

**Sous la direction de Nedjma CHERRAD**

**DYNAMIQUE PLURILINGUE, USAGES ET ENSEIGNEMENT  
DES LANGUES**

**Éditions SLADD. 2018**

Le Laboratoire de recherche en sciences du langage, analyse de discours et didactique (SLADD) de l'Université Frères Mentouri- Constantine 1 est 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.

### **Les Cahiers du SLADD**

**Directrice de la revue** : Pr. Yasmina CHERRAD

**Directeur de la publication** : Pr. Yacine DERRADJI

Les cahiers du Laboratoire de recherche en Sciences du langage Analyse du discours et didactique (SLADD) sont édités par :

Pr. Yasmina CHERRAD,

Pr. Yacine DERRADJI

Pr. Dalila MORSLY

### **Comité de rédaction**

Pr. Farida LOGBI (Univ. Frères Mentouri. Constantine 1), Pr. Daouia HANACHI (Univ. Frères Mentouri. Constantine 1), Pr. Abdessalem ZITILI (Univ. Frères Mentouri. Constantine 1), Pr. Laarem GUIDOUM (Univ. Frères Mentouri. Constantine 1), Pr. Nedjma CHERRAD (Univ. Frères Mentouri. Constantine 1).

### **Comité scientifique**

Pr. Yasmina CHERRAD, Pr. Yacine DERRADJI, Pr. Valéry DEBOV (Russie), Pr. Driss GAADI (Maroc), Pr. Rabah KAHLOUCHE (Algérie), Pr. Fouad LAROUCSI (France), Pr. Hadj MELLIANI (Algérie), Pr. Mohamed MELLIANI (Algérie), Pr. Dalila MORSLY (France), Pr. Bah OULD ZEIN (Mauritanie).

**Diffusion directe** : Laboratoire SLADD.

Route Ain El Bey. Constantine. Algérie

ISSN 1112-4792

Dépôt légal: Janvier 2018

Email [sladd\\_labo@umc.edu.dz](mailto:sladd_labo@umc.edu.dz)

**Les cahiers du SLADD n°10** : Dynamique plurilingue, Usages et enseignement des langues.

Sous la direction de Nedjma CHERRAD

Illustration de la couverture : Ali SILEM

Mise en page : Souheila HEDID

**Sous la direction de Nedjma CHERRAD**

**DYNAMIQUE PLURILINGUE, USAGES ET ENSEIGNEMENT  
DES LANGUES**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation entière ou partielle réservés pour tous les pays.

Les avis et les opinions exprimés dans les travaux publiés dans Les cahiers du SLADD n'engagent que leurs auteurs.

## PRÉSENTATION

Le présent numéro des *Cahiers du SLADD* réunit une partie des communications présentées lors du colloque international « ***Dynamique plurilingue : usages et enseignement des langues*** » organisé par le laboratoire Sciences du Langage Analyse du Discours et Didactique les 8 et 9 mai 2016 à l'université Frères Mentouri. Constantine 1.

Le contact des langues, axe de réflexion privilégié des chercheurs du SLADD, n'a cessé de nourrir leurs travaux. En effet, le plurilinguisme, objet d'investigation de plusieurs équipes et projets de recherche, est appréhendé aussi bien en didactique des langues étrangères qu'en sciences du langage. Ces travaux de recherche mettent en évidence l'imbrication et la complexité langagières des nombreux contacts de langues à travers le monde, tout en portant un intérêt particulier aux diverses situations en Algérie.

Les contributions de ce 10<sup>ème</sup> numéro des *Cahiers du SLADD* interrogent divers contextes plurilingues à travers le monde au sein desquels la diversité linguistique caractérise aussi bien les pratiques éducatives que les pratiques sociales. Ainsi, l'axe « dynamiques d'apprentissage dans les contextes plurilingues » comprend des articles qui retracent et examinent les politiques éducatives de même que les tendances actuelles des pratiques pédagogiques/didactiques en milieu plurilingue, l'accent est mis sur la place et les rôles des langues dans les curricula d'enseignement/apprentissage en situation de contact de langues. Par ailleurs, d'autres articles se penchent sur les dimensions inter/intra/culturelles inhérentes à l'enseignement des langues, un intérêt particulier est porté à l'enseignement

des textes littéraires qui véhiculent ces dimensions. Enfin, les nouvelles technologies de l'information, outils désormais incontournables dans l'enseignement/apprentissage des langues sont observées et envisagées dans leurs rapports et apports à ce dernier.

Dans son article « *Un dispositif collectif pour développer l'initiative, l'autonomie voire la transgression : La semaine linguistique de français à l'École Polytechnique de Tunisie* » Zeineb BEN GHEDHAHEM s'intéresse à une unité d'enseignement à l'École Polytechnique de Tunisie. L'unité en question se présente sous la forme d'une semaine atypique de formation : « *la semaine linguistique de français* ». Cet enseignement a pour objectif de guider les étudiants de 1<sup>ère</sup> année afin qu'ils découvrent les différentes disciplines de l'école et apprennent à travailler en groupe. Zeineb BEN GHEDHAHEM axe son analyse sur la pédagogie de groupe et l'apprentissage par collaboration.

Dans une perspective sociodidactique Ahmed BOUALILI interroge l'impact de l'insécurité linguistique sur les processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Dans sa contribution : « *Le dépassement de l'insécurité linguistique: la fécondité de l'entre comme moyen* » il envisage de déceler les causes de l'insécurité linguistique chez les étudiants de master de français et ses conséquences sur leur apprentissage de cette langue. Par ailleurs, Ahmed BOUALILI tente de repérer les effets de l'insécurité linguistique sur la construction identitaire des apprenants qui semblent rejeter la langue française en raison précisément de cette insécurité linguistique.

Nedjma CHERRAD, toujours dans une optique didactique, consacre sa réflexion aux « *Plurilinguisme et cultures dans l'enseignement universitaire algérien: analyse critique des curricula des licences de français* ». Elle réserve son étude à la mésostructure du système d'enseignement supérieur, en focalisant son attention sur les instructions officielles et les contenus pédagogiques des licences de français. Elle se propose d'examiner et de comparer la place et le rôle des langues et des cultures en présence ou enseignées au sein de ces licences.

Marie Françoise CHITOUR et Frédérique PELLETIER rendent compte dans leur article « *Pédagogie de projet, interdisciplinarité et outils numériques : l'exemple de l'université Galatasaray à Istanbul* » de l'expérience de cette université dans la pédagogie de projet et l'interdisciplinarité. En effet, la pédagogie de projet fut d'abord appliquée pour un apprentissage initial du français en classes préparatoires linguistiques auprès d'un public débutant, puis pour les apprenants de première année de licence des 12 départements de cette université. L'orientation sur ce niveau prend un caractère interdisciplinaire puisqu'elle

cherche à développer les compétences en français requises pour enrichir les connaissances disciplinaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être) des apprenants.

La réalité sociolinguistique au Liban, le statut et la place de la langue française dans le système éducatif conduisent Ali KAZWINI-HOUSSEINI à poser la problématique du : « *français au Liban : une langue d'enseignement en perte de vitesse ?* » Il s'interroge sur l'avenir de la francophonie libanaise, et sur les dernières tendances linguistiques à l'école et à l'université. Afin de répondre à ces questions, en lien direct avec le français comme langue de scolarisation/enseignement, Ali KAZWINI-HOUSSEINI examine les statistiques - publiées en langue arabe- par le Centre de Recherches et de Développement Pédagogiques libanais, afin de mieux cerner ces questions :

Quelle est la place réservée au français dans les établissements scolaires au Liban ? On ne peut répondre à cette question sans faire la distinction entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Quels sont par secteur les pourcentages d'élèves scolarisés en français ?

Meriem BOUGHACHICHE mène une réflexion sur les difficultés que rencontrent les étudiants face aux textes littéraires. En appréhendant « *la réception des textes littéraires entre xénophobie et xénophilie* », elle tente de cerner les difficultés dues à la polyphonie et à la polysémie des textes tout en mettant en exergue l'incompatibilité de quelques unités d'enseignement et leur réception qui repose parfois sur l'admiration et l'acceptation et d'autres fois sur le dénigrement et le rejet de l'autre.

La contribution d'Amel MAOUCHI « *Interculturalité et altérité dans le manuel scolaire de français en Algérie : l'ankylose* » entend identifier la nature de la relation avec l'Autre qui « s'entretisse » à travers les textes littéraires des manuels scolaires de français. Elle se propose d'analyser ses diverses manifestations en préconisant une lecture pluridisciplinaire empruntant le chemin du patent vers le latent. La lecture que cette dernière suggère, emprunte ses pistes à la critique littéraire interculturelle fondée sur trois approches méthodologiques imbriquées: l'analyse sémiologique ; l'analyse sociocritique et l'analyse interdiscursive qui seront appuyées par l'approche psychocritique.

L'axe « contextes sociaux et pratiques plurilingues » inclut des contributions qui observent les statuts et les fonctions des langues en contact, les profils et les territoires des locuteurs plurilingues, la description des répertoires plurilingues de même que la variation et les néologies linguistiques. Le contact des langues dans le milieu social crée un dynamisme qui engendre des usages spécifiques et des discours épilinguistiques. Ces créations langagières

ne sont pas le seul fait de l'oral, mais se manifestent avec force dans les écrits des médias, où elles s'ancrent dans les réalités sociales pour mieux les décrire et mieux les décrypter. Les discours épilinguistiques révèlent les positions, les jugements et les attitudes des locuteurs vis-à-vis des langues en présence et de leurs utilisations dans les différents contextes formels ou informels.

La contribution d'Ikram Aya BENTOUNSI : « *L'expression de la subjectivité et la néologie lexicale dans la presse écrite francophone algérienne* » appréhende les néologies lexicales tout en mettant en évidence leur valeur subjective. Examinant deux quotidiens francophones algériens, Ikram Aya BENTOUNSI tente de déceler la présence du journaliste ainsi que ces prises de position grâce au recours à des néologismes propres à l'usage de la langue française en Algérie.

Foued LAROUCSI dans son article « *Le français en Tunisie post-Révolution* » explique, se référant d'abord au passé dont la présence demeure, que de profonds changements tant culturels que langagiers se sont opérés ces dernières décennies. L'arabe s'étend à la plupart des domaines de la vie quotidienne et les rapports à la langue française maintenue par les Tunisiens expatriés en France, ont sensiblement changé. Un autre facteur, la mondialisation, accentue ces mutations avec l'entrée de la langue anglaise tant aspirée par les jeunes. Ainsi, Foued LAROUCSI situe le français dans « une dialectique du même et de l'autre, où se joue et rejoue la place du bilingue tunisien », ce qui amène la question « qui parle quelle langue ou quelle variété de langue ? » est transcendée par d'autres questions non moins importantes, à savoir « qui est qui ? », « qui a quel statut social ? », « que vaut tel idiome ou tel autre sur le marché linguistique ? » etc. »

Dalila MORSLY se propose dans son article « *Les petites annonces de la presse algérienne : approche sociolinguistique* » d'examiner la distribution et le contact des langues dans un corpus de petites annonces (offres d'emploi) recueillies dans différents quotidiens arabophones et francophones. Après une définition de la notion « petite annonce » et du type de discours mis en œuvre dans ce type de production, elle analyse : la distribution et la fonction des langues, la féminisation /non féminisation des noms de métiers, les compétences linguistiques souhaitées par les annonceurs.

Dans son article « *Langues et rajeunissement social dans la région de Tizi-Ouzou* » Chérif SINI décrit et analyse les pratiques langagières quotidiennes des locuteurs de Tizi-Ouzou que le rajeunissement social de cette région influence considérablement. En effet, ces pratiques

plus souvent plurilingues donnent à entendre tantôt le passage du kabyle à l'arabe et au français ou inversement. En dépit des différences entre les zones rurales et zones urbaines, le rajeunissement des locuteurs indique qu'on est en présence de mutations sociolinguistiques et que le paysage linguistique de cette région est en plein dynamisme de reconfiguration.

Chérif SOUTI se propose dans son article « *Des langues en question dans la presse algérienne : discours épilinguistiques et positionnements idéologiques.* » d'examiner des discours épilinguistiques relevés dans quelques titres de la presse écrite algérienne. Ces discours demeurent empreints d'attitudes et de représentations à propos des langues et variétés de langues en présence en Algérie. Dans son analyse, SOUTI Cherif focalise son attention sur le rapport entre les positionnements idéologiques des organes de presse choisis et leurs rapports aux langues et ce, à l'occasion de quelques événements récents qui ont eu pour enjeux des questions linguistiques : la polémique à propos de l'introduction de l'enseignement de l'arabe algérien dans le cycle primaire (Juillet-août 2015), l'officialisation de tamazight (Janvier 2016), et la polémique récente concernant la place accordée à la langue française dans les réformes du système éducatif (Mars 2016).

Sadek HADJI se propose dans son article « اللغة العربية وإشكالية التعددية اللغوية في الجزائر » de réfléchir sur le plurilinguisme en Algérie tout en mettant l'accent sur les enjeux et les perspectives de ce plurilinguisme.

Grâce à une démarche empirique, les auteurs des contributions de ce numéro « *Dynamique plurilingue : usages et enseignement des langues* » observent, questionnent et analysent le plurilinguisme. Dans cette perspective, ils adoptent une démarche et développent une réflexion qui placent l'aspect social, culturel et éducatif au centre de toute étude. Leurs réflexions enrichissent la recherche dans ce domaine qu'ils en soient remerciés.

Pr. Nedjma CHERRAD  
Laboratoire SLADD  
Université Frères Mentouri. Constantine1  
Algérie

## Un dispositif collectif pour développer l'initiative, l'autonomie voire la transgression :

### *La semaine linguistique de français à l'École Polytechnique de Tunisie*

Zeineb Ben GHEDHAHEM  
École Polytechnique de Tunisie.  
Tunisie

#### **Introduction**

Depuis sa création, l'École Polytechnique de Tunisie, vivier des meilleurs étudiants scientifiques tunisiens, mène des réformes successives relatives à ses formations. En parallèle, une politique de formation et d'ouverture vers les pédagogies par problème et par projet est privilégiée, ainsi que l'apprentissage actif, à l'instar d'autres institutions sœurs (Mines ParisTech, Télécom Bretagne<sup>1</sup>). Le passage vers l'École Polytechnique de Tunisie est souvent une étape importante et difficile, car nos étudiants vont devoir progressivement s'adapter à un environnement pédagogique plus exigeant, dans lequel l'autonomie est nécessaire.

Parmi les dispositions prises à cet égard, et afin que les étudiants de 1<sup>ère</sup> année découvrent les différentes disciplines de l'école et apprennent à travailler en groupe, une unité d'enseignement qui se présente sous la forme d'une semaine atypique de formation : « *la*

*semaine linguistique de français*», est programmée au début du mois de septembre et est suivie par tous les étudiants entrant en première année d'études après des classes préparatoires. Celle-ci a pour objectifs de créer, d'une part, une rupture avec l'enseignement classique en leur proposant la réalisation d'un projet contextualisé : la réalisation d'un film documentaire, en langue française, retraçant les activités de toute la semaine et, d'autre part, de leur apprendre à travailler à la fois collectivement et en autonomie.

Depuis sa création, la semaine linguistique a bien évolué. Nous présenterons dans cet article le dispositif actuel. La semaine linguistique mobilise les étudiants de 1<sup>ère</sup> année. Véritable projet, elle permet aux étudiants de réaliser une production concrète, socialisable, intégrant le développement de compétences nouvelles (Huber, 1999). Concrètement, pendant la durée d'une semaine, les cours sont suspendus pour laisser place aux différentes activités. Ateliers divers, sorties, interviews, animation d'une radio locale ... sont proposés, dans nos locaux, aux élèves-ingénieurs.

Réalisée sous la forme de micro-projets collaboratifs scénarisés et en partie autogérés, la semaine linguistique fait appel à certaines valeurs (autonomie, ouverture, curiosité, esprit d'initiative, sens des responsabilités, esprit d'équipe) et à certaines exigences en ce qui concerne tant la maîtrise de l'outil informatique que l'organisation des méthodes de travail (qui doivent assurer la densité, la régularité et la qualité attendues du travail personnel, du travail collaboratif et du travail collectif).

Les caractéristiques de cette formation est qu'elle ne s'appuie sur aucun cours en face à face. Les élèves-ingénieurs vont mener à bien leur projet de façon autonome. Ils vont collecter les informations, expérimenter, tester, essayer, analyser leurs échecs, leurs réussites, chercher encore jusqu'à ce que leur projet aboutisse. Le projet en lui même fait émerger des besoins en matière d'apprentissage. Tout au long de leur travail, les étudiants sont amenés à s'auto-évaluer grâce aux bilans de leurs avancées, en fonction des objectifs de départ. Les enseignants sont désormais des tuteurs et doivent guider les étudiants pendant le déroulement de cette semaine afin d'atteindre leurs objectifs.

La mise en œuvre de cette semaine s'appuie sur une équipe encadrante composée de 3 enseignants chercheurs motivés. Du côté enseignant, la mise en place de la semaine linguistique a permis de révéler des motivations sous-jacentes des enseignants, qui y voyait une aubaine pour travailler en équipe et du coup renouveler voire compléter leurs pratiques pédagogiques.

## 1. Objectifs pédagogiques et caractéristiques principales

Les objectifs d'apprentissage sont exprimés en termes de compétences, le terme étant défini par le cadre européen des certifications comme « *capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel* ». La semaine linguistique de français est construite autour de trois objectifs pédagogiques majeurs :

- 1) apprendre à travailler en groupe, pour s'émanciper du contexte d'apprentissage compétitif auquel étaient soumis les étudiants issus des classes préparatoires ;
- 2) favoriser l'intégration des élèves-ingénieurs, tout en promouvant des valeurs d'écoute, d'entraide et de partage ;
- 3) prendre la parole en public (pour la majorité des étudiants, c'est une première, rares sont ceux qui l'ont déjà fait et pour qui il sera donc question d'un perfectionnement de la prise de parole en public) ;

### 1.1. Le déroulement du projet

Pour l'édition 2015, 50 élèves-ingénieurs, majoritairement de niveau B1 selon le CECRL, (certains sont du niveau C1/C2) ont participé à la semaine linguistique de français. Les ateliers étaient au nombre de six. Trois sorties étaient programmées au cours de cette semaine : visite du musée du Bardo, du musée de Carthage, du Palais Ennedjma Ezzahra ainsi que du Village SOS Gammarrh. Les enseignants impliqués étaient au nombre de trois. L'animation de la radio locale ainsi que le tournage du film documentaire ont démarré dès le premier jour à 8h30.

