent au « ع » en arabe.

1. Fellag Mohamed, DjurdjurassiqueBled, L'Abécédaire de Fellag, propos recueillis par Pierre Lartigue, Casbah, Alger, 2005 (2000), pp. 148 - 181.

2. Barthes, L'Aventure sémiologique, Seuil, Paris, 1985, p. 28.

[ξ] : phonème équivalent au « ج » en arabe.

[k] : phonème équivalent au « ق » en arabe.

[t] : phonème équivalent au « ث » en arabe.

[d] : phonème équivalent au « ذ » en arabe.

Mot en italique : mot écrit en italique sont des écarts langagiers par rapport à la grammaire et au lexique de norme française

(+) : pause. Le nombre de + est proportionnel à la durée de la pose émise par Fellag.

MOT EN MAJUSCULE ET EN GRAS : onomatopée, emphase.

« Rire » : rires du public, le nombre de « Rire » est proportionnel à la force sonore et à la durée des rires.

« Applaudissements » : les applaudissements du public.

« inaudible » : le mot ou séquence inaudible ou incompréhensible.

(-) : prise de parole d'un personnage interprété placé avant la phrase introductrice.

(= traduction) : des passages traduits de l'arabe ou du berbère au français.

Bibliographie :

- Barthes, *L'Aventure sémiologique*, Seuil, Paris, 1985.
- Bergson Henri, *Le Rire. Essai sur la signification du comique*, P.U.F., Paris, 1978 (1901).
- Defays Jean-Marc, *Le Comique*, Seuil, Paris, 1996.
- Everard Franck, *L'Humour*, Hachette, Paris, 1996.
- Fellag Mohamed, *Djurdjurassique Bled, L'Abécédaire de Fellag, propos recueillis par Pierre Lartigue*, Casbah, Alger, 2005 (2000).
- FONTANILLE, J. et C. ZILBERBERG, *Tension et signification*, Pierre Mardaga, Liège, 1998.
- Gaudin et Guespin, *Initiation à la lexicologie française, De la néologie aux dictionnaires*, Duculot, Paris, 2000.
- Geysant, Guteville et Razack, *Le Comique*, Ellipses, Paris, 2000.
- Lehmann et Martin-Bethet, *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Nathan, Paris, 2003.
- Morin Christian, « Pour une définition sémiotique du discours humoristique », in *Protée*, volume 30, numéro 3.

Éléments pour une démarche en production écrite

ZETILI Abdeslam
Laboratoire SLADD
Université Mentouri Constantine

Introduction

De façon générale, au niveau de tous les cycles et à des degrés de difficultés divers, l'enseignement de l'expression écrite (nous parlons ici des classes du secondaire) a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants. Une fois arrivés à cette phase de la séquence ou du projet, ils ne savent pas vraiment comment procéder, quel exercice donner, quelle démarche adopter, en quoi consiste réellement leur mission, quels en sont les objectifs concrètement réalisables. Dans la plupart des cas (ici, nous parlons des classes du cycle secondaire), l'activité se déroule de la même manière : *grosso modo*, l'enseignant propose l'exercice, puis les apprenants lui remettent leurs productions pour une évaluation. Donc, ce moment du projet qui, en principe, est censé apprendre aux élèves les procédés de formulation n'est pas efficacement exploité. Ce qui veut dire que la classe de français n'enseigne pas l'écriture. Mais, le savoir écrire est-il vraiment enseignable ? La réponse à cette question est déterminante. Essayons de voir ce qu'en pensent les spécialistes.

Enseignabilité de l'écriture

Nos diverses lectures sur ce point nous ont permis de découvrir que les réponses données par les spécialistes manquent souvent de précision et d'assurance, et que l'enseignabilité de ce savoir-faire est l'objet d'un important débat didactique. De façon générale, deux grandes tendances émergent. Les uns affirment que l'école enseigne l'écrit, même si son rôle se limite à proposer des activités d'écriture au terme de chaque séquence d'enseignement. Les autres, au contraire, soutiennent que l'école ne peut pas remplir cette mission car, pour savoir écrire, le sujet devrait « *disposer d'un savoir que Michel Verret qualifierait volontiers de "gnoséologiquement non scolaire"* » (Halté, 1988 : 11). Et la littérature didactique développée autour de cette question permet de découvrir que cette seconde tendance est relativement prédominante. Fournissant une réponse plus tranchée, les tenants de cette thèse mettent l'accent sur les insuffisances liées à la pratique de l'acte d'écriture en classe et sur un grand nombre de difficultés en relation directe avec la situation de production, les représentations des interactants, le rapport des enseignants et des apprenants à l'écriture (sur ce dernier point, nous conseillons vivement de voir l'ouvrage de Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et méthodologiques*, Presses Universitaires du Septentrion, 2000).

Pour eux donc, on ne peut pas enseigner les procédés de formulation à l'apprenant. J-F. Halté, par exemple, trouve que l'école ne permet « qu'un très médiocre apprentissage "sur le tas" » (Halté, 1989a : 11) ; opinion très proche de ce que soutient Ploquin : « *l'école n'apprend pas à écrire même si elle y contribue* » (1993 : 151). Pour sa part, Ricardou (1978 : 23) affirme que les problèmes liés à l'enseignement de l'écriture sont nombreux : « *Nous le savons : prétendre soumettre l'écriture à un apprentissage scolaire, c'est, immanquablement, se trouver en butte à toutes manières de résistances. Certaines concernant l'objet proprement dit (l'écriture) ; quelques unes,*

le principe lui-même (l'enseignement) ; d'autres, la nature du lieu (la classe) ».

L'acte d'écrire est très complexe, dépassant largement le simple savoir linguistique dispensé par l'école. Il exige davantage de compétences des sujets écrivains. Pour l'ensemble des spécialistes « *savoir écrire, c'est bien autre chose que savoir maîtriser le vocabulaire, l'orthographe, ou la syntaxe...* » (Dautry, 1994 : 106, 107).

Il exige également la présence de certains facteurs qui peuvent concrètement faciliter l'action enseignante et aider les apprenants à améliorer leur savoir écrire. Nous voudrions insister, entre autres, sur les éléments suivants.

1. Rôle de l'enseignant

Au centre de ce débat semé d'incertitudes, quel serait réellement le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit ? Nous pensons qu'il est extrêmement difficile de fournir une réponse nette. En plus des pratiques de classe qu'il adopte, l'une des tâches essentielles de l'enseignant consiste, à notre sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en expliquant aux apprenants que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice, tout comme d'autres savoir-faire. La part du travail, c'est-à-dire de la pratique, est beaucoup plus grande que celle du don. Personne ne pourrait apporter de panacées ; même les écrivains. Ils sont, eux aussi, souvent confrontés aux problèmes de l'écriture, des problèmes propres aux écrivains. Le vertige de la page blanche jalonne le parcours de chaque homme de plume. La littérature pourrait nous fournir une infinité d'exemples.

Au plan des pratiques de classe, le rôle des enseignants est assez limité. Qu'ils soient de formation ancienne ou récente, ils subissent l'activité tout comme les apprenants. Ils la « font » comme s'il ne s'agissait que d'une simple routine servant à clore inévitablement la séquence pédagogique. Le plus souvent, ils n'interviennent pas

lors de l'accomplissement de la tâche : ils proposent l'exercice (pris dans le manuel scolaire) et récupèrent les productions pour une éventuelle évaluation, sans innovation aucune dans leurs pratiques. Comme si les apprenants savaient parfaitement, de façon naturelle, ce qu'il faudrait dire et comment ils devraient le dire ; comme si leur compétence scripturale était définitivement installée. En fait, les apprenants ne savent rien de tout cela. Ainsi, ni la fréquence de l'activité ni les années ne peuvent les aider à s'améliorer.

La classe de français ne peut pas prétendre développer les compétences scripturales chez les apprenants en se limitant aux seuls exercices habituellement adoptés comme unique voie pour enseigner l'expression écrite. Par exemple, pour que le rôle de l'enseignant soit plus efficace, il est primordial, à notre sens, que les séances de production écrite comportent des situations de production, dont l'objectif est de faire écrire les apprenants, et des situations d'apprentissage censées apprendre à l'élève comment procéder pour exécuter telle ou telle tâche d'écriture (c'est cet aspect de l'enseignement qui n'est pas pris en charge). Reuter les appelle « situations d'écriture et situations distancées ». Dans les premières, « *l'apprentissage passe par la pratique des élèves, par leur faire, par leur écriture* » ; alors que dans les secondes, il passe « *par la distance à la pratique, par la réflexion, par des discours sur l'écriture et les écrits* » (1996 : 106). L'apprentissage par la seule pratique n'est pas du tout garanti (Halté, 1987).

2. La formation des enseignants

Il faut admettre une chose : les enseignants ne trouvent pas de solutions pour faire face aux difficultés sur lesquelles butent les apprenants parce qu'ils n'ont pas eu de formation didactique en ce sens (sur la formation des enseignants, le rapport à l'écriture, voir également l'ouvrage de Barre-De Miniac, 2000).

Dans cette perspective, en plus du savoir savant qu'ils doivent ac-

quérir autour des théories et modèles d'écriture, nous pensons qu'il faudrait nécessairement former des enseignants eux-mêmes producteurs de textes.

Sans nul doute, l'enseignant est plus efficace en classe lorsqu'il appréhende l'ensemble des paramètres qui entrent en jeu dans l'acte d'écriture. Il parvient à gérer avec efficacité les situations de production avec ses élèves : organisation du groupe classe, aides et orientations diverses tout au long de l'exécution de la tâche, instauration d'un climat de travail sécurisant, réduction des contraintes de production, etc.

En somme, l'enseignant aide mieux les apprenants à écrire lorsqu'il est lui-même sujet écrivain. Bing le fait remarquer sans circonlocutions : « *Faire écrire sans écrire soi-même revient un peu à envoyer des gens qui ne savent pas nager à l'eau sans être capable d'aller les chercher* » (1983 : 15).

Par ailleurs, l'enseignant prend davantage conscience de ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour aider à l'appropriation du savoir écrire. Il le découvre en pratiquant l'écriture. Pour Saget, « *l'écriture ne peut être enseignée valablement que par quelqu'un qui a une pratique personnelle de l'écrit* » (1985 : 52). Par la pratique de l'écrit, l'enseignant réalise mieux la situation de production écrite dans laquelle les apprenants sont mis à chaque fois. Il se rend concrètement compte de tout ce qu'une telle activité exige pour sa réalisation. Il découvre peu à peu les nombreux blocages à l'écrit ; ce qui le conduit à une réflexion profonde sur la démarche à adopter en classe afin de permettre aux apprenants de les dépasser, à une remise en question de son enseignement de manière plus objective.

3. Les textes supports

Placée comme phase initiale de la séquence, l'étude des textes supports, constituant ce qu'on appelle communément activités de com-

préhension ou compréhension de l'écrit, a pour objectif d'initier l'apprenant à la diversité des formes discursives. On tente de lui faire découvrir l'organisation, la structure, le mode de fonctionnement du (des) document (s) exploité (s) en l'amenant à réfléchir sur ses (leurs) spécificités. Au terme de ce travail de découverte, d'analyse, de construction de sens, et après des activités liées au fonctionnement de la langue, l'apprenant est mis en situation de production pour rédiger un écrit de même type, de même architecture que le (s) document (s) support (s).

La phase de compréhension trouve ici toute sa justification et s'impose ainsi comme activité incontournable dont dépendent toutes les activités qui la suivent. Elle permet à l'apprenant de s'approprier divers outils liés aux modèles discursifs qu'il tentera d'exploiter à chaque fois qu'il exécutera une tâche d'écriture. Pour Moirand, les activités de compréhension permettent au sujet scripteur « *d'avoir, par exemple, à sa disposition un stock de formulations linguistiques correspondant aux opérations discursives ayant trait à l'exposition, la description, la définition, la démonstration, l'explication... ou permettant d'intervenir dans son discours soit pour donner son opinion, présenter ses arguments et ses hypothèses, et réfuter celles d'autrui, soit pour rapporter et commenter* » (1979 : 96). Ce serait donc une lapalissade d'avancer que l'apprenant ne peut pas produire un type de texte auquel il n'est pas suffisamment initié ou qu'il ne connaît pas.

La phase de compréhension, en tant que moment important de découverte de documents et de formes discursives variées, présente toutefois certaines limites. D'une part, son impact sur les compétences linguistiques et discursives de l'apprenant est réduit faute de pouvoir étudier des types discursifs initiant l'apprenant aux diverses stratégies argumentatives, expositives, exhortatives, aux divers procédés narratifs, etc.

D'autre part, articuler l'activité de compréhension sur un seul document support semble insuffisant pour faire découvrir à l'appre-

nant les spécificités et le mode de fonctionnement du type discursif étudié. A notre sens, pour que cette activité soit réellement conséquente (par rapport à l'amélioration des compétences scripturales), on devrait travailler sur un nombre de documents plus important et échelonner l'enseignement d'un type de texte sur une durée plus longue.

4. Motivation et écriture

Les apprenants ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés dans toute situation d'écriture en classe. Elles varient en fonction du type de texte à produire. Leurs attitudes face à l'écriture en dépendent : selon que la tâche consiste à écrire une lettre, une narration, une argumentation, une prescription, etc., ils manifestent des réticences ou, inversement, se montrent motivés pour la réalisation de la tâche.

L'écriture d'un texte dans lequel le scripteur s'implique, se sent concerné de façon plus ou moins directe par ce qu'il écrit, éveille certainement intérêt et engagement. En règle générale, tout apprentissage est lié à la notion de motivation, rattaché à son tour à celle de besoin. Nombre de spécialistes soulignent dans leurs travaux l'importance de la motivation dans l'acte d'écrire. En 1968 déjà, E. Claparède reprenant les idées de l'anglais John Locke développées autour de l'implication dans l'activité (*Pensées sur l'éducation*, 1693), met en valeur l'incidence de l'intérêt des apprenants sur l'acte pédagogique (: 13).

Définie par R. Richterich comme étant « *l'ensemble des mobiles et impulsions qui poussent un individu ou un groupe d'individus à agir ou qui les conduisent à avoir un comportement déterminé* » (1974 : 24,25), la motivation est, selon J-R. Hayes, en interrelation complexe et importante avec les processus cognitifs. Evoquant une étude réalisée en collaboration avec d'autres chercheurs (1990) et illustrant par d'autres travaux de nombre de spécialistes sur la moti-

vation, il soutient que celle-ci influence énormément les activités cognitives du sujet (1995 : 66-69). Pour Reuter, « *la présence et le développement de la motivation aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent* » (1996 : 91). Selon lui, trois facteurs participent à la construction de la motivation des apprenants : la prise en compte des représentations, la construction de l'utilité de l'écriture et des écrits, la construction du climat de la classe.

Élément présent dans les modèles d'écriture de Hayes et Flower (1980), Hayes (1995), la motivation joue un rôle central dans toute production d'écrits. Dans la présentation du nouveau modèle (1995), Hayes souligne qu'elle a une influence décisive sur l'acte d'écrire (1998 : 64).

5. Pratique et appropriation de l'écrit

Sans nul doute, c'est par la pratique que l'individu développe tout savoir-faire. Au sujet de la maîtrise de la production écrite, Pen-danx énonce cette même règle : elle « *est avant tout le résultat d'une pratique* » (1988 : 108). Halté soutient également le même point de vue : « *apprendre à écrire, c'est écrire* » (1989b : 39). Pour Hayes, une pratique importante aide réellement les apprenants à « *développer des niveaux d'habiletés rédactionnelles élevés* » (1988 : 99).

Pour référer à l'ancien adage, nous dirons que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Une pratique fréquente de l'activité permet en effet au sujet scripteur d'améliorer ses compétences rédactionnelles ; que cette pratique soit scolaire ou extrascolaire.

De ce point de vue, la pratique scolaire de l'écriture semble présenter deux grandes insuffisances. D'une part, nous pensons que les élèves écrivent peu. Durant toute l'année scolaire, ils ne produisent qu'au terme de la séquence ou du projet ; ce qui réduit considérablement les mises en situation de production.

D'autre part, cette pratique gagnerait davantage si elle était complétée, renforcée par une pratique extrascolaire. Écrire pour soi ou pour quelqu'un d'autre, écrire par plaisir, de façon autonome et consciente sur n'importe quel sujet qui motive, écrire loin des contraintes de la classe, loin du "contrôle de la langue" et du « *contrôle de l'institution* » (Barré-De Miniac, 2000 : 113), constitue une voie sûre pour établir de nouveaux rapports à l'activité scripturale en général et scolaire en particulier, pour atténuer l'inappétence manifestée par les apprenants. L'écriture extrascolaire aide le sujet scripteur à se familiariser avec une multitude de textes, surtout si elle est soutenue par une activité de lecture.

6. L'écrit et le travail de groupe

6.1. Avantages du travail collectif

Dans le souci de rompre avec les pratiques habituelles dans l'enseignement de la production écrite, nombre de spécialistes préconisent l'écriture polygérée. Pour eux, cette forme de travail présente un certain nombre d'avantages, notamment pour ce qu'elle apporte de différent par rapport à la forme traditionnelle de l'enseignement / apprentissage « *qui privilégie en particulier les performances individuelles et la compétition* » (Breyer, 1989 : 76). Elle constitue également le cadre idéal où s'accomplit une diversité d'interactions et où se tisse une multitude d'interrelations ; l'occasion où chaque membre du groupe s'engage et s'implique dans ce qu'il fait et ce que font les pairs. Ainsi, l'exécution de la tâche engendre une communication plus fluide, plus riche, ouvrant la voie à toutes formes de négociations mais aussi de confrontations que la perspective constructiviste désigne par « *conflits sociocognitifs* » (Reuter, 1996 : 83).

L'écriture collective bannit toute forme d'individualisme puisqu'il s'agit d'élaborer un écrit « *auquel tout le monde participe* » (Breyer, 1989 : 77). Donc, la réalisation du travail passe inévitablement par

la confrontation d'idées, de formulations d'idées, de formes à donner au produit, et par le désir d'affirmation différemment éprouvé et manifesté par les membres du groupe.

L'élaboration collective d'un texte aide surtout à « *alléger la surcharge cognitive* » (Garcia-Debanc, 1990 : 6) du moment que les tâches sont partagées entre les écrivains ; même si ce partage est souvent difficilement vécu par chaque sujet. Comment ? Une tâche d'écriture polygérée est nettement différente d'une tâche monogérée, sur plusieurs plans, notamment au niveau des opérations du processus rédactionnel. La planification, la mise en texte et la révision sont collectivement opérées. Elles se déroulent dans un climat de négociation certes, mais aussi de tension entre les membres du groupe ; ce qui, à la fois, facilite et complexifie la tâche.

Par exemple, au niveau de la planification les idées vont foisonner ; d'où richesse et diversité, mais aussi confrontation et concurrence. La textualisation risque de se faire avec beaucoup de lenteur puisqu'il s'agit de la rencontre de plusieurs « *styles de conduites rédactionnelles* » (Hayes et Flower, 1980 : 4) qui sont mis en œuvre en vue de parvenir à produire un seul écrit. Pour les opérations de révision, les apports de chaque membre permettent d'activer la mise au point finale du texte. Le groupe parvient plus aisément à relire la production et à y apporter les corrections, les modifications utiles.

Des travaux de spécialistes sur les interactions entre apprenants ont montré que cette forme d'écriture, grâce aux échanges verbaux entre les membres du groupe, contribue à améliorer leur savoir-faire rédactionnel (David, 1994 : 09). Sur les nombreux avantages du travail de groupes, voir également, entre autres, Reuter (1996) et Astolfi (1992).

6.2. Les désavantages

Le travail polygéré a aussi des désavantages que l'enseignant ne doit pas perdre de vue dans sa pratique pédagogique. En effet, il faudrait

redouter ses conséquences sur l'acquisition du savoir-faire individuel. Abstraction faite des tensions du groupe qui le minent continuellement, on pourrait être surpris par les effets inverses que cette forme d'organisation du travail pourrait avoir. Nul ne peut garantir ou prévoir les résultats, d'autant qu'il s'agit de contact entre des entités sociales dont le rapport à l'écriture, les représentations et les parcours scolaires ne sont pas tout à fait identiques.

L'inconvénient majeur, à notre sens, réside dans le risque de bloquer des apprenants qui seraient de bonnes individualités ; et ce en les soumettant au rythme du groupe, en uniformisant leur façon de produire alors qu'ils puiseraient leur force dans leur originalité. Pour les sujets scripteurs, cette nouvelle situation les oblige à gérer d'autres facteurs propres au travail collectif ; ce qui implique la mise en œuvre de stratégies et de conduites rédactionnelles autres que celles auxquelles ils font appel lors de l'écriture individuelle.

La production écrite est par excellence un espace individuel permettant au sujet écrivant de s'affirmer comme particularité grâce à son acte d'innovation. Chaque scripteur a ses stratégies, son style d'écriture et sa façon d'exécuter les opérations du processus rédactionnel. Si son savoir faire est susceptible de s'améliorer dans le cadre du groupe, il ne le concrétise qu'au niveau personnel.

Un texte produit collectivement n'a pas de scripteur réel ; ce n'est qu'une hybridation difficile, péniblement engendrée dans des circonstances particulières. En réalité, nul membre du groupe ne le prend en charge ; notamment concernant la production de certains types discursifs. Si la production d'une exposition (discours neutre) pose peu de problèmes en ce sens, l'élaboration collective d'une narration ou d'une argumentation ne va pas sans difficultés. Ces discours sont inévitablement pris en charge par le sujet communicant qui se désigne par l'emploi du pronom " je " ou d'autres indices de personne. Même si le groupe opte pour l'emploi du « nous », ce substitut n'a qu'un usage inhabituel dans le discours des apprenants,

pouvant engendrer d'autres difficultés liées à la grammaire et à la situation de communication.

6. 3. L'organisation du groupe

La constitution des mini-groupes de travail doit être faite avec une attention particulière, en fonction d'objectifs définis par l'enseignant, selon la cadence qu'il veut donner au déroulement de l'activité et compte tenu de la compatibilité des membres formant telle ou telle équipe. Mais, dans la réalité de la classe, nous savons que cette compatibilité n'est pas toujours évidente et le risque que court chaque membre est important.

L'enseignant sait, par exemple, que le travail est souvent accompli par un ou deux élèves seulement « *sans que les autres apportent la moindre contribution* » (Schiffler, 1984 : 68). Il sait également que le travail collectif oblige les uns à se constituer en « *suivistes* » (Bessonnat, 2000 : 8), en « *sans opinion* » et érige d'autres au statut de leader. Le leader s'impose par lui-même ou se fait désigner par ses pairs. Il est le meneur à qui l'influence, le pouvoir de décision et l'orientation du travail reviennent de droit. Il sait enfin que toute négociation comporte intrinsèquement des concessions ; certains apprenants risquent alors de tout concéder. Les apprenants n'ont pas la même force de caractère et les obstacles qu'ils rencontrent ne sont pas également les mêmes.

Cet aspect négatif du travail collectif fait surgir un problème de taille concernant l'évaluation : qui est évalué en réalité ? Des apprenants risquent, du fait d'être membres de groupes, d'essuyer des revers. D'autres risquent de se leurrer sur leurs véritables compétences rédactionnelles. D'autres enfin risquent de tout perdre faute de s'affirmer et du fait d'être sous l'emprise d'une double autorité : celle de l'enseignant et celle du leader.

Quelle que soit la façon dont se constituent les mini-groupes, les problèmes que nous avons évoqués persistent. Si les apprenants

constituent par eux-mêmes les équipes de travail, les raisons de leur choix d'être dans telle ou telle équipe sont très subjectives et relèvent beaucoup plus des affinités ou des éloignements qui existent entre eux.

Si cette tâche est accomplie par l'enseignant, les critères d'organisation dont il peut disposer sont divers et difficiles à circonscrire. En effet, sur quels facteurs se baserait-il pour faire travailler tel apprenant avec tel autre ? Serait-il plus judicieux, par exemple, de mettre ensemble des apprenants qui auraient des niveaux rapprochés ou homogènes ? Qui auraient le même caractère ; les mêmes représentations, les mêmes inclinations ? Autant de questions qui montrent toute la complexité du problème.

Les spécialistes soulignent l'importance de cet aspect du travail collaboratif. Selon Garcia-Debanc, par exemple, pour rentabiliser le travail collectif pour chaque membre, « *il importe de veiller à la taille et au mode de constitution de groupe ainsi qu'aux outils facilitant son organisation interne* » (1990 : 6,7). Sur les modalités d'organisation de cette forme de travail, les profits qu'on en tire, ses objectifs, ses incidences sur les apprentissages, etc., elle pose une multitude de questions auxquelles elle tente d'apporter des éléments de réponses intéressants, notamment en termes de pratiques de classe.

Le travail collectif que certains enseignants mettent en œuvre avec leurs élèves s'inscrit dans cette perspective ; même si leurs pratiques n'ont pas de souci expérimental affiché. Cette forme d'organisation de l'activité de production écrite vise surtout à instaurer un climat de travail plus ou moins sécurisant pour l'ensemble des apprenants. Nous pensons, pour notre part, qu'il est plus facile, plus probable de tirer un apprenant de sa solitude, de lui permettre de vaincre sa peur, sa hantise de l'écrit, lorsqu'il se sent membre actif dans une équipe ; même si son rôle est limité à de petites interventions sur la tâche proposée.

Conclusion

Pour clore cet axe, nous dirons que l'apprenant qui évolue parmi ses pairs de façon régulière, peut à coup sûr en tirer bénéfice sur plusieurs plans. Les rapports qui se tissent entre les membres de chaque équipe, les possibilités d'acquisition d'un savoir-faire au sein du groupe, la découverte du savoir écrire des autres pour situer réellement le sien, l'instauration d'un micro-climat de travail spécifique à chaque équipe, sont autant d'intérêts louables du travail collectif en production écrite.

Cependant, il ne faudrait pas perdre de vue que, quel que soit le mode d'organisation choisie en classe, le travail de groupes ne peut à lui seul résoudre les problèmes rencontrés à l'écrit, ni lever les blocages des apprenants. Certes, il aide à acquérir des stratégies d'écriture et des connaissances procédurales au sein du groupe ; mais l'apprenant a inévitablement besoin aussi d'opérer seul, en ne comptant que sur ses propres capacités.

L'idéal, à notre sens, serait de pouvoir alterner les deux formes de travail, collectif et individuel ; ce qui permettrait à chaque apprenant d'être objectivement fixé sur ses progrès à l'écrit. On pourrait également opter pour les deux formes d'organisation à la fois et le bénéfice à en tirer serait important. Comment ? Les apprenants pourraient entamer collectivement la tâche d'écriture, puis la terminer individuellement : ils négocieraient ensemble le quoi et le comment, opéreraient les choix utiles, définiraient la perspective et la forme à donner au texte à produire ; mais chaque sujet scripteur rédigerait son écrit à titre individuel. Il appartiendrait à chacun de convoquer ses propres procédés de formulation. Sur ce point précis, nous rejoignons, très modestement, Reuter sur le travail collectif et les diverses options pratiques que l'enseignant peut prendre pour sa réalisation : un scripteur unique au nom du groupe, plusieurs scripteurs à la fois, un scripteur unique à chaque phase de la tâche d'écriture (alternance), alternance du travail individuel et collectif (1996 : 63).

7. L'écriture ludique

De manière générale, toutes les activités ludiques ont « *leur utilité* » (Julien, 1988 : 4) et les avantages pédagogiques qu'elles présentent ne sont plus à démontrer. L'utilité de l'écriture ludique se traduit notamment au niveau de la motivation de l'élève : il prend « *du plaisir à écrire pour soi* » (Bertocchini, Costanzo, 1987 : 3).

Toutefois, les limites de ces activités ne doivent pas être occultées et nous trouvons qu'il est utile d'en dire quelques mots ; de les signaler aux enseignants qui devraient en tenir compte au cas où ils introduiraient ce type d'activités dans leurs pratiques de classe.

Dans beaucoup de cas, les apprenants ne leur accordent pas toute l'importance qu'elles méritent : pour eux, il ne s'agit que de jeux ; et jouer, ce n'est pas tout à fait sérieux. Cette représentation du ludique et du sérieux rend de plus en plus difficile la conciliation entre ces deux univers : à l'école on ne joue pas, on travaille, on apprend. Dans la réalité, nous savons que nos apprenants n'ont pas vraiment l'habitude d'apprendre par le jeu dans le cadre de la classe ; même si *extra-muros* ce type d'apprentissage est devenu un acte ordinaire dans la vie des sujets (notamment, apprentissage dans divers domaines par le biais des jeux électroniques).

De ce fait, les incidences réelles de l'écriture ludique sur le savoir écrire des apprenants risquent d'être minimes ; et il devient ainsi difficile d'affirmer qu'elle apporte des solutions à quelques difficultés rencontrées lors de l'écriture « sérieuse ». Certes, elle permet de « *rompre avec ennui et angoisse* », de « *puiser des procédures, des techniques dont on peut s'emparer pour produire à son tour, modifier et enrichir son écriture* » (Reuter, 1989 : 72) ; mais on ne peut parler d'un véritable travail de production. Offrant toutes les voies à la production dans tous ses états, les exercices fabriqués à cette fin engendrent souvent des productions totalement démarquées de l'écrit scolaire, ne prêtant à aucune forme d'évaluation même en cas

de graves transgressions linguistiques (morphosyntaxiques notamment) que l'on range sous la bannière de la créativité (voir à ce propos Albert et Souchon, 2000 : 166, 167).

Au niveau du savoir-faire, le transfert n'est pas évident et ce qui semble aller de soi (incroyablement fluide, automatique) se traduit en blocage dès qu'il s'agit de l'écrit " sérieux " ; du moment que les deux types d'écriture n'obéissent pas aux mêmes règles de fonctionnement et ne mobilisent pas les mêmes ressources chez l'apprenant.

L'écriture ludique donne au sujet scripteur l'impression du facile et risque de le leurrer sur ses véritables compétences rédactionnelles, car elle ne se fonde pas vraiment sur un effort de réflexion et ne réfère pas à une théorie de l'écriture. Saget pense même qu' « *il n'y a pas de travail conscient sur l'écrit* » (1985 : 54). Quel que soit le degré de motivation et d'implication des sujets, on n'assiste pas à un vrai travail de langue sous ses divers aspects. Ces activités, au contraire, cloisonnent l'apprenant plus qu'elles ne le libèrent ; l'entraînant dans l'illusion de l'écriture à la portée de tous, sans développer chez lui une véritable compétence scripturale. Écrire réellement, c'est plus que jouer. Produire un texte, c'est plus que faire comme tel ou tel auteur.

En vue de lui donner davantage d'efficacité, nombre de chercheurs préconisent d'intégrer l'activité ludique dans une pratique d'écriture plus vaste. Par exemple, Pour Halté, les jeux d'écriture « *restent des jeux s'ils ne sont pas intégrés dans une stratégie d'ensemble* » (1981 : 24). Ils peuvent facilement coexister avec d'autres formes de pratiques de l'écrit. On pourrait, par exemple, alterner en classe l'écriture pratiquée habituellement dans le cadre de séquences et projets pédagogiques et l'écriture ludique ; de sorte que cette dernière soit une sorte d'entraînement, d'éveil d'intérêt, de familiarisation avec quelques procédés stylistiques et tournures syntaxiques originales, ou tout simplement une occasion de manipulation de la langue.

Références bibliographiques

- ALBERT M.-C., SOUCHON M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris.
- ASTOLFI J-P (1992), *L'école pour apprendre*, ESF, Paris.
- BARRE-DE MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion.
- BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (1987), *Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte*, Hachette, Paris.
- BESSONAT D. (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in *Pratiques*, n° 105/106.
- BING E. (1993), « Tirer le fil par la plume », in *Le Français Aujourd'hui*, n° 6. de la grammaire, Editions Logiques, Montréal.
- CLAPAREDE E. (1968), *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- GARCIA-DEBANC C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- HALTÉ J-F. (1981), « Pour changer l'écrire », in *Pratiques*, n° 29.
- HALTÉ J-F. (1987), « Les conditions de production de l'écrit scolaire », in *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, Ss. la dir. de CHISS J-L. et al. Deboeck-Wesmael.
- HALTÉ J-F. (1988), « L'écriture entre didactique et pédagogie », in *ELA* n° 71 (nouvelle série), Didier-Erudition, Paris.
- HALTÉ J-F. (1989a), « Savoir écrire – savoir-faire », in *Pratiques*, n° 61.
- HALTÉ J-F. (1989b), « Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une pédagogie de l'écriture », in *Pour une didactique de l'écriture*, CHAROLLES M. et al. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- HAYES J.R. (1995), « Un nouveau modèle du processus d'écriture », in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Coll. Ss. la dir. de BOYER J-Y. et al. Editions Logiques, Montréal.
- HAYES J.R. (1998), « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », in *La rédaction de textes, Approche cognitive*, Ss. la dir. de PIOLAT A. et PELISSIER A., Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- JULIEN P. (1988), *Activités ludiques*, CLE international.
- MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrit*, CLE international.
- PENDANX M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris
- PLOQUIN F. (1993), « L'écrit à contre pied », in *Le FDM*, n° spécial.
- REUTER Y. (1989), « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique », in *Pratiques*, n° 61.

Éléments pour une démarche en production écrite

REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESE, Paris.

RICARDOU J. (1978), « Ecrire en classe », in *Pratiques*, n° 20.

RICHTERICH R. (1974), « Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère », in *Le FDM*, n° 109.

SAGET P. (1985), « Le plaisir d'écrire. Enseigner l'écrit : une pratique », in *Le FDM*, n° 192.

SCHIFFLER L. (1984), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères* (traduction de Jean-Paul COLIN), Hatier-Crédif, Paris.

De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français

Nedjma Cherrad

Maître de Conférences HDR

Université Constantine I

Laboratoire Sciences du Langage Analyse du Discours et Didactique

(SLADD)

cherradnedjma@yahoo.fr

Introduction

L'alternance des codes jalonnent le déroulement de l'interaction en classe de langue étrangère. Les recherches actuelles en didactique des langues étrangères s'attellent à prouver que son usage ne reflète ni le manque de compétence des apprenants en langue cible ni la solution de faciliter pour l'enseignant. En effet, si les passages d'une langue à une autre permettent habituellement à l'enseignant d'attirer l'attention, de lever l'ambiguïté, d'établir des ponts entre la langue maternelle et la langue cible, de créer une relation interpersonnelle avec les apprenants et enfin d'assurer la compréhension et/ou l'intercompréhension au sein de la classe, ces passages aident également les apprenants à résoudre des problèmes communicatifs, à solliciter la collaboration d'un interlocuteur, à manifester leur coopération ou à marquer une complicité avec un interactant.

Étant au centre de nombreux travaux, l'alternance codique en classe est appréhendée de différentes façons. Aussi, certains travaux examinent-ils les facteurs qui influent sur l'usage de celle-ci durant le cours, tandis que d'autres se focalisent sur les formes qu'elle revêt ou les fonctions qu'elle assure au sein de la classe de langue étrangère.

Notre réflexion s'inscrit dans le sillage de ces travaux, en partant de l'observation des cours de licence de français à l'université de Constantine, nous tentons de mettre en relief les séquences interactives au sein desquelles s'opèrent les passages de la langue cible (le français) à la langue maternelle des interactants de la classe (l'arabe dialectal). Nous portons un intérêt particulier à un usage singulier de l'alternance codique : le rôle des proverbes de la langue maternelle dans le cours de langue étrangère.

La spécificité de cette alternance codique - hormis le passage d'une langue à une autre - relève du fait qu'elle consolide le rapport interpersonnel entre les enseignants et les étudiants car elle est imprégnée de connotations et de valeurs sociales, culturelles et affectives. Ainsi, en plus du changement linguistique qui se réalise, vont s'entremêler plusieurs références culturelles : celle de la culture de l'enseignant et des étudiants et celle renvoyant au français, la langue d'enseignement/apprentissage.

L'examen de ces extraits de cours nous permettra d'expliquer les séquences alternées en identifiant l'interactant qui se trouve à l'origine du changement linguistique dans un premier temps, puis en précisant la forme et en déterminant la fonction de ces dernières dans un second temps. Il s'agira enfin, d'analyser et d'interpréter les segments alternés pour compléter et affiner les premiers résultats en émettant des hypothèses sur les raisons du recours à ces alternances codiques.

L'analyse que nous nous proposons de mener vise l'examen des fonctions des proverbes en arabe dialectal en cours de licence de français. L'observation de nos données nous a permis d'identifier deux fonctions dominantes : la fonction didactique et la fonction communicative. La fonction didactique comprend l'équivalence métalinguistique et la mise en correspondance bilingue alors que la fonction communicative correspond à la fonction expressive ou émotive.

* L'équivalence métalinguistique

En classe de langue étrangère, l'équivalence métalinguistique est un procédé qui établit un rapport de « synonymie » entre un signe de la langue maternelle des interactants de la classe et un signe de la langue cible. L'équivalence métalinguistique correspond à un processus de définition dont la forme la plus répandue en cours de langue étrangère est X signifie Y, X renvoie au mot de la langue cible alors que Y renvoie au mot de la langue source.

Cours de linguistique en première année.

Squatter

157- P : très bien ./ squatter ./ dans ce sens là ça veut pas dire illégal ./ ça veut dire qu'il abuse ./ il abuse ./ vous savez ce que ça veut dire/

158- Ep : oui oui/

159- P : quand on en fait trop hein ./ [ʃaqaɫ ʃaqaɫ ʃaliʃa] voilà ce que ça veut dire./ d'accord ./ vraiment c'est lourd à gérer quelqu'un qui vient qui s'installe chez vous ./ il occupe votre appart ./ il commence à faire comme s'il était chez lui ./ bon c'est pas toujours/

160- Cherifa : il monopolise tout/

L'observation de cet extrait de cours montre qu'en 159-P l'enseignante introduit une expression idiomatique en arabe dialectal [ʃaqaɫ ʃaqaɫ ʃaliʃa] dont le sens serait équivalent à celui de « squatter ». Cette équivalence métalinguistique en alternance codique se réalise grâce au verbe métalinguistique « vouloir dire », à l'instar de M. Causa nous entendons par verbe métalinguistique ceux qui : « expriment le troisième type de relation, à savoir signe → signe et dont la forme la plus fréquente est : X est Y, X renvoyant au signe dans la langue cible et Y renvoyant, dans ce cas, au signe correspondant dans la langue maternelle des apprenants » (2002 : 133). Nous constatons que ce verbe métalinguistique est énoncé en langue cible, il per-

met la mise en relation entre « squatter » signe de la langue cible et [ʃaqaʎ ʃaqaʎ ʃaliʃa] expression de la langue maternelle des interactants de la classe.

Cette équivalence métalinguistique précède l'explication de l'enseignante, explication entièrement fournie en français. Afin de définir « squatter », l'enseignante développe tout un discours métalinguistique dont le contexte fictionnel est introduit par le pronom personnel « vous », et le possessif « votre ». Par cette « mise en scène des sujets-énonciateurs » (F. Cicurel, 1989), l'enseignante tente d'impliquer les étudiants dans son raisonnement. L'examen attentif de l'intervention de l'enseignante montre clairement que ces pronoms personnels ne renvoient pas réellement à l'énonciatrice ni à ses interlocuteurs mais à un énonciateur et à des interlocuteurs possibles. De plus, leur emploi peut s'effectuer de façon indistincte d'où leur caractère fictif. Ainsi, l'espace de la classe se transforme en une représentation fictionnelle du réel qui contribue à élucider le sens et à faciliter la compréhension du verbe « squatter ».

Auto-déclenchée, cette équivalence métalinguistique se fixe comme objectif la mise en relief du verbe « squatter », que l'enseignante juge difficile à comprendre, ce qui risque de créer un problème de compréhension pour les étudiants. Ainsi, dans cet échange, l'équivalence métalinguistique a pour objectif d'aider et de faciliter l'accès à la langue cible et de pallier les problèmes de décodage des étudiants.

En somme, si l'enseignante recourt au procédé d'équivalence métalinguistique c'est pour s'assurer de la bonne compréhension des étudiants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses de travail et pour contrôler leur interprétation sémantique de « squatter ». Ainsi, la langue maternelle des étudiants représente un moyen supplémentaire dont l'enseignant dispose afin de vérifier l'intercompréhension au sein de la classe d'une part, et de favoriser l'acquisition de la langue cible, d'autre part.

* La mise en correspondance bilingue

La mise en correspondance bilingue est une pratique qui consiste à mettre explicitement en contraste les différents éléments des langues qui s'actualisent en classe. La mise en correspondance bilingue se caractérise principalement par une « forte densité métalinguistique » ainsi qu'une « forte densité lexicale » (M. Cause, 2002 : 119) qui se matérialisent grâce à des « marqueurs verbaux » (idem). Les marqueurs verbaux permettent non seulement d'identifier en tant que tel le procédé de mise en correspondance bilingue, mais permettent également de le distinguer du procédé de l'équivalence métalinguistique.

Cours de linguistique en première année.

Longue à la détente

193-P : (...) c'est qu'elle ne comprend pas vite ././ regardez d'ailleurs l'expression longue à la détente ././ quelqu'un qui est long à la détente c'est quelqu'un qui ne réagit pas vite ././ qui ne comprend pas vite ././ qui ne suit pas ././ d'ailleurs y a une autre expression on dit on est pas sur la même longueur d'onde ././ quand on ne se comprend pas ou quand quelqu'un parle dans une autre direction ././ à ce propos ././ en arabe vous avez d'ailleurs exactement les mêmes expressions [waḥad ṭqil fi elfaḥm u waḥad Ḥafif fi elfaḥm u jaffḥamḥja u ḥija tajra] (trad. « un tel est lourd à la détente, un tel il la saisit au vol ») c'est comme ça qu'on dit [ڤاندنا بiddardḥa] (trad. « chez nous en dialectal ») d'accord ././

Dans son intervention, l'enseignante effectue une mise en correspondance bilingue en alternant le français et l'arabe dialectal. La juxtaposition de ces deux systèmes linguistiques a pour objectif de trouver l'équivalent de l'expression « longue à la détente ». Le rapprochement entre les expressions « longues à la détente » et [waḥad ṭqil fi elfaḥm u waḥad Ḥafif fi elfaḥm u jaffḥamḥja u ḥija tajra] se réalise grâce au marqueur verbal « c'est comme ça qu'on dit », ainsi que

les deux éléments de comparaison « à ce propos en arabe vous avez d'ailleurs exactement les mêmes expressions » et [ʕandna biddardʒa] (trad. « chez nous en dialectal »). À travers ce marqueur verbal et ces deux éléments comparatifs, l'enseignante sollicite explicitement les étudiants en tant que locuteurs de l'arabe dialectal et implicitement l'ensemble des locuteurs du français.

Dans cet extrait, l'usage de la langue maternelle a pour principale fonction la construction du sens en langue cible, fonction que D. Coste appelle : « une alternance de commentaire métalinguistique » (1997 :399). En effet, l'arabe dialectal en alternance avec le français renvoie à une illustration ou à un exemple que les interactants de la classe examinent à l'aide de la langue cible, afin de mieux saisir et apprendre cette dernière. De plus, l'indéniable valeur culturelle du proverbe contribue pleinement à la compréhension de l'expression « longue à la détente ». Le fait de « glisser » de la langue cible à la langue maternelle permet aux acteurs de la classe d'appréhender clairement la dimension socioculturelle véhiculée par les mots.