#### 1.1.1. La répartition des tâches

Les activités de la semaine linguistique gravitent autour de trois axes majeurs :

- La réalisation d'un film documentaire retraçant les activités de toute la semaine (ateliers, sorties, interviews);
- La présentation d'exposés oraux en relation avec la culture et la civilisation françaises
- L'animation de la radio locale et du micro-couloir

Lors de la première séance, un premier contact est établi entre les enseignants et les étudiants. L'objectif de ce premier contact est de se présenter, d'apprendre à se connaître et

de créer des liens. Le projet est présenté de manière succincte. Nous évitons délibérément de donner trop de détails. Dans un premier temps, nous les laissons chercher, constituer des groupes, s'organiser, choisir les ateliers ainsi que les thèmes des exposés.....notre objectif étant qu'ils s'interrogent et s'approprient le projet. Au terme de cette première rencontre, les élèves-ingénieurs ont effectué leurs choix, les équipes sont constituées et les tâches attribuées à la demande des uns et des autres.

Lors de la réalisation du projet, trois élèves-ingénieurs se sont vus endossés chacun une responsabilité : le scénariste, le cameraman ainsi que le chargé du montage. Le scénariste accompagne les différentes équipes chargées chacune de l'élaboration d'une séquence vidéo de quelques minutes relative à un des ateliers. Motiver, expliciter, planifier, aider, fournir des logiciels font partie de ses tâches. Le cameraman, quant à lui est chargé de filmer toutes les activités et de remettre les séquences filmées aux différentes équipes. Le chargé du montage est tenu de procéder au montage des différentes séquences, de la conception du générique et du choix de la musique, et du titre du film en concertation avec ses pairs.

### **1.1.2. La logistique**

L'Ecole Polytechnique de Tunisie a mis à notre disposition deux amphithéâtres de taille moyenne ainsi que deux salles de cours et un laboratoire d'informatique doté d'une connexion internet haut débit. Le grand amphithéâtre nous a été réservé pour la séance de clôture de la semaine linguistique au cours de laquelle a eu la projection du film documentaire tourné durant la semaine. Cette séance a regroupé tous les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année. Certains étudiants de la 2<sup>ème</sup> et de la 3<sup>ème</sup> année étaient présents. Par ailleurs, une table de mixage, des micros ainsi que des baffles ont été fournis à l'équipe chargée de l'animation radio. Deux caméscopes numériques ont été confiés aux responsables du tournage du film. Deux bus de 25 places chacun ont assuré le déplacement lors des sorties.

### **1.2. Les Tâches des équipes**

Chaque équipe récupère la séquence filmée qui lui est destinée. Elle procède au découpage et au montage de l'extrait accompagné d'un générique, choisit la musique qui accompagne le document et enregistre un commentaire oral qui rend compte de toute l'activité. Ce commentaire aura été soumis au préalable à l'un des enseignants en vue d'une éventuelle correction.

Les équipes chargées des interviews soumettent aussi, par écrit, le contenu de l'interview aux enseignants avant la rencontre des interviewés en vue d'une évaluation ou une rectification le cas échéant.

### **1.2.1. Les Rôles des enseignants**

Dès sa création, la semaine linguistique a été mise en place afin de rompre avec le travail individuel et concurrentiel qui sévit dans les classes préparatoires. Par le biais de ce dispositif, les enseignants ont pour objectif principal de faire travailler les élèves ensemble et en lien avec l'équipe enseignante.

L'équipe pédagogique qui supervise ce projet est composée de 3 enseignants chercheurs, disponibles tout au long de la semaine et dont les rôles sont diversifiés. Le dynamisme, la volonté de mener à bien les tâches, le stress positif, les échanges ont fait de cette semaine linguistique, un module vibrionnant d'activités qui ont modifié la posture de l'enseignant. En effet, ce dernier est, tour à tour, expert, tuteur, encadrant méthodologique ... l'enseignant se départ de son statut d'unique détenteur et transmetteur des connaissances pour endosser parfois celui de médiateur au sein du groupe, son rôle consiste à suivre les élèves-ingénieurs dans leur projet, les guider, les soutenir, les aider dans les activités individuelles et collaboratives.

Par ailleurs et toujours du côté de l'enseignant, ce dispositif est l'occasion d'une relation autre entre lui et le groupe. Appelé à jouer un rôle moins central, il devient une référence dans les questionnements/raisonnement/construction des élèves qui, de leur propres aveux, affirment s'être sentis moins « bridés » pour participer et échanger avec leurs pairs. Ce fut aussi une occasion, pour les enseignants d'accorder une attention toute particulière aux étudiants présentant des difficultés en vue d'une aide plus personnalisée.

Suite aux évaluations faites au terme des différentes sessions de la semaine linguistique, il ressort clairement une analogie considérable entre ce que vivent intensément les élèves-ingénieurs pendant la semaine et ce que les enseignants ressentent. Etant, les uns et les autres conscients de l'ampleur, de la tâche, ils appréhendent cette semaine linguistique comme un défi à relever, où l'enjeu consiste à faire mieux que les promotions précédentes. Pour relever le défi, il est nécessaire de mobiliser des compétences pluri et transdisciplinaire ainsi que transversale et d'en acquérir de nouvelles. Vue sous cet angle, la semaine linguistique est véritablement devenue un enjeu commun.

### 1.3. Le travail collaboratif

Notre projet vise à stimuler l'implication de l'étudiant dans un travail collaboratif multitâche. À l'École Polytechnique de Tunisie, l'évaluation des étudiants se fait par le biais des contrôles individuels classiques qui reposent essentiellement sur une restitution individuelle des connaissances acquises lors du cours. Au cours de la semaine linguistique, nous aspirons à évaluer des qualités indépendantes des apprentissages théoriques : travailler en groupe, partager ses savoirs, synthétiser, rendre compte, travailler rapidement, gérer une équipe, gérer le temps...

Les élèves-ingénieurs ont, à l'unanimité, respecté les règles et ont répondu aux sollicitations des enseignants. Les équipes étaient formées d'étudiants qui ne se connaissaient pas. Tous les membres ont bénéficié du travail de l'équipe, plus précisément de l'émulation des plus motivés. Au cours de cette semaine de formation atypique, les étudiants ont fait preuve d'imagination et d'originalité, ils ont pris des initiatives qui se sont avérées payantes. Les relations interpersonnelles constituent immanquablement une donnée importante dans ce dispositif. Chaque équipe s'est évertuée assurément à s'auto-organiser en termes de ressources humaines, techniques, savoir-faire... Une interdépendance positive est de la sorte créée, elle est, en grande partie, tributaire, des rôles à tenir au sein de l'équipe afin d'assurer le bon fonctionnement du groupe et favoriser la créativité du groupe. La collaboration était la clé de voute du projet. Majoritairement structurée par les objectifs à atteindre, elle se concrétise par une conception commune du sujet et de son découpage et sa répartition en sous-tâches. Une part du succès de la collaboration tient à la construction d'une compréhension commune autour des activités et de la contribution de chacun. Les chefs d'équipe ont défini les rôles et les tâches de chacun ainsi que les délais y afférents. Conditions sine qua non à la réussite de toute collaboration. Les membres étaient de ce fait nécessairement impliqués du fait de la définition claire de leurs tâches et de leurs responsabilités.

Dans le cadre de la participation, les premiers collaborateurs ont initié le travail, de manière plus ou moins formelle et généralement sur la base du volontariat. Ensuite, ils ont incité d'autres camarades à venir –s'ils le souhaitent– apporter leurs contributions.

C'est la combinaison progressive de l'ensemble des contributions et des échanges réalisés autour de ces contributions qui a permis d'aboutir au document qui constitue une véritable œuvre collective.

Il faut toutefois noter que dans une approche de participation pour obtenir un travail de qualité, une animation des contributeurs et un encadrement des productions sont indispensables, tâches dont se sont chargés allégrement les enseignants.

Au cours de la semaine linguistique, les élèves-ingénieurs sont obligés de faire connaissance les uns avec les autres et de coopérer. Le travail en collaboration va leur offrir l'opportunité de se découvrir, de créer des liens, d'être solidaire. La prise de conscience de l'importance de l'autre et de la capacité d'un groupe qui fonctionne bien permet aux équipes de se fixer des buts qui ne peuvent être atteints que si le travail est effectué collectivement. Au terme de cette semaine, les élèves-ingénieurs admettent que la contribution à un projet, de façon à la fois critique et constructive, et sa conduite est un apprentissage important pour de futurs ingénieurs, et que l'essentiel de cet apprentissage reste expérimental.

### **Evaluation et auto-évaluation**

Parmi les objectifs de ce dispositif, prendre la parole en public a été l'occasion de construire un savoir collectif et permettre ainsi aux élèves-ingénieurs de déterminer en commun des critères d'évaluation qui leur seront par ailleurs utiles pour évaluer leurs propres performances au cours de leur formation. Chaque étudiant est tenu de déterminer ses propres critères d'évaluation. Après confrontation avec ceux de ses camarades et de l'enseignant, tout le groupe est sollicité afin d'établir une grille de critères commune. Les élèves-ingénieurs procèdent ensuite à l'évaluation de leur propre présentation, ce qui leur permet de prendre conscience des lacunes et forces de leurs propres présentations ainsi que de celles des autres. L'expérience nous a montré que c'est en procédant à l'évaluation de présentations similaires à celles qu'il est susceptible de faire, que l'apprenant est incité à porter un regard critique sur son propre fonctionnement. Au cours de cette phase d'évaluation, le rôle de l'enseignant consiste à pointer les critères les plus pertinents ce qui contribue considérablement à aider l'étudiant à comprendre les exigences de l'enseignant et les erreurs ainsi que les faiblesses de sa prestation orale.

### **2. Le bilan**

Nous procédons, à la fin de la semaine, à une évaluation à chaud de cette semaine pour que les étudiants puissent donner leur avis sur leur vécu. Cette évaluation avait pour objectif d'évaluer le dispositif dans son ensemble pour le faire évoluer. Un questionnaire, comportant une vingtaine de questions fermées et trois questions ouvertes, aborde les différentes

composantes (sorties, thèmes, sujets, interviews...) la mise en place du travail collaboratif, l'accompagnement des tuteurs. Nous n'avons noté aucune remise en cause des choix pédagogiques effectués et la richesse du projet est reconnue par la majorité des élèves-ingénieurs qui demandent à ce que l'on intègre une semaine de formation similaire à la fin de chaque trimestre. Les élèves-ingénieurs admettent que démarrer la formation à l'École Polytechnique de Tunisie par un tel projet est une opportunité insolite d'apprentissage, de collaboration et de découverte de l'autre. Le fait de partager la même expérience, dans les mêmes conditions, les a sans aucun doute rassurés. Ils sont unanimes à décréter que le fait de se voir en reflet dans les maladresses, les hésitations et les impairs des uns et des autres est incontestablement la force de ce dispositif.

Une des difficultés majeures soulevées par les enseignants est la mise en place de ce dispositif. Le travail est ardu. Le planning et le contenu sont élaborés dès le mois de juin et le suivi doit être assuré durant les vacances d'été. La disponibilité et le contrôle de toutes les actions sont extrêmement épuisants pour les enseignants impliqués.

L'autre difficulté recensée réside, pour certains, dans cette obligation de changer de posture, et de devenir « tuteur ». Parmi les réticences manifestées figure celle relative à la renonciation à un enseignement traditionnel, transmissif, vu qu'il induit forcément une remise en cause des pratiques et du savoir-faire difficilement acquis et maîtrisés. Par contre, certains enseignants, plus enclins aux changements, n'éprouvent pas de difficulté à succomber à l'attrait de la nouveauté et de l'innovation

N'empêche que tous, et de manière unanime, estiment que le travail en équipe s'est révélé une expérience stimulante d'autant plus que cette dynamique parallèle (élèves/équipe enseignante), en dépit de sa singularité a été particulièrement appréciée aussi bien du côté enseignant que du côté élèves. Améliorer notre dispositif en vue de l'étendre aux autres écoles d'ingénieurs de Tunisie est un défi que nous aimerions relever dans les éditions futures.

## **Conclusion**

La semaine linguistique de français au sein de l'École Polytechnique de Tunisie a permis d'évoluer vers une meilleure collaboration interpersonnelle dont les étudiants étaient conscients ce qui n'est pas toujours évident dans l'enseignement supérieur. S'étant fixé un objectif dans un temps limité et en groupe, les élèves-ingénieurs ont eu un comportement

différent de celui auquel ils nous ont habitués. Le constat final auquel nous avons tous abouti, enseignants et élèves-ingénieurs confondus, est que la semaine linguistique de français est un module d'enseignement permettant effectivement un travail collaboratif, tout en induisant une expérience riche tant sur le plan pédagogique, scientifique qu'humain.

Lors de la première édition de la semaine linguistique, nous étions animés par le désir de rompre avec l'enseignement traditionnel et de faire de ce premier contact avec l'école un moment inoubliable tout en motivant les nouveaux arrivants. Dans l'ensemble, nous avons réussi car nombre de ses caractéristiques font écho à la motivation telle que la définit Roland Viau (Viau, 1998) : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

## **Bibliographie**

1. JOHNSON, R, JOHNSON, T, David, W. (1998). (Traduction de Marlène toussaint), *La créativité et l'apprentissage créatif*, les Editions logiques, Montréal, Canada.

## L'expression de la subjectivité et la néologie lexicale dans la presse écrite francophone algérienne

Ikram Aya BENTOUNSI  
Université Larbi Ben M'hidi d'Oum El Bouaghi.  
Laboratoire SLADD. Algérie

### Introduction

Dans cet article, nous nous intéressons aux néologismes en vue de les analyser et de les décrire en mettant l'accent sur leur valeur subjective. Nous essaierons de voir comment, à partir du recours à la création lexicale, le journaliste peut afficher sa présence et exprimer ses positions. À travers cette contribution, nous voudrions mettre en exergue les dynamiques des pratiques langagières émergentes dans les articles de presse écrite et démontrer que le discours journalistique révèle une certaine liberté de pensée, de parole et d'expression des journalistes algériens. Nous répondrons à la question suivante :

Est-ce que le discours journalistique révèle une certaine liberté de pensée, de parole et d'expression des journalistes algériens à travers leur recours à la création lexicale ?

Ancrée dans le domaine de l'expansion lexicale, notre étude se propose d'analyser les néologismes relevés dans deux quotidiens algériens : "*Le Soir d'Algérie*" et "*Le Quotidien d'Oran* ». Nous tenterons, autant que faire se peut, de dégager les néologismes à travers lesquels se bâtit, se revendique la liberté discursive des journalistes algériens.

## Les procédés de formation des néologismes

Nous nous inspirons de la typologie de J.-F. Sablayrolles (2000 :100) que nous avons remaniée afin de mieux l'adapter à notre corpus. Sa répartition est très hiérarchisée, il oppose des matrices internes à une matrice externe.

Les matrices internes comprennent les matrices suivantes :

- Les matrices morpho-sémantiques.
- Les matrices morphologiques.
- Les matrices pragmatiques
- La matrice externe.

Chacune des matrices est subdivisée en sous-ensembles, nous regroupons dans ce qui suit les matrices et les procédés de formation les plus récurrents dans notre corpus.

### 1. Matrices internes : Morphosémantiques

#### 1.1. La préfixation

Il s'agit de former de nouvelles lexies à partir de l'ajout d'un préfixe. C'est l'adjonction d'un affixe au début de la base. Dans l'exemple ci-dessous, nous avons affaire à un néologisme *dé-DRS*<sup>1</sup> construit à partir du préfixe privatif "dé" et de l'acronyme « DRS ». Ce qui signifie « la suppression des Renseignements Généraux ».

*« On sait tous que ce n'est pas le cas ; que le régime algérien est frappé par cette nullité due à l'équation Réel/Apparent et que le DRS a fait du mal, a mal agi, a abusé ou a servi à certains. Ce **dé-DRS**, on la demande, l'attend, la paye et l'exige pour que la décolonisation soit totale et l'indépendance soit réelle. »* (3/2/2012, Raina Raïkoum, Le Quotidien d'Oran)

#### 1.2. La suffixation

Selon J. Dubois (2008 : 455) « *les suffixes dérivationnels servent à former de nouveaux termes à partir des radicaux* ».

---

<sup>1</sup> La D.R.S est l'abréviation de la Direction des Renseignements et de la Sécurité.

La lexie *perveriste*, que nous avons repérée dans l'exemple suivant, est un néologisme dérivé par suffixation, formé à partir de la racine *pervers* et du suffixe *-iste*. Le chroniqueur a recours à ce subjectivème péjoratif afin d'afficher son opposition aux dirigeants, à l'État algérien et aux conditions sociopolitiques caractérisant l'Algérie.

« *Le sadomasochisme, la vengeance et l'arbitraire interviennent souvent dans les pays en déficit démocratique dirigés par de **méchants perveristes!*** » (24/9/2012, Raïna Raïkoum, Le Quotidien d'Oran)

Ce néologisme est souvent émis pour critiquer les gouvernants, la politique, l'État algérien. Les journalistes y recourent dans le but de faire partager aux lecteurs leurs sentiments de colère et d'opposition.

Nous relevons de l'humour à travers le recours de Hakim Laàlam à la néologie par suffixation, dans l'exemple ci-dessous, où il combine d'abord l'interjection *hum* et le suffixe *-ise* pour donner *humhumise*. Ce verbe, conjugué à la première personne du singulier *je*, exprime l'action d'éternuement. Le jeu de mots (*geler*, *froid*, *hum*) teinte l'énoncé d'une couleur humoristique. Ce néologisme attire l'attention du lecteur, car il porte un trait subjectif car il exprime la position de l'énonciateur face à la décision de la commission de bloquer ses activités.