L'observation attentive du discours de l'enseignante montre que cette dernière entame son intervention par une explication de l'expression « longue à la détente », elle la paraphrase, puis en fournit des expressions synonymes, enfin elle conclut en établissant une mise en correspondance bilingue qui clôt son intervention. Ainsi, l'emploi de la mise en correspondance bilingue correspond à la mise en place d'une stratégie dont l'enseignante use afin d'attirer l'attention des étudiants et de focaliser leur concentration sur l'expression « longue à la détente » ce qui lui permet de s'assurer de la bonne compréhension de celle-ci.

* **Fonction expressive ou émotive.**

Cours de littérature en quatrième année

Un restaurant littéraire

14- P : (...) vous avez euh euh à Constantine il y a eu à une certaine époque et même un peu maintenant Tidis vous connaissez le restaurant Tidis ./ en allant à [Bab ʔal qantra] quand vous empruntez le chemin de la Gare ./ vous avez un restaurant qui s'appelle Tidis/ c'était un restaurant littéraire ./ il animait il invitait il choisissait un thème ./ et des spécialistes étaient invités et c'était ouvert au public et bien sûr vous consommez ./ comme on dit c'était [ħadʒa u ħwijdʒa] ./ (trad . « *une chose et une petite chose* ») c'était bien ça attirait une certaine clientèle ./ et l'avantage c'est qu'on ne mange pas idiot comme on dit ./

Dans cette intervention, l'enseignante explique aux étudiants le concept du « restaurant littéraire ». Elle donne l'exemple de Tidis un restaurant littéraire de la ville de Constantine, tout en soulignant l'aspect original de ce genre d'établissement où on associe plaisir culinaire et plaisir intellectuel. Séduite par le double agrément offert par ce restaurant, l'enseignante emploie l'expression [ħadʒa u ħwijdʒa] pour traduire sa pensée. Ainsi, pour faire part de ses sentiments, l'enseignante recourt à sa langue maternelle qui lui permet de livrer aux étudiants un avis personnel.

Cours de littérature en troisième année

Le suicide

15-P : alors selon vous ./ ou d'après vous qu'est ce qui pourrait justifier le suicide ./ est ce qu'il y a des situations qui peuvent le le permettre si vous voulez >

16- Cherifa : euh ./ oui /..... / l'échec ./ l'échec dans le travail ./ les problèmes de de santé ./ les causes sociales ./ l'amour oui l'amour ./ tout ça /.../ oui si on a ça on peut se suicider<

17- P : [ʔanʔi qtaʕʔi lijes flħjaʔ] (trad. « *tu as perdu tout espoir en la vie* ») /.... / (rire) ./ non pas à ce point quand même (...)

Le court dialogue qui s'établit entre l'enseignante et Cherifa aborde

les raisons du suicide. Aussi, l'étudiante énumère-elle de nombreuses situations, qui selon elle, légitiment cet acte.

Face à cette déferlante de motifs qui justifient le suicide, l'enseignante constate le défaitisme de son étudiante et le lui fait savoir en lui rétorquant [ʔanʔi qtaʕʔi lijɛs flɨjaʔ] (trad. « *tu as perdu tout espoir en la vie* »). Cette expression loin d'être un reproche à l'égard de l'étudiante, est une mise en relief de son pessimisme certain. L'enseignante recourt à la langue maternelle des interactants de la classe afin de souligner cet état de fait et d'atténuer sa portée sur le groupe.

Cours de linguistique en première année

Le référent

13- P : attends attends ./ qui sont les personnages ./ combien il y a de personnage ici dans le texte il n y en a pas trente six > vous avez deux personnes qui parlent de deux autres personnes > si j'applique le schéma de la communication à ce texte quel est le référent du texte >

14- Ep : (silence) /..... / un vol<

15- P : un quoi > un vol > vous n'identifiez pas le référent du texte [ʕala ɨjadɨc ʔana naɨdar ʕla el bab wa nɨuma ʔɔzawbu ʕla taqa] (trad. « je parle de la porte et vous parlez de la fenêtre ») mais non c'est pas ça > pas du tout >

Dans cet extrait, le passage à la langue maternelle se réalise grâce à un dicton. En effet, en

15- P, l'enseignante exprime son mécontentement en déclarant [ʕala ɨjadɨc ʔana naɨdar ʕla el bab wa nɨuma ʔɔzawbu ʕla taqa] (trad. « je parle de la porte et vous parlez de la fenêtre »). Cette alternance codique a une visée beaucoup plus personnelle et affective que pédagogique, car elle permet à l'enseignante d'exposer son désappointement.

La valeur expressive de ce dicton trahit et met à jour le contenu subjectif et émotionnel de l'intervention de l'enseignante. Cette dernière exprime clairement son mécontentement et désappointement aux étudiants grâce à l'expression [ʕala ʕadic ʔana naʕdar ʕla el bab wa nʔuma ʕdʒawbu ʕla taqa] (trad. « je parle de la porte et vous parlez de la fenêtre »).

Par cet usage elle renforce les liens interpersonnels qui existent entre elle et les étudiants, en leur faisant explicitement comprendre qu'ils partagent la même culture, les mêmes valeurs, traditions et référents ; tout un aspect intraculturel qu'il est impossible à la langue étrangère de véhiculer ou d'expliquer.

Conclusion

L'analyse de nos données nous permet de constater que seul l'enseignant recourt à l'usage des proverbes de la langue maternelle en cours de licence de français. Cet usage met en exergue deux fonctions principales : une fonction à dominante acquisitionnelle et une fonction à dominante expressive. La fonction à dominante acquisitionnelle faciliterait la saisie des nouvelles données en langue cible alors que la fonction à dominante expressive aiderait l'interactant enseignant à faire part de ses sentiments.

La fonction à dominante acquisitionnelle englobe deux procédés distincts : la mise en correspondance bilingue et l'équivalence métalinguistique. Ces deux procédés contribuent à la description et à l'explication d'un élément du cours en alternant la langue cible et la langue maternelle.

La mise en correspondance bilingue est une mise en contraste explicite entre les deux langues présentes dans l'espace classe à savoir le français et l'arabe dialectal. L'examen des séquences relatives à la mise en correspondance bilingue met en évidence la valeur énonciative des marqueurs personnels. En effet, le clivage entre « chez

nous» «*en arabe dialectal*» et «*en français*» renvoient à l'opposition entre les deux systèmes linguistiques : arabe dialectal/français. Sur le plan de la structure interaction, la mise en correspondance bilingue clôt la séquence à but explicatif. En outre, sur le plan linguistique, nous constatons que la mise en correspondance bilingue est la catégorie d'alternance codique la plus chargée en densité métalinguistique.

Dans notre corpus, l'enseignante utilise la mise en correspondance bilingue pour attirer l'attention des étudiants sur une expression qu'elle explique. Cette parenthèse explicative n'est pas sans nous rappeler une séquence latérale explicite, bien que généralement cette séquence se limite à la seule intervention de l'enseignante, dont la focalisation se fait principalement sur les formes linguistiques de la langue à apprendre.

Les équivalences métalinguistiques en alternance codique que nous avons recueillies, concernent principalement des unités courtes. L'équivalence dont nous sommes en présence s'effectue entre signe de la langue cible et signe de la langue maternelle, les éléments alternés prennent la forme d'un verbe et d'une expression.

En nous appuyant sur l'observation directe de la classe, nous pouvons affirmer que l'emploi des équivalences bilingues auto-déclenchées renvoie principalement à un procédé de traduction explicite. Cependant, les fonctions que nous avons attribuées aux équivalences bilingues auto-déclenchées montrent que leur emploi par l'enseignante ne peut nullement être limité à une habitude pédagogique. Grâce à l'analyse des séquences nous avons dégagé une fonction principale qui est celle de s'assurer que tout le monde a compris, ou encore une volonté de faciliter la compréhension de l'apprenant.

La fonction expressive quant à elle, semble permettre à l'enseignant de faire part de ses impressions : colère ou mécontentement. La langue maternelle assure la bonne réception du message par les étudiants.

Conventions de transcription :

P : Professeur

Cherifa : pseudonyme désignant une étudiante

Ep indique que plusieurs étudiants parlent en même temps.

2- Les pauses et interruptions sont marquées par :

/./ : pause très courte ; /../ : pause moyenne ; /.../ : pause longue, le nombre de points indiquant la longueur estimée par nous de ces pauses.

xxx : suite de syllabes incompréhensibles car inaudibles.

3- Les soulignements indiquent les chevauchements des tours de parole

Ok, d'accord

Non

4- Les marques d'intonation :

> indique une intonation montante ; tandis que < une intonation descendante.

5- () : Les remarques du transcripateur sont entre parenthèses

6- / note la succession rapide des tours de parole

7- [] Les énoncés produits en une autre langue que la langue cible sont notés entre crochets

8- La traduction des énoncés est annoncée par l'ouverture de parenthèses et par trad., elle est notée entre guillemets et en italique.

9- Pour la transcription des phonèmes particuliers on a recouru aux graphèmes suivants :

ɖʒ	ɟ
ʔ	ɣ

h	ه
ç	ع
ç	غ
q	ق
t	ت
ʔ	أ
j	ي
ʃ	ش
w	و
θ	ث

Bibliographie

CAUSA, M. (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, PETER LANG.

CICUREL, F. (1989), « La mise en scène du discours didactique dans l'enseignement des langues étrangères », in *Bulletin CILA* n° 49, p.7- 20, Neuchâtel.

COSTE, D. (1997), « Alternances didactiques » in *Étude de Linguistique Appliquée* n°108, p. 393-400, Didier Érudition, Paris.

Les pronoms adverbiaux « en » et « y » dans les manuels scolaires : Analyse syntaxique et didactique

Abdelaziz Sissaoui
Maître assistant, doctorant
Université de Jijel

Nous proposons dans cette contribution de rendre compte d'une recherche sur l'une des difficultés ayant trait à l'emploi des pronoms personnels compléments « en » et « y » dans des productions d'élèves scolarisés en deuxième secondaire. Le public, que nous avons visé issu de la réforme, devrait avoir une aisance linguistique et discursive lui permettant de réinvestir les règles de cohérence et de cohésion textuelles dans des situations de communication orales et écrites.

Cette refonte du système éducatif inspirée des données des sciences du langage et de la psychologie cognitive aspire à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à l'installation de façon durable et significative d'une compétence complexe de communication. Dans le cadre de l'approche par les compétences et de la pédagogie d'intégration, l'apprenant sera capable de se prendre en charge dans des situations de communication diverses par son implication et son engagement dans des démarches de construction de ses savoirs. La mise en place de ces compétences s'effectue par la mobilisation des ressources : savoir, savoir-faire, savoir être et par la mise en œuvre des contenus et objectifs assignés à l'enseignement du français.

L'enseignement de la grammaire, qui est une composante de la compétence communicative, est donc omniprésent et recouvre les quatre domaines appartenant aux quatre SKILLS :

Oral / réception

Oral / production

Écrit / réception

Écrit / production

Dans cette perspective, la grammaire n'a pas un objectif en soi ; elle doit contribuer efficacement à la mise en place d'une compétence linguistique au service de la communication. L'étiquetage proprement dit des faits de langue aura pour objectif axiale la maîtrise des règles d'emploi grâce auxquelles l'apprenant produit des textes cohérents et intelligibles. La priorité est accordée donc au discours, au texte puis à la phrase. L'articulation des différents niveaux d'analyse tels qu'ils figurent dans les tableaux synoptiques (discursif, textuel, et phrastique) devrait déboucher sur des résultats fastidieux.

Cependant, la réalité scolaire est loin des ambitions tracées par le ministère de l'éducation étant donné la piètre qualité de la langue écrite et orale de nos apprenants. Les méta-règles de cohérence textuelle ne sont pas réinvesties à bon escient par des apprenants ayant fait dix ans de français. Pour qu'un texte soit cohérent selon M. Charolles « *Il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence strictes* », Français 3^{ème} AS. Guide du professeur, p. 13. Ces récurrences strictes englobent un large éventail de reprises grammaticales et lexicales à savoir les anaphores, cataphores, adjectifs démonstratifs, possessifs et articles définis. Nous avons focalisé notre attention sur l'un des procédés de pronominalisation « en » et « y » qui sont, malheureusement, méconnus par le public et ce nonobstant leur grande importance dans l'activité rédactionnelle. Dans un souci d'objectivité, nous avons compulsé les programmes et les manuels scolaires de l'enseignement moyen et

secondaire pour déterminer la genèse de la difficulté et d'y apporter des suggestions pédagogiques.

Cette analyse dévoile une lacune de grande importance : l'absence des pronoms adverbiaux « en » et « y » dans les manuels scolaires bien que les programmes officiels préconisent sur la prise en charge les procédés de pronominalisation à savoir ; les anaphores. Paradoxalement à ce qui a été avancé ci dessus, La lecture des manuels nous a permis de relever deux exercices dans le livre de la première année secondaire sur les pronoms compléments *lui, elle, l', le, en* et *y*. Ces exercices sont proposés à l'intention de l'enseignant comme activités décrochées parmi une panoplie d'exercices conçue à cet effet relevant du projet 1. Séquence 2. Objet d'étude : l'interview. Les pages 92-96 correspondant aux exercices de langue portent sur le lexique, la conjugaison, la grammaire et la réécriture. Dans cette optique, le choix de l'enseignant peut porter sur certains points de langue et ignorer d'autres jugés non utiles à la réalisation du projet expressif. Il est possible, également, que l'action pédagogique porte uniquement sur les activités de réception et de production proposées dans le manuel étant donné la densité des projets pédagogiques subdivisés en plusieurs objets d'étude.

Par conséquence, la résolution des exercices sur les pronoms compléments notamment « en » et « y » est vouée à l'échec pour les raisons suivantes :

Les pronoms « en » et « y » n'ont pas fait l'objet d'étude dans l'enseignement moyen ;

Le manuels du secondaire n'en abordent pas à l'exception de celui de la première année qui les introduits non pas comme objet d'étude mais comme exercices de renforcement parmi tant d'autres proposés en fin de projet.

Le manuel les présente sans aucune démarche pédagogique pertinente. Alors que la didactique de la grammaire fait appel à la ré-

flexion de l'apprenant à ses capacités d'analyse, d'induction de règles et de raisonnement. La psychologie cognitive a bel et bien montré que l'enseignement/apprentissage est essentiellement un processus de traitement de l'information. Les cognitivistes considèrent l'apprenant comme un sujet actif qui intègre les connaissances et les réutilise dans des situations de communication.

Du point de vue du sens et de l'expression, l'emploi des pronoms personnels compléments obéissent non seulement aux règles édictées par les puristes mais il dépend aussi de l'usage. Pour qu'un élève arrive à les employer spontanément dans des productions orales et écrites, il est fondamental de lui présenter la notion dans des textes supports et à travers une démarche cohérente et cognitive.

Le choix que l'on fait entre « en », « y » et d'autres pronoms compléments lui », « elle », « leur », « eux », « le », « la », « les », « l' » n'est pas si simple sachant que les règles de la grammaire traditionnelle ne reflètent pas fidèlement la réalité linguistique. La notion animé/non animé, humain/non/humain largement répondue dans les ouvrages de référence n'est pas tout à fait exacte. Ces mêmes pronoms renvoient à des êtres humains, aux animaux, aux choses. Parallèlement, les pronoms adverbiaux « en » et « y » renvoient, également, aux humains mais il s'agit de l'usage plutôt qu'une règle. Les grammairiens préconisent l'emploi des pronoms compléments libres « lui », « elle », « eux ». Il faut dire :

Il parle de son père. Elle parle de lui. Et non : elle en parle

Le pronom « en » renvoie aux personnes quand il est employé comme partitif avec les articles « de », « du », « des » :

« J'ai vu des indiens. J'en ai vu ». Le Robert et Nathan. p. 255

Avec les compléments d'objet direct employé avec un article définis, le pronom « en » n'est pas permis. Ce sont les pronoms compléments d'objet direct « le », « la », « les », « l' » qui sont préconisés.

Sachant, tout de même, que les pronoms « en » et « y » au 17^{ème} siècle renvoient bel et bien aux personnes. Les grands auteurs de l'époque l'employaient fréquemment pour désigner les personnes notamment dans le style épistolaire et dans les dialogues. Ces pronoms renvoient aux trois personnes :

« En » équivaut à : « de moi », « de lui », « d'elle », « de nous », « de vous »

« Y » équivaut à : « à moi », « à lui » « chez moi », « chez lui »

Exemples

« Je suis ravi que ma fille ait besoin de moi et je souhaiterais de tout mon cœur que vous en avez besoin ». Molière. Dictionnaire encyclopédique. Quillet (1977) p. 2175

« Rien ne peut distraire de penser à vous, j'y rapporte toutes choses » Madame de Sévigné. Léon et Jacqueline Pinchon. Grammaire française. p. 186

Les pronoms « elles (s) », « lui » désignent aussi des êtres animés non humains, des choses, des idées. Dans ce cas les pronoms adverbiaux sont exclus :

« Que la philosophie a de charmes pour les savants ! C'est à elle qu'ils attributs l'honneur des plus belles découvertes et c'est d'elle seule que les hommes ont appris à vivre. »

Outre les contraintes syntaxiques liées à l'emploi des pronoms personnels compléments non encore acquises par les élèves, leurs productions dévoilent d'énormes difficultés. Cela étant dit, la compétence linguistique relative aux savoirs n'a pas été efficacement installée dans les paliers inférieurs. L'activité rédactionnelle exige un savoir et un savoir-faire par la mise en œuvre des connaissances linguistiques et procédurales qui impliquent une attention particulière à la cohésion et à la cohérence textuelle. Nous avons constaté que ces élèves ne savent pas mettre à profit ces règles car la gram-

maire enseignée fait défaut. La méconnaissance des règles grammaticales et des procédés de pronominalisation entravent l'élan de l'élève et ne lui donnent pas la chance de matérialiser ses idées dans des productions cohérentes. Ces différentes difficultés ne sont pas le résultat de l'approche en vigueur. Bien au contraire, elles sont tributaires, à notre humble avis, des pratiques de classe.

Le corpus

Notre étude consiste à soumettre deux groupes d'élèves scolarisés en deuxième année (sciences et lettres) à deux tests de nature différente. Ces tests ont été donnés en classe sous la surveillance de leur professeur de français comme étant des travaux ordinaires ayant pour objectif l'évaluation des connaissances linguistiques et procédurales.

La production écrite

L'objectif de ce test est de vérifier si les compétences rédactionnelles ont été mise en place de façon pertinente. Les pronoms « en » et « y » sont-ils utilisés à bon escient par le public.

Les exercices

Nous avons opté pour une panoplie d'exercices pour ne pas ennuyer l'élève et toucher à certaines pratiques pédagogiques avec les quelles l'élève a été déjà familiarisées :

- Exercice de reformulation et de réécriture,
- Exercice à trous,
- Exercice d'identification

Ces exercices englobent les pronoms personnels compléments toniques et atones. L'objectif que nous nous sommes fixé est de mobiliser les connaissances déclaratives de l'élève de manière à ce que

nous puissions avoir une idée suffisante des acquis linguistiques à ce stade avancé d'apprentissage. Les résultats obtenus ont été classés de la manière suivante :

Les formes possibles

Certaines réponses données par les élèves sont possibles bien qu'elles présentent quelques anomalies grammaticales d'ordre parce qu'elles affectent les règles d'emploi.

- 1- * *Il y se rend*
- 2- * *Il y rend*
- 3- * *J'en me souviens*

L'élève a employé correctement les pronoms « en » et « y » mais avec violation des règles de distribution. Le pro-adverbe « y » et le pro-complément « en » précèdent le pronom réfléchi « se ». Quant à la séquence (2), l'écart réside dans l'absence de ce même pronom.

La méconnaissance de la distribution des pronoms personnels compléments s'explique par l'absence des leçons sur leur ordre dans les textes. L'élève devrait écrire :

- 1- *Il s'y rend*
- 2- *Je m'en souviens*

Les formes correctes des pronoms mais sans réécriture de l'énoncé

Les réponses obtenues sont incorrectes parce que les éléments linguistiques à supprimer et à remplacer par le pronom approprié ont été retenus :

- 1- * *Il vient de l'usine. Il en vient de là-bas*
- 2- * *Il se rend à l'usine. Il s'y rend là-bas*
- 3- * *Il parle beaucoup de ses problèmes. Il en parle beaucoup de ses problèmes*

Les formes exclues

Exemples :

Item (1) ? *Trouves-tu que cet enfant est intelligent ? Oui, il y est*
? *Trouves –tu que cet enfant est intelligent ? Oui, il en est*
? *Trouves-tu que cet enfant est intelligent ? Oui, il lui est*

Item (2) ? *Son projet est important. Il lui tient.*
? *Son projet est important ? Il en tient.*
? *Son projet est important. Il le tient.*

Item (3) ? *Votre problème m'inquiète. Je le pense beaucoup.*
? *Votre problème m'inquiète. Je lui pense beaucoup*

Item (4) ? *As-tu acheté des livres. Oui, je y achetés*
? *As-tu acheté des livres. Oui, je elle achetés.*

Pour l'item (1), toutes les réponses obtenues sont fausses. Cela montre que le pronom complément d'objet direct « l' » n'a pas encore été appréhendé. Les élèves choisissent, au hasard, les pronoms. L'élève devrait écrire :

Trouves-tu que cet enfant est intelligent ? Oui, il l'est.

Dans la séquence (2), les élèves optent pour les pronoms « lui », « en », « le », alors que le cotexte sélectionne le pro-adverbe « y ». L'élève devrait écrire :

Son projet est important. Il y tient.

Dans la séquence (3) et (4), nous avons retenu les mêmes écarts dus certainement à la méconnaissance des règles qui régissent l'emploi des pronoms.

Les productions écrites

La lecture des productions écrites nous a permis de nous rendre compte de la véritable performance des élèves. Les compétences communicatives n'ont pas été efficacement installées ; les apprenants butent sur la dissertation et ne parviennent pas à matérialiser leurs idées par manque de moyens linguistiques et discursifs. Le blocage scriptural peut être expliqué par la manière dont la langue leur a été enseignée. Certaines réponses sont ésotériques, dépourvues de sens et ne peuvent avoir une explication rationnelle. Les exemples que nous présentons ci-dessous en sont illustratifs.

Les pronoms ontiques et existentiels

Il semble que les élèves méconnaissent les règles qui régissent l'emploi de cette catégorie grammaticale. Seuls, les pronoms personnels sujets « je », « tu », « ils » sont parfaitement employés y compris la tournure impersonnelle « il faut que... ».

Les erreurs relevées mettent en évidence les difficultés quant à l'emploi des pronoms objets et des pronoms compléments « me », « te », « se », « toi », « moi ». Les élèves optent pour les pronoms ontiques qu'ils utilisent à la place des pronoms existentiels. Du point de vue syntaxique, les pronoms existentiels sont contigus au verbe avec lequel ils forment une séquence soudée alors que les pronoms ontiques « moi », « toi », « lui », « nous » et « vous » qui sont autonomes jouissent d'une certaine mobilité et peuvent apparaître comme des mots isolés, le cas des phrases emphatiques. Si l'élève utilise « moi » et « toi » à la place de « me » et « te » c'est qu'il n'a pas été suffisamment exposé aux faits de langue. Autrement dit, ce qui est permis aux pronoms ontiques ne l'est pas aux pronoms existentiels.

** donc pour mettre mon Dieu aime **toi** d'abord et les autres gens tu dois connaître que l'eau c'est très nécessaire. Pour*

Pour que Dieu **vous** aime, vous ne devez pas gaspiller l'eau.

Le pronom « ça »

Le recours à l'emploi de la forme relâchée « ça » dans les production est très fréquents au détriment du pronom « cela » et « ce ». Cet emploi abusif s'explique par la méconnaissance des registres de langue d'une part, et. Moignet distingue trois degrés de représentation de personnes 'univers : un degré réduit par l'emploi du pronom impersonnel « il », un degré prédicativé par l'emploi de « ce » et un emploi plein représenté par « cela », « ceci » et « ça ». Les élèves emploient différemment le pronom « ca » que nous résumons de la manière suivante :

« ça » + pour exprimant un rapport de but

« ça » + en plus exprimant une énumération

« ça » + à côté de exprimant une distance

1. *Pour ça, il doit faire quelque chose pour préserver l'eau et la vie. Pour « pour cette raison »*
2. *Pour ça, l'eau nécessaire dans la vie de l'homme. Pour « l'eau c'est la vie »*
3. *Et ça une influence négativement sur notre alimentation et sur notre santé. Pour « Cela influe sur... ».*

Evidemment, ces énoncés montrent l'exagération dans l'emploi de cette forme relevant de langue familière. L'expression « à côté de cela » n'a aucun sens car le contexte sélectionne un articulateur d'opposition et non un adverbe locatif.

Les pronoms relatifs

Les pronoms relatifs simples et composés, hormis le pronom « qui » et « où », ne sont pas employés par le public. Les élèves mettent en œuvre des stratégies de simplification et d'évitement par le recours à des phrases simples évitant les propositions complétives, relatives

et les constructions complexes. La piètre qualité des productions écrites montre que le savoir procédural fait défaut. Ces difficultés linguistiques sont à l'origine des erreurs et des stratégies d'évitement. Les élèves reprennent le même élément linguistique et évitent les pronoms relatifs alors que le cotexte l'exige.

- 1- *Il vient un jour dont l'eau sera introuvable. Pour :*
- 2- *Il vient un jour où l'eau sera introuvable.*
- 3- *Il y a beaucoup de gens dont gaspille l'eau. Pour :*
- 4- *Il y a beaucoup de gens qui gaspillent l'eau.*

En conclusion, le public auquel nous nous sommes adressé se heurte à de grandes difficultés de nature phonétique, lexicale et syntaxique. Les tests montrent que ce public n'a pas encore acquis les structures grammaticales de basefort nécessaire à la réalisation des projets expressifs. Le tableau récapitulatif que nous proposons si dessous nous fournit une idée suffisante de la véritable compétence linguistique.

Les pronoms	<i>P. Plus employés</i>	<i>P. moins employés</i>	<i>P. non employés</i>
Pronoms. Formes conjointes	Je / tu / nous / on / il / elle		Le / la / les / soi / eux / leur
P. Relatifs	qui	<i>Dont / où</i>	
P. Démonstratifs	Aucun emploi	Aucun emploi	Aucun emploi
P. Possessifs	Aucun emploi	Aucun emploi	Aucun emploi
En et y	Aucun emploi	Aucun emploi	Aucun emploi

Nous pensons que l'installation d'une compétence complexe de communication ne peut être optimale que par la prise en compte de la compétence linguistique qui doit précéder les objectifs actionnels. Nous considérons les écarts décelés comme un indice de l'état d'apprentissage et de l'activité des sujets apprenants.

Ce ne sont pas donc les changements de surface qui apporteront des solutions aux difficultés pédagogiques mais c'est par la prise en

main de tous les problèmes aux quels se heurtent nos apprenants. L'enseignement de la grammaire ne doit être pas frontal en écartant la réflexion de l'élève ; bien au contraire ce dernier doit être mis au cœur des apprentissages en l'invitant à réfléchir, induire et surtout à raisonner.

Bibliographie

- AUSTIN, J. L., *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris.
- BEAUD, Michel, (2005), *L'art de la thèse*, Casbah édition.
- BENTOLIA, Alain, (2001), *Le Robert et Nathan*.
- BENVENISTE, E., (1974), *Problèmes de linguistiques générale*, Gallimard.
- BESSE-R. Porquier, (1984), *Grammaire et didactique des langues*, LAL.
- BOYER, Henri, BUTZBACH-RIVERA, Michèle (2000), *Nouvelle introduction à la didactique*, Corine Booth-Odot.
- CAPUT, Jean-Paul, (1971), *La langue française, histoire d'une institution*. Tome 1, collection L.
- CHAROLLES, M., (1988), « Les études sur la cohérence, la cohésion et le connexité textuelle depuis la fin des années 60 », in *Modèles linguistiques*, 11-12.
- CHERRAD, Y, « L'acquisition des langues et les Universaux d'apprentissage », cité in *Expressions* (1994), Université de Constantine.
- Collectif, (1990/1991), *Français 3^{ème} AS, Guide du professeur*, Institut Pédagogique National, Alger.
- COUTILLON, Janine, (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette.
- CYR, Paul, *Le point sur...*, Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde.
- FEVE, Guy, (1985), *Le Français scolaire en Algérie*, Alger, O.P.U.
- GALISSON, R., COSTE, Daniel, (1976), *Dictionnaire de Didactique deslangues*, Hachette.
- Grevisse, (1987), *Précis de grammaire française*, Duculot, Paris.
- GROSS, M.,(1975), *Méthodes en syntaxe*, Paris, Herman.
- HANACHI, Daouia, (1993), *L'adverbe dans les manuels scolaires. Analyse syntaxique et didactique*.
- HANACHI, Daouia, (2000), *Du complément circonstanciel au circonstant*, Analyse syntaxique, sémantique et didactique.
- HANACHI, Daouia, (2006), *Usage de la préposition « dans » dans contexte de langues (français/arabe algérien/arabe standard et berbère) par un public d'étudiants algériens préparant une licence de FLE*.

- KERBAT ORECCIONI, (1989), *De la subjectivité dans le langage*.
- KRAMSCH, Claire, (1981), *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Dictionnaire encyclopédique, 1977), Quillet Edition.
- LE BOTERF, Guy, (1998), *De la compétence*. Les éditions d'organisations.
- MAINGUENEAU, D., (1981), *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Hachette.
- MERIEU, Ph., (1987), *Apprendre, Oui, mais comment ?* Paris, Editions Sociales.
- MULLER, Pierre, « Grammaire textuelle et informatique », *Revue de L'EPI* n° 78, 1995.
- PEYTARD, Jean, MOIRAND, Sophie, (1992), *Discours et enseignement du français*, Hachette.
- RUCK, H., (1980), *Linguistique textuelle et enseignement du français*, traduit par J. P. Colin in *Apprentissage des langues*, LAL.
- SAUSSURE, F. de (1990), *Cours de linguistiques générales*, Aniss.
- VYGOSTSKY, in Johsua et Dupin (1993)
- WAGNER, R., PINCHON, J., (1988), *Grammaire du français classique et moderne*, Stéphane Karabétian, Paris.
- WEINREICH, H., (1989), *Grammaire textuelle de français*, Paris, Didier.
- WIDDOWSON, H. G., (1986), *Une approche communicative de*
- SISSAOUI, ABDELAZIZ, (2010), Analyse syntaxique et didactique des pronoms adverbiaux « en » et « y » et les stratégies d'apprentissage développées par les élèves de la deuxième année secondaire. Université Mentouri. Constantine.

Ressources sur le NET

- BOUILLON, Bernard, *Cours sur la linguistique. Française*,
www.coursenligne.Artois.fr
- TARDIE, Jacques, *L'apprentissage cognitif*, www.fr
- « Observatoire des manuels scolaires. Grille d'analyse », www.soseducation.com
- « Patrimoine de France », www.google.fr.

Les manuels scolaires de l'enseignement moyen

- Plaisir d'apprendre le français. AM (2006) 1^{ère} AM, ENAC
- Le français en projet. 2^{ème} AM (2004) ONPS
- Le français en projet : les outils de la langue (2004) ONPS
- Livre de 3^{ème} année moyenne (2006) ONPS

Les pronoms adverbiaux « en » et « y » dans les manuels scolaires...

Livre de 4^{ème} AM (2006) ONPS

Les manuels scolaires de l'enseignement secondaire.

Français, Année secondaire (2005/2006) ONPS

Français, 2 Année secondaire (2006/2007) ONPS

Français, 3 Année secondaire (2007/2008) ONPS

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence en 2^{ème} année secondaire

Yasmina Khainnar

Maître-assistant, doctorante

Département de Lettres et Langue française

Université Constantine 1

Introduction

La finalité de tout apprentissage est de conduire le sujet apprenant vers une autonomie. Or atteindre cette finalité, et donc réussir cet apprentissage requiert de le comprendre et de rendre compte des processus et des mécanismes qui le constituent. Aujourd'hui, apprendre ne signifie plus recevoir pas plus qu'enseigner transmettre. On parle donc d'enseignement / apprentissage dans lequel, l'enseignant joue le rôle d'un accompagnateur. Cet accompagnement nécessite de connaître l'apprenant et de le comprendre. C'est dans cet esprit que notre recherche veut porter un regard sur les stratégies d'apprentissage conçues comme l'apprentissage en acte. En nous penchant sur ces stratégies, nous nous intéressons à un enseignement dicté par l'apprentissage, et qui place effectivement l'apprenant au centre du processus qu'il est en train d'entreprendre.

Nous précisons que notre contexte d'étude s'inscrit au cœur d'une refonte du système éducatif, où l'apprenant est appelé avant tout à communiquer en vue d'une « *ouverture sur le monde* » précise le ministère de l'éducation nationale (ministère de l'éducation natio-

nale, commission nationale des programmes, français, 2^{ème} année secondaire : 40). Dans cette perspective l'argumentation et par conséquent le rapport logique cause / conséquence représentent un intérêt majeur. Mais quelle est donc cette notion de causalité ?

Il est difficile de définir la notion de causalité. Cette difficulté tient à son omniprésence dans notre vie : l'être humain est prédisposé à interpréter et à expliquer les faits qui l'entourent avec une logique de cause à effet. C'est ce que A. Nazarenko appelle « *une propension à l'interprétation causale* ». (Nazarenko, A., 2000 : 46)

Observons l'exemple suivant :

1. *Le patient a souffert après l'échographie.* (1)

Il n'existe aucune loi causale qui présente les échographies comme nuisibles ; elles n'ont aucune séquelles douloureuses. Pourtant la succession des deux faits dans cet énoncé insinue une relation causale car, en effet « *le discours constitue fondamentalement un agencement de représentations* » (Haillet P. P., 2007 : 54)

Les exemples n'en manquent pas ; la juxtaposition, la coordination, le participe présent, l'ironie, la comparaison, la description, et autres peuvent être des moyens pour exprimer la notion de causalité. Cette propension à l'interprétation causale est due, précise Nazarenko (Nazarenko, A., 2000 : 46) au fait que l'être humain a besoin d'expliquer le monde et trouver des causes aux phénomènes qui l'entourent. Cette explication causale lui permet d'agir sur les causes pour modifier les effets et donc maîtriser son environnement.

Cette tendance et ce penchant vers la causalité n'est pas propre à l'interprétation et donc à l'interlocuteur seulement. Il existe, du côté du locuteur la même propension. Pour Grize (Grize. J. B., 1997 : 40) qui a affirmé que nos discours portent toujours une dimension

1. Les énoncés 1 et 2 sont cités par Nazarenko, A.

argumentative, le locuteur prête à son interlocuteur des représentations et veut agir sur lui en lui en proposant d'autres.

Si scientifiquement « *un fait est ce qui existe réellement* » (Robert in Grize. J. B., 1997 : 44), *argumentativement*, un fait est ce qui est présenté par un locuteur en tant que tel. Il va de soi que le locuteur procède à « une mise en scène » (Vignaux in Grize. J. B., 1997 : 40). Dans l'énoncé

2- *ça brûle dans la cuisine puisque il y a la fumée partout.*

Ce qui est présenté comme cause d'un point de vue grammatical (puisque il y a la fumée partout) est en effet la conséquence et cela d'un point de vue logique.

I. Problématique

Nous sommes partie du constat que les apprenants ont tendance à confondre ces deux rapports, d'ailleurs étroitement liés puisque l'inversion des propositions d'une phrase exprimant la cause fait déboucher sur un rapport de conséquence.

Cette confusion peut aussi s'expliquer par le fait que les élèves, conditionnés par un enseignement classique, ont appris à créer des frontières étanches entre l'expression de la cause et celle de la conséquence. Après la réforme du système éducatif, l'enseignement du français reconnaît le fait qu'un locuteur dispose de plusieurs possibilités pour exprimer la même intention communicative. Devant cette nouvelle manière d'exposer et d'enseigner la langue, les apprenants qui avaient appris à différencier la cause de la conséquence se trouvent désemparés.

Enfin, Il est clair que cette *propension à l'interprétation causale* évoquée ci-dessus ne facilite pas l'appropriation de ce rapport logique de cause/conséquence. Notre problématique s'inscrit justement au cœur de ces constats pour déterminer les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

mises en œuvre par les apprenants pour intégrer ce rapport, d'où notre objectif de recherche ; il s'agit de vouloir répondre à la question centrale suivante :

Quelles stratégies d'apprentissage sont mises en œuvre pour l'appropriation du rapport logique Cause / Conséquence ?

Et par là même répondre aux questions secondaires

- est ce qu'il y a des facteurs qui détermineraient le recours à ces stratégies ?
- quels facteurs individuels entreraient dans le choix de ces stratégies ?

Intérêt

L'intérêt que nous avons porté aux stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence réside dans deux faits

Le premier est que, et ce d'après M. J. Barbot et G. Camatari (Barbot M. J, Camatarri G., 1999 : 87), enseigner les stratégies d'apprentissage favorise l'autonomie de l'apprenant. Ces auteurs affirment que les stratégies métacognitives, notamment l'anticipation, l'autogestion, l'autorégulation et l'autoévaluation, sont des stratégies qui s'inscrivent dans le temps. Ce sont des stratégies qui se pratiquent durant toute une période, elles relèvent d'un mode de vie, d'une habitude.

Ces stratégies sont non seulement ancrées dans des tâches précises mais encore dans tout le processus de l'apprentissage. Ce qui permet à l'apprenant d'acquérir tout un savoir être vis-à-vis de l'agir d'apprendre.

Les stratégies d'apprentissage présentent un intérêt certain pour l'enseignement selon Cyr qui affirme qu' « *apprendre une L2 c'est apprendre les stratégies d'apprentissage* ». (Cyr. P., 1998 : 157).

Le second concerne l'activité choisie, à savoir le rapport de cause/conséquence, qui permet d'observer les stratégies d'apprentissage.

L'ambiguïté vécue à propos de ce rapport permettrait de générer des stratégies susceptibles d'être observées et analysées. Car, s'il est vrai qu'on fait appel à ces stratégies dans toute tâche d'appropriation, il n'en demeure pas moins que certaines activités sont mieux placées que d'autres pour l'observation et l'analyse de ces mécanismes et processus (les stratégies d'apprentissage). A ce propos, Cyr. P, en rapportant les constatations de Rubin sur cette question, affirme que :

« Elle constate également que certaines activités pédagogiques sont plus propices à l'observation des stratégies. » (Rubin in Cyr P., 1998 : 23). Et plus loin ; *« les résultats en partie décevants de cette recherche sont peut-être dus au fait [...] La difficulté de la tâche choisie pour mesurer la compréhension* (ibid. : 73)

II. Méthodologie

a. Public

Notre étude s'est portée sur des apprenants de deux classes de deuxièmes années secondaires au lycée Moufdi Zakaria à Constantine en Algérie. La première classe avait un profil scientifique (sciences expérimentales), alors que la seconde avait un profil littéraire (lettres et langues étrangère). Ce public compte trois variables pertinentes ; le profil (scientifique 30 apprenants / littéraire 22 apprenants), le sexe (39 filles / 13 garçons) ainsi que le niveau en français (22 apprenants ayant un niveau avancé / 30 apprenants ayant un niveau moins avancé). En ce qui concerne la dernière variable, le niveau des apprenants est déterminé selon leurs moyennes trimestrielles en français par rapport à une moyenne repère : 10/10. Ainsi, deux catégories s'offrent à nous : les élèves ayant 10 et plus de moyenne sont considérés comme ayant un niveau avancé comparés à ceux qui ont moins de 10 de moyenne.

b. Outils d'investigation

Pour les outils de travail ; Si certaines des stratégies d'apprentissage sont observables à travers des comportements bien précis, et donc décelables par l'observation (telle poser des questions, coopérer, la recherche documentaire, la prise de notes, ...), d'autres le sont moins ou pas du tout (les stratégies métacognitives notamment, mais aussi quelques stratégies socio-affectives et cognitives) ce qui exige de questionner les apprenants. Cette caractéristique nous permet d'utiliser deux rails d'investigation :

- **L'observation** : et ce étant donné que Ces stratégies d'apprentissage sont définies, selon P. Meirieu, comme « *l'ensemble des opérations effectuées par un sujet apprenant dans le but de parvenir à un apprentissage stabilisé.* » (Meirieu Ph., 1987, 2002 : 36). Ces opérations consistent à saisir ensuite à traiter des données en vue d'atteindre cet apprentissage stabilisé que P. Cyr (Cyr. P, 1998 : 23) qualifie, et ce dans une perspective d'apprentissage des langues, du fait d'acquérir, d'intégrer et réutiliser la langue cible. Ce sont donc des processus individuels élaborés par un sujet apprenant afin non seulement d'apprendre mais aussi, comme le souligne Oxford (Oxford in Cyr. P, 1998 : 30), améliorer l'apprentissage ; Ce qui va les inscrire dans une continuité.

Entre les capacités de l'apprenant et les matériaux dont il dispose, viennent les stratégies d'apprentissage à la fois comme processus mais aussi comme moyens permettant de façonner ces matériaux selon ses propres capacités pour réaliser des apprentissages.

Inspirée par le classement proposé par Cyr des stratégies d'apprentissage, nous avons pu élaborer une grille d'observation essayant de rendre compte des trois catégories de stratégies (métacognitive, cognitive et socio-affective)

- **Le questionnaire** : Pour les stratégies d'apprentissage se prêtant moins à l'observation Nous avons proposé aux apprenants un ques-

tionnaire, et que nous avons élaboré à partir du questionnaire présenté par P. Cyr (ibidem : 167).

Nous avons adapté les clauses de ce questionnaire à l'activité en question, à savoir, le rapport logique cause / conséquence afin de pouvoir rendre compte du sujet de notre recherche en l'occurrence ; les stratégies d'apprentissage du rapport logique cause / conséquence.

c. Démarche

Nous avons observé et questionner les apprenants qui travaillaient à partir d'une activité de grammaire portant sur le rapport en question à savoir la cause/conséquence.

Dans l'élaboration de notre activité de classe nous avons été guidée par deux théories ; à savoir la linguistique de l'énonciation et l'approche par compétences. Cet ancrage, représente le cadre théorique de l'enseignement du français au secondaire.

À cette activité, dont le temps imparti est de deux heures, nous avons assigné deux objectifs.

Le premier, qui concerne la notion de causalité, consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur la distinction entre, la causalité en tant que logique mettant en relation deux faits et pouvant s'exprimer de différentes manières, et le rapport logique cause/conséquence comme l'expression prototype et explicite de cette notion de causalité.

Le second objectif, quant à lui, vise à aider l'apprenant à constater l'étroite relation entre le rapport dit de la cause et celui dit de la conséquence, comme étant un seul rapport d'expression de la causalité. Ce second objectif vise à omettre la distinction rapport de cause et rapport de conséquence, car, en effet, cette distinction va à l'encontre de l'ancrage théorique des textes officiels qui sous-tendent l'enseignement du français au secondaire et qui pose comme objectif d'attirer l'attention de l'apprenant sur le fait qu'il existe différentes manières possibles pour exprimer des intentions de com-

munication entre autres la causalité. Cette distinction empêche et restreint l'apprenant à s'ouvrir sur une telle réalité en lui donnant un outil d'analyse rigide et incapable de cerner les aspects denses et imprévus dans l'expression langagière humaine.

III. Apports de ce travail de recherche

Notre étude nous a permis de dégager quatre réalités pertinentes

1. **La première consiste en La présence de comportements que nous avons qualifié de contractés** puisque nous avons constaté que certains apprenants ont eu recours à des actes dont chacun comportait un ensemble de stratégies distinctes. Ce constat montre que les stratégies d'apprentissage sont une réalité faite d'interdépendance et d'interaction. Nous avons pu relever les comportements suivants :

- le fait d'utiliser un dictionnaire bilingue, l'apprenant met en œuvre trois stratégies à savoir la recherche documentaire, la traduction et l'élaboration.