« *Hum ! Hum ! Non ! C'est juste que je **«humhumise»** à force de «perplexiser» face à cette décision de la commission de geler son activité trois jours.* » (6/3/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie)

Dans l'exemple qui suit, l'emploi du néologisme *navigage* correspond à une stratégie du journaliste, car il traduit l'ironie contextuelle. Cette lexie est formée à partir du verbe *naviguer* et du suffixe *-age* dont elle désigne, dans ce contexte, la débrouillardise.

Le journaliste critique une réalité politique, à travers l'usage de ce néologisme, il tente de stimuler la réaction du lecteur et de le faire réagir.

« *Du «métier» du lucre... à tout prix ! El-Houari Dilmi les vices, le «tebbgar» en V. O, le **«navigage»** ou le charlatanisme «éclairé» tiennent lieu d'une «culture» prédatrice, à laquelle ne peuvent échapper que les âmes bien chevillées.* » (19/6/2012, Raïna Raïkoum, Le Quotidien d'Oran)

À partir de certains néologismes créés par suffixation dans le discours journalistique, certains journalistes essaient de provoquer des émotions bienveillantes et admiratives chez les lecteurs. C'est le cas de l'exemple suivant, dans lequel Hakim Laàlam invite les lecteurs à partager sa joie et à fêter la démission, le *quittance*, de Daho Ould Kablia.

« J'en ai tellement rêvé. Qu'un responsable de haut rang du régime (Daho Ould Kablia ministre de l'Intérieur du système brandir) vienne publiquement, devant micros et caméras exhiber son passeport et nous annoncer qu'il a fini par prendre LA DÉCISION. The Decision. Partir... J'étais tellement heureux et plein d'espoirs que j'en ai appelé aussitôt des amis pour les convier à une zerda, à une fiesta célébrant ce premier «**quittage**» du navire Algérie par ceux qui en ont vermoulu le pont des années durant. » (8/1/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie)

Dans l'énoncé suivant, le journaliste insère la lexie *Gourdinistes* qui est composée de la base *gourdin*: « gros bâton court » et du suffixe - *iste* afin de décrire les politiciens. Cette association donne un nouveau terme signifiant les gens à décharge historique falsifiée.

« Quel véritable lien de patrie ai-je avec cette engeance ? Le fait même de savoir que ces «**Gourdinistes**» se foutent dans la gueule au nom de l'histoire de mon pays, se bastonnent en brandissant la mémoire collective au bout de leurs armes comme autant de baïonnettes est une souffrance terrible, un supplice, une torture, une aliénation de ma matrice originelle. » (16/1/2012, Pousse avec Eux, Le Soir d'Algérie)

Dans l'exemple ci-dessous, nous avons affaire à un néologisme formé par suffixation à partir du verbe *chercher* et du suffixe -age. Il s'agit d'un détournement, car le journaliste a inventé cette lexie à partir de l'expression "*chercher des poux dans la tête de quelqu'un*".

« Et ça, ce truc énorme, on ne lui en fait pas le reproche, on fait semblant de regarder le bout de sa chaussure quand pourtant on peut lui poser la question, par contre, on pousse des «oh !» et des «olala !» de palourde offusquée parce qu'un intégriste, Djaballah, fait une cour assidue à un tas d'autres intégristes à la barbe un peu plus drue que la sienne ! Foutaises ! Gloussements hypocrites ! Pudeurs de maisons closes ! «**Cherchage**» de poux dans la mauvaise tête.» (12/3/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie).

La dérivation, dans l'exemple suivant, consiste à former un néologisme à partir du terme *janvier* et du suffixe -*iste*. Le journaliste crée cette lexie pour parler des importantes émeutes des jeunes qui se sont déroulées au mois de janvier 2012 à Alger.

«Donc, pour certains Algériens, l'Égypte suit lentement la pente des **janviéristes** algériens et va se retrouver en guerre contre elle-même. » (26/6/2012, Raïna Raïkoum, Le Quotidien d'Oran)

Dans l'exemple suivant, le journaliste crée le terme *allianceur* par suffixation en ajoutant le suffixe -*eur* à la racine nominale *alliance*. Ainsi évoqué, ce néologisme vise à critiquer implicitement les candidats aux élections législatives, auxquels, dans son discours, le journaliste reproche l'ignorance, le trafic et la corruption.

« Ici repose «**l'allianceur**», le candidat qui ne sut jamais de sa vie escalader une petite colline, quand il n'apprit jamais à descendre correctement de sur un minuscule escabeau...». (11/1/2012, Raïna Raïkoum, Le Quotidien d'Oran)

La dérivation suffixale se manifeste également dans notre corpus à partir de l'ajout d'un suffixe aux noms propres des hommes politiques, d'où résulte une nouvelle valeur sémantique. C'est le cas des lexies : *bécharien*, *bouteflikienne*, *hamrouchien*, *bourguibisme* qui désignent généralement la politique menée par Bechar EL ASSAD, Abdelaziz BOUTEFLIKA, Mouloud HAMROUCH, Lahbib BOURGUIBA, et qui par ailleurs marquent une appartenance politique. La valeur axiologique méliorative/ péjorative de ces termes exprime un jugement de valeur, un point de vue et connote la dimension évaluative de l'auteur. L'usage de ces dérivés est en relation étroite avec le contexte idéologique de la société politique algérienne.

« Des phrases **bouteflikiennes** s'envolent » (26/2/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie)

Le journaliste évoque, dans l'exemple ci-dessus, des phrases qui appartiennent au président de la République Algérienne A. BOUTEFLIKA. Pour cela, il utilise une lexie formée à partir du nom propre du président et du suffixe -ienne. Ce néologisme a une valeur axiologique dévalorisante dans la mesure où il révèle une certaine moquerie méprisante. Tel est le cas de *bourguibisme*, dans l'exemple suivant, qui signifie le système de gouvernement de L. Bourguiba.

« Cela se tient. L'ambiance régnante est celle d'un **bourguibisme** généralisé en Algérie... Par qui remplacer Bourguiba tout en sauvant le bourguibisme » (23/6/2012, Raïna Raïkoum, Le Quotidien d'Oran)

En effet, quand le nom d'une personne génère son adjectif, c'est qu'elle est l'auteur d'un système, d'un type de pensée, d'une invention originale comme par exemple : flaubertien, proustien, gaullien, keynésien. Dans le cas contraire, cet adjectif suggère le ridicule quand on le lui applique. Ces néologismes figurent dans notre corpus avec 110 occurrences. Engendrés à partir de ce procédé dérivationnel, ils révèlent l'opposition du journaliste quant à la réalité politique algérienne.

### 1. 3. La composition

D'après L. Guilbert (1975 : 58) la composition présente le grand réservoir dans lequel le français puise pour renouveler de l'intérieur son patrimoine lexical et sémantique. La composition peut se définir par la juxtaposition de deux lexies autonomes (dont l'une peut être le résultat d'une composition antérieure) pour former une seule unité lexicale. Autrement dit, un mot composé est une juxtaposition de deux mots ou plus généralement

unis à l'aide d'un trait d'union servant à en composer un troisième, et ce, sans que le sens de ce dernier se laisse incontestablement deviner par celui des deux composants initiaux.

D'après J. Dubois et al (2008 : 106 ) « *par composition, on désigne la formation d'une unité sémantique à partir d'éléments lexicaux susceptibles d'avoir par eux-mêmes une autonomie dans la langue. A ce titre, la composition est généralement opposée à la dérivation, qui constitue les unités lexicales nouvelles en puisant éventuellement dans un stock d'éléments non susceptibles d'emploi indépendant.* »

Essayons, à partir de l'analyse de ce type de création, de voir comment l'apparition d'un nouveau signifiant dans un discours journalistique pourrait tracer l'identité du journaliste afin qu'il s'harmonise sémantiquement avec la stratégie argumentative et les visées socio discursives de persuasion.

Considérons le néologisme «**mal-votants**» qui, dans ce contexte, signifie : les « votants » inscrits qui iront voter alors que l'État ne prendra pas en considération leurs voix.

*« Et pour ne pas laisser le pays en dérangement quand il est resté cent trente-deux ans occupé, «l'allianceur», honnête jusqu'à offrir son corps aux «mal-votants» affamés, s' imagine dans la peau d'un chef caïd sans raison garder, venu au monde juste pour jouer avec sa vie à trôner.» (11/1/2012, Raïna Raïkoum, Le Quotidien d'Oran)*

Dans l'exemple suivant, le chroniqueur recourt à la composition pour critiquer une cheffe de parti, Louisa HANOUNE, en faisant semblant de la flatter. Il la surnomme *super-tata* : selon lui, quand elle parle, elle fait croire qu'elle apprend à ses auditeurs des choses "secrètes", mais que tout le monde connaît déjà, elle fait croire qu'elle sait mieux que tout le monde et qu'elle protège les intérêts du peuple.

*« Tata Louisa, super-agent secret ! .... Voyons **super-Tata** ! Ne vois-tu pas qu'au jour d'aujourd'hui, dans les services de sécurité algériens, tous corps confondus, ils ne n'arrivent à ta fine cheville ? Mon Dieu ! Saute le pas, voyons ! Endosse ta belle cape de super-héros et fait tomber les masques de tous ceux qui se croyaient à l'abri de Wonder Tata.» (23/10/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie).*

Le journaliste se moque donc de ce personnage politique. Pour lui, cette cheffe de parti est tellement proche du pouvoir que beaucoup de gens disent qu'elle fait partie des services de sécurité.

#### 1.4. Les mots valises

Les mots-valises sont le résultat de la combinaison des fragments de mots (la tête d'un mot et la queue d'un autre). Ils ont une partie de signifiant en commun. L'examen de notre corpus a révélé un recours important à ce procédé.

Le journaliste, dans l'énoncé suivant, recourt au terme **biomatraque** qui est composé de deux lexies à savoir *biométrique* et *matraque*. Cette dernière est une arme contondante qui meurtrit sans couper ou piquer. Dans ce contexte, ce néologisme fait allusion au délit de faciès.

« Aux gens bruns à moitié cuits par le soleil quand ce sont les gardes communaux. Il y a chaque fois une recette et la police (toute la différence entre **Biomatraque** et pas biométrique) ne recourt pas aux détails, mais à la génétique du faciès. » (10/4/2012, Raina Raïkoum, Le Quotidien d'Oran).

Dans l'exemple ci-dessous, le néologisme **dorénavant** est composé de deux lexies à savoir *dorénavant* et *à présent*. Ce mot valise se caractérise ici par sa singularité et le travail spécifique d'interprétation qu'il nécessite.

« Ça, Allah Ghaleb, c'est un patrimoine, un code génétique, un pedigree que le FFS partage «**dorénavant**» avec le régime. » (2/6/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie)

## 2. Matrices internes : Syntactico-sémantiques

### - L'extension sémantique

Selon J. Dubois (2008 : 193), « On appelle extension de sens la modification du sens d'un mot qui, par la suite de divers emplois, acquiert une plus grande polysémie ».

Dans l'énoncé suivant, le verbe « changer » acquiert de nouveaux sens par extension sémantique dans la mesure où il devient chez le journaliste l'équivalent de « Harkis, sionisme et trahison à la fois du pays, des martyrs et de l'amour du sol natal ». Deux façons de définir la lexie « changement » d'après ce chroniqueur : «changer : c'est partir» et, la seconde, «changer : c'est dire non au changement».

« Par une vaste opération d'attentats sémantiques et de prise en otage du dictionnaire et des définitions, le mot «**changement**» est passé de son statut positif de transformation vers le pire. «Changement» est désormais synonyme d'invasion, désordre, émeutes sans fin, salafistes au pouvoir, agressions, interruptions du commerce et des entreprises, chaos. Changer est équivalent de Harkis, sionisme et trahison du pays, des martyrs et de l'amour du sol natal. L'opération

*sémantique a été menée à bien par le régime et ses batteurs de tambours : ils ont réussi à faire peur aux Algériens, les plus vieux, ceux qui votent. On fait des émeutes et on vote pour ceux qui sont visés par les émeutes. On insulte le régime, mais on choisit de revenir vers son parti unique.» (13/9/2012, Raina Raïkoum, Le Quotidien d'Oran)*

Ce néologisme, dans le discours journalistique, est désormais synonyme d'invasion, de désordre, d'agression, d'interruption du commerce et de chaos. Cette lexie acquiert dans le contexte algérien de nouveaux sens.

### 3. Matrice externe

#### - L'emprunt à l'arabe algérien

Le phénomène de l'emprunt est le produit du processus d'un contact de langues, car il s'agit d'emprunter une unité ou un trait à une autre langue : « *Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts* » (J. Dubois, 2008 : 177) En outre, pour R. Labatut (1983 : 41), afin d'identifier un emprunt, il faut comparer deux lexèmes de deux langues différentes : ainsi tout lexème commun est nécessairement un emprunt.

Le recours à l'emprunt caractérise la presse algérienne de langue française. 70% des lexies repérées sont des emprunts ou des dérivés d'emprunts. Le discours journalistique de la presse écrite algérienne emprunte le plus souvent à l'arabe algérien et modérément à l'arabe classique et au tamazight. Seuls les emprunts à l'arabe algérien sont retenus en raison de leur taux d'occurrence important dans notre corpus.

Dans l'énoncé suivant, le journaliste recourt à l'emprunt **m'derreh** « contrefait ou truqué » pour critiquer les dirigeants qui favorisent ceux qui sont sous leur autorité et acceptent de leur donner leur voix au vote, ceux qui veulent montrer qu'ils sont patriotes. Pour le chroniqueur, s'ils sont patriotes, ils votent pour le candidat de l'Algérie.

*« Donc, il va démissionner, c'est maintenant acquis ! » « Au point qu'il est prêt à laisser voter toute personne portant un survêtement de l'équipe nationale de foot. Même les modèles non homologués par la FAF. Quoi ? Et ceux qui n'ont pas les moyens d'acheter un survêtement, même «M'derreh» ? Eh bien, ceux-là pourront toujours exhiber un serre-poignet ou un bandana aux couleurs des Fennecs et de l'Algérie, ça suffira amplement à valider leur vote ! » (14/3/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie)*

Cet énoncé revêt un trait humoristique dans la mesure où il dénote une certaine moquerie implicite à travers laquelle le journaliste voulait dire : seuls les gens qui se soumettent à l'autorité du pouvoir vont « bien » voter. Par contre ceux, les gens libres, les démocrates qui n'acceptent pas l'autorité, leurs voix ne vont pas être prises en considération et vont être rejetées parce qu'ils ne vont pas « bien » voter.

Ayant une fonction phatique, les emprunts recensés servent à attirer l'attention du lecteur et à susciter sa curiosité. Le journaliste Hakim Laàlam use des locutions composées de deux lexies arabes à savoir : *ya Bouguelb* et *bla Djeddna*, la première est une interjection qui exprime son étonnement, la seconde signifie « plus fort que nous ».

*« Dix d'un coup! Ya Bouguelb! Pour quelqu'un qui voulait imposer une cure d'amaigrissement au champ politique, nous versons, là, carrément dans la boulimie ! »* (26/1/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie)

*« Il a mis en place tout un arsenal juridique habillé de gomme solide et efficace, afin d'effacer toute trace de la décennie rouge et de réinsérer «Bla Djeddna» les tangos dans les villages et villes.»* (24/3/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie)

Tel est le cas de ces exemples d'emprunts relevés dans notre corpus :

*« Sans ça, avec des escargots entêtés, des bouzeloufs pâteux, des rumstecks carbonisés, il reste toujours un arrière-goût de brûlé dans la sauce, qui ressemble amèrement à du déjà goûté, ingurgité et forcément avalé. »* (4/3/2012, Raina Raikoum, Le Quotidien d'Oran)

*« Par déduction, observation et en attendant le rapport définitif de la commission de surveillance qui n'a rien pu surveiller, il semble bien, encore une fois, que le régime ait été incapable d'assurer l'honnêteté promise, coincé dans son atavisme de qataâ troug, voleur de grands chemins. »* (14/5/2012, Pousse Avec Eux, Le Soir d'Algérie)

Le recours à l'emprunt permet au journaliste d'affirmer son identité au sein du groupe auquel il appartient, de montrer son appartenance culturelle, sociale et politique, de créer un univers communicationnel proprement algérien, d'informer, de rechercher l'expressivité pour atteindre et pour plaire. En somme, le journaliste algérien recourt à l'emprunt afin d'attirer l'attention du lecteur (*fatchat, machkak*), pour se rapprocher ainsi du langage populaire algérien (*ett'baâbaâ*). Et enfin, pour éviter les nuances de sens de l'équivalent français (*Aâzrayan*).

## Conclusion

L'analyse des écrits des journalistes algériens permet d'observer la manière dont ils marquent, par le recours à la néologie, leur présence et leur appartenance linguistique et culturelle. Le recours aux néologismes révèle la liberté discursive des journalistes et manifeste leur présence au sein de leur discours.

Les procédés de création de nouvelles lexies, les plus utilisés dans notre corpus, sont la dérivation et la composition. Les néologismes repérés ont principalement une fonction d'appel et une fonction expressive, ils reflètent la capacité du locuteur de se réinventer. Ils surgissent surtout dans les articles qui se distinguent par un degré élevé de subjectivité de l'instance énonciatrice. De ce fait, nous pouvons dire que la liberté discursive du journaliste est l'un des facteurs ayant favorisé l'émergence des innovations lexicales dans le discours journalistique. Ces créations servent à renforcer le trait subjectif du discours journalistique. Les journalistes recourent à ces créations lexicales dans le but de faire partager aux lecteurs leurs sentiments de colère et d'opposition. Ces néologismes sont souvent émis pour critiquer les gouvernants, la politique, l'État algérien. Ils révèlent l'opposition du journaliste quant à la réalité politique algérienne. Il s'agit d'une manipulation de la langue avec liberté et aisance à la fois.

Nous avons décelé un nombre important de créations lexicales employées afin de renforcer l'expressivité du discours, inciter à la lecture, créer une complicité avec le lecteur et même essayer de l'attirer d'une manière ou d'une autre. Ce type de subjectivité est inscrit dans le domaine de la créativité lexicale qui a pour visées l'expressivité, l'attirance, la familiarité et la connivence. C'est ce qu'on appelle d'après Sablayrolles (2002 :66) « *néologismes de luxe* ».