-le fait de poser certaines questions contient quatre stratégies de natures distinctes : il s'agit de la coopération – et poser des questions de clarification qui sont des stratégies socio-affectives ainsi que -traduire en L1et paraphraser qui elles sont des stratégies cognitives.

À titre d'exemple, pour traiter l'énoncé

« Il est malade donc il va s'absenter », des apprenants ont posé la question suivante :

« Est ce que on peut dire : Il va s'absenter بسبب sa maladie ? »

Cette question recouvre quatre stratégies différentes.

- deux stratégies socio-affectives à savoir *poser des questions de clarification* mais aussi *la coopération* puisque ces apprenants ont eu recours au professeur.

- deux stratégies cognitives qui sont : *la traduction* en L1 à travers le mot بسبب et le fait de *paraphraser* par le fait de remplacer « il est malade » par « sa maladie ». Cet exemple représente un échantillon tout un ensemble de questions de ce genre.
- Les apprenants avaient tendance à lire et relire les tâches proposées. Par cette conduite les apprenants ont mis en œuvre deux stratégies. D'abord lire et relire les consignes relève d'une *identification du problème* qui est une stratégie métacognitive. Lire et relire les énoncés proposés est en effet une *élaboration* dans le sens où les apprenants cherchent à accéder au sens, à comprendre.
- enfin dans la constitution de certains groupes de travail, Certains apprenants, notamment de la classe littéraire et lors de la constitution des groupes, se sont rapprochés sans pour autant travailler ensemble dès le début. Dans cette proximité physique, chacun a travaillé tout seul pendant un moment puis ils se sont mis à consulter les résultats de leurs travaux. Nous avons décelé deux stratégies socio-affectives : *la gestion de l'anxiété* via la proximité, ainsi que *la coopération* durant la consultation des résultats du travail.

Il y a donc une interdépendance

Ces comportements contractés ont pu décrire l'interdépendance qui existe entre les différentes stratégies d'apprentissage car ces comportements rendent parfaitement compte de cette forme d'interdépendance dans le sens où nous pouvons déceler à partir d'un seul comportement tout un ensemble de stratégies cette interdépendance ne reconnaît absolument pas les frontières établies par la classification que nous avons adoptée au début de notre travail de recherche. En effet un seul comportement peut recouvrir une stratégie métacognitive, une autre cognitive et une autre encore socio-affective.

Dans cette interdépendance des certaines stratégies en engendrent d'autres certaines stratégies peuvent en engendrer d'autres. Dans

leur tentative de pratiquer la langue française, et faute d'une richesse lexicale, les apprenants se sont trouvés contraints de traduire en L1 et de paraphraser. Cette dernière stratégie est générée aussi par l'élaboration qui, elle, génère des stratégies telles que grouper.

2. le second apport concerne l'inventaire des stratégies décelées par l'observation ; **les stratégies mobilisées :**

Le fait de relever les comportements contractés décrits ci-dessus, n'a pas empêché d'observer d'autres comportements qui ne relèvent que d'une seule stratégie bien précise.

a. Les stratégies métacognitives

- L'Attention

Au début de l'activité, l'attention des apprenants était totale, ensuite elle est devenue sélective. En effet les élèves qui ont compris la consigne n'avaient pas besoin de réécouter les ré-explications du professeur à ceux qui ont mal saisi la tâche. Parfois l'attention est imposée par le professeur. Les élèves ont été particulièrement attentifs aux consignes ainsi qu'à la compréhension de la relation logique de causalité qui unit les deux propositions de chacun des énoncés proposés. Généralement cette stratégie engendre la mise en œuvre de deux autres : les questions de clarification et la coopération.

- L'Identification du problème

Lors de notre observation des deux classes, nous n'avons pas décelé des comportements propres à l'identification du problème. Cette stratégie a toujours été mise en œuvre dans des comportements contractés notamment lire et relire la consigne, mais aussi poser des questions à son sujet.

b. Les stratégies cognitives

- la recherche documentaire

Consistant prioritairement dans la consultation des dictionnaires notamment bilingues, la recherche documentaire a souvent été dé-

celée dans des comportements contractés avec la traduction et l'élaboration. Toutefois nous avons constaté une mise en œuvre nette de cette stratégie ; certains apprenants ont eu recours à des ouvrages de grammaire. A la question que nous leur avons posée sur ce qu'ils cherchaient exactement, ces apprenants ont répondu qu'ils étaient en quête de règles, de normes qui régissent la causalité dans la langue française.

- **La prise de notes**

Tous les apprenants ont eu tendance à noter « le cours » sur le cahier. Or dans l'activité que nous avons proposée il n'y avait pas de cours au sens traditionnel du terme. Ils ont cependant essayé de noter quelques explications et précisions qui concernent notamment les connecteurs causaux et consécutifs ainsi que les différentes manières d'exprimer la causalité. Il s'agissait, pour la majorité des apprenants, plutôt d'une habitude que d'une stratégie.

- **Pratiquer la langue**

Les prises de paroles que nous avons observées étaient en réponse aux questions du professeur. Rares sont les apprenants qui ont choisi de se parler en français lors de leur coopération. Cette pratique de la langue consistait dans sa quasi-totalité dans l'usage des connecteurs de la causalité. Ce qui témoigne d'une pauvreté lexicale chez les élèves compensée par le recours à la langue maternelle.

- **Traduire et comparer avec L1**

Les sujets apprenants traduisaient les énoncés et les connecteurs en langue arabe dialectale et classique. Cette stratégie a toujours figuré avec l'élaboration et la recherche documentaire au sein des comportements contractés. En effet les apprenants ne traduisaient pas pour le simple fait de traduire mais plutôt pour accéder au sens des énoncés et identifier ainsi le rapport logique de causalité qui unit les différentes propositions.

- Elaborer

Etant donné que l'élaboration vise à accéder au sens et à stocker les connaissances dans la mémoire long terme, cette stratégie s'est manifestée dans des comportements contractés lire et relire les consignes et les énoncés, utiliser un dictionnaire bilingue français / arabe, mais aussi la prise de notes par quelques rares élèves concernant notamment les différentes manières d'exprimer la causalité.

- grouper

Des apprenants ont essayé de grouper les différentes manières d'exprimer la causalité dans des catégories telles que : expression avec des connecteurs ou expression avec des signes de ponctuation, avec des verbes, etc. Des comportements comme souligner, entourer, numéroter ou encore classer témoignent de cette stratégie.

- paraphraser

Dans les énoncés exprimant la causalité de manière implicite, les apprenants ont eu recours à la paraphrase pour essayer de remplacer la ponctuation par des connecteurs causaux ou consécutifs qui conviennent le plus au contexte. Autre forme de paraphrase, celle de faire appel à la nominalisation afin de mieux saisir le sens.

c. Les stratégies socio-affectives

- les questions de clarification

Les apprenants ont posé des questions de clarification au professeur et entre eux. Des questions qui concernent notamment la compréhension de la consigne mais aussi le sens des énoncés afin de pouvoir identifier la nature du rapport logique de causalité.

- la coopération

La coopération s'est exprimée dans les deux classes par le travail en groupes. Les apprenants ont fait appel à cette stratégies spontanément en formant des groupes de 2 jusqu'à 6 personnes. Ces apprenants se sont répartis en fonction de leur sexe.

Le degré de coopération n'était pas le même au sein des groupes. Certaines mises en groupes n'étaient qu'une forme de proximité corporelle avec une absence totale de coopération ; chaque apprenant travaillait tout seul. Ce phénomène a été observé chez les garçons. Dans certains groupes nous avons pu voir émerger progressivement une coopération au fur et à mesure que les apprenants avançaient dans la compréhension des consignes et des énoncés.

D'autres groupes en revanche, ont procédé à la coopération dès leurs constitutions et c'est au fur et mesure de l'avancement du travail que nous avons remarqué cette coopération a diminué.

Il faut mentionner en dernier lieu que les membres de quelques groupes ont coopéré de la même cadence du début jusqu'à la fin de l'activité.

La coopération a consisté en la mise en œuvre de stratégies telles que la recherche documentaire, la traduction en L1, l'élaboration.

- la gestion de l'anxiété

L'attitude de se mettre en groupe sans avoir à coopérer réellement relève en effet d'une manière de gérer l'anxiété des apprenants face à l'incompréhension.

3. Le Troisième apport de notre étude porte sur la corrélation Stratégies d'apprentissage et facteurs individuels

a- En ce qui concerne le profil

Apprenants scientifiques / Apprenants littéraires

Les apprenants scientifiques optent pour l'*Autogestion*. 77.4 % de ces élèves disent avoir recours à cette stratégie métacognitive. Alors qu'ils optent moins pour la *Recherche documentaire* avec 9.4 % d'élèves qui choisissent de faire appel à cette stratégie qui constitue donc leur stratégie la moins utilisée.

Les apprenants de la classe littéraire préfèrent la *Mémorisation* qui présente la stratégie la plus utilisée avec un pourcentage de 54.54 %.

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

Avec un pourcentage de 0 %, la *Révision* est la stratégie la moins préférée des élèves littéraires quant à leur appropriation de la Cause / Conséquence.

b- deuxième facteur à savoir le sexe de l'apprenant

Filles / Garçons

L'Autogestion est la stratégie préférée des apprenantes, avec un pourcentage de 57.5 %, au détriment de la Révision qui représente la stratégie la plus rejetée par ces élèves de sexe féminin. Seulement 5 % des filles affirment avoir utilisé cette stratégie dans l'apprentissage du rapport logique Cause/Conséquence

Les garçons quant à eux, optent pour la coopération qui représente la stratégie la plus utilisée avec un pourcentage de 61.5 %. En revanche, pratiquer la langue et gérer les émotions et les angoisses représentent les deux stratégies les moins utilisées par ces garçons.

c- enfin la troisième variable : le niveau des apprenants :

Apprenants avancés / Apprenants moins avancés

Les apprenants ayant un niveau avancé en français préfèrent deux stratégies ; 63,63 % de ces apprenants recourent à l'autogestion et à la coopération. En revanche, sauf 9 % de ces élèves optent pour la Révision qui constitue ainsi leur stratégie la moins préférées.

50 % des élèves ayant un niveau moins avancé, font plus appel à l'autogestion qui représente leur stratégie la plus utilisée. Paraphraser et gérer l'angoisse de l'apprentissage sont les deux stratégies auxquelles ces apprenants optent le moins avec un taux de recours de 3.12 % pour chacune.

4. Le quatrième et dernier apport pertinent est que **Les apprenants ayant un niveau plus avancé sont ceux qui optent le plus pour les stratégies d'apprentissage toutes catégories confondues**

Conclusion et perspectives

L'objectif de notre recherche était de rendre compte des stratégies d'apprentissage à travers les actes et comportements qui les expriment. Il s'agissait de décrire ces stratégies d'apprentissage dans l'appropriation du rapport logique Cause / Conséquence en classe de deuxième année secondaire.

Nous avons entrepris notre exploration à partir de deux méthodologies différentes ; l'observation et le questionnaire.

L'observation que nous avons effectuée a rendu compte de trois apports majeurs.

Le premier apport concerne les comportements contractés dont chacun recouvre un ensemble de stratégies différentes témoignant d'une interdépendance. Ainsi, nous avons été amenée à dépasser cette vision simpliste et cloisonnée où chaque stratégie serait dotée de comportements propres à elle, vers une autre vision plus authentique.

Le second apport consiste dans le fait que certaines stratégies en engendrent et en génèrent d'autres. Ce constat est en relation avec le premier apport dans la mesure où il confirme cette interdépendance entre les différentes stratégies d'apprentissage. Cette interaction devient plus évidente lorsque nous nous sommes aperçue que les stratégies engendrées peuvent être différentes des stratégies qui les ont générées et ce en termes de catégories même.

Le dernier apport de l'observation atteste de l'intérêt des apprenants pour l'expression implicite de la causalité. Ces apprenants mettent en œuvre la totalité de leurs stratégies au service de l'identification des rapports implicites ainsi que leur reconversion en rapports explicites à travers l'usage des connecteurs causaux et consécutifs.

Le questionnaire quant à lui, a été appliqué sur un public qui compte trois variables relatives respectivement au profil (scientifique /

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

littéraire), au sexe (fille / garçon) et au niveau en français (avancé / moins avancé).

L'apport de ce questionnaire concernait donc la corrélation entre les stratégies d'apprentissage et chacune des variables présentés par notre public.

Dans cette optique, les réponses des apprenants aux clauses du questionnaire n'offraient qu'un seul apport pertinent celui concernant le niveau des apprenants et son incidence sur le choix et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. En effet, nous avons relevé que les apprenants ayant un niveau avancé en français sont ceux qui utilisent le plus les stratégies d'apprentissages toutes catégories confondues.

Les résultats de notre étude sont plutôt descriptifs de l'interaction entre les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence. Ces résultats de notre étude s'avèrent plus au moins satisfaisants compte tenu de l'objectif explorateur que nous nous sommes assignée dès le début de cette recherche. nous comptons à l'avenir nous orienter davantage vers des pistes réflexives centrées sur l'étude de cette interdépendance entre ces stratégies d'apprentissage : l'étude des comportements contractés pour tenter de mieux les approcher et surtout de rendre compte de l'articulation entre les différentes stratégies constitutives de cette interdépendance dans le cadre de l'appropriation du rapport logique Cause/Conséquence. Et ce afin de proposer une grille d'observation plus authentique et qui aide à une meilleure observation non seulement des stratégies elles-mêmes mais aussi de leur brassage.

Bibliographie

Dictionnaires

- 1- *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Sous la direction de Jean-Pierre Cuq. Collection Asdifle, Edition CLE International, France, 2003.
- 2- Dictionnaire de linguistique, Jean Dubois et coll. Edition Larousse, 2002.
- 3- *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, édition Le livre de poche, Paris, 1996.

Ouvrages

- Barbot M. J., Camatarri G., *Autonomie et apprentissage, l'invention dans la formation*, Collection : Education t formation, pédagogie théorique et critique. Edition P.U.F. Paris 1999.
- Cuq J.P. et Gruca I., *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble. Grenoble, 2005.
- Cuq J.P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Pratique du français. Didier. Paris, 1996.
- Cyr. P., *les stratégies d'apprentissage*. Collection : Didactique des langues étrangères. Edition : CLE International. Paris, 1998.
- Grize J. B., *Essai de la logique naturelle*, Droz. Genève, 1983.
- Giasson J., *La compréhension en lecture, pratiques pédagogiques*. De Boeck. Québec, Canada, 1990,2004.
- Kerbrat-Orecchioni C., *Les actes de langage dans le discours*, collection FAC, édition Nathan, Paris, 2001.
- Meirieu Ph., *Apprendre... oui, mais comment*. ESf Editeur, Paris, 1987, 2002.
- Nazarenko A. *La cause et son expression*, Ophrys. Paris, 2000.
- Willett G. et coll., *La communication modélisée*, «Renouveau pédagogique». INC. ERPI. Ottawa, Canada. 1992.

Les brouillons ou les secrets profonds de l'œuvre littéraire

Pr. Jamel ALI-KHODJA
Département de Lettres et Langue française
Université Constantine 1

La génétique des textes fait du brouillon le cœur même de la genèse du tissu littéraire. De nombreux chercheurs ont tenté avec succès de définir ce type de manuscrit. La notion de brouillon, « *manuscrit de travail d'un texte en train de se constituer* » selon A. Grésillon ⁽¹⁾, s'applique à des documents d'une extrême diversité, polymorphes, aux caractéristiques hétérogènes. Un brouillon est à première vue un objet déroutant, plus ou moins chaotique, tient à nous préciser J-L. de Rambures ⁽²⁾, fourmillant de signes, constitués tant d'éléments appartenant au domaine verbal (les mots), que d'indices scripturaux, graphiques, topographiques. Chaque page de brouillon est un enchevêtrement de signes, qui organise une configuration sémiotique de l'espace. Comme le souligne Loui Haÿ dans *Le manuscrit inachevé* ⁽³⁾, le mot « brouillon » ⁽⁴⁾ en français évoque quelque

1. A. Grésillon, *Langage* 69, « Manuscrits – Ecriture – Production linguistique », Paris, Ed. Larousse, 1983.

2. J-L. de Rambures, *Comment travaillent les écrivains*, Paris, Ed. Flammarion, 1978.

3. Loui Haÿ, *Le manuscrit inachevé*, Paris, Ed. du CNRS, 1986.

4. Le verbe brouiller, v. transitif, Broueiller, XIII^e s., probablement de bro (u) « brouillon, broue ». V. Brouet, embrouiller, altérer, troubler. Au sens figuré, rendre

chose d'embrouillé, au sens presque enfantin d'un désordre natif de l'écriture : quelque chose qui se complique en se cherchant.

Les indices graphiques – topographie générale de la page, utilisation des marges, ajout inter-linéaires, superpositions, biffure, interruptions, changement d'instrument d'écriture, ruptures dans le flux scriptural, ductus, caractères plus ou moins lâches, plus ou moins serrés, codes, flèches, dessins... - qui accompagnent le processus de production écrite, vont permettre d'en reconstruire d'abord la lecture pour le scripteur ou pour tout autre lecteur éventuel. Pour le généticien, un long travail préparatoire de déchiffrage (et souvent de transcription) sera nécessaire avant de pouvoir entreprendre l'analyse de ces matériaux. Lorsqu'un chercheur a en main les documents d'un manuscrit, il est sûr que son dossier de genèse d'un texte publié contient quelques pages relatives aux différentes étapes du travail qui, à travers de multiples métamorphoses, ont conduit l'écrivain de l'idée initiale de son projet à la forme imprimée de l'œuvre. Ces étapes successives, remarque Pierre Marc de Biasi ⁽¹⁾, correspondent à des phases d'écriture différentes qui se traduisent à chaque étape, par des types de manuscrits spécifiques. L'ensemble de documents que l'on appelle usuellement les « brouillons » de l'œuvre correspond au travail « rédactionnel » : ce sont les manuscrits, souvent reconnaissables à l'importance des ratures, qui ont été consacrés au travail de « *textualisation* », c'est-à-dire à la « *mise en phrase* » proprement dite de l'œuvre. Ce qui, dans une première phase dite « *pré-rédactionnelle* », n'était primitivement qu'un « projet », le plus souvent enregistré par l'écrivain dans un style télégraphique sous la forme d'un plan ou d'un scénario, commence alors à acquérir la

confus, embrouiller, troubler une brouille, 1617 de brouiller. V. bouderie, brouillerie, rupture. Brouillamini. Emploi. Cette forme a beaucoup vieilli. On utilise aujourd'hui embrouillamini dans le registre familier. On préférera des substantifs tels que confusion, désordre, fouillis et même méli-mélo, plus familier. Voir *Dictionnaire des difficultés du français*, Les Usuels du Robert, Paris, 2004.

1. Pierre-Marc de Biasi, *La génétique des textes*, Paris, Ed. Nathan, coll. 128, 2000.

densité d'un enchaînement séquentiel où les formulations se trouvent structurées par la syntaxe, la concrétisation de phrases et leur regroupement en séquences c'est-à-dire en paragraphes.

Les ébauches nous révèlent en outre les méthodes de rédaction, par exemple de Flaubert : il fixait d'abord les lignes générales de son développement sur une sorte de canevas, notant quelques mots à retenir pour leur pittoresque ou leur sonorité ; venait ensuite l'élaboration des phrases. Quant au mouvement de chaque paragraphe, le rythme de toute la composition était mis au point, resserré, arrêté. Flaubert disait lui-même : « *J'écris d'esquisse en esquisse, c'est le seul moyen de ne pas perdre tout à fait le fil* ». Michel Martinez ⁽¹⁾ affirme que Flaubert a trouvé chez Goethe un aphorisme qu'il aime à répéter : « *Tout dépend de la conception* ». Par ce mot, il faut entendre tout le stade préparatoire avant que le premier mot du roman ne soit écrit. Concernant *les scénarios* ⁽²⁾, ce terme chez Flaubert désigne à la fois les plans (tout ou partie) et les esquisses (plan fragmenté ou développé). Le plan de départ couvre le roman entier, et il est assez réduit (deux pages pour *Madame Bovary*, une pour *Saint-Julien*).

Les brouillons peuvent apparaître après des *esquisses et des ébauches* qui ont pour fonction de développer les contenus primitifs du *canevas* préliminaire élaboré plus tôt au cours de la phase « pré-rédactionnelle ». A côté de ces documents à valeur scénarique, on peut trouver d'autres types de manuscrits, contemporains des premiers

1. Michel Martinez, *Les romans de Flaubert*, Paris, Ed. du Seuil, 1998.

2. Concernant l'établissement du scénario, Flaubert dans *Madame Bovary* a tracé plusieurs projets de son histoire. Ils forment quarante-deux feuillets surchargés d'annotations. Ce travail conduit l'auteur à la seconde grande étape de la genèse de son œuvre : la composition. « *Par composition – disait Guy de Maupassant – il entendait ce travail acharné qui consiste à exprimer l'essence seule des actions qui se succèdent dans une existence, à choisir uniquement les traits caractéristiques, à les grouper, à les combiner de telle sorte qu'ils concourent de la façon la plus parfaite à l'effet qu'on voulait obtenir, mais non pas à un enseignement quelconque* ».

plans ou réalisés pendant la rédaction, mais nettement distincts des brouillons : les notes de documentation ⁽¹⁾ (calepins d'enquête, notes de recherche et de lecture, carnets de repérages, etc.) qui, notamment dans l'écriture romanesque, vont entretenir une relation étroite avec le processus de textualisation puisque c'est bien souvent au moment où il « rédige » - nous confie à bon escient Biasi ⁽²⁾ - que l'écrivain intègre le contenu de ses recherches documentaires à la manière de ses phrases.