La subjectivité journalistique algérienne se caractérise par le recours à la création lexicale dans le but de former et de « formater » l'opinion publique autour des problèmes sociopolitiques algériens, par la dénonciation de la gouvernance algérienne, la contestation des fondamentalistes musulmans algériens, l'utilisation de sous-entendus afin de ne pas nommer certains gouvernants politiques, la dédramatisation de la situation politique algérienne.

## Bibliographie

1. DERRADJI, Y. (1999), « Le français en Algérie : Langue emprunteuse et empruntée », in *le français en Afrique* n°13/décembre, Didier -Érudition, Paris.
2. DUBOIS, Jean *et al.* (2008), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.
3. GAUDIN, F. GUESPIN, L. (2000), *Initiation à La Lexicologie Française, De La Néologie aux Dictionnaires*, Ducolot, Bruxelles.
4. GUILBERT, L. (1975), *La Créativité Lexicale*. Coll. Langue et langage, Librairie Larousse, Paris.
5. LABATUT, R. (1983), « Les emprunts du peul à l'arabe », in *Langue arabe et langues africaines*. Conseil international de la langue française, Paris.
6. LAFAGE, S. (1985), *Premier Inventaire des particularités lexicales du français en Haute-Volta (1977-78)* CNRS. Inal LF Bull. OFCAN, n°6, Didier Érudition.
7. LAGORGETTE, D. (2004), « Insulte et conflit : de la provocation à la résolution-Et retour ? », *les Cahiers de l'école* n°5, Université du Savoir, Madrid.
8. MORSLY, D. (1988) , *Le français dans la réalité algérienne*, Thèse de doctorat d'État, Université Paris V. Paris.
9. QUEFFELEC, A, DERRADJI, Y, DEBOV, V, SMALI, D, CHERRAD-BENCHEFRA, Y. (2002), *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*, De Boeck& Larcier, Bruxelles.
10. SABLAYROLLES, J-F. (2000), *La néologie en français contemporain : Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes*, Honoré Champion, Paris.

## De la fécondité de l'entre comme moyen de dépassement de l'insécurité linguistique

Ahmed BOUALILI  
Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou.  
CRASC. Algérie

### Introduction

Travaillant depuis une dizaine d'années dans l'enseignement de la langue française, nous avons constaté une régression du niveau des étudiants inscrits au département de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou en Algérie. Cette régression a été longtemps imputée à des facteurs divers : le statut de la langue française, la politique linguistique, l'aménagement linguistique, le volume horaire, etc.

Nous voudrions à travers cette étude interroger d'autres types de facteurs d'ordre structurel et d'ordre psychologique. Ces facteurs influencent les étudiants qui sont destinés à l'enseignement. Nous pensons particulièrement au phénomène d'insécurité linguistique.

Le concept d'insécurité linguistique a été forgé par E. Haugen (1962) sous l'appellation de « schizoglossie », défini comme une situation d'insécurité vis-à-vis de la norme.

Néanmoins le terme d'insécurité linguistique a été employé, pour la première fois, par W. Labov (1966) dans ses travaux consacrés à la prononciation dans un grand magasin new-yorkais. L'auteur forge le concept d'indice d'insécurité linguistique qu'il mesure grâce à

l'écart entre le nombre d'items qui sont propres à un locuteur et celui des items que celui-ci juge corrects.

La notion est donc constituée par le rapport entre un jugement de normativité (l'usage correct selon le locuteur) et une auto-évaluation (l'usage personnel selon le locuteur). Pour W. Labov, l'insécurité linguistique n'est qu'un indice permettant de montrer quel est le groupe social vecteur d'évolution linguistique.

Quelques années plus tard, P. Bourdieu arrive à des conclusions similaires, mais dans une perspective de lutte de classes. Les classes dominées, selon Bourdieu, ne possédant ni le capital économique ni le capital culturel, restent dans cet état de domination par leur propre gré parce qu'elles ne contestent pas la légitimité qu'on accorde aux productions linguistiques des dominants. De là, par exemple, les manifestations d'hypercorrection, ou encore le désarroi qui leur « *“fait perdre tous leurs moyens”, les rendant incapables de “trouver leurs mots”, comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue* » (1982 : 38).

M. Francard introduit une autre définition de l'insécurité linguistique comme « *la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguë tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale* » (1997 : 171).

L'insécurité linguistique serait accentuée par l'institution scolaire qui « *dans le monde francophone, accroîtrait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation d'un modèle mythique et inaccessible (le bon français souvent assimilé au “ français de Paris ”)* » (Ibid.)

Quant à L.-J. Calvet, il distingue entre sécurité et insécurité linguistique et fait remarquer qu' « *on parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.* » (1993 : 50)

## 1. Objectifs de l'étude

Quant à nous, nous proposons dans cette contribution d'étudier l'insécurité linguistique dans une perspective heuristique afin de déterminer son influence sur l'apprentissage de la langue française et sur la construction identitaire du locuteur.

Cette étude a donc pour ambition philosophique d'apporter des réponses aussi bien au chercheur, d'où heuristique, qu'au pédagogue ou à l'apprenant.

Nous voudrions aider les apprenants à maîtriser leur insécurité linguistique dans le but d'améliorer leur apprentissage de la langue française et à orienter les enseignants dans leur comportement face à des apprenants en insécurité linguistique. Quant au chercheur, nous voudrions explorer la voie de l'entre comme fécondité. Les trois objectifs se conjuguent pour l'amélioration de l'apprentissage qui passe par une prise en compte de l'Autre considéré assez souvent comme garant d'une norme fantasmée ou réelle. L'insécurité linguistique est ainsi tributaire de cet Autre érigé comme gardien ou totem dont la norme est presque vénérée. Nous voudrions par la valorisation de "l'entre" et de "l'écart" (F. Jullien, 2012) proposer une modalisation de dépassement de ce phénomène inducteur de violence symbolique (verbale, psychologique, etc.)

L'écart<sup>2</sup> peut être symbolisé par le phénomène d'hypercorrection. D'après M. Francard (1997 : 158), traditionnellement, le concept d'hypercorrection désigne « *le processus par lequel certains locuteurs lettrés créent, à rebours de l'évolution attendue, des formes linguistiques qu'ils considèrent comme plus conformes à un modèle intériorisé* ».

Ce concept est, aujourd'hui, exploité par les sociolinguistes et défini comme « *une propension de certains locuteurs à produire des formes qu'ils veulent conformes à un usage socialement légitime, mais qui en réalité s'en écarte* » (Ibid.)

C'est cet écart qu'il y a lieu d'exploiter car il est inducteur de tension.

W. Labov situe la source de l'insécurité linguistique au désir d'évolution sociale qu'éprouvent les classes moyennes ou la bourgeoisie new-yorkaise. Cela ne peut se faire que

---

<sup>2</sup> « (...) tandis que la différence est un concept classificatoire (...) l'écart est un concept exploratoire, à fonction heuristique. Si la différence est spécifiante, déterminante, l'écart est, quant à lui, inventif. » (Jullien, F. 2012 : 35)

par un désir mimétique langagier conduisant à l'hypercorrection qui s'accompagne, précise-t-il, d'« *une hypersensibilité à des traits linguistiques qu'ils emploient, mais qu'ils savent stigmatisés, des réactions fortement négatives envers certains des usages linguistiques dont ils ont hérité, une perception erronée de leurs propres productions* » (1976 : 200).

Selon H. Boyer (2001), l'hypercorrection serait la matérialisation d'une attitude d'insécurité linguistique.

Pour nous, elle serait une forme d'écart produisant une évolution de la langue.

Pour ce faire, une enquête sociolinguistique sera menée auprès d'étudiants inscrits en master didactique et désireux de devenir enseignants de FLE. Nous envisageons de déceler les causes de leur insécurité linguistique et ses conséquences sur l'apprentissage du français. Nous comptons également repérer ses effets sur la construction identitaire des apprenants qui rejetteraient cette langue en raison justement de cette insécurité linguistique.

L'insécurité linguistique serait liée à des facteurs situationnels (sexe, milieu, pratique de la langue) et structurels (la non-maîtrise de la langue, la rigidité de la langue,...). Elle générerait une situation d'instabilité chez ces futurs enseignants laquelle est d'influence négative sur leurs apprenants et provoquerait la transmission de l'insécurité linguistique et à terme l'échec scolaire.

## **2. L'enquête**

Notre recherche<sup>3</sup> est destinée aux étudiants en Master 2 spécialité « Didactique des textes et du discours » dans le but d'évaluer leur indice d'insécurité linguistique et ses conséquences sur leur rapport à la norme. Nous avons demandé à ces étudiants de répondre à un questionnaire après avoir exposé le sujet de recherche et ses objectifs.

### **2.1. Le questionnaire**

Le questionnaire est composé de 16 items, dont dix fermés et six ouverts à des explications. Les questions sont adressées à un échantillon constitué par hasard simple de 50 étudiants.

---

<sup>3</sup> Cette enquête a été menée en associant deux étudiantes de la même promotion, Mlles Hadouche et Kahlouche, face à qui leurs camarades ne sentiraient pas de gêne à rendre compte de leur insécurité linguistique ; ce qui aurait pu se produire si nous avons, nous-mêmes, mené cette enquête et aurait du coup faussé ses résultats.

Mais avant d'entamer l'enquête, nous avons d'abord mené une préenquête auprès de 10 étudiants pour juger de l'efficacité de notre questionnaire, de sa fiabilité et de sa pertinence.

En effet, nous avons pu soulever quelques remarques et reformuler quelques questions : nombreux sont ceux qui refusaient de donner des explications ou de justifier leur choix de réponse. Certains recouraient au silence ou répondaient par « je ne sais pas quoi dire ».

D'autres encore refusaient d'admettre leur sentiment d'insécurité linguistique ou l'ignoraient parce que leur façon de répondre disait tout le contraire : perte de mots, recours à la langue maternelle, silence et bégaiement.

Pour ressortir la notion de violence, nous avons été amenés à reformuler la question. En effet les étudiants avaient l'air un peu confus face à cette question, pour eux violence rime directement avec violence physique. La question qui était dès lors : « Lorsque vous êtes en insécurité linguistique, ressentez-vous une violence exercée sur vous ? » se voit reformuler en « Quelle est la réaction de votre interlocuteur ? ».

## **2.2. Les variables**

Les variables mises en équation sont le sexe, le milieu, le statut des langues, la langue de socialisation.

Partant du constat selon lequel les filles ont tendance à utiliser la langue française plus aisément que les garçons, nous avons émis l'hypothèse qu'elles valoriseraient la langue française. Pour elles, parler français les met en valeur et les rend supérieures. Contrairement aux garçons qui n'utilisent cette langue qu'en cas de besoin (les études, par exemple). Nous voudrions donc mesurer l'indice d'insécurité linguistique chez ces deux catégories, les filles et les garçons.

L'échantillon soumis à l'étude est composé de 50 questionnés répartis au hasard et donc chacun des deux sexes a la même probabilité de compter parmi la population interrogée. Nous constatons donc que les personnes interrogées sont majoritairement de sexe féminin avec un taux de 76 % comparé à un taux de 24 % de sexe masculin.

La deuxième variable interrogée est la variable milieu : il s'agit de mesurer l'insécurité linguistique auprès de citadins et chez les ruraux. En effet, nous avons tendance à penser que les citadins sont des gens instruits et qui utilisent donc la langue française quotidiennement

et incitent leurs enfants dès leur jeune âge à parler dans cette langue. En revanche, les ruraux seraient réfractaires à l'emploi de cette langue qu'ils utilisent exclusivement à l'école.

Les questionnés issus du milieu rural sont plus nombreux que ceux issus du milieu urbain, ce qui donne un pourcentage de 62 % pour les ruraux et 38 % pour les citadins.

La troisième variable est le statut de la langue française. Eu égard à l'importance de la langue française dans les pratiques langagières en Algérie, nous avons voulu savoir si son statut influait sur l'insécurité linguistique des étudiants. Il y a lieu de signaler que l'enquête révèle que 80% des enquêtés considèrent la langue française comme une langue seconde, alors que 20% la voient comme une langue étrangère.

Enfin, la dernière variable concerne la langue de socialisation des étudiants. Ayant pour leur plupart le kabyle ou le zdimoh<sup>4</sup> comme langues de socialisation, les étudiants n'apprennent le français que sur le tard. Nous voudrions savoir si ce bilinguisme tardif générerait de l'insécurité linguistique.

Les étudiants qui ont pour langue de socialisation le kabyle sont majoritaires et représentent un taux de 92 %. Le kabyle est talonné par le français avec un taux de 6% et « autre », où nous retrouvons l'arabe algérien, avec le même taux. Enfin le zdimoh est semble-t-il la langue de socialisation d'aucun des enquêtés. La somme de ces taux dépasse les 100% ; ce qui s'explique par le fait que certains enquêtés ont plus d'une langue de socialisation.

### **3. La situation sociolinguistique de Tizi-Ouzou**

La situation sociolinguistique de Tizi-Ouzou est marquée, comme dans d'autres régions d'Algérie, par une diversité linguistique. Trois langues au moins (kabyle, arabe et français) sont en usage à Tizi-Ouzou.

Le bilinguisme kabyle/arabe remonterait à la période turque. R. Kahlouche (1996) fait remarquer que ce bilinguisme semble être en faveur du kabyle qui tend à dominer en raison de l'arrivée massive des Kabyles des régions rurales après l'indépendance de l'Algérie.

---

<sup>4</sup> Langue maternelle d'une partie des citadins tizi-ouzéens (Haute ville de Tizi-Ouzou), assimilée à l'arabe dialectal, mais qui porte une forte empreinte kabyle notamment sur les plans prosodique, lexical et syntaxique.

Toujours est-il que l'usage de cette variété de l'arabe à Tizi-Ouzou est minoritaire ; sa pratique est cantonnée au centre-ville et à la haute-ville. Elle est désignée par le *Sidi-Moh* qui sera stigmatisée *zdimoh*.

À cette situation de bilinguisme vient se greffer la langue française aboutissant à une situation de plurilinguisme. Le français occupe une place de plus en plus importante dans le quotidien des Kabyles ; il se manifeste dans toute communication qu'elle soit officielle ou non.

Effectivement, la population kabyle est pour le moins que l'on puisse dire très à l'aise quant à l'usage de la langue française ; beaucoup d'enfants en bas âge alternent entre le kabyle et le français avec aisance. Cette situation ne semble pas être exclusive à la Kabylie. En effet, à propos de la situation linguistique de l'Algérie, K. Taleb-Ibrahimi remarque que « (...) *très souvent les bilingues algériens parlent une langue maternelle et le français souvent un parler qui mêle l'arabe dialectal et le français ou bien le kabyle et le français et même les trois langues à la fois.* » (1995 : 25)

Cette situation peut être source de conflit, d'instabilité et bien entendu d'insécurité linguistique.

#### **4. L'insécurité linguistique**

Interrogeant les enquêtés sur le degré de satisfaction quant à leur parler en français 52 % d'entre eux sont satisfaits contre 48 % qui ne le sont pas. Ces derniers ont des avis partagés quant à l'insatisfaction de leur parler ; certains pensent que c'est leur vocabulaire qui n'est pas assez riche, tandis que d'autres relient cela aux difficultés à l'oral. Il y a aussi ceux qui l'expliquent par le fait que le français n'est pas leur langue maternelle et qu'ils ne sont pas habitués à parler en français. D'autres encore le justifient par les fautes qu'ils commettent. Pour d'autres enfin, c'est la difficulté à s'exprimer en public ou face à des interlocuteurs qui maîtrisent mieux la langue qui explique leur insatisfaction.

En plus des explications courantes qu'on regroupe dans l'auto-évaluation de sa propre norme, nous sommes interpellés par des discours de construction identitaire. Soit l'exemple suivant : « Je ne maîtrise pas assez cette langue tant que ce n'est pas une langue maternelle pour être vraiment satisfait, je pense qu'il faut être dans un milieu où l'on parle qu'en français ». Dans ce propos, l'enquêté serait satisfait si le français était une (sa ?) langue

maternelle. La modalisation par l'obligation « il faut » est un discours épilinguistique qui rejette l'environnement plurilingue dans lequel évolue cet enquêté pour exiger un « milieu » unilingue.

Du reste, cet auto-odi s'accompagne d'un discours où la norme à suivre est celle des personnes qui maîtrisent la langue française, qualifiée de riche. L'insécurité linguistique est donc liée à une insatisfaction de sa propre pratique langagière mesurée à l'aune de la pratique de l'autre. Les contours de cet Autre commencent à se dessiner au travers de "subjectivèmes" (Kerbrat-Orecchioni, 1980) tels que « riche », « correctement », « maîtriser », etc.

Qui est cet Autre ? Les enquêtés classent derrière cet Autre leurs enseignants, les « Français natifs », « leurs supérieurs » et les « personnes étrangères ». Face à leurs camarades, ils ne se sentent pas du tout en insécurité linguistique ; ils ne constituent pas pour eux une altérité – du moins pas dans ce cadre. Il s'agit ici d'une reconnaissance du même qui détermine l'identité. En effet, « (...) l'identité est un des rapports possibles entre deux éléments, par lequel est établie la similitude absolue qui règne entre eux, permettant de les reconnaître pour identiques. » (Green, A. 1995 : 82)

#### **4.1. Déconstruction de l'extériorité et reconstruction de l'altérité**

Excepté les « enseignants » et les « supérieurs » qui sont des catégories socioprofessionnelles, les « Français natifs » et les « personnes étrangères » sont des positions/postures géographiques. En effet, ils sont caractérisés de l'extérieur, du dehors ; ils constituent une « hétérotopie » (Foucault, M. 1966). Ils sont en ce sens fantasmés car ils expriment une indifférence, alors qu'à leur égard il n'y a qu'un désir mimétique (Girard, R. 1972)

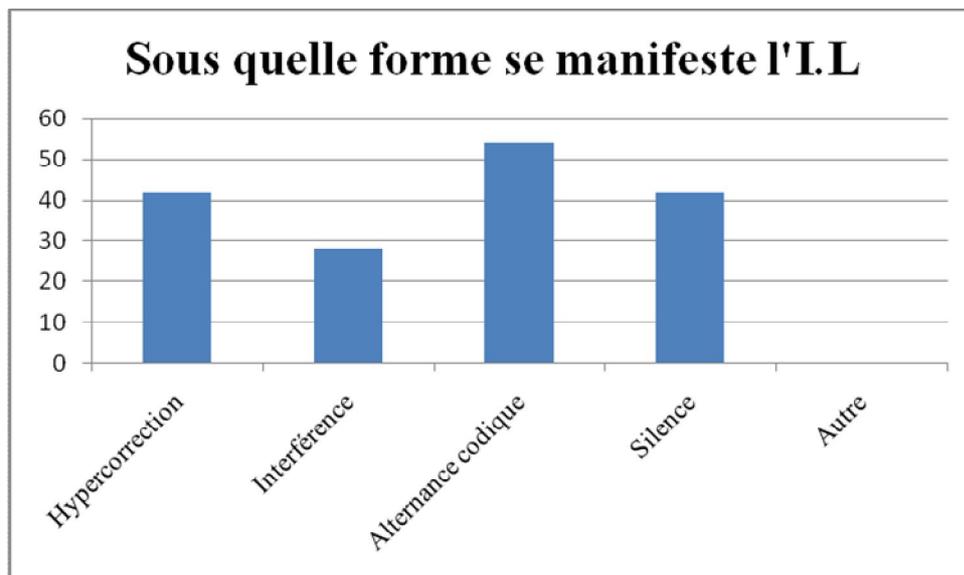
Ce qu'il y a lieu donc de promouvoir c'est le dépassement du reflet vers le « vis-à-vis » (Jullien, F. 2012). En termes psychanalytiques, c'est le stade du miroir à l'envers : il faudrait encourager les étudiants à chercher derrière le miroir au lieu de s'extasier devant le (leur) reflet.

Il y a lieu donc de déconstruire l'extériorité donnée par la perception spatiale et reconstruire l'altérité à travers la tension qu'exerce l'écart à la norme. Reconsidérer l'autre non comme une figure ontologique, mais plutôt comme un vis-à-vis heuristique, qu'il s'agit de

(re)découvrir. En même temps, il s'agit de travailler sur "l'impensé<sup>5</sup>" des étudiants, voire celui des enseignants.

#### 4.2. Formes de l'insécurité linguistique et écart

La figure suivante montre les différentes formes de l'insécurité linguistique.



Nous constatons que la forme sous laquelle se présente l'insécurité linguistique le plus souvent est l'alternance codique qui est définie par J. Gumperz, comme « *la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* » (1989 : 9).

L'hypercorrection constitue également une forme représentative de l'insécurité linguistique. Enfin l'interférence<sup>6</sup> et le silence ferment le tableau.

En tout état de cause, ces formes d'insécurité linguistique constituent des écarts à la norme.

#### 4.3. Causes de l'insécurité linguistique

<sup>5</sup> Ce que F. Jullien désigne par impensé est « ce à partir de quoi nous pensons et que, par là même, nous ne pensons pas. » (2012 : 20).

<sup>6</sup> C'est le terme générique qui désigne, selon J. Dubois et U. Weinreich, la présence du trait d'une langue dans une autre. Il peut ainsi regrouper aussi bien l'emprunt, l'alternance codique que le code mixing ;

La cause première avancée par les didacticiens et les linguistes serait la non-maîtrise de la langue et plus précisément de la norme écrite. Contrairement donc à cette attente, les enquêtés répondent à 60% que ce n'est pas la raison de ce sentiment, car il s'agit bien d'un sentiment dont le déclenchement ne pourrait être qu'un autre sentiment. Nous retrouvons dans le discours des enquêtés le manque de confiance en soi comme source d'insécurité linguistique. La sécurité linguistique ne pourrait à cet effet être retrouvée que par une remise en confiance, une revalorisation de soi. Cette revalorisation ne peut se faire que par la redécouverte de l'Autre en cessant d'être son « double monstrueux » (Girard, R. 1972).

En outre, la rigidité de la langue française ne semble pas non plus constituer une cause déterminant l'insécurité linguistique. En effet, 58 % des enquêtés attestent que la rigidité de la langue française n'est pas la raison de leur insécurité linguistique.

Cela conforte encore notre opinion selon laquelle les raisons systémiques ne sont pas suffisantes pour expliquer l'insécurité linguistique.

Lorsque nous évoquons des raisons non systémiques, le niveau intellectuel de l'interlocuteur, par exemple, les enquêtés sont unanimes (80 %) à soutenir son influence négative sur leur comportement langagier. Le niveau intellectuel de l'interlocuteur provoquerait leur insécurité linguistique ; ils rattachent cela à l'intimidation, la peur de commettre des erreurs et le blocage que certains expliquent comme suit :

- « Quand on est devant une personne plus compétente que nous, on est mal à l'aise »
- « C'est intimidant »
- « Il a un parler difficile, des expressions difficiles, j'ai peur de commettre des erreurs devant elle »
- « Quand la personne est assez instruite, je bloque »

C'est le même discours qu'ils tiennent à propos d'interaction avec « un supérieur ». Ils relient l'insécurité linguistique au niveau supérieur de ce dernier qui les dérange, le mal-être et la perte de mots, le blocage, la peur de se tromper et le stress.

Parmi leurs explications, nous relevons ces propos : « Ça me stresse, je perds mes mots. J'essaie de paraître parfait et au final c'est tout à fait le contraire qui se passe. »

L'emploi de l'adjectif axiologique « parfait » rend compte du souci de se rapprocher de la norme, non pas linguistique, mais psychologique. Le locuteur parfait est un Autre qu'il est difficile d'atteindre, voire hors d'atteinte.

Une autre raison non systémique : la crainte de donner une mauvaise image de soi. 50 % des répondants ont affirmé que la crainte de donner une mauvaise image de soi engendre le sentiment d'insécurité linguistique, pour les 46 % restant, ils attestent le contraire.

Les questionnés qui pensent que la crainte de donner une mauvaise image de soi provoquerait leur insécurité linguistique, rattachent cette crainte à la peur d'être mal jugé et ridiculisé, au fait de vouloir paraître parfait et au fait que c'est cela qui provoque l'hypercorrection. Ils avancent les justifications suivantes :

- « Oui, j'ai peur de passer pour un *idiot*, carrément, excusez-moi l'expression »
- « Parce qu'on veut se montrer positivement, et parce qu'on est obligé, c'est notre langue d'étude »

Quant à la crainte d'être réprimandé, les répondants expliquent cela par la peur d'être évalué ou la peur d'être blâmé.

Parmi leurs explications :

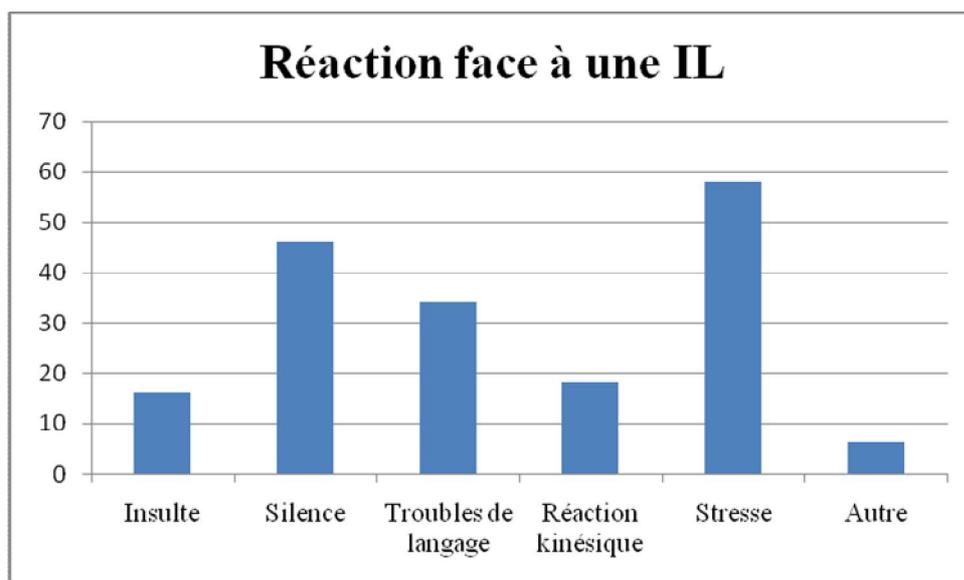
- « D'être évalué surtout, oui »
- « Tu auras peur d'être rejeté et blâmé en même temps surtout dans une situation d'enseignement en classe. Le prof blâme son élève et l'écarte »

Lorsque nous interrogeons les enquêtés sur les sentiments qu'ils éprouvent en situation d'insécurité linguistique, nous constatons ce qui suit : 54 % ressentent une crainte, 34 % un reproche, 24 % éprouvent de la colère, 14 % sont indifférents et 10 % ont un ressentiment.

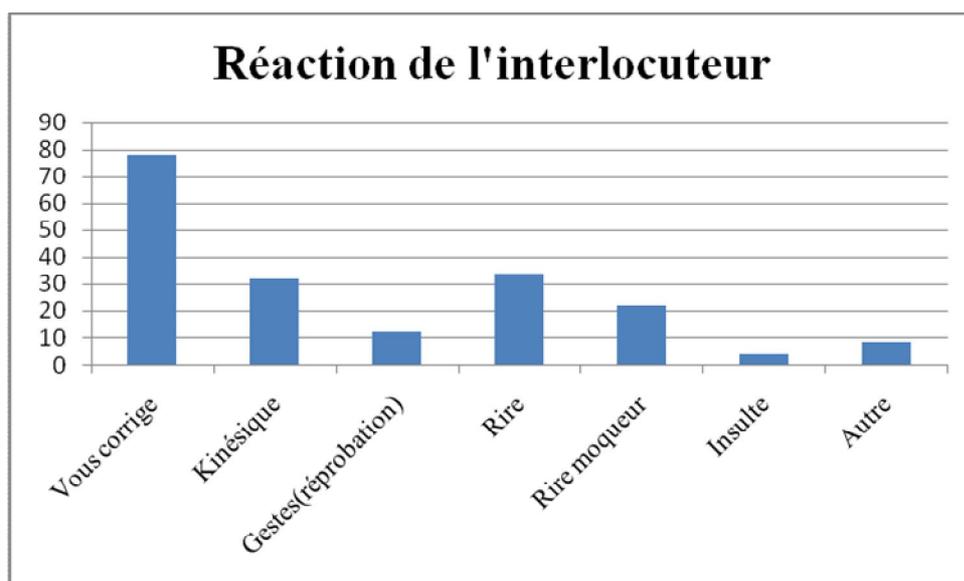
Les répondants justifient leurs réponses par le manque de confiance en soi, les reproches contre soi-même, la gêne et le mal-être, la crainte d'être mal jugé et mal vu, la crainte de mal s'exprimer ou encore la crainte de faire des erreurs et pour certains ceci n'est pas un complexe. La raison première de l'insécurité linguistique est donc un sentiment dont l'origine élucidée pourrait améliorer l'acquisition d'une langue.

Voici quelques explications :

- « C'est vraiment psychique, il suffit d'avoir confiance en soi »
- « Généralement, je me rends compte de la faute et je me le reproche »
- « Je me sens mal à l'aise »
- « C'est toujours la peur d'être mal jugé ou de tourner au ridicule »
- « Crainte de transmettre une erreur (non voulue) »
- « Je trouve ça normal, une réaction très naturelle »



Le graphe ci-dessus éclaire sur la réaction du locuteur face à une insécurité linguistique. Il est à signaler que nombreux sont ceux qui stressent face à cette situation avec 58 % des réponses. Ils sont talonnés par ceux qui se murent dans le silence avec 46 % des réponses. 34 % des répondants manifestent des troubles du langage (bégaiement), alors que 18 % ont une réaction kinésique. Enfin, 16 % réagissent par l'insulte (proférée ou pensée) et 06 % ont répondu « autre » précisé par « l'alternance codique », « perte de moyens ou justification » et « chercher ses mots ou changer de sujet ».



Le présent graphe montre la réaction de l'interlocuteur vis-à-vis du locuteur éprouvant une situation d'insécurité linguistique. 78 % des questionnés répondent que leur interlocuteur les corrige ; pour 34 % ce dernier rit ; pour 32 % il a une réaction kinésique ; pour 22 % il a un rire moqueur, pour 12 % il adopte des gestes (de réprobation) ; pour 04 %, il les insulte et enfin pour 08 % des cas, « autre » est coché avec comme propositions « silence », « remarque déplaisante du genre : tu es sûr d'avoir une licence en français ! », « essayer de dissimuler son stress ».

Pour ceux qui sont corrigés par leurs interlocuteurs, ils avancent que cela se fait directement ou indirectement, que c'est les intellectuels qui le font ou encore les enseignants et parfois cela dépend des interlocuteurs et des situations.

Leurs explications :

- « L'interlocuteur m'aide tout en me donnant des indices sur ce que je veux lui dire »
- « Dès que je trouve le mot, la phrase, mon interlocuteur intervient pour me corriger »
- « Oui, dans le cas des intellectuels »
- « L'enseignant, généralement, me corrige »
- « Ça dépend de la personne (mes amis me corrigent, mais pas les autres) ».

Ceux pour qui la réaction de l'interlocuteur est kinésique affirment que c'est, rarement, le cas et sinon elle se manifeste par un regard bizarre, un étonnement ou encore un froncement de sourcils.

Ils expliquent ainsi leurs réponses :

- « L'interlocuteur me regarde d'une façon assez bizarre »
- « Rarement »
- « Étonnement »
- « Il fronce ses sourcils »

Pour le peu de répondants qui affirment que leur interlocuteur réagit par un geste (de réprobation), ils soutiennent que cela se fait avec la main : « Un geste avec sa main »

Pour le rire, les questionnés attestent que cela arrive dans certaines situations, entre amis ou encore que les sottises fassent rire.

Ils expliquent de la sorte :

- « Entre amis, ça arrive souvent »
- « Dans certaines situations »
- « Tout le monde aime entendre des absurdités et des aberrations »

Pour le rire moqueur, certains répondants précisent que cela arrive avec les étrangers, d'autres disent avec les amis ou encore quand l'interlocuteur veut se montrer.

Parmi leurs explications :

- « Parfois, quand on parle à des inconnus »
- « Avec les amis »
- « Pour montrer qu'il est supérieur »

Quant à l'insulte, un répondant affirme que c'est entre membres de la famille :

- « Entre membres de la famille « Zaama licence en français ! »<sup>7</sup>

Nous remarquons quelque peu un écart sur l'actuel graphe qui nous indique qu'en tant qu'enseignant le sentiment d'insécurité linguistique pourrait être d'influence négative pour ses élèves, les 40 % restant attestent que cela ne pourrait être le cas.

---

<sup>7</sup> Explication : « soi-disant tu as obtenu une licence de français ! »

Pour une grande partie de nos répondants (56 %), l'insécurité linguistique pourrait être d'influence négative sur leurs élèves. Si l'enseignant fait souvent appel à la langue maternelle, qu'il fait des erreurs, il les induira en erreur. À cause de l'insécurité linguistique, l'enseignant ne s'investit pas. Cela pousse l'apprenant à être à l'image de son enseignant.

Ils apportent les explications suivantes :

- « Le fait d'être en IL on fera appel à la langue maternelle. Les élèves vont pas faire des efforts pour s'exprimer en français »
- « Le fait de ne pas être sure de moi je pourrais leur donner de fausses infos »
- « Probablement, surtout si elle est répétitive »
- « Ça empêche l'enseignant de s'investir dans la pédagogie – La crainte d'être mal jugé par ses élèves »
- « Les élèves sont toujours influencés par l'enseignant, ainsi le bégaiement ou l'interférence linguistique seront transmis aux élèves »
- « Parce qu'elle dévalorise le statut de l'enseignant »

Quant à ceux qui croient que l'insécurité linguistique ne sera pas d'influence négative sur les apprenants, ils expliquent cela par le fait de pouvoir gérer la situation, de préparer les cours et faire attention aux erreurs :

- « Je vais maîtriser la situation »
- « Vu que comme je l'ai dit je me préparerai très bien et je laisserai pas paraître mon IL »
- « Je me sens en insécurité linguistique face à un interlocuteur et non pas face aux apprenants »

Les dix-huit répondants qui croient que l'insécurité linguistique pourrait être transmise parce que l'apprenant sera automatiquement à l'image de son enseignant expliquent leur réponse de la manière suivante :

- « Un élève acquière tout ce qu'on lui donne en classe donc, automatiquement, quand ils se trouvent face à un enseignant qui se sent en I.L. il va l'acquérir. »
- « Certainement, enseigner c'est former et donc l'apprenant va hériter de son enseignant. »
- « Mes élèves vont répéter mes erreurs. »

## Conclusion : L'entre comme fécondité

L'entre constitue, selon F. Jullien, le chemin vers l'Autre. Il s'obtient grâce à l'écart qui est opposé à la différence inductrice de norme : « (...) tandis que la différence établit une *distinction*, l'écart procède d'une *distance* ; et, par suite (...) tandis que la différence donne à supposer un genre commun, en amont d'elle, formant socle, auquel appartiennent et dont dérivent les deux termes différenciés, l'écart se borne à faire remonter à un embranchement, à marquer le lieu d'une séparation et d'un détachement. Mais sans que ce dont ce détachement procède soit pour autant envisagé. » (2012 : 32)

Il ajoute: « (...) l'écart est (...) une figure, non pas de rangement, mais de *dérangement* faisant paraître, de ce fait, non pas une identité, mais ce que je nommerai une *fécondité*. » (35)

Les formes d'insécurité linguistique peuvent ainsi être considérées comme des écarts. L'entre ainsi obtenu, qui échappe pourtant à toute détermination ontologique, s'inscrit dans une reconstruction du "dia-lecte".