Vers les derniers moments de la rédaction, des manuscrits moins surchargés de corrections, plus nets, font leur apparition : ce sont les *mises au net* qui peuvent encore devenir le théâtre d'importants remaniements mais qui, en général, ont pour fonction de préparer l'ultime copie au propre autographe : le manuscrit définitif - nous précise Biasi - qui peut encore être porteur d'importants repentirs, va servir de modèle pour une ultime copie (une calligraphie de copiste, un « *tapuscrit* » ou une saisie informatique) qui fournira le « *texte* » de référence de la version imprimée, lui-même revu et corrigé à la faveur des épreuves typographiques jusqu'au « bon à tirer ».

1. Pour les personnages, Flaubert établit des fiches « *médicales* » sur lesquelles il note leurs antécédents héréditaires et personnels, les manifestations symptomatiques de leur tempérament, leurs maladies anciennes, le reliquat de ces maladies.

En ce qui concerne les événements, il se documente et note aussi tout avec précision dans ses carnets. Il prend conseil de ses amis ; ainsi l'épisode du pied-bot, celui de l'empoisonnement d'Emma, l'entraînent-ils à de véritables recherches médicales. De même il consulte les hommes de loi pour déterminer la nature des agissements de Lheureux et les étapes de la ruine d'Emma.

Des années passées, durant sa jeunesse, dans le milieu médical, Flaubert a tiré l'idée d'étendre les méthodes de la biologie à la psychologie. *La documentation est devenue pour lui la partie la plus écrasante de son labeur d'écrivain.*

Signalons que les « *Ebauches de Madame Bovary* » concernant la rédaction du roman, ont réuni 1788 feuillets, le manuscrit définitif ne se compose que de 487 feuillets.

2. Op. cit. p. 40.

Au sens strict, « *le brouillon* » désigne les documents relatifs à la fonction rédactionnelle de textualisation : un ensemble d'autographes spécifiques, qui reste néanmoins en constante interaction avec d'autres manuscrits de travail dont les fonctions (de structuration et documentation) agissent profondément sur l'élaboration progressive du texte. Mais si les brouillons coïncident toujours avec la rédaction de l'œuvre, leur forme et leur nature dépendent entièrement de la technique de travail de l'écrivain, du processus d'écriture qu'il a choisi de mettre en œuvre. Biasi à juste titre perçoit au moins deux grandes manières de s'y prendre dans l'espace intime d'une écriture qui se cherche.

Les deux grands types d'écriture littéraire

L'analyse des manuscrits fait apparaître l'existence de deux grands types d'écriture littéraires. De nombreux écrivains comme Flaubert ou Zola ne peuvent griffonner un seul mot que s'ils disposent d'une « *programmation scénarique* » : dans ce cas de figure, la textualisation est programmée par un scénario ou un plan que l'écrivain pourra modifier en cours de route mais qui lui servira de guide pendant toute la rédaction. Tout à l'inverse, d'autres écrivains comme Stendhal ont besoin de se lancer dans la rédaction sans être esclave du moindre plan : ils suivent la méthode d'une « *structuration rédactionnelle* » qui se construit et s'invente d'une façon plus instinctive – comme le disait Roland Barthes – au fur et à mesure de l'élaboration de l'œuvre. Ce sont deux manières différentes de travailler mais qui ont des conséquences décisives sur la forme et la nature des manuscrits. L'écriture à « *structuration rédactionnelle* » est réfractaire à toute programmation initiale : elle ne s'appuie sur aucun schéma écrit préalable, et va droit devant elle en commençant par une rédaction de « *premier jet* ». Biasi a constaté que le travail de rédaction se développe, à chaque session de travail, en commençant souvent par la relecture et la révision de ce qui a été précédemment rédigé, se-

lon une méthode qui, après une première rédaction complète, peut donner lieu à des réécritures globales sous forme de « *versions* » successives de l'œuvre. Au contraire, l'écriture « à *programmation scénarique* » fait précéder l'écriture par un travail de conception préliminaire, sous la forme de plans, scénarios, notes, ébauches, recherches documentaires, qui ont pour fonction de préparer et d'organiser une rédaction qui pourra ensuite être mise en œuvre partie par partie, chapitre par chapitre, page par page comme le faisait Flaubert, selon un système de *réécriture répétitive* qui vise une forme finale. En effet, chaque phrase est retravaillée jusqu'à acquérir sa forme définitive. Dans les *Carnets de travail de Flaubert*, Pierre-Marc de Biasi ⁽¹⁾ constate un jeu permanent d'aller et retour entre rédaction locale et scénarisation globale, avec de nombreux ajustements de la structure, en cours de rédaction, par la médiation de plans et scénarios partiels. Ces deux démarches ne donnent pas le même profit de développement génétique ni le même type de manuscrits. Mais il serait intéressant de dire que le traitement des données lexicales dans les manuscrits constitue, on s'en doute, une mine pour le chercheur ⁽²⁾. Chez beaucoup d'écrivains, on rencontre dans « *le premier jet* » des termes assez généraux, des sortes d'archilixèmes qui, lors de la réécriture, sont remplacés par des termes plus précis, plus ajustés au contexte ou plus recherchés. Ainsi chez Flaubert et Valéry, J-L. Lebrave ⁽³⁾ a pu isoler, pour un ensemble de plusieurs centaines de feuillets en prose, des dizaines d'adjectifs différents qui servent à réécrire le *proto-terme*. Le procédé relève d'un mécanisme général de l'écriture : le scripteur met progressivement en place la maîtrise de la combinaison lexicale que lui offre la structure de la langue. D'autres *avant-textes* se révèlent bien plus complexes. C. Viollet a

1. Pierre-Marc de Biasi, *Les Carnets de travail de Flaubert*, Paris, Ed. Balland, 1988.

2. Voir la thèse de J. Lebrave (1987, cf. Bibliographie). Elle comporte l'exploitation d'un dictionnaire de substitutions lexicales établi par la saisie informatique d'un grand nombre de brouillons.

3. Op. cit., thèse, chapitre 7.

pu étudier les brouillons d'un roman autobiographique de Christa Wolf (*Kindheitsmuster*, paru en 1976) et isoler un décalage énonciatif considérable entre brouillons et texte imprimé : tandis que celui-ci s'écoule sur presque 400 pages sur le mode des deuxième et troisième personnes avant de les unir en un ultime « je » autobiographique, le dossier des 33 amorces du début de ce roman présente un réel feu d'artifice de tous les pronoms personnels, avec une nette prédominance du « je ». Rien n'était donc fixé d'avance, « *l'ancrage de l'instance énonciative*, nous précise C. Viollet, *s'est produit entièrement par et dans l'ancrage de l'écriture* » (1).

L'étude des brouillons nous a permis cependant une autre découverte. Par rapport aux deux types d'énonciation proposées par Benveniste, le texte relève clairement du type « *discours* », mais les manuscrits mettent en scène le conflit entre deux sous-types : d'une part, descriptions pseudo-objectives, mais repérées par rapport à la situation d'énonciation et que A. Grésillon et J-L. Lebrave appellent « *tableaux* » (2), et, d'autre part, évaluations, appréciations subjectives qu'ils nomment « *commentaires* ». L'écriture littéraire avec ses méandres et ses contradictions internes, prônent l'existence des formes langagières prévues dans aucun modèle abstrait et même pas prévues par le scripteur lui-même. L'analyse des reprises anaphoriques en « *elle* » dans *Un Cœur simple* de Flaubert fournit une illustration exemplaire de la dérive grammaticale : le premier manuscrit respecte entièrement les règles de référence, tandis que les suivants, par le biais des condensations syntaxiques, introduisent des références grammaticalement ambiguës qui sont conservées dans le texte imprimé (3). Cela illustre, selon le mot de Queneau,

1. C. Viollet, *Autobiographie et disparition du « je » : Kindheitsmuster de Christa Wolf*, Leçons d'écriture, Paris, Ed. Larousse, 2009. cf. Bibliographie, p. 195-206.

2. A. Grésillon et J-L. Lebrave, *Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs*, La genèse du texte : les modèles linguistiques, Paris, Ed. Minard, 1982, pp. 147-152.

3. A. Grésillon, *Sciences du langage et genèse du texte*, Paris, Ed. Minard, 2010.

« jusqu'où peuvent aller les possibilités (potentialités) d'une langue » en renforçant en même temps la conscience de la règle de sa transgression.

Pour en revenir aux deux démarches, « l'écriture à structuration rédactionnelle » et « l'écriture à programmation scénarique », nous pouvons affirmer que de nombreux écrivains combinent ces deux démarches selon des formules adaptées à leur projet, à leur propre méthode de travail ou aux nécessités imprévisibles de la rédaction. Ainsi, nous informe Biasi, saisi par une idée de situation narrative, un romancier peut parfaitement commencer à rédiger une fiction sans se doter du moindre plan, et avancer assez loin dans sa rédaction, puis décider qu'il lui faut préparer un scénario ⁽¹⁾ précis pour la fin de son récit, au risque d'être conduit, sous cet effet, à revenir sur sa rédaction antérieure. Inversement, un écrivain qui s'est pourvu d'un canevas très rigoureux peut se trouver conduit, sous l'effet des libertés qu'il a prises dans sa rédaction, à abandonner son plan au profit d'une tout autre structuration qui se construit au fur et à mesure de la textualisation, dans une direction qui n'a plus rien à voir avec son projet initial. Tous les cas de figure peuvent se présenter et il serait probablement impossible – se désole Biasi – de trouver, y compris chez le même écrivain, deux exemples de démarches rigoureusement identiques. Mais il faut aussi s'apitoyer, à la lecture des brouillons, sur le sort des écrivains et leurs nombreux moments de découragement de leur part. La *Correspondance* de Flaubert s'attarde souvent sur les « *affres de l'art* » qui torturent

1. Les soixante et onze canevas rédigés par Flaubert pour guider sa plume dans l'écriture de *Madame Bovary* se répartissent en deux catégories : les plans de parties ou de chapitres, appelés le plus souvent « scénarios », les plans de scènes plus ou moins développés, parfois appelés « schémas ». Ils retracent essentiellement l'évolution psychologique des personnages, en laissant dans le flou tous les détails des noms ou des actions. Les scénarios jouent donc, en quelque sorte, un rôle de *cadre* et de *guide* avant l'élaboration des brouillons successifs, mais ils conforment bien que l'éclairage essentiel chez Flaubert est dirigé sur les personnages.

l'écrivain, par exemple lorsqu'il écrit, le 12 septembre 1853 : « *J'ai passé quatre heures sans pouvoir écrire une phrase, ou plutôt j'en ai griffonné cent. Quel atroce travail ! Quel ennui !* ». Mais si les moments de découragement sont nombreux, les moments de bonheur ou de jubilation sont également bien présents et parfois spectaculaires lorsqu'une « *rage de style* » vient enfin tout transformer :

« Quelquefois, quand je me trouve vide, quand l'expression se refuse, quand après avoir griffonné de longues pages, je découvre n'avoir pas fait une phrase, je tombe sur mon divan et j'y reste hébété dans un marais intérieur d'ennui, je me hais et je m'accuse de cette démente d'orgueil qui me fait haleter après la chimère. Un quart d'heure plus tard tout est changé, le cœur me bat de joie. Mercredi dernier, j'ai été obligé de me lever pour aller chercher mon mouchoir de poche. Les larmes me coulaient sur la figure. Je m'étais attendri moi-même en écrivant, je jouissais délicieusement, et de l'émotion de mon idée, et de la phrase qui la rendait, et de la satisfaction de l'avoir trouvée ».

En cherchant à reconstituer tous les processus de la création littéraire, la génétique du texte fait entrer le lecteur dans « *le laboratoire secret et magique de l'écrivain* » mais aussi dans la solitude de l'œuvre. Maurice Blanchot écrivait déjà dans *L'Espace littéraire* ⁽¹⁾ que « *l'œuvre est solitaire : cela ne signifie pas qu'elle reste incommunicable, que le lecteur lui manque. Mais qui la lit entre dans cette affirmation de solitude de l'œuvre, comme celui qui l'écrit appartient au risque de cette solitude.* »

La génétique du texte cherche aussi à reconstituer l'histoire d'un travail où l'œuvre n'a pas encore acquis – disait Biasi – ce bel aspect poli et parachevé qui la rendait à la fois parfaitement organique et si difficile à interpréter. A la critique textuelle qui entend élucider le texte dans la clôture de sa forme pure par un geste souverain

1. Maurice Blanchot, *L'Espace littéraire*, Paris, Ed. Gallimard, 1955.

de « *donation d'un sens* », la génétique apporte une embarrassante foison de documents textuellement *incorrects* et *inachevés* dans lesquels se trouvent lisibles à l'état naissant les secrets les plus profonds, intimes de l'œuvre. **C'est une véritable enquête au cœur de l'écriture.**

L'examen attentif des brouillons, sans compter bien entendu l'œuvre, *Madame Bovary*, a pu faire dire à des chercheurs universitaires que Flaubert était *l'inventeur de la « modernité »*. Il est devenu moderne depuis une quarantaine d'années et brusquement le centre et parfois le cobaye d'une critique littéraire proliférante, c'est sans doute parce que Roland Barthes et Alain Robbe-Grillet ont salué sa « *modernité* », le premier dans *Le Degré zéro de l'écriture* ⁽¹⁾, le deuxième dans *Pour un Nouveau Roman* ⁽²⁾, en particulier dans l'article *Sur quelques notions périmées*, qui date de 1957.

Pour Barthes en effet, c'est Flaubert qui aurait « *constitué définitivement* La littérature en objet, *par l'avènement d'une valeur-travail* », tandis que pour Robbe-Grillet « *l'univers stable, cohérent, continu, univoque entièrement déchiffrable* » du récit se fissure au milieu du siècle dernier car, « *dès Flaubert, tout commence à vaciller* ».

Pour conclure on peut dire que la génétique du texte ne peut nous procurer que des réjouissances et lorsqu'une œuvre littéraire est ouverte sur le monde, elle est en même temps close sur elle-même. Faite d'un nombre fini de mots, elle n'accepte ni interruption ni prolongation : le lecteur ne saura jamais ce qui s'est passé avant ni ce qui viendra plus tard, il ne pourra obliger l'auteur à s'expliquer sur ce qui reste dans l'ombre comme le disait si bien Bernard Pingaud

1. Roland Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953, rééd. Livre de Poche, 2009.

2. Alain Robbe-Grillet, *Pour un Nouveau Roman*, Paris, Gallimard, 1957, rééd. Livre de Poche, 2010.

(¹). L'information que l'œuvre lui apporte doit être prise comme un tout indiscutable hors duquel il n'y a rien, sinon d'autres œuvres possibles qui, à leur tour, formeront système. Mais lorsqu'une œuvre littéraire fonctionne de manière satisfaisante, les deux « notes », « plaisir » et « utilité » doivent non seulement coexister mais se fondre en une seule – nous confient René Wellek et Austin Warren (²) -. Le plaisir de la littérature, il faut l'affirmer nettement, n'est pas le préféré d'une longue liste de plaisirs possibles, c'est un plaisir « plus élevé » parce que lié à une activité plus élevée, en l'occurrence à la contemplation gratuite. Et l'utilité, le caractère sérieux et instructif de la littérature et la lecture des brouillons des écrivains constituent un sérieux agréable : il n'est pas le sérieux d'un devoir à accomplir, d'une leçon à apprendre, mais un sérieux esthétique, un sérieux de la perception.

1. Bernard Pingaud, *Inventaire*, Préface 1964. Voir aussi *Eloge du Larcin*, dans *Vie ou survie de la littérature*, Paris, NRF, 1970.

2. René Wellek et Austin Warren, *La Théorie littéraire*, 1948, traduction française, Paris, Le Seuil, 1971, rééd. Mars 2011.

Enjeux et finalités du discours argumentatif dans l'œuvre journalistique de Malek Haddad Dans le quotidien « An Nasr »

HARIZA HADDA

Maître-assistante, Doctorante

Université Constantine 1

Magistère, 2010

Depuis les années quarante, l'acte de définir la collectivité algérienne comme un groupe ethnique, une nation, une société, une formation sociale ou une région est une action indissociablement politique et intellectuelle qui finit toujours en polémique.

Intervenir dans le champ politique et se préoccuper du destin de l'Algérie, tel était l'acte le plus noble et le plus pathétique du mouvement littéraire autochtone. Après l'indépendance, de tous les écrivains des années cinquante, Malek Haddad est l'archétype d'un temps ambigu qui échappe aujourd'hui à l'Histoire écrite. Cet intellectuel a vécu son époque avec ses vérités, ses utopies et ses mensonges. Il l'a décrite et racontée dans une écriture fragmentaire imposée par le désordre et les contraintes d'une politique culturelle caractérisée par l'improvisation et la contre façon. Dans ses articles publiés au quotidien *An Nasr*, il a introduit un nouveau rapport de l'activité intellectuelle à l'action politique. Sa contribution au débat sur le thème de la nation consiste en la valorisation du patrimoine culturel issu de la société ethnique.

Née dans l'urgence, légitimée par le genre et l'époque, l'œuvre journalistique de Malek Haddad surgit comme une cure pour une société

qui se remet de son chaos. Les articles publiés à *An Nasr* entre 1965 et 1968, sans manquer de leur littérarité, marquent l'engagement de l'écrivain des années cinquante et son rôle fervent dans la reconstitution des champs social et culturel de l'époque postcoloniale.

Le corpus choisi pour l'analyse comprend 15 articles représentatifs de l'ensemble de l'œuvre publiée.

Cette étude, qui emprunte à l'analyse du discours et à la sociologie des champs outils et méthodes, tente d'expliquer la notion de culture chez Malek Haddad et sa contribution dans la fondation d'une nation et d'un état moderne.

Problématique et hypothèses de sens

L'aspiration à la culture recouvre fondamentalement chez un peuple comme le nôtre qui a souffert d'un écrasement total de son Moi et de son identité une aspiration à la liberté. Par la connaissance qu'elle donne, elle libère l'homme en lui donnant sa dignité. De plus, la culture a une utilité pratique, qui résulte de l'expérience de la vie quotidienne. Elle ne se limite pas à certaines formations telles que la littérature, la musique, les beaux arts et le sport. Elle les dépasse en s'ouvrant à d'autres métiers qui développent les réflexions de l'homme ordinaire afin qu'il retourne tout ce qui est beau dans une action. Par ailleurs, la culture dans sa tâche humaine est une ouverture sur le monde. Elle doit franchir les frontières territoriales et linguistiques pour représenter l'homme dans sa totalité.

Aller au-delà de cette conception nous incite à prévoir les hypothèses suivantes :

- la culture est la source créatrice des comportements efficaces qui assurent la formation et la permanence d'une nation.
- l'élaboration d'une culture se fait dans un cadre social qui englobe toutes les couches de la société même les plus démunies.

Approches théoriques et plan d'analyse interne

Afin de vérifier les hypothèses émises, une première lecture du corpus montre l'attitude pragmatique de l'émetteur du discours, qui veut acquérir l'autorité d'agir sur les comportements afin de les modifier à son profit. Ainsi pour mieux cerner cette attitude nous nous penchons sur l'étude de l'énonciation afin de vérifier l'efficacité de la parole comme moyen de construction d'un système de représentations qui tend à se naturaliser.

Pour aboutir à cette fin nous adoptons la démarche du théoricien Dominique Maingueneau, dans ses travaux sur le discours littéraire confronté à la sociologie du champ littéraire établie par le sociologue Pierre Bourdieu. Ces approches nous permettent de localiser les traces d'un sujet parlant construit par le discours et légitimé par la présence d'un sujet social appartenant au champ littéraire.

Par ailleurs, ce choix tient à expliquer comment investir la langue pour influencer sur le public visé et le ramener à adopter la même vision sur le monde et les choses. Cette démarche nous oriente vers l'analyse de l'entreprise de persuasion verbale due aux stratégies argumentatives employées par l'auteur afin de consolider sa position. Dans cette perspective, les travaux de Ruth Amossy à propos de la construction de l'éthos et de l'image de soi dans le discours argumentatif nous mènent à vérifier dans le discours, trois points fondamentaux : l'image que se fait l'énonciateur de sa propre personne, l'image qu'il donne de son destinataire et qui renseigne sur le degré d'adhésion de celui-ci au dire de son partenaire et enfin, la représentation d'un monde semblable au monde réel.

L'argumentation attribue au locuteur une posture (attitude) d'autorité qui agit sur le jugement de son destinataire. En effet l'efficacité discursive assure a priori la suprématie de la parole, et de là, le positionnement n'est plus une façon de voir, mais au contraire, une façon de croire qu'une réalité doit triompher parce qu'elle est vraie ou

supposée comme vraie. Ce raisonnement dialectique nous renvoie à l'idée admise par Ruth Amossy sur la manière dont la parole unit malgré leur divergence, la conception argumentative et la conception sociologique :

« La rhétorique comme art de persuader souligne la fonction essentielle de la doxa ou opinion commune dans la communication verbale. (...) C'est en s'appuyant sur une topique (un ensemble de lieux communs), que l'orateur tente de faire adhérer ses interlocuteurs aux thèses qu'il présente à leur assentiment. En d'autres termes, c'est toujours dans un espace d'opinions et de croyances collectives qu'il tente de résoudre un différend ou de consolider un point de vue. Le savoir partagé et les représentations sociales constituent donc un fondement de toute argumentation. Ils permettent l'émergence et le déploiement du débat dans la Polis, la cité démocratique où les individus doivent prendre des décisions et négocier leurs désaccords en se fondant sur ce qui les rassemble. » (1)

Notre analyse s'effectue en trois étapes. Dans les deux premières, nous essayons de montrer à quel point il est important de connaître les mécanismes qui déterminent les deux champs, social et culturel de l'Algérie après l'indépendance.