Nous forgeons ce concept sur le modèle du "dia-logue" des cultures: « (...) c'est ainsi que je conçois (...) le fameux "dialogue des cultures" pour le sortir de l'humanisme mou dans lequel, désespérément, il traîne. En posant à la fois le *dia* de l'écart : un *dia*-logue est d'autant plus riche (...) qu'il met de l'écart en jeu et permet de la confrontation ; et le *logos* de l'intelligible : il n'y a pas d'ineffable culturel, d'"âme" indicible de quelque culture que ce soit (...) et toutes les cultures sont appelées non pas au compromis (...) mais à se comprendre. » (Jullien, F. 2012 : 46-47)

Le *dia-lecte* serait donc cet entre produit par l'écart à la norme dominante qui inscrirait la production langagière dans une dynamique, une fécondité qui ferait sortir la langue du plurilinguisme statique dans lequel les linguistes l'ont engluée.

Il serait ce que F. Jullien appelle « un commun de l'intelligible » (61), chemin vers l'Autre qu'emprunteraient l'un et l'autre.

## Bibliographie

1. BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Ed. Fayard, Paris.
2. BOYER, H. (2001), *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris.
3. CALVET, L.-J. (1993), *La sociolinguistique*, QSJ n° 2731, PUF, Paris.

4. FOUCAULT, M. (1966), *Les Mots et les choses*, Gallimard, Paris.
5. FRANCARD, M. (1997), « Légitimité linguistique sociolinguistique », In MOREAU, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Liège, pp. 201-202.
6. GIRARD, R. (1972), *La violence et le sacré*, Bernard Grasset, Paris.
7. GREEN, A. (1995), « Atome de parenté et relations œdipiennes », In Cl. Lévi-Strauss (dir.) : *Identité*, Quadrige / P.U.F., 3ème édition, (1977), Paris, pp. 81-97.
8. GUMPERZ, J. (1989), *Sociolinguistique interactionnelle*, Ed. L'Harmattan, Paris.
9. JULLIEN, F. (2012), *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*, Éditions Galilée, Paris.
10. KAHLOUCHE, R. (1996), « L'auto-valorisation sociale et ses effets sur le sentiment identitaire, les attitudes et les pratiques linguistiques en Kabylie », Actes du colloque international *Plurilinguisme et identité(s) au Maghreb*, SUDLA, Rouen.
11. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.
12. LABOV, W. (1976), *Sociolinguistique*, Éditions de Minuit, Paris.
13. TALEB-IBRAHIMI, K. (1995), *Les Algériens et leurs langues, éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, El Hikma, Alger.

## Interculturalité et littérature : de la xénophobie à la xénophilie

Meriem BOUGHACHICHE  
Université Frères Mentouri. Constantine I.  
Laboratoire SLADD. Algérie

Tout programme d'enseignement des textes littéraires invite à replacer l'histoire des peuples dans celle du monde de l'antiquité jusqu'aux siècles contemporains. Ce fil conducteur permet d'étudier les héritages ou les fondements du monde à travers des formes esthétiques pour une réflexion à différentes échelles dans le temps et dans l'espace permettant aux étudiants de s'exercer à une réflexion critique sur des sources historiques et littéraires à travers une approche interculturelle. Mais une telle entreprise ne va pas sans difficultés et risques.

Notre intervention fait, justement, le point sur la difficulté dans l'acte de transmettre des textes littéraires en cursus universitaire. Nous nous proposons de soulever cette problématique selon un axe tripartite :

- La crise dans la pratique de lecture
- Le choc des cultures
- Quelle pédagogie adoptée ?

Le propos est celui de s'interroger d'abord sur la *crise* dans la lecture du texte littéraire : la pratique de lecture, pendant les dernières années, a quasiment disparu et le bilan avoisine le néant. Tout chiffre est dérisoire par rapport au nombre d'étudiants chez qui l'enseignant sent l'habitude de lire et de fréquenter les textes littéraires. Les étudiants ne lisent pas assez et insuffisamment en français.

Par ailleurs, hanté par *le choc des cultures*, les étudiants (pour la plupart) ont du mal à apprécier et à interpréter des textes littéraires dont l'empreinte culturelle est différente de la leur.

Pour la large majorité, la diversité dans la didactique des textes littéraires ne représente rien : l'indifférence est la première impression qui dissimule parfois une autre : la xénophobie.

Face à cette situation, l'enseignant se trouve heurté au problème de l'altérité: d'un « passeur de langue » à un « passeur de sens » en tant qu'enseignant de langue-culture, il tente de donner accès à un univers discursif pluriculturel afin de sensibiliser les étudiants quant à la diversité, leur offrant la possibilité de voir le monde autrement. Si la mission n'est pas soldée par l'échec, elle comporte des risques d'incompréhension.

En définitive, la vraie question est bien celle-là : comment amener à lire, à comprendre, à interpréter, à saisir la pensée de l'auteur avec ses nuances, ses sous-entendus, ses finesses et à apprécier le contenu. Bien évidemment, le rôle de l'enseignant n'est pas à démontrer, un rôle extrêmement important par le choix pertinent des textes littéraires qui sont censés toucher et impliquer l'étudiant en créant une ambiance propice provoquant la réflexion autour de cet exercice passionnant.

### **1. Obstacles culturels à l'enseignement/apprentissage du texte littéraire**

Notre expérience d'enseignement des textes littéraires au cours des douze dernières années nous permet aujourd'hui d'avancer quelques constats assez généraux que nous présentons à travers quelques situations pédagogiques. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet force est de reconnaître que les obstacles majeurs de l'enseignement de la littérature tiennent aussi aux limites langagières des étudiants et à leur manque d'intérêt pour la lecture.

1- Après la lecture d'un extrait de *La Chanson de Roland*<sup>8</sup>, une réaction observée celle d'une déception où des étudiants se demandent ce qu'ils apprennent réellement de ce genre littéraire qui met en valeur le patriotisme, l'honneur chevaleresque de ceux qui combattaient les Arabes. Suivant ce raisonnement *La Chanson de geste*, ce patrimoine littéraire, est le moyen de diffuser des valeurs nationales françaises, chrétiennes de surcroît, des valeurs qui ne sont en aucun cas perçues comme universelles par les étudiants. S'agit-il d'un regard intolérant voire hostile ? C'est en général le cas de l'enseignement des textes littéraires comportant des vérités historiques : comment faire passer un message de tolérance, de patriotisme... alors que l'Histoire comporte des contre-exemples et des zones d'ombre ?

2- Réaction à la lecture des poèmes de la Renaissance ou ceux des Surréalistes<sup>9</sup> relevant du registre épideictique où le corps de la femme et sa beauté sont au cœur des textes. À l'étude

---

<sup>8</sup> Olivier dit : « Pourquoi vous blâmerait-on ? J'ai vu les Sarrasins d'Espagne : les vaux et les monts en sont couverts et les collines et toutes les plaines. Grandes sont les armées de cette engeance étrangère et bien petite notre troupe ! » Roland répond : « Mon ardeur s'en accroît. Ne plaise au Seigneur Dieu ni à ses anges qu'à cause de moi France perde son prix ! J'aime mieux mourir que choir dans la honte ! Mieux nous frappons, mieux l'empereur nous aime. »

Roland est preux et Olivier est sage. Tous les deux sont d'un courage merveilleux. Une fois à cheval et en armes, jamais par peur de la mort ils n'éviteraient une bataille. « Roland, voyez donc, dit Olivier. Ils viennent en grand nombre. Les ennemis sont tout près, et l'armée de Charles est loin. Tu n'as pas voulu sonner de ton cor et nous sauver de ce grand danger. Si le roi était ici, nous n'aurions pas de problèmes. »

Et Olivier continue : « Aujourd'hui, j'ai bien peur que ce soit la dernière arrière-garde que nous faisons ensemble ! ». « Ne me parle pas si follement ! crie Roland. Allons à la bataille ! » Quand Roland voit qu'il y aura bataille, il est plus féroce qu'un lion. Il appelle ses hommes à lui ; il leur parle du courage et de l'honneur.

Voici qu'arrive Turpin, l'évêque : « Bons seigneurs, Charles nous a laissés ici pour protéger l'armée. Si Dieu le veut, nous devons bien mourir, maintenant devant Dieu, je vous pardonne de toutes vos offenses. Si vous mourez aujourd'hui, vous serez de saints-martyrs ! »

Les Français mettent leur armure de montent à cheval. Roland dit à Olivier : « Bon ami, tu as bien dit que c'est Ganelon qui nous a trahis, et Charles saura nous venger. De mon parâtre, Marsile nous a achetés pour l'or et l'argent, mais la marchandise, il ne l'aura que par l'épée ! » Alors Roland enfourche son cheval et se dirige vers l'ennemi.

*La Chanson de Roland*, laisses 81-89. Traduction en français moderne par Joseph Bédier d'après le manuscrit d'Oxford, H. Piazza, 1921, D.R.

<sup>9</sup> Sourcil tractif en voûte fléchissant  
 Trop plus qu'ébène, ou jayet noircissant.  
 Haut forjeté pour ombrager les yeux,  
 Quand ils font signe, ou de mort, ou de mieux.  
 Sourcil qui rend peureux les plus hardis,  
 Et courageux les plus accouardis.  
 Sourcil qui fait l'air clair obscur soudain,  
 Quand il froncit par rire, ou par dédain,  
 Et puis le rend serein, clair et joyeux  
 Quand il est doux, plaisant et gracieux.

de quelques blasons comme ceux de Maurice Scève « Blason du sourcil » (1535) ou de ceux d'André Breton « Clair de terre » (1931) qui célèbrent la beauté de la femme et font l'éloge du corps féminin, les étudiants réagissent fortement considérant ce discours comme inapproprié faisant du corps féminin un objet de désir allant même signaler le cynisme tonal des textes. Ainsi, les virtuosités poétiques s'envolent au même titre que les images

---

Sourcil qui chasse et provoque les nues.  
 Selon que sont ses archées tenues.  
 Sourcil assis au lieu haut pour enseigne,  
 Par qui le cœur son vouloir nous enseigne.  
 Nous découvrons sa profonde pensée,  
 Ou soit de paix, ou de guerre offensée.  
 Sourcil, non pas sourcil, mais un sous-ciel  
 Qui est le dixième et superficiel,  
 Où l'on peut voir deux étoiles ardentes,  
 Lesquelles sont de son arc dépendantes,  
 Étincelant plus souvent et plus clair  
 Qu'en été chaud un bien soudain éclair.  
 Sourcil qui fait mon espoir prospérer,  
 Et tout à coup me fait désespérer.  
 Sourcil sur qui amour prit le pourtrait  
 Et le patron de son arc, qui attrait  
 Hommes et Dieux à son obéissance,  
 Par triste mort et douce jouissance.  
 Ô sourcil brun, sous tes noires ténèbres,  
 J'ensevelis en désirs trop funèbres  
 Ma liberté et ma dolente vie,  
 Qui doucement par toi me fut ravie.

Maurice Scève. « Blason du sourcil » (1535).

Ma femme à la chevelure de feu de bois  
 Aux pensées d'éclairs de chaleur  
 À la taille de sablier  
 Ma femme à la taille de loutre entre les dents du tigre  
 Ma femme à la bouche de cocarde et de bouquet d'étoiles de dernière grandeur (...)  
 Ma femme aux épaules de champagne  
 Et de fontaines à têtes de dauphins sous la glace  
 Ma femme à la gorge de Val d'or  
 De rendez-vous dans le lit même du torrent  
 Aux seins de nuit  
 Ma femme aux seins de taupinières marine  
 Ma femme aux seins de creuset du rubis  
 Aux seins de spectre de la rose sous la rosée  
 (...)  
 Ma femme aux hanches de nacelle  
 Au sexe de glaïeul  
 Ma femme au sexe de placer et d'ornithorynque  
 Ma femme au sexe d'algue et de bonbons anciens  
 Ma femme aux yeux pleins de larmes  
 Aux yeux de panoplie violette et d'aiguille aimantée  
 Ma femme aux yeux de savane  
 Ma femme aux yeux d'eau pour boire en prison  
 Ma femme aux yeux de bois toujours sous la hache  
 Aux yeux de niveau d'air de terre et de fer

André Breton. « L'Union libre » *Clair de terre*. Paris : Gallimard, 1931.

évocatrices pour ne percevoir qu'un contenu jugé amoral et où les poètes manquent de pudeur et de retenue. Cependant le recours à des exemples de leur propre culture, de la culture des pays arabes voisins rassure les étudiants et les rend plus tolérants (poètes antéislamiques comme Omrou Kayss, Omm Bnou Keltoum, et omeyyades comme Zouhair Bnou Abi Selma, ou abassides comme Abou Nawass, Abou Tamam, Abou Ferass Al Hamadani...); mais certains d'entre eux acceptent que chaque société ait ses propres modes de pensée et des convictions différentes.

3- À la lecture de quelques textes sur le féminisme beaucoup d'étudiants manifestent leur étonnement quant à l'éducation sévère des filles dans *Mémoires d'une jeune fille rangée* de Simone de Beauvoir <sup>10</sup> pensant que l'Européenne avait une liberté sans limites et a obtenu tous ses droits depuis longtemps ignorant le poids de la tradition dans les pays occidentaux. Même au XX<sup>e</sup> siècle l'éducation des filles n'est pas encore totalement acquise à la suite des lois Ferry. Les filles profitaient certes du système mais la tradition les empêchait, pendant longtemps, d'aller au-delà du certificat d'études abandonnant le lycée aux seuls garçons. Le poids de la tradition a cédé devant le développement du féminisme.

---

<sup>10</sup> Il y avait un mot qui revenait souvent dans la bouche des adultes : c'est inconcevable. Le contenu en était quelque peu incertain. Je lui avais d'abord attribué un sens plus en moins scatologique. Dans *Les Vacances de Mme de Ségur*, un des personnages racontait une histoire de fantôme, de cauchemar, de drap souillé qui me choquait autant que mes parents ; je liais alors l'indécence aux basses fonctions du corps ; j'appris ensuite qu'il participait tout entier à leur grossièreté : il fallait le cacher ; laisser voir ses dessous sous sa peau-sauf en quelques zones bien définies-c'était une incongruité. Certains détails vestimentaires, certaines attitudes étaient aussi répréhensibles qu'une indiscrete exhibition. Ces interdits visaient particulièrement l'espèce féminine ; une dame « comme il faut » ne devait ni se décolleter abondamment, ni porter des jupes courtes, ni teindre ses cheveux, ni les couper, ni se maquiller, ni se vautrer sur un divan, ni embrasser son mari dans les couloirs du métro : si elle transgressait ces règles, elle avait mauvais genre. L'inconvenance ne se confondait pas toute à fait avec le péché mais suscitait des blâmes plus sévères que le ridicule. Nous sentions bien, ma sœur et moi, que sous ses apparences anodines, quelque chose d'important se dissimulait, et pour nous protéger de ce mystère, nous nous hâtions de le tourner en dérision. Au Luxembourg, nous nous pouissions du coude devant les couples d'amoureux. L'inconvenance avait dans mon esprit un rapport, mais extrêmement vague, avec une autre énigme : les ouvrages défendus. Quelques fois, avant de me remettre un livre, maman en épinglait ensemble quelques feuillets ; dans *La Guerre des mondes* de Wells, je trouvai ainsi un chapitre condamné. Je n'ôtai jamais les épingles, mais je me demandais souvent : de quoi est-il question ? C'était étrange. Les adultes parlaient librement devant moi ; je circulais dans le monde sans y rencontrer d'obstacle ; pourtant dans cette transparence quelque chose se cachait ; quoi ? où ? en vain mon regard fouillait l'horizon, cherchant à repérer la zone occulte qu'aucun écran ne masquait et qui demeurait cependant invisible.

4- Les idées préconçues sont également très présentes dans la lecture : Blaise Cendrars<sup>11</sup>(d'origine suisse et naturalisé français), auteur du poème *Oh les négresses*, est qualifié d'auteur raciste en comparant les femmes africaines à leurs homologues européennes. À un deuxième niveau avancé dans la lecture les étudiants soulignent le ton ironique de cet auteur dans la description de l'élégance et la beauté de la femme africaine alors que le texte exprime tout à fait le contraire traduisant l'émerveillement devant l'être de la femme africaine. Ici l'enjeu est de taille. Il s'agit notamment de lutter contre les idées toutes faites que les étudiants manifestent à tort et à travers.

5- L'usage du nom propre métaphorique en discours (exemple : « *Honte à la Commission, honte à ce parlement de Tartuffe qui appliquent une jurisprudence* »). Il s'agit ici de la difficulté des étudiants lorsqu'ils rencontrent, au cours de leurs lectures, des noms propres métaphoriques. Pour bien interpréter ces noms propres, une certaine culture générale est d'abord exigée. Ces étudiants, par manque de connaissances linguistiques et littéraires, n'arrivent pas à comprendre et à interpréter ce type de noms propres dans le texte.

---

<sup>11</sup> Oh ces négresses que l'on rencontre dans les environs du village nègre chez les trafiquants qui aurent la percale de traite

Aucune femme au monde ne possède cette distinction cette noblesse cette démarche cette allure ce port cette élégance cette nonchalance ce raffinement cette propreté cette hygiène cette santé cet optimisme cette inconscience cette jeunesse ce goût

Ni l'aristocrate anglaise le matin à Hydepark

Ni l'Espagnole qui se promène le dimanche soir

Ni la belle Romaine du Pincio

Ni les plus belles paysannes de Hongrie ou d'Arménie

Ni la princesse russe raffinée qui passait autrefois en traîneau sur les quais de la Neva

Ni la Chinoise d'un bateau de fleurs

Ni les belles dactylos de New-York

Ni même la plus parisienne des Parisiennes (...)

Certaines ont des incisions colorées dans le visage sous les yeux et dans le cou et toutes se maquillent avec un art prodigieux

Leurs mains sont recouvertes de bagues et de bracelets et toutes ont les ongles peints ainsi que la paume de la main

De lourds bracelets d'argent sonnent à leurs chevilles et les doigts de pieds sont bagués

Le talon est peint en bleu

6- L'incompréhension, l'interprétation hâtive/naïve et péjorative : dans son prologue de *Gargantua*,<sup>12</sup> François Rabelais propose une méthodologie de la lecture de ses livres : savoir retrouver le sens derrière les apparences de la fable comique, un discours métaphorique des ambitions de la pensée et de la culture humaniste. Pris à contre-sens, le texte se voit vidé de son contenu, de sa facture et de sa valeur métaphorique. La lecture des étudiants fait de François Rabelais un auteur « *vulgaire* » employant un langage grossier dans sa fable comique ou métaphore animale comparant le lecteur face un texte à un chien devant quelque os à moelle.

7- Le partage sexuel inégal : à la lecture des textes misogynes<sup>13</sup> de la tradition occidentale (de l'antiquité au judaïsme et Écritures saintes en passant par le discours des pères d'Église)

---

<sup>12</sup>N'avez-vous jamais attaqué une bouteille au tire-bouchon ? Nom d'un chien ! Rappelez-vous la contenance que vous aviez. Mais n'avez-vous jamais vu un chien rencontrant quelques os à moelle ? C'est, comme le dit Platon au livre II de La République, la bête la plus philosophe du monde. Si vous en avez vu un, vous avez pu remarquer avec quelle sollicitude il guette son os, avec quel soin il le garde, avec quelle ferveur il le tient, avec quelles précautions il l'entame, avec quelle passion il le brise, avec quelle diligence il le suce. Quel instinct le pousse ? Qu'espère-t-il de son travail, à quel fruit prétend-il ? À rien de plus qu'à un peu de moelle. Il est vrai que ce peu est plus délicieux que le beaucoup de toute autre nourriture, parce que la moelle est un aliment élaboré jusqu'à sa perfection naturelle, selon Galien au livre III des facultés naturelles et au livre XI de L'Usage des parties du corps.

À l'exemple de ce chien, il vous convient d'avoir, légers à la poursuite et hardis à l'attaque, le discernement de humer, sentir et apprécier ces beaux livres de hautes graisses ; puis, par une lecture attentive et une réflexion assidue, rompre l'os et sucer la substantifique moelle ( c'est-à-dire ce que je comprends par ces symboles pythagoriques) avec le ferme espoir de devenir avisés et vertueux grâce à cette lecture : vous y trouverez un goût plus subtil et une philosophie cachée qui vous révélera de très hauts arcanes et d'horribles mystères, en ce qui concerne tant notre religion que, aussi, la situation politique et la gestion des affaires.

François Rabelais. *Gargantua*, 1534 (Prologue). Traduit par G. Demerson. Paris : Seuil.

<sup>13</sup> Rien n'est plus dangereux que l'abord d'une femme, il faut fuir, c'est plus sûr, c'est l'unique parti à prendre dans une occasion aussi périlleuse. S'entretenir avec une femme, c'est dormir avec une femme. Il faut éviter avec un soin extrême de toucher une femme. Les vieilles et les laides ne sont pas moins redoutables car elles ont recours à l'art quand lorsque la nature leur manque. L'esprit des femmes est bien plus propre à faire naître du dégoût qu'à allumer la passion. Le premier conseil, c'est de n'arrêter jamais la vue sur le visage d'une femme ; le second de se prémunir contre le charme de leur voix. Quand donc vous serez obligé de vous entretenir avec une femme, détournez les yeux, baissez les yeux, fermez les yeux de peur que l'ennemi n'entre chez vous par les fenestres et ne vous enlève vos richesses.

L'Abbé Drouet de Maupertuis (1715) cité in Pierre Dorman. *Femme, repaire de tous les vices. Misogynes et féministes en France (XVIe-XIXe siècles)*. Paris : André Versaille, 2012.

Vous me demandez, frère, si j'ai aimé ; oui. C'est une histoire singulière et terrible, et, quoique j'aie soixante six ans, j'ose à peine remuer la cendre de ce souvenir. Je ne veux rien vous refuser, mais je ne ferai pas à une âme moins éprouvée un pareil récit. Ce sont des événements si étranges, que je ne pus croire qu'ils me soient arrivés. J'ai été pendant plus de trois ans le jouet d'une illusion singulière et diabolique. Moi, pauvre prêtre de campagne, j'ai mené en rêve toutes les nuits (Dieu veuille que ce soit un rêve !) une vie de damné, une vie de mondain et de Sardanapale. Un seul regard trop plein de complaisance jeté sur une femme pensa causer la perte de mon âme ; mais enfin, avec l'aide de Dieu et de mon saint patron, je suis parvenu à chasser l'esprit malin qui s'était emparé de moi. Mon existence s'était compliquée d'une existence nocturne entièrement différente. Le jour, j'étais un prêtre du Seigneur, chaste, occupé de la prière et des choses saintes ; la nuit, dès que j'avais fermé les yeux, je devenais un jeune seigneur, fin connaisseur en femmes, en chiens et en chevaux ; jouant aux dés, buvant et

sur les femmes séduisantes et diables, origines de tous les maux, les étudiants-garçons se trouvent flattés partageant un même imaginaire marqué par une grande méfiance vis-à-vis de la passion amoureuse.

Quant aux filles, la lecture est un plaisir avec les célèbres nouvelles fantastiques sur le vampirisme des femmes fatales comme celles de Théophile Gautier *La Morte amoureuse* mettant en scène des figures changeantes, des créatures fascinantes, des revenantes, des femmes séduisantes et fatales qui conduisent aux péchés. Mais la lecture devient plus attentive où les étudiants sont de plus en plus sensibles à la forme-sens du texte où apparaît un vocabulaire latent traduisant un investissement particulier.

Dans ces cas s'agit-il de nourrir des préjugés ou d'assouvir des fantasmes ? Il en ressort que l'enseignement des textes littéraires ne va pas sans poser de façon intransigeante la question de leur valeur qui est relative.

---

blasphémant, et lorsqu'au lever de l'aube je me réveillais, il me semblait au contraire que je m'endormais et que je rêvais que j'étais prêtre (...)

Oui, j'ai aimé comme personne au monde n'a aimé, d'un amour insensé et furieux, si violent que je suis étonné qu'il n'ait pas fait éclater mon cœur. Ah ! quelles nuits !quelles nuits.

Dès ma plus tendre enfance, je m'étais senti de la vocation pour l'état de prêtre ; aussi toutes mes études furent-elles dirigées dans ce sens là, et ma vie, jusqu'à vingt-quatre ans, ne fut-elle qu'un long noviciat (...).

Le grand jour est venu, je marchai à l'église d'un pas si léger, qu'il me semblait que je fusse soutenu en l'air ou que j'eusse des ailes aux épaules. (...). J'avais passé la nuit en prières, et j'étais dans un état qui touchait presque l'extase. L'évêque, vieillard vénérable, me paraissait Dieu le Père penché sur son éternité, et je voyais le ciel à travers les voûtes du temple (...).

Oh ! Que Job a raison, et que celui là est imprudent qui ne conclut pas un pacte avec ses yeux ! Je levai par hasard ma tête, que j'avais jusque-là tenue inclinée, et j'aperçus devant moi, si près que j'aurais pu la toucher, quoiqu'en réalité elle fût à une assez grande distance et de l'autre côté de la balustrade, une jeune femme d'une beauté rare et vêtue avec magnificence royale. Ce fut comme si des écailles me tombaient des prunelles. J'éprouvais la sensation d'un aveugle qui recouvrerait subitement la vue (...)

Cette femme était un ange ou un démon, et peut être tous les deux ; elle ne sortait certainement pas du flanc d'Eve, la mère commune (...). Le regard de l'inconnue changeait d'expression selon le progrès de la cérémonie. De tendre et caressant il prit un air de dédain et de mécontentement comme de ne pas avoir été compris (...) elle me disait :

- Si tu veux être à moi, je te ferai plus heureux que Dieu lui-même dans son paradis ; les anges te jalouseront. Déchire ce funèbre linceul où tu vas t'envelopper ; je suis la beauté, je suis la jeunesse, je suis la vie ; viens moi, nous serons l'amour. Que pourrait t'offrir Jéhovah pour compensation ? Notre existence coulera comme un rêve et ne sera qu'un baiser éternel. Réponds le vin de ce calice, et tu es libre. Je t'emmènerai vers les îles inconnues ; tu dormiras sur mon sein, dans un lit d'or massif et sous un pavillon d'argent ; car je t'aime et je veux te prendre à ton Dieu, devant qui tant de nobles cœurs répandent des flots d'amour qui n'arrivent pas jusqu'à lui (...)

Hélas ! elle a dit vrai : je l'ai regretté plus d'une fois et je la regrette encore. La paix de mon âme a été bien chèrement achetée ; l'amour de Dieu n'était pas de trop pour remplacer le sien. Voilà, frère, l'histoire de ma jeunesse. Ne regardez jamais une femme, et marchez toujours les yeux fixés en terre, car, si chaste et si calme que vous soyez, il suffit d'une minute pour vous faire perdre l'éternité.

Même si la liste des difficultés dans la transmission des textes littéraires présentée ici est loin d'être exhaustive, il est d'ores et déjà possible d'admettre que dans toutes ces situations pédagogiques le problème de l'altérité se trouve au cœur de la problématique du rapport au texte littéraire.

La prédominance de la dimension socioculturelle de l'étudiant empêche toute identification et/ou communication avec le texte littéraire. En effet, ce blocage culturel constitue une véritable entrave à la compréhension qui influe directement sur l'interprétation et l'appréciation du texte littéraire par l'étudiant. S'y ajoute, le manque de connaissances historiques et l'écart entre les références culturelles. De la même façon les représentations stéréotypées et les idées toutes faites pèsent lourdement.

## **2. Quels principes pour améliorer la pratique de lecture ?**

Face à cette réalité pédagogique, la difficulté dans l'enseignement des textes littéraires peut être surmontée par une approche incontournable et appropriée dans la didactique des textes littéraires, elle s'exerce avec pertinence dans des unités tant disciplinaires que transversales.

Pour améliorer la pratique de lecture des textes littéraires proposés à nos étudiants, une approche renouvelée de l'interculturalité est donc indispensable. Elle s'avère essentielle dans la mesure où elle privilégie, voire impose, des textes qui mettent l'accent sur l'aspect culturel. Pour ce faire :

-Les différences culturelles ne doivent pas être considérées comme des obstacles, il convient de les relativiser en les intégrant dans une perception réciproque : l'ouverture à la différence s'effectue en confrontant l'étudiant à la culture de l'autre telle qu'elle apparaît dans le texte littéraire. De là une éducation interculturelle est possible, elle conduit progressivement l'étudiant à percevoir les choses différemment en se détachant d'une subjectivité qui l'oblige à utiliser parfois spontanément les schémas disponibles de sa culture maternelle. L'approche interculturelle peut ainsi contrer cette subjectivité au profit d'une objectivité dans l'acte pédagogique.

- Pour favoriser la découverte d'une autre culture, il importe de placer l'étudiant dans un cheminement culturel qui l'amène à dépasser sa culture dans le but de mieux la comprendre. Tout l'enjeu ou le défi de l'enseignant consiste à guider l'étudiant à passer du lieu réconfortant que constitue sa culture d'origine à une culture inconnue, nouvelle.

- Faire connaître et reconnaître les grandes littératures étrangères, un exemple de ce que peut être la diversité culturelle.

-Pour que la démarche interculturelle soit cohérente, elle nécessite une coordination avec d'autres disciplines comme l'histoire des idées, l'histoire littéraire et culturelle conformément aux objets d'étude.

-L'enseignement des civilisations est désormais indissociable de la démarche interculturelle.

-Dans la perspective interculturelle, il faut souligner l'importance de la médiation dans le contexte de la transmission des savoirs culturels et linguistiques.

-L'adoption d'une posture de lecture plus littéraire est nécessaire permettant de déboucher sur des interprétations originales et fidèles au texte.

-Comme « *production culturelle parce qu'anthropologiquement marquée* », pour reprendre l'expression de Gerfaud dans (*La lecture au pluriel*, p. 22), ou comme résultat d'une empreinte culturelle qui le structure et infléchit son sens, le texte littéraire est un objet ouvert et instable qui ne peut se réduire au seul système de la langue. Certes la rhétorique parfaitement persuasive ne laisse pas le lecteur indifférent mais la lecture doit tenir compte des déterminations contextuelles notamment sociales, idéologiques et historiques.

Cette conception trouve une large résonance dans le domaine de la didactique des textes littéraires où la finalité « éducative » est bien de mettre en relation avec l'altérité. De nouveaux horizons s'ouvrent ainsi dans la didactique des textes littéraires et nous avons toutes les raisons de croire qu'elle saura jouer un rôle important dans la transmission des textes littéraires.

## **Bibliographie**

1. ABDALLAH –PRETCEILLE. M et Porcher. L, (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Anthropos, Paris.
2. ABDALLAH- PRETCEILLE, M. « La perception de l'autre. Point d'appui de l'approche interculturelle », in *Le Français dans le monde* n°181.
3. BEAUVOIR, Simone de. *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Paris : Gallimard, 1958.
4. BRETON, André. *Clair de terre*. Paris : Gallimard, 1931.

5. CENDRARS, Blaise. *Du monde entier au cœur du monde. Poésie complète*. Paris : Denoël, 1947.
6. DEMOGRON, J. (2000). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Anthropos, Paris.
7. GERFAUD, J-P et TOURREL, J-P. (2004). *La littérature au pluriel : enjeux et méthodes d'une lecture anthropologique*, De Boeck.
8. GAUTIER, Théophile. *La morte amoureuse* (1836). *La mille et Deuxième nuit*. Paris : Omnibus, 2011.
9. RABELAIS, François. *Gargantua*, 1534 (Prologue). Traduit par G. Demerson. Paris : Seuil.
10. SCEVE, Maurice. « Blason du sourcil » (1535). Paris : Bossard, 1924.
11. ZARATE, G. (1983), « Objectiver le rapport culture maternelle et culture étrangère », in *Le Français dans le monde* n° 181. Hachette/Larousse, Paris.
12. *La Chanson de Roland*, laisses 81-89. Traduction en français moderne par Joseph Bédier d'après le manuscrit d'Oxford, H. Piazza, 1921, D.R.

## Plurilinguisme et cultures dans l'enseignement universitaire algérien : analyse critique des curricula des licences de français.

Nedjma CHERRAD  
Université Frères Mentouri Constantine 1.  
Laboratoire SLADD. Algérie

### Introduction

Le présent article s'inscrit dans une recherche plus large consacrée au plurilinguisme et aux dimensions culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Afin de parfaire ces premiers travaux focalisés sur les pratiques de classe à savoir le(s) rôle(s) et fonction(s) des langues ainsi que la présence et la dynamique des cultures environnantes et celles de la langue cible en cours de licence de français, nous nous proposons dans cette réflexion d'examiner la manière dont les textes et les documents officiels appréhendent les langues et les cultures dans le système universitaire.

En effet, s'il est désormais admis que le débat autour du plurilinguisme de même que du pluri/inter/intra culturel ne peut ni ne doit plus être restreint aux aspects pédagogiques, il nous paraît pertinent d'approfondir ce débat dans une optique institutionnelle, qui elle, préside aux politiques linguistiques et éducatives. Nous centrons par conséquent nos interrogations sur les concepts de langue(s) et de culture(s) dans la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et technique ainsi que dans les programmes d'enseignement des licences de français langue étrangère, afin de déceler, dans

un premier temps, les acceptions et les objectifs qu'on leur assigne, et de distinguer, dans un second temps, les perspectives de leurs enseignements.

## **2. Langue(s) et culture(s) dans la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et technique.**

Élaborée par les directeurs centraux du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, puis adoptée par l'Assemblée Populaire Nationale, la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et technique met en place le cadre et le dispositif législatifs qui gèrent le fonctionnement de la vie pédagogique et scientifique universitaires. Ce texte officiel nous semble être un document fondamental qui nous permet d'examiner, dans un premier temps, la manière dont les langues et les cultures sont perçues par les institutions, et dans un second temps, de distinguer les places que ces dernières occupent au sein de l'université algérienne. Nous centrons notre réflexion sur la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et technique du 4 avril 1999 qui a été modifiée et complétée à plusieurs reprises mais qui demeure le socle de ce texte législatif.

Ce texte de loi révèle que la question des langues enseignées ou d'enseignement à l'université est passée sous silence. Ses articles ne précisent nullement en quelle(s) langue(s) l'enseignement doit être dispensé dans ce palier supérieur ni même les langues à enseigner.

Pourtant, l'Algérie a, depuis son indépendance, légiféré sur les langues. À ce propos, sa politique linguistique interventionniste, et précisément les arrêtés successifs du 14 septembre 1980 et du 2 septembre 1981, stipulent l'arabisation de la 1<sup>ère</sup> puis de la 2<sup>ème</sup> année des sciences sociales, juridiques et administratives, politiques, économiques et celles de l'information. L'arrêté de septembre 1982, concerne principalement l'introduction des langues étrangères pour les étudiants dont les cours s'effectuent en arabe scolaire, langue officielle. Toutefois, si les licences des sciences humaines et sociales sont arabisées depuis plus de trois décennies, nos enquêtes au sein des départements de psychologie et d'économie dévoilent une réalité autre. En effet, nous notons la présence aussi bien du français que de l'anglais durant les séances de cours, et cela à des fins aussi bien didactiques que communicatives. Par ailleurs, et défiant toute directive, nous constatons l'instauration d'un enseignement quasi bilingue français/arabe en licence de gestion des techniques urbaines. (Cherrad. N 2017)

Historiquement, les licences de français, d'anglais et d'arabe sont les premières licences de langues enseignées en Algérie, ces dernières sont d'ailleurs de plus en plus prisées car elles permettraient une meilleure insertion dans le monde du travail, les licences d'espagnol, d'allemand et d'italien jouissent du même engouement. Grâce aux revendications identitaires et culturelles berbères, la première licence de tamazight fut créée à partir de l'année 1997 à l'Université de Tizi-Ouzou, puis aux Universités de Béjaïa et de Bouira. C'est courant l'année 2013 que l'Université de Batna s'est, à son tour, dotée d'une licence de tamazight.

Enfin, nous constatons que la planification des langues enseignées a évolué de manière concomitante au développement économique du pays. En effet, ces dernières années l'enseignement des langues étrangères s'est ouvert à de nouvelles licences comme celles du chinois ou du turc, grâce aux échanges économiques intenses entre l'Algérie et ces deux pays.

Certains articles de la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur la recherche scientifique et technique se réfèrent explicitement à la notion de culture. Ils mettent en évidence trois différentes acceptions de la culture mais qui sont, néanmoins, complémentaires. Ainsi, la première acception correspond à une acception générale de la culture car l'article 31 définit l'université comme étant une institution culturelle : « (...) *il est créé un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel –l'université –* », dans ce sens, l'université se doit d'enrichir par le savoir l'esprit des étudiants. La seconde acception s'inscrit clairement dans la démarche interculturelle, en effet, l'article 30 assigne comme mission à l'université le dialogue entre les cultures et les civilisations : « *L'enseignement supérieur contribue, au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale, au débat des idées, au progrès de la recherche et à la rencontre des cultures et des civilisations en vue de l'échange des connaissances et de leur enrichissement* ». Cette perspective interculturelle met certes l'accent sur l'échange et la rencontre, mais elle favorise clairement le développement technique et l'enrichissement scientifique des connaissances. Enfin, la troisième acception traduit la vocation intraculturelle de cet établissement, aussi, l'article 29 précise-t-il que : « *l'enseignement supérieur participe à la vulgarisation, à l'étude et à la valorisation de l'histoire et du patrimoine culturel national.* », par conséquent, il est du devoir de l'université de conserver, de valoriser et de faire connaître la culture et l'histoire de l'Algérie.

La loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche recourt quasi exclusivement au terme de culture -nous relevons un seul usage de civilisation- et non pas à ceux

d'interculturel ou d'intraculturel même si les objectifs qu'elle assigne au terme culture lui confère le sens de ces deux derniers. Par ailleurs, la perspective interculturelle est réduite à sa vision la plus minimaliste à savoir « le débat d'idée et l'enrichissement des connaissances », l'altérité, les enjeux identitaires et culturels demeurent complètement éludés de ce discours officiel. Toutefois, la perspective intraculturelle jouit d'un développement plus important, l'article qui s'y réfère spécifie que la culture de l'Algérie, son histoire, ainsi que son patrimoine culturel national doivent être valorisés et transmis, il est également intéressant de noter que culture nationale est au singulier, alors qu'il est indéniable que cette dernière est multiple et plurielle.

Comme dans tout discours officiel, la culture incarne et sert l'idéologie du pays. L'article 5 explicite avec précision l'adéquation entre les besoins de la société algérienne et la mission culturelle de l'université : « *le service public de l'enseignement supérieur a pour objectif de répondre aux besoins de la société dans le domaine de la recherche scientifique et technologique, la valorisation de ses résultats, ainsi que la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique* ». L'article 20 met plutôt en relief la corrélation entre idéologie politique et culturelle « *la carte des formations supérieures est établie et actualisée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur après consultation des parties concernées, en fonction des orientations du plan de développement économiques, social et culturel de la nation.* »

En outre, ce texte de loi précise dans certains de ses articles les rôles de même que les objectifs culturels de l'université. Selon l'article 3 elle contribue aussi bien à « *l'évaluation du niveau scientifique, culturel et professionnel du citoyen par la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique* » de même qu'au « *développement économique, social et culturel de la nation algérienne par la formation de cadres dans tous les domaines* ». Dans cette même perspective, l'article 22 souligne que : « *en matière de formation continue, l'enseignement supérieur assure des formations ayant pour finalité le perfectionnement et le recyclage ainsi que l'amélioration du niveau professionnel et culturel du citoyen.* » En outre, l'article 28 affirme que : « *l'enseignement supérieur contribue au développement de la culture et à sa diffusion ainsi qu'à celle des connaissances, des résultats de la recherche et de l'information scientifique et technique. Il favorise l'innovation et la création dans le domaine des arts, des lettres, des sciences, des techniques et des activités sportives* ». Les objectifs culturels sont subordonnés aux objectifs scientifiques et techniques, ces derniers se déclinent en termes de diffusion, développement, amélioration, innovation et création. Aussi cette loi appréhende-t-elle la culture dans une perspective fonctionnelle, utilitaire et peu humaniste, cette dernière correspond à des fins

professionnelles qui servent aussi bien la compétitivité économique que le rayonnement scientifique et à moindre degré la cohésion sociale.

### **3. Les langues dans les programmes d'enseignement des licences de français langue étrangère.**

Notre analyse a pour objet trois licences de français, la 1<sup>ère</sup> licence est une licence dite licence classique son cursus est de 4 années, elle fut dispensée au sein de l'université de Constantine du début des années 1980 jusqu'en 2004. La deuxième et la troisième licence sont des licences LMD dont le cursus est de 3 ans, elles furent successivement proposées en 2005 et en 2013.

Le programme de la première licence comprend en plus des axes généraux d'enseignement, des contenus pédagogiques, alors que celui de la deuxième licence ne contient que des axes généraux qui ont pour seuls objectifs d'orienter les enseignants quant aux connaissances à transmettre. Dès lors, ces derniers ont pour tâche de définir et de déterminer les contenus à enseigner durant les comités pédagogiques d'année. Enfin, le programme de la troisième licence renvoie tantôt à un descriptif général des contenus à enseigner, tantôt à des contenus pédagogiques précis à enseigner. Aussi, notre analyse porte-t-elle aussi bien sur les axes généraux que sur les contenus pédagogiques quand ces derniers se réfèrent explicitement ou implicitement aux langues autres que la langue cible et aux cultures relatives soit à la langue cible soit aux autres langues.

#### **3.1. Les langues enseignées**

Les trois licences de français incluent l'enseignement d'autres langues que la langue cible dans leurs offres de formation. En effet, la licence classique prévoit l'enseignement de la langue arabe scolaire -langue officielle et nationale- au sein du module « Lettres et Langue Arabe (L.L.A) » tout au long des trois premières années de la licence, tandis que les deux licences LMD préconisent l'enseignement de l'anglais -deuxième langue étrangère- à travers le module d'anglais. Par ailleurs, la deuxième licence LMD s'est vue enrichie par le module de traduction français/arabe.

En plein essor dans les années 80, la politique d'arabisation peut justifier et expliquer l'enseignement de la langue arabe scolaire. La programmation de cette langue dans la licence de français semble être une mise en application de cette politique linguistique volontariste.

Par ailleurs, l'enseignement de la langue arabe correspondrait à un objectif fonctionnel, dans la mesure où cette langue servirait de moyen de jonction entre cette licence de langue étrangère et les autres disciplines des sciences humaines et sociales qui furent arabisées, car certains enseignements de cette offre de formation relèvent de la sociologie telle que « Langue et Société » ou « Psychologie ». Aussi, la langue arabe permettrait-elle aux étudiants de prendre connaissance des travaux réalisés dans ces deux spécialités.

L'introduction de l'anglais à travers son enseignement dès la première année dans les deux licences LMD répond sans nul doute aux besoins de la mondialisation. Il s'agit de permettre aux étudiants de s'inscrire dans les programmes internationaux de mobilité et de s'intégrer dans le monde du travail où les compétences plurilingues sont de plus en plus exigées. Ainsi, inclure un enseignement de l'anglais dans les programmes universitaires est-il devenu une obligation pour répondre à une demande aussi bien nationale qu'internationale.

Le programme de la deuxième licence LMD propose un enseignement de traduction de l'arabe désigné comme L1 vers le français désigné comme L2 et vice-versa. Une traduction vers l'anglais reste totalement absente du programme. À l'heure où la production scientifique en anglais surpasse toutes les productions scientifiques dans toutes les autres langues, ne serait-il pas plus pertinent pour nos étudiants d'inclure cette langue dans les procédés de traduction ?

### **3.2. Les langues en présence au sein des licences de français**

Nous entendons par langues en présence, les langues auxquelles se réfèrent les trois offres de formations sans pour autant préconiser leurs enseignements, ce qui est le cas pour l'arabe scolaire, l'arabe algérien et le tamazight.

Nous constatons le développement d'une dynamique inverse pour la langue amazighe. En effet, seuls les contenus pédagogiques de la licence classique s'y réfèrent. Cette offre de formation fut élaborée au début des années 80, cette même période a connu le « printemps berbère », mouvement qui revendiquait la reconnaissance officielle de la langue et de la culture berbère. Il nous paraît clair que les concepteurs de la licence classique incluent la langue amazighe comme outil pédagogique afin de sensibiliser les étudiants à la pluralité linguistique de leur pays, pluralité qui à l'époque n'était pas prise en considération par la politique linguistique algérienne. Toutefois, institutionnellement, la langue amazighe

acquiert sont statut de langue nationale en 2001 et de langue nationale et officielle d'état en 2016 pourtant aucune des deux licences LMD ne s'y réfèrent.

La langue arabe demeure présente au sein des trois licences, cependant, l'examen des offres de formations ne spécifie guère la langue arabe convoquée. Se réfère-t-on à l'arabe langue officielle et nationale ? Ou se réfère-t-on à l'arabe algérien langue maternelle parlée par la majorité des Algériens et qui ne bénéficie d'aucun statut ?

Les objectifs pédagogiques de certains cours de la licence classique, et notamment celui de syntaxe stipule la nécessité de : « familiariser les étudiants à l'analyse syntaxique de corpus français, arabe et berbère », les enseignements de phonétique/phonologie en licence classique de même qu'en licences LMD préconisent une « analyse phonétique/phonologique du français et de l'arabe et de la variation des systèmes phonétiques/phonologiques ». Une fine analyse de ces objectifs, révèle que le recours à l'arabe ou au tamazight s'effectue dans une perspective comparatiste à visée contrastive qui met l'accent sur les différences et les similitudes de ces deux langues. Cette vision du plurilinguisme qui reste très restreinte contribue amplement à circonscrire et à limiter la compréhension des étudiants du phénomène des langues en contact. Enfin, de nombreux travaux (comme les nôtres) sur les pratiques pédagogiques en classe, attestent la présence de l'arabe algérien et de l'arabe scolaire au sein des cours de licence de français et cela à des fins aussi bien didactiques que communicatives ou culturelles.

### **3. Culture(s) et Civilisation (s) dans les programmes des licences de français langue étrangère.**

#### **4.1. Primauté de la culture cultivée dans les licences de français**

L'examen des trois offres de formation montre l'étroite corrélation entre l'enseignement du texte littérature et les dimensions inter/intra-culturelles. Ces valeurs qui sont intrinsèques au texte littéraire permettent puis dynamisent la rencontre avec l'autre. Elles sont également un vecteur de découverte de nouveaux modes de pensée, de vivre et d'interprétation du monde comme le soulignent M. Abdallah-Preteuille et L.Porcher : « *Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre AVEC l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. Produit de la culture, dans les deux sens du terme (« culture-cultivée» et culture anthropologique), le texte*

*littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse* » (M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher, 1996 : 138).

Par ailleurs, dans les contenus des offres de formation, le contexte culturel de l'œuvre littéraire étudiée est souvent abordé selon des objectifs pédagogiques. Il est par exemple spécifié d'« étudier des textes littéraires en fonction des paramètres suivants : texte et histoire, texte et société et texte et idéologie ». Il est également souligné que « Les coutumes, le folklore, le regard ethnologique de certains écrivains doivent éclairer la réception du texte ». Enfin il est indiqué que la « réflexion sur le patrimoine culturel, oralité et écriture dans la culture » doivent être pris en compte. Évoquer le(s) contexte(s) de l'œuvre étudiée aide les étudiants à prendre connaissance des faits culturels ou civilisationnels qui président à sa « création ». Dès lors, les examiner s'avère être nécessaire car ils la préservent de toute lecture schématique qui la figerait et la viderait de son essence.

Les contenus pédagogiques de la licence classique montrent que l'enseignement de la littérature appréhende aussi bien la littérature française, la littérature maghrébine que la littérature sub-saharienne. La littérature est, le plus souvent, le reflet de la situation historique et sociale de son époque, le cours « Textes et Histoire I » initie les étudiants à la littérature des origines, dont la civilisation européenne se réclame. Par ailleurs, les contenus pédagogiques des cours « Textes et Histoire II », « Littérature d'expression française du Maghreb et du Tiers Monde » ainsi que « Littérature et Société » offrent aux étudiants des textes littéraires qui dénoncent la colonisation et remettent en cause la prééminence de la civilisation occidentale. Ces textes littéraires explorent d'autres territoires que l'Hexagone ou le vieux continent, aussi, font-ils connaître aux étudiants d'autres cultures que la culture française et européenne. En outre, ces littératures initient les apprenants aux combats à l'engagement anticolonial et au désir de liberté soulevés par de nombreux auteurs.

Les œuvres littéraires dont la trame est historique ou dont la thématique est sociale foisonnent. Ainsi, le cours « Littérature et Société » s'assigne pour objectif d'appréhender ces textes littéraires qui sont témoins d'une époque et reflets de ses mœurs, de ses croyances et de ses modes de vie, comme l'affirme M. Fiévet : « *si l'histoire et la sociologie se mettent au service de l'analyse littéraire, ce n'est pas, on le voit, pour jouer le rôle d'annexes secondaires. Ce sont des partenaires précieux, indispensables (...) pour la construction de savoirs culturels* » (2013 :25). Cette perspective contextuelle de la littérature aide les étudiants à saisir les caractéristiques qui refléteraient les spécificités culturelles qui l'imprègnent.

Les cours « Textes et Histoire III », « Littérature contemporaine » et « Théâtre » présentent aux étudiants la littérature surréaliste, existentialiste et engagée. La richesse de ces textes profondément ancrés dans un contexte socio-historique particulier (d'avant-guerre, de guerre, d'entre-deux-guerres, de guerres d'indépendances), ainsi que les valeurs d'humanisme qu'ils véhiculent, les idéologies qu'ils défendent sont l'occasion de faire connaître aux étudiants la complexité et la diversité de la pensée humaine. La contextualisation de ces œuvres et la mise en relief des valeurs et des idéologies qu'elles livrent, permettent l'expérience féconde de l'altérité.

Les deux licences LMD proposent, relativement, les mêmes cours de littérature à savoir « Introduction/Initiation aux textes littéraires » et « Littérature(s) de la langue » qui sont au programme des deux premières années de ces offres de formation. Leurs contenus pédagogiques répondent aux mêmes objectifs et transmettent les mêmes savoirs. Les enseignements de « Théories littéraires », d'« Écrits comparés » et d'« Étude de textes littéraires » dispensés en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année demeurent également sensiblement les mêmes.

Les textes littéraires que proposent ces cours offrent aux étudiants la possibilité de porter un regard sur la culture de l'autre. En effet, les particularités culturelles qui marquent les romans du XIX<sup>ème</sup> siècle et ceux du XX<sup>ème</sup> siècle favorisent la compréhension des faits culturels et sociaux relatés par ces derniers. Ainsi, l'œuvre littéraire est perçue comme un objet qui accroît les perceptions de la culture contribuant de ce fait à la pluralité de même qu'à la diversité des schémas d'interprétation culturelle. Enfin, le pluriel de littératures dans l'intitulé du cours « Littératures de la langue » implique l'étude des productions littéraires de l'aire francophone, ce qui permet aux étudiants de découvrir des items culturels autres que ceux de la France.

En 3<sup>e</sup> année de la 2<sup>e</sup> licence LMD le cours d'« Étude de textes de civilisation » initie les étudiants aux grands courants de la pensée française. Dans cette perspective, pour le Siècle des Lumières, il est préconisé de mettre l'accent sur les œuvres de Diderot, Voltaire et Rousseau. La laïcité, l'existentialisme et l'anthropologie sont appréhendés à travers les écrits de Sartre et de Lévi-Strauss. L'importance et la richesse de ces œuvres littéraires sont indéniables, toutefois, il nous semble qu'elles ne sont pas exploitées à leur juste valeur, car elles ne sont qu'une représentation factuelle de hauts faits civilisationnels.

Ainsi les trois licences de français langue étrangère ne préconisent pas l'enseignement du texte littéraire pour son seul aspect esthétique, elles lui confèrent également la « mission » de médiateur culturel dont le rôle est de faciliter la découverte et la connaissance de la(es) culture(s) de la langue cible, à cet effet C. Sablé-Delvert note que : « focaliser sur la notion de mise en relation, dans le domaine littéraire, c'est pénétrer au cœur de la diversité culturelle, laquelle n'est ni de l'ordre de l'accumulation descriptive ni de l'addition de connaissances statiques et figées. Elle relève de la Rencontre (...) L'objectif visé serait alors d'orienter l'enseignement de la littérature en classe de FLE vers une lecture littéraire, qui se définirait comme une rencontre permettant de prendre conscience des relativités culturelles.» (2005 :143-144). La culture cultivée grâce aux œuvres littéraires reste par conséquent pour les étudiants un des outils privilégiés de rencontre avec l'autre et d'appréhension de sa culture dans sa complexité et sa diversité. Par ailleurs, les nombreux textes proposés qui s'inscrivent dans des genres distincts, dans des courants différents, dans plusieurs époques et dans de multiples espaces géographiques permettent aux étudiants de saisir la culture française dans toute sa pluralité. En outre, cette culture cultivée aide également les étudiants à percevoir et à interpréter autrement leur propre culture car elle leur permet de la saisir selon d'autres schémas d'interprétation.

Toutefois, il importe de souligner que tout texte étudié est une production artistique qui met en exergue la vision que se fait son auteur du monde. Il est donc primordial d'expliquer aux étudiants que ce texte est une lecture de la société ou du monde tels que perçus par l'écrivain. L'auteur, fortement influencé par les idées de son temps, par son appartenance sociale de même que par sa sensibilité et son idéologie, extériorise ses pensées et traduit, par conséquent, sa perception de l'époque. Enfin, il nous semble que, prendre appui uniquement sur les œuvres littéraires pour aborder la culture ou la civilisation est certes très enrichissant, mais restrictif, car malgré leur diversité, elles ne rendent pas compte de l'actualité immédiate et n'offrent que le seul registre littéraire aux étudiants.

#### **4.2. Une approche socio-sémiologique de l'enseignement de la culture et de la civilisation.**

L'observation des contenus pédagogiques des offres de formation indique que les concepteurs des programmes de la licence classique n'envisagent aucun enseignement de la culture, ce dernier est tributaire de l'enseignement de la littérature ; alors que pour les deux licences LMD, il est préconisé des enseignements aussi bien culturels que civilisationnels.

Sont dispensés durant le cursus de la 1<sup>ère</sup> licence LMD le cours « Culture de la langue » en 1<sup>ère</sup> année et le cours