De sa part, la structure du champ social présente un embryon de société qui pousse difficilement sous la lourde hypothèque léguée par le colonialisme. Aux problèmes du sous-développement et de l'analphabétisation, s'ajoutent deux problèmes majeurs : la question de la nation et la crise d'identité qui bloquent la reconstruction immédiate du tissu social et la fondation rapide d'un état moderne. De son côté, la structure du champ culturel est conditionnée par un retour aux sources afin d'édifier une culture authentique. Ce qualificatif divise la minorité intellectuelle en deux partis adversaires :

1. Amossy R. (2006, 2^e édition), *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, Paris ; p. 99.

le premier assimile l'authenticité à un retour au berceau de la civilisation arabo-musulmane. Il prêche l'adhésion de l'Algérie au courant panarabe du Moyen-Orient et l'instauration d'une politique d'arabisation massive à travers l'école. Quant au second parti qui considère la culture arabe comme un élément retardateur du développement de la société, il prône la valorisation de la langue berbère et de l'arabe dialectal. Toutefois il réclame le maintien de l'enseignement en langue française, le seul moyen -d'après les partisans de ce parti- d'assurer l'acquisition d'un savoir scientifique et technologique pour procéder au développement social et économique.

Nous situons le discours de Malek Haddad dans un champ intermédiaire entre ces deux courants idéologiques. Ainsi, nous découvrons à travers ce discours médiatisé, un discours légitimé par l'engagement personnel d'un écrivain qui adhère à l'opinion publique pour défendre une vérité qui s'éloigne de celle qui est imposée par une idéologie autoritaire. Cette hypothèse met en évidence l'existence d'une doxa sociale partagée par la majorité du public visé. Cette dernière fonctionne comme un contrat de garantie qui assure la diffusion prolongée de ce même discours et confirme la crédibilité de la parole émise. En effet, cette situation impose une écriture à double effet : l'un s'exerce à travers la description de la réalité quotidienne pour susciter l'intérêt de tous ceux qui sont en mesure de mener une action dans le but de changer cette même réalité ; le second effet qui se réalise à long terme nécessite la contribution de la collectivité (hétérogène) afin de fixer les dogmes et les valeurs qui constituent l'image de la nation.

La troisième étape de l'analyse nous permet de :

- repérer l'image d'un auditoire impliqué grâce aux contraintes doxiques véhiculées par le discours social ;
- identifier les différentes postures sous lesquelles l'orateur nous communique à chaque fois les représentations du monde ;

- dégager les différentes représentations de la culture telles qu'elles figurent dans la parole énoncée.

Le dispositif de l'analyse argumentative

La voix du discours présente son objectif dans la thèse suivante :

« La culture, la vraie culture (mais en est-il une autre ?) Voyage sans passeport et le seul visa qu'on exige d'elle suffit à l'identifier : sa qualité humaine. C'est même là un rare exemple d'internationalisation intégral, par-dessus les utopies, les traités, les ambassades, les instances supranationales. C'est une vérité tellement évidente qu'elle risque de passer inaperçue. C'est une victoire de la raison et du cœur qui peut surprendre, même au vingtième siècle, surtout au vingtième siècle, si l'on songe aux mille occasions que nous avons quotidiennement de craindre pour la paix, pour la paix, c'est-à-dire en fin de compte pour la civilisation universelle ». (IV)

Dans ce dispositif d'analyse, le discours de l'auteur s'inscrit dans trois périodes historiques : la colonisation, l'indépendance et la projection sur un temps à venir. Cette périodisation indique que l'intérêt de ce discours réside dans l'extension du contexte énonciatif dont les paramètres se combinent à ceux du champ social dans son ensemble comme nous venons de l'expliquer plus haut.

D'abord, le sujet parlant explique que la France avait recouru à la déculturation massive du peuple algérien afin de perpétuer sa dominance :

« Le système pédagogique colonial n'était qu'une entreprise de dépersonnalisation, de mutilation, d'aliénation. Une vaste et concertée entreprise d'atomisation du « Moi Fondamental » Algérien. À l'agression militaire succédait l'agression de l'esprit. La réification en s'illustrant. La conquête des intelligences devait suivre celle des terres. Le « lavage du cerveau » ne date pas d'hier ». (III)

Ensuite, il tend à montrer qu'au moment où la lutte armée s'organisait pour libérer le pays, la lutte politique se poursuivait grâce à l'élite intellectuelle qui avait refusé l'assimilation à la culture dominante.

« Au petit matin de Novembre 1954, il n'y eut pas seulement le fusil. Il y eut d'abord le verbe. La culture revenait chez elle en Algérie ». (IV)

Enfin, il essaye de prouver que la souveraineté du pays dépend systématiquement d'une politique culturelle efficace :

« Cette vie culturelle s'inscrit dans tout un ensemble de sous-développement et de développement. Elle est le reflet de cet ensemble. Elle participe de cet ensemble. Elle se lie et se rattache à toute la vie nationale, à la dynamique d'un pays qui réintègre à peine sa personnalité, qui récupère peu à peu son âme, en s'installant depuis son indépendance dans sa souveraineté ». (XII)

La première démarche du jeu scénique permet à l'énonciateur de construire une image de son co-énonciateur. Dans le discours argumentatif, il s'agit de fixer une figure de son auditoire. Ainsi, l'orateur doit savoir s'adapter à celui-ci et construire son énonciation en fonction de cette image souvent mentale qui ne peut se confondre avec la réalité préexistante.

L'inscription de l'auditoire dans le discours

On entend par auditoire, « l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influencer par son argumentation » (1). Dans le corpus étudié, la présence de l'auditoire est manifestée par l'expression des indices d'allocution (Benveniste) tels que les pronoms personnels, la description de l'auditoire et les évidences partagées.

1. Perelman in Amossy R., op. cit, p. 42.

Dans son discours, Malek Haddad tient compte de son auditoire, sa représentation prend consistance dans chaque énoncé produit. Les exemples tirés des textes montrent que le locuteur s'adresse à un public possédant un niveau culturel particulier.

D'abord, en employant la première personne du pluriel, le locuteur partage son discours avec tous ceux qui ont vécu la période coloniale et ont souffert de l'aliénation et de la mutilation :

« Lorsque nous parlions d'indépendance, d'abord nous en parlions à voix basse et comme nous l'aurions fait d'un rêve lointain. C'était pour Demain et l'Avenir semblait cet horizon qui fuit lorsqu'on croit l'approcher. » (I)

De plus, il se montre plus explicite, en informant sur son identité il inclut tous les poètes (*quel poète*) et tous les hommes engagés évidemment (*quel homme*). De là, il réduit davantage ses destinataires qui représentent dans ce cas un groupe de plus en plus homogène :

« Quel poète, quel homme n'a pas songé à l'endroit de son grand sommeil ? L'exil et la guerre nous avaient rendu familier le mot cimetièrre. Et pour nous qui étions sans domicile fixe, ce mot n'était plus macabre. Il prenait valeur du pays retrouvé. Au grand « Bottin » de notre nomadisme, la seule adresse définitive ». (II)

L'orateur joue, notamment, sur le caractère émotif de ses semblables pour réveiller les passions d'autrefois. Ainsi il évoque sa présence en faisant recours à l'argument de la vérité vécue et connue par les intellectuels de son époque :

« C'est une des vertus des guerres justes que de réunir dans un front sacré toutes les bonnes volontés et tous les talents par delà les différences de tempérament et par-dessus les idéologies particulières ». (IV)

Dans cet énoncé non embrayé, mais qui renvoie à une situation antérieure à l'acte énonciatif, le discours attribue à l'auditoire certaines valeurs par référence sous-entendue à l'engagement politique et aux activités culturelles de ses membres. Cette stratégie fondée sur

la structure du réel apparaît dans le choix du lexique employé juste après :

Une période de haute densité, la découverte du pays, la prise de conscience de cette énorme mutation, ce formidable ensemble humain, l'urgence des priorités.

Ce choix est en effet, une marque implicite de l'existence d'un conflit idéologique qu'on veut immédiatement résoudre en jouant sur le pathos comme procédé d'argumentation :

« De toujours et de partout la Nation, réunit bien plus que l'État et cela se comprend. L'une fait appel au cœur, l'autre à la raison. Rien n'est plus concret que cette somme géographique et sociologique, que cette symbiose, cette dynamique d'un peuple. » (VI)

Par ailleurs, une autre situation conflictuelle révèle l'existence d'un adversaire qu'il faut non seulement dénoncer, mais de convaincre une tierce personne de l'erreur de sa thèse et la contradiction de ses arguments avancés. Avec un embrayage complet et une autorité assumée explicitement par le sujet parlant, Malek Haddad répond directement aux écrivains français nés en Algérie qui réclament leur algérianité. L'emploi des noms propres assure la construction d'un discours polémique qui les impose autant que destinataires cibles :

« Je pense quant à moi que les écrivains comme Audisio, Roblès, Jules Roy, Pélégri se seraient épargnés ce déchirement, cette ambiguïté et en fin de compte cette solitude en porte à faux en rejoignant comme les enfants d'une même patrie l'Algérie en lutte. » (VI)

Enfin, vu la finalité de l'écriture prospective le sujet parlant tend à sensibiliser une autre catégorie de destinataires. Malek Haddad s'adresse à un public plus jeune qui représente la masse instruite. Il utilise un discours plutôt affectif afin d'agir sur lui et l'encourager à traduire par l'inspiration artistique, ses aspirations et ses réflexions intimes.

« La génération qui lève, celle qui vient d'avoir vingt ans dans l'Algérie indépendante, est déjà lourde de promesses et de possibilités. Elle surgit dans un pays aux ressources étonnantes, à la vitalité incomparable à la sagesse intarissable. Comme la nôtre -mais totalement libérée du colonialisme- elle a des livres à écrire, des tableaux à peindre, des musiques à composer. » (XII)

Postures énonciatives

En tenant compte de l'éthos manifesté à travers les énoncés produits, nous pouvons cerner les différentes représentations de l'orateur selon l'image qu'il se fait de lui-même. Ainsi, l'ensemble structuré par une lecture conventionnelle s'actualise sous plusieurs modalités. Nous relevons, donc, trois postures distinctes : une posture d'autorité, une posture de collectivité et enfin, une posture d'universalité.

La posture d'autorité

Ce positionnement est caractérisé par un embrayage complet, spatio-temporel et personnel qui renvoie à la situation d'énonciation garantie par le pouvoir de l'institution médiatique. Il s'agit d'un discours inscrit dans le temps par une date et figurant dans l'espace d'un journal appartenant à l'état, le sujet parlant manifeste sa présence à la fin de chaque texte par sa signature. Cette représentation n'est pas marginale, elle est au cœur du processus créateur comme le dit Maingueneau :

« L'écrivain est quelqu'un qui n'a pas lieu d'être (aux deux sens de la locution) et qui doit construire le territoire de son œuvre à travers cette faille même. Ce n'est pas une sorte de centaure qui aurait une part de lui plongée dans la pesanteur sociale et l'autre, la plus noble, tournée vers les étoiles, mais quelqu'un dont l'énonciation se constitue à travers l'impossibilité même de s'assigner une véritable place, qui se nourrit du caractère radicalement problématique de sa propre appartenance

au champ littéraire et à la société. Sa paratopie joue en effet sur deux termes -l'espace littéraire et la société- et non sur la seule relation entre l'écrivain et la société. » (1)

En effet, la parole autobiographique ou celle du monologue intérieur véhiculé par un « je » assure cette posture d'autorité. Dans ces récits le témoignage historique est celui d'un sujet qui décrit des situations vécues et rapporte ses réflexions intimes. L'interaction se fonde sur un pacte de véracité qui comporte plusieurs aspects :

Le « je » narrateur est un conteur témoin de sa propre vie. Il est un personnage mi-réel mi-fictif :

« Enfin de compte, je n'ai voyagé qu'en moi-même, l'histoire prenait le pas sur la catégorie et les statistiques faisaient la loi. Elles font encore la loi et le poète vit dans un état de remords permanent... » (II)

Ce récit rétrospectif présente un narrateur autodiégétique s'identifiant à la personne de l'auteur qui partage ses sentiments avec le lecteur et informe sur son état psychique après son retour d'exil. Le lexème « poète » précédé du « je » renvoie à la fois au sujet et au référent de l'acte énonciatif.

Enfin, l'entreprise de persuasion est accomplie par cette posture d'autorité quand l'énonciateur se propose comme modèle à suivre en jouant le rôle du maître, possédant un savoir à inculquer :

« Je me souviendrais toujours de cette lettre que je reçus d'un de mes amis, miraculeusement rescapé des combats de notre libération. Il venait de lire un de mes livres, un roman en fin duquel le héros trouvait la mort au maquis. (...) Mon ami m'avait fraternellement reproché de » faire de la littérature « et m'avait décrit une hallucinante bataille, monstrueuse, démoniaque, inhumaine, à laquelle il avait participé. Je me souviens de cette leçon et j'en profite dans la mesure où je ne

1. Maingueneau D. (2004), *Le discours littéraire, paratopie et scène d'énonciation*, Armand Colin, Paris ; p. 85.

pense pas qu'il faille forcément avoir vécu un événement pour le raconter. » (X)

La posture de collectivité

Cette posture est caractérisée par un embrayage partiel, sur le plan de la personne, renvoyant à un « nous » comme dans l'exemple suivant :

« Nous avons quant à nous, la chance d'avoir vécu directement et indirectement, mais toujours passionnément, une époque de haute densité humaine, et de la suivre encore. Les sujets, les thèmes nous sont fournis par la réalité elle-même, notre réalité, passée ou présente et un présent déjà en devenir. » (X)

Le positionnement de l'auteur dans un débat sur l'authenticité de l'Histoire prend en compte le souci d'un sujet parlant qui s'adresse à un public de son temps et lui attribue le statut de témoin de guerre.

La posture d'universalité

Caractérisée par un débrayage complet, aussi bien spatiotemporel que personnel cette posture présente des réflexions générales sur les différents moyens et domaines qui assurent le progrès d'une société et l'existence d'une nation. En ce sens :

« La vitalité d'un pays se mesure bien sûr à des réalisations plus concrètes et d'une priorité d'urgence plus immédiate : la mise en état d'une économie saine, l'industrialisation, l'alphabétisation, etc... » (IV)

Les représentations

De son terme utilisé généralement en sociologie, la représentation est une interprétation de la réalité par une image mentale. Dans le discours, Charaudeau l'explique de la manière suivante :

« Les représentations, en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales elles-mêmes portées par le dis-

cours (...) sont incluses dans le réel, voire sont données pour le réel lui-même. »⁽¹⁾

Malek Haddad cite explicitement trois domaines étroitement liés dans leur rôle d'assurer l'existence et la permanence de la nation. Il s'agit des domaines historique, littéraire et social.

L'Histoire

Le premier type de représentation est caractérisé par les périodisations qui annoncent le plan ambitieux d'une écriture authentique de l'Histoire. Une écriture qui restructure la société algérienne depuis le début de la conquête jusqu'aux derniers moments de la lutte armée. Cette tâche doit mettre en lumière la souffrance du peuple algérien qu'on a voulu anéantir en lui imposant toutes les formes de répression. Ainsi l'auteur transcrit les différentes étapes qui balisent la société colonisée. D'abord, l'instauration du code de l'indigénat en 1881 (*des « Indigènes »*). Ensuite, le projet de la « conquête morale des indigènes » appliqué à partir de 1925 où l'Algérie est devenue un département de la France (*des « Centenaires »*). Également, la politique de l'assimilation admise par une minorité d'Algériens partisans de l'Algérie française (*des « Loyalistes »*). De plus, le projet de loi Violette de 1930 repris par le gouvernement Blum en 1936, puis la nouvelle politique d'assimilation prônée par De Gaulle et qui fut violemment rejetée par les Français d'Algérie (*des « Premier Collège »*). Et enfin, le mouvement de revendication et de résistance du peuple algérien, de la naissance du nationalisme jusqu'à l'indépendance (*des « Rebelles », des « Assassins », des « Fanatiques », des « Terroristes », des « Hors-la-loi »*).

Cette vision permet aux spécialistes en sciences humaines de revenir sur ces traces afin de bien penser et expliquer les transformations de la société contemporaine :

1. Charaudeau P. (1977), *Le discours d'information médiatique : La construction du miroir social*, INA / Nathan, Paris ; p. 47.

« Il ne s'agit pas de miracle en Histoire. Bonnes ou mauvaises les sciences humaines sont d'une rigoureuse logique. Un arbre, un enfant, une école, une route, un volontaire... Et même une prison ! Barberousse ouvre ses portes et devient un musée. »

La littérature

Le deuxième type de représentation concernant l'existence possible d'une littérature nationale est entièrement déterminé par l'antithèse à laquelle s'oppose cette vision. Malek Haddad parle d'une représentation authentique de l'Algérie sur le plan intellectuel pendant la colonisation. Il s'agit d'une production littéraire entièrement engagée dans le mouvement de résistance jalonné par deux grandes dates : le 8 Mai 1945 et le 1 novembre 1954. En exemple :

« Je ne pense pas qu'on puisse parler là d'une école ou même de précurseur. Mais ce que nous pouvons immédiatement signaler de remarquable, c'est l'étroit rapport qui existe peu chez nous entre le phénomène politique et le phénomène littéraire, entre la réalité sociale et le contenu ou le message de ces œuvres. » (IV)

Cette restriction rejette d'une manière explicite la légitimité de toute la littérature produite dans un temps antérieur et par conséquent la non-représentativité des écrivains français d'Algérie. Par ailleurs, la production littéraire qui a accompli une mission émancipatrice, comme symbole effectif d'une résistance au colonisateur, jouera un rôle plus important après l'indépendance. À cet égard, la vision défendue par Malek Haddad confère aux œuvres d'art une fonction sociale à part entière, une sorte de manifestation tangible et condensée de l'intelligence d'une collectivité. Dans ce sens, il écrit :

« La vie culturelle n'est qu'un des aspects de la réalité algérienne. Un aspect qu'on ne peut dissocier de tout un contexte économique, politique, social. Elle s'explique et s'analyse parfaitement dans ce contexte. Les

difficultés qu'elle rencontre sont celles que nous retrouvons dans tous les autres secteurs de l'activité du pays.» (XII)

Enfin, la littérature orale (contes, poèmes, chansons et proverbes) est la matière première de l'écrivain, sans elle il risque de revivre le drame d'autrefois. La production littéraire et artistique tient donc sa représentativité à son appartenance aux coins les plus reculés de la société. Cette identité la sauvera de la dépendance ou plus ou moins de la bâtardise.

L'art dans la société

Ce dernier type de représentation concerne l'étroit rapport entre le champ culturel d'une manière générale et le champ social. Il consiste d'abord en la valorisation des activités manuelles, en ce sens le simple citoyen acquiert le titre d'artiste et homme de culture. Cela est bien exprimé dans l'exemple suivant :

« Chacun de nous à sa façon, à sa manière, est un homme ou une femme de culture. L'artisan dans l'échoppe de nos ruelles, en gravant sur le cuivre ou sur le cuir des dessins et des figures qui lui viennent du passé, est un homme de culture. Le bijoutier, le potier, sont des hommes de culture.» (V)

Ensuite, les créations artisanales, au même titre que la langue, contribuent à la conservation de l'identité et l'authenticité d'une nation. Malek Haddad le montre par des preuves concrètes :

« C'est un mot de M. Dib qui me fait souvent rêver : « LA MEMOIRE DU PEUPLE EST LA BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE L'ALGERIE ». (...) Sans autres archives que la fidélité obstinée au souvenir transmis et à transmettre, une sorte de fidélité à soi-même, un défi qu'on relève, une tendance à l'éternité. Chansons, légendes, (..), peintures rupestres du Tassili, (...), cuir, cuivre, bois, façonnés, gravés, sculptés, laine qui s'amuse à nier la géométrie et qui la dompte, maisons des vieilles rues, bahuts de nos campagnes, chefs-d'œuvre anonymes et parfois ignorés,

que les mots sont pauvres et injustes ! On vous appelle artisanat ? Les trois dernières syllabes sont de trop. » (VI)

Enfin, l'artisanat parvient à enrichir l'économie du pays lorsqu'il est investi dans le domaine touristique. Il permet non seulement la création des emplois pour les jeunes, mais également le raffinement de leur goût et leur mode de vie. C'est pourquoi, Malek Haddad dénonce le mauvais goût de certains nostalgiques :

« Je dénonce seulement l'entreprise systématique de mauvais goût, la mauvaise éducation du sens du beau que certains dénaturent, exploitent. Là encore il y aurait une étude très intéressante à faire sur les conséquences lointaines de la colonisation, sur l'alimentation artistique, sur la désauthenticification des formes de sensibilité. J'ai vu chez des gens qui pourraient largement s'offrir des tableaux de Bouzid, d'Isiakhem ou de khedda, des chaumières en Touraine, des Monts Saint-Michel, ou des perdrix pantelantes pour « chasseurs français » de Sologne. » (VI)

Cette dernière citation montre bien que l'argumentation est organisée à partir d'un raisonnement critique de la pensée héritée de l'époque coloniale. Les arguments logiques que l'orateur avance dans son discours, pour réfuter cette thèse adverse valorisent en revanche la sienne et approuve sa légitimité. Malek Haddad recourt à l'emploi des exemples personnels, historiques et littéraires, qui viennent illustrer la pertinence de ses arguments. Mais ce qui prime sur ces arguments et exemples est la nature sémiotique des structures sociales, historique et littéraire que nous avons dégagées par l'analyse. Ces différentes structures possèdent déjà une valeur particulière aux yeux de notre auteur ; valeur qui se trouve renégo-ciée et réinvestie ou au contraire vidée de pertinence, par l'énonciateur (historiographe, sociologue et homme de lettres).

Par rapport à l'état du champ sociohistorique que nous avons décrit, le discours de Malek Haddad applique deux types de transformations sémiotisantes. D'une part, les oppositions structurantes (décolonisation vs colonisation, par exemple) sont utilisées comme

clés de lecture dans un schéma diachronique. D'autre part, comme nous l'avons montré l'espace littéraire est présenté selon une certaine image métaphorique par rapport aux structures du monde social : la littérature est une arme de décolonisation pour la patrie.

Par ailleurs, un tel discours qui cible un public particulier ne peut se limiter uniquement à la voix de son locuteur. Ainsi Malek Haddad joue sur un écho de voix qu'il orchestre autant que moyens de persuasion pour mieux exercer son autorité et agir sur son destinataire. La convocation de voix extérieures ne se limite pas à leur utilisation autant que procédés discursifs, elle est par contre la marque de la possession d'un grand fond culturel que l'auteur investit pour atteindre sa cible.

Conclusion

L'œuvre journalistique de Malek Haddad nous a permis d'effectuer une étude de la société algérienne postcoloniale. En effet, l'étude du champ socioculturel a permis de montrer l'urgence qui a suscité l'émergence de ce type d'écriture. Elle nous a servi également à dégager les différents rôles que devait jouer l'homme de culture de l'époque. L'analyse énonciative des textes a permis de saisir le discours de Malek Haddad au niveau de sa réception qui était abordée d'une manière méthodologique grâce aux approches théoriques appliquées : d'un côté, l'approche de Pierre Bourdieu qui se centralise sur les conditions de possibilité de la création artistique et la constitution de l'auteur conditionné par les champs sociologique et culturel, et de l'autre, l'approche rhétorique de Ruth Amossy qui relève de la dimension persuasive du discours argumentatif.

Enfin, ce parcours d'analyse tend à présenter Malek Haddad sous les reflets d'une autre image. Lui, qui est connu seulement comme poète et romancier, s'affirme comme penseur et essayiste. Son combat pour la culture est une réflexion remarquable sur le domaine

de l'art et sa nécessité dans la fondation d'une nation et d'un état moderne et démocratique au sens propre du terme.

Victime d'une critique malveillante et souvent destructrice, l'œuvre de Malek Haddad reste ignorée non seulement par le lecteur ordinaire, mais également par les chercheurs et les académiciens. Cependant, dans notre modeste analyse nous avons essayé de montrer l'importance de ces écrits et l'actualité du discours qu'ils diffusent. Or, le temps est le facteur qui semble organiser et structurer les différents modes du discours ; ce temps et sa durée constructive ou destructive d'une doxa demeurent absents à leur tour dans nos recherches et dans l'enseignement des différentes disciplines des sciences humaines au sein de nos universités. Et par conséquent, La culture symbolique demeure jusqu'à nos jours une tendance et non une réalité dans la société algérienne.

Bibliographie

Corpus

- I- L'école du souvenir, n° 28, 17/06/1965.
- II- Ballade sur 3 notes n° 78 et 79, du 16 au 17/08/1965.
- III- La rentrée des espérances, n° 119, 01/10/1965.
- IV- Grandeur et misère de la culture algérienne, n° du 225 au 228, du 03 au 06/02/1966.
- V- L'art dans la cité, n° 253, 08/03/1966.
- VI- A propos de l'artisanat : 03 syllabes de trop, n° 558, 25/03/1967.
- VII- Le pays du sourire, n° 686, 05/08/1967.
- VIII- Le chemin de l'école, n° 716, 09/09/1967.
- IX- L'école et le puits, n° 728, 23/09/1967.
- X- Fixer l'éternité, n° 735, 30/09/1967.
- XI- Semer la culture, n° 746, 14/10/1967.
- XII- Culture et niveau culturel, n° 806, 23/12/1967.
- XIII- La repossession d'une pensée, n° 817, 06/01/1968.
- XIV- Le retour des cigognes, n° 859, 24/02/1968.

XV- La culture problème nationale, n° 877, 16/03/1968.

Ouvrages de linguistique

- ADAM J.M. (1999) : Linguistique textuelle et analyse des pratiques discursives, Nathan, Paris ;
- AMOSSY R. (2006) : L'argumentation dans le discours, Armand Colin, Paris ;
- AMOSSY R. et MAINGUENEAU, D. (2003) : l'analyse du discours dans les études littéraires, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse ;
- BAYLON C. (1996) : Sociologie, société, langue et discours, Nathan, Paris ;
- BENVENISTE E. (1974) : Problèmes de linguistique générale II, Paris Gallimard in CHARAUDEAU et MAINGUENEAU (2002) : Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil, Paris ;
- CHARAUDEAU P. (1992) : La grammaire du sens et de l'expression, Hachette, Paris ;
- (1997) : Le discours d'information médiatique : La construction du miroir social, éditions INA / Nathan, Paris.
- FOUCAULT M. (1969) : L'archéologie du savoir, Gallimard, Paris ;
- DOMINIQUE M. (1991) : L'analyse du discours, Hachette, Paris ;
- (1993) : Le contexte de l'œuvre littéraire, énonciation, écrivain, société, Dunod, Paris,
- (2004) : Le discours littéraire, paratopie et scène d'énonciation, Armand Colin, Paris ;
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986) : L'implicite, Armand-Colin, Paris
- (2002) : L'énonciation de la subjectivité dans le discours, Armand-Colin, Paris ;
- KRISTEVA J. (1969) : Séméiotikè, Recherche pour une sémanalyse, Seuil, Paris ;
- (1970) : Le texte du roman, Mouton Publishers, Grande Bretagne ;

Ouvrages de Sociologie, Sociocritique et esthétique du roman

- BARTHES R, et NADEAU M. (1980) : Sur la littérature, P.U. de Grenoble.
- BOURDIEU P. (1995) : La distinction : critique sociale du jugement, éditions Cérès, Tunis ;
- (1998) : Les règles de l'art, Seuil, Paris ;
- (1980) : Le sens pratique, Minuit, Paris ;
- CUCHE D. (2004) : La notion de culture dans les sciences sociales, La Découverte, Paris ;
- DUCHET C. (1979) : Sociocritique, Fernand-Nathan, Paris ;

Enjeux et finalités du discours argumentatif dans l'œuvre journalistique...

- EL KENZ A. (1993) : Au fil de la crise, Bouchène, Alger ;
FANTANIER (1977) : les figures de discours, Flammarion, Paris ;
GARDES-TAMINE J. (2001) : La stylistique, Armand Colin, Paris ;
GENETTES G. (1982) : Palimpsestes, Seuil, Paris ;
TODOROV T. (1981) : Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, Seuil, Paris ;
WOLFGANG I. (1985) : L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique, Pierre Mardaga, Bruxelles ;

Dictionnaires et Encyclopédies

- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. (2002) : Dictionnaire de l'analyse de discours, du Seuil, Paris ;
MOLINIE G. (1992) : Dictionnaire de rhétorique, Le livre de poche, Paris ;
ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, 10^e version, sur CDR.

Ouvrages sur la littérature

- ACHOUR C. et REZZOUG S. (1995) : Convergences Critiques, OPU, Alger ;
ACHOUR-CHAULET C. (2004) : Albert Camus et l'Algérie, Barzakh, Alger ;
BERERHI A. et CHIKHI B. (2002) : Algérie ses Langues, ses Lettres, ses Histoires. Balises pour une histoire littéraire, Du Tell, Blida ;
DEJEUX J. (1978) : Littérature maghrébine de langue française, Naaman, Québec ;
- (1982), Bibliographie méthodique, OPU, Alger ;
DJEGHLOUL A. (2004) : Tahar Djaout, Fragment d'itinéraire journalistique, Dar el Gharb, Oran ;

Poésie et roman

- ALI KHODJA J. (1976) : La Mante religieuse, SNED, Alger ;
HADDAD M. (1956) : Le Malheur en danger, Paris, La Nef.
KATEB Y. (1966) : Le Polygone étoilé, seuil, Paris,
FERAOUN M. (1960) ; Les Poèmes de Si Mohand, Minuit, Paris ;

Essais

- FANON F. (1991), Les damnés de la terre, Gallimard, Paris ;

- HADDAD M. (1956) : A mon ami le poète algérien, in *Le Malheur en danger*, La Nef, Paris ;
- (1961), *Les Zéros tournent en rond*, dans in *Ecoute et je t'appelle*, Maspéro. Paris ;

Ouvrages divers

- AIT AHMED H (1983) : *L'esprit d'indépendance, Mémoires d'un combattant, 1942-1952*, Paris, éditions Sylvie Messinger, Paris,
- BENNABI M. (2005) : *Les Grands Thèmes*, El Borhane, Alger ;
- (2006) *Le problème de la culture*, El Borhane, Alger ;
- CHAOUKI ZINE M. (2002) : *Identité Altérité*, El -Ikhtilef, Alger ;
- DJEGHLOUL A (1984) : *Éléments d'histoire culturelle algérienne*, ENAL, Alger ;
- GAID M. (1999) : *Les Berbères dans l'Histoire*, Mimouni, Batna ;
- HELLAL A. (2002) : *Le mouvement réformiste algérien*, OPU, Alger ;
- IBRAHIMI A. T (1976) : *De la décolonisation à la révolution culturelle*, SNED, Alger ;
- IHADDADEN Z (1983) : *Histoire de la presse indigène*, ENAL, Alger ;
- KADDACHE M. (1980) : *Histoire du nationalisme algérien T. II*, SNED, Alger ;
- KADDACHE M. et SARI D. (1989) : *L'Algérie dans l'Histoire*, OPU, Alger ;
- LACHERAF M. (2004) : *L'Algérie état et nation*, Casbah, Alger ;
- Mammeri K. (1975) : *Citations du président Boumediene*, SNED, Alger ;
- GUCHET G. (1992) : *La pensée politique*, Armand Colin, Paris ;
- SMATI M. (1998) : *Les élites algériennes sous la colonisation*, Dahlab, Alger ;
- STORA B et DAOUD Z. (1995) : *Ferhat Abbas une autre Algérie*, Casbah, Alger ;
- STORA B. (2004) : *Algérie 1954*, Barzakh, Alger ;
- (2004), *Algérie, histoire contemporaine 1930-1988*, Casbah, Alger ;

Université des Frères Mentouri, Constantine



Laboratoire de recherche
Sciences du Langage
Analyse de Discours, Didactique

Le SLADD...

Un Pôle d'observation de la mutation des langues, leurs pratiques, leur diffusion et leur enseignement à partir des discours langagiers et des discours littéraires spécifiques aux Algériens.

• Coordonnées

Directeur de Laboratoire : Prof. Cherrad Vasmina

Téléphone : 00 213 031 81 88 10

Télécopie : 00 213 031 81 88 10

Site : www.sladdlab.net

Email : sladd-lab@umc.edu.dz

• Notre Prestation de qualité

- Formation doctorale :
 - Ouverture de quatre masters depuis 2008 Arrêté N°124 du 07 août 2008.
 - a- Plurilinguisme et variation linguistique, Responsable Pr. Derradji Yacine
 - b- Didactique du FLE, responsable Pr. Hanachi Daoui
 - c- Analyse de discours, responsable Pr. Logbi Farida
 - d- Sciences des textes et littérature, responsable Pr. Benachour Nedjma
 - Ouverture de deux formation de Doctorat LMD Arrêté n° 618 du 28 octobre 2010 et Arrêté du n°617, du 02 Octobre 2011.
 - a- en Sciences du Langage et didactique du FLE : responsable Pr Derradji Yacine
 - b- en Sciences des textes et littérature, responsable Pr. Benachour Nedjma
- Enseignement du français langue étrangère lié à tous les domaines de la science et de la technologie selon les besoins spécifiques des entreprises économiques.
- Confection d'outils didactiques et de manuels d'enseignement des langues.

- Traduction de tous documents ou ouvrages.
- Recyclage pour enseignants.

• **Équipes de recherche**

- Multilinguisme et pratiques langagières en Algérie

Responsable : Pr. Cherrad Yasmina

- Contact de langues, variation et aménagement linguistiques en Algérie

Responsable : Pr. Derradji Yacine

- Confection d'outils didactiques et de manuels d'enseignement des langues

Responsable : Dr. Hanachi Daouia, Maître de conférences

- Analyses discursives de productions littéraires maghrébines

Responsable : Dr. Logbi Farida, Maître de conférences

- Pratiques discursives, Constantine dans les discours littéraires

Responsable : Pr. Benachour Nedjma

Dynamique des répertoires langagiers en contexte plurilingue : interactions verbales et interculturalité.

Responsable : Dr. Cherrad Nedjma

• **Projets de recherches existants**

• Accord programme CMEP Tassili 07MDU 715. « L'enseignement- apprentissage des langues à l'université. Étude des fonctions de l'alternance codique. Enquêtes dans les universités d'Angers et de Constantine. Responsable Pr. Cherrad Yasmina

• Projet PNR n° 22 Code 22/u250/4523 « La variation linguistique dans la presse algérienne francophone, Cas de la presse régionale (Est). » Responsable Pr. Derradji Yacine

• Projet CNEPRU « L'Arabisation de l'environnement linguistique en Algérie : ordre, désordre ou échec d'une politique linguistique » Code n° U00 2009 2010 0118, agréé à compter du 1 / 01/ 2011. Responsable Pr. Derradji Yacine

• Projet PNR n° 25 « Héritages et conditions socio-historiques de production de la littérature algérienne de langue française ». Responsable Pr. Benachour Nedjma

• Projet CNEPRU « Acteurs sociaux et personnages littéraires » Code U00 2009 2011 0067, agréé à compter du 01/01/2012. Responsable Pr. Benachour Nedjma

- Projet CNEPRU « De la théorie à la pratique du texte littéraire » Code U00 2009 2010 0045, agréé à compter du 01/01/2011 Responsable Dr. Logbi Farida
- Projet CNEPRU « La licence de français : de la conception des programmes à leur mise en pratique » Code U00 200920120051 Responsable Dr. Cherrad Nedjma

• **Mots clefs**

acquisition, alternance codique, aménagement linguistique, apprenant, apprentissage, appropriation, archéolinguistique, bilinguisme, diglossie, particularités lexicales, plurilinguisme, code switching, compétence de communication, performance, contact de langues, création lexicale, didactique, discours mixte, enseignement, interlangue, langue, lexicque, locuteur, monolinguisme, phonétique, pragmatique, réadaptation, sociolinguistique, sémantique, sujet parlant, variation linguistique

• **Effectifs des chercheurs du laboratoire SLADD :**

- 27 enseignants chercheurs permanents
- 31 doctorants

• **Principales collaborations scientifiques internationales et nationales :**

- Accord avec le CNRS, laboratoire LiDiFra (Linguistique, didactique, francophonie) Université de Rouen
- Accord inter laboratoires avec le groupe de recherche Kachina, Laboratoire de Psychologie Processus de pensée, Université d'Angers
- Accords inter universitaires avec les UFR Lettres, Langues et Sciences humaines de l'Université d'Angers, de Paul Valéry de Montpellier 3, d'Aix-en-Provence et Paris 13.
- Accords inter universitaires avec des universités algériennes Es Senia, Tizi Ouzou, Alger, Skikda, Mostaganem.

• **Nos partenaires :**

- Éducation nationale, universités, écoles de langue,
- Centres de formation professionnelle, entreprises nationales, banques, tourisme,
- Organismes de diffusion et d'information, presse, maisons d'édition, télémarketing,
- Agence de publicité, ...

• **Activités scientifiques 2014 / 2015**

• Séminaires :

1. Plurilinguisme au Maghreb : les langues en présence et leur enseignement.
2. Variation syntaxique dans le français parlé en Algérie : cas du système verbal.
3. Sociolinguistique
4. Les axes de la recherche sur le FLE en Algérie

• Journées scientifiques d'équipes du laboratoire :

Évaluation des projets PNR et CNEPRU en cours de réalisation.

- Colloque : ALGÉRIE : 50 ANS DE PRATIQUES PLURILINGUES les dimanche 27, lundi 28 et mardi 29 avril 2014, Université des Frères Mentouri, Constantine

• **Argumentaire**

En cinquante ans d'indépendance, la recherche en sciences du langage a accumulé un nombre conséquent de données sur les pratiques linguistiques des Algériens [2]. Ces pratiques que tous les chercheurs caractérisent comme plurilingues sont, comme dans toute situation sociolinguistique, des pratiques hétérogènes. Ce caractère hétérogène est, peut-être, encore plus accentué, plus frappant dans le cas de l'Algérie qui est, depuis l'indépendance, toujours en quête de valeurs, normes sociales, repères adaptés aux besoins et aspirations permettant aux citoyens de vivre leur passé et d'inventer leur avenir.

Pour caractériser cette période de tâtonnements et les difficultés qui en résultent pour le travail du chercheur, les sociologues utilisent de façon récurrente les termes de bouleversements, mutations, évolutions, transformations, changements qui révèlent une représentation du fonctionnement social fondée sur l'instabilité et la pluralité. Pratiques sociales hétérogènes et pratiques linguistiques sont bien en corrélation. Parmi les facteurs qui contribuent à l'agencement des systèmes langagiers, on peut citer:

- Les politiques linguistiques (arabisation, promotion de tamazight comme langue nationale, maintien de la langue française) et les politiques scolaires et éducatives mises en place depuis l'indépendance ainsi que l'évolution de ces politiques sous la pression des réalités sociales.
- Le développement massif de la scolarité (estimée, aujourd'hui, à 97 %) qui s'accompagne de la présence massive des filles dans l'ensemble du système éducatif et en

particulier dans le supérieur, qui contribue, par ailleurs, au développement de l'écrit sans la communication sociale, y compris pour les langues réservées jusqu'ici à la communication orale.

- La déstructuration de la famille patriarcale au profit de la famille nucléaire dans laquelle les rôles sociaux traditionnellement assignés aux hommes et aux femmes bougent et tentent de se redéfinir.
- Le monde du travail qui tente de s'ouvrir, progressivement, à l'économie de marché, à la mondialisation et où les femmes cherchent à tenir leur place.
- Les phénomènes de migrations internes qui entraînent une urbanisation massive et par conséquent de nouvelles configurations des rapports villes/campagnes, des pratiques sociales et sociolinguistiques [3].

Les convulsions sociales et culturelles qui en découlent et secouent le pays ont nécessairement une influence sur la distribution des variétés d'arabe et de tamazight, sur les normes d'arabe institutionnel (arabe dit standard) et de français, sur le poids des langues et des variétés, les formes de contacts entre ces langues et variétés. Les travaux réalisés dans les centres de recherches et les universités d'Algérie ou d'autres pays ont bien souvent entrepris d'observer et de décrire les pratiques caractéristiques de tel ou tel contexte sociolinguistique. Ils contribuent, ainsi, à cerner un aspect de la réalité sociolinguistique algérienne.

Le colloque se propose de rassembler les résultats et conclusions auxquels ont abouti ces recherches, pour essayer de repérer les tendances et dynamiques linguistiques en cours dans les différents champs de la communication sociale. Les communications devront s'articuler autour des questions suivantes : quels savoirs pouvons-nous fixer, aujourd'hui, sur l'état des pratiques dans les différentes langues et variétés (arabe, tamazight, français) ? Quels dispositifs théoriques et méthodologiques sont mis en œuvre dans les recherches pour décrire et analyser la distribution des langues/variétés ainsi que les phénomènes d'alternance ? Elles devront, après avoir défini soigneusement les paramètres sociaux et culturels retenus pour le recueil des données, présenter une situation d'enquête précise et faire ressortir les pratiques représentatives de cette situation. Elles porteront sur l'un ou l'autre des contextes de communicatifs suivants :

1. Pratiques orales

- En situation de communication formelle (contextes scolaires, universitaires, liés au monde du travail...),
- En situation de communication non-formelle (conversations familiales, amicales, commerciales...).

2. Pratiques écrites

- écrits scolaires, universitaires...,
- écrits professionnels, journalistiques, publicitaires, électroniques...

Comité scientifique

Karima Ait Dahmane. Safia Asselah. Henri Boyer. Ibtissem Chachou. Nedjma Cherrad. Yasmina Cherrad. Yacine Derradji. Joseph Dichy. Abderrazak Dourari. Dalila Guidoum. Daouia Hanachi. Atika Kara. Foued Laroussi. Fabien Lienard. Mohamed Miliani. Dalila Morsly. Amar Nabti. Chérif Sini. Meriem Stambouli. Khaoula Taleb-Ibrahimi. Abdessalem Zetili.

Comité d'organisation

Yacine Derradji. Yasmina Cherrad. Dalila Morsly. Nedjma Cherrad. Achraf Djeghar. Ramzi Hachiche. Cherif Souti. Redha Benmessaoud. Abdedjallil Bennouui. Meriem Boughachiche. Cherifa Chentli.

Calendrier

- Appel à communication : juillet 2013.
- Date limite d'envoi des propositions de communication : 30 septembre 2013, dernier délai.
- Réponses, après étude des propositions par le comité scientifique, le 30 novembre
- Les informations concernant les modalités de transport et d'hébergement seront précisées après la sélection des communications.
- Le **SLADD** publiera les actes du colloque 2015

SOMMAIRE

- **Derradji Yacine**
Les partis politiques et la question des langues en Algérie
(Remarques sur les années 1990-1999) 05

- **Chérif Sini**
Pratiques et représentations de langues au sein de familles arabophones
récemment établies dans la région de Tizi-Ouzou 25

- **Rabiha Ait Hamou Ali**
Discours de parents d'élèves tizi-ouziens à propos des langues
à l'école et dans le giron familial 45

- **Ghoul Zahia**
L'ethos comme indicateur d'identité dans le discours politique :
approche pragma-sémantique 63

- **Bouras Dalel**
L'invention et l'innovation linguistiques chez Fellag comme manifestations
d'une exception passionnelle et socioculturelle 75

- **Zetili Abdeslam**
Éléments pour une démarche en production écrite 89

- **Nedjma Cherrad**
De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français 107

SOMMAIRE

- **Abdelaziz Sissaoui**
Les pronoms adverbiaux « en » et « y » dans les manuels scolaires :
Analyse syntaxique et didactique 119

- **Yasmina Khainnar**
Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence en
2^{ème} année secondaire 133

- **Ali Khodja Djamel**
Les brouillons ou les secrets profonds de l'œuvre littéraire 151

- **Hariza Hadda**
Enjeux et finalités du discours argumentatif dans l'œuvre journalistique
de Malek Haddad dans le quotidien « An Nasr » 163

- **Monographie du laboratoire** 185

Couverture et mise en page : Z. Benamira
Imp. **ALEXANDRE**, Constantine, Tel. : 031 62 01 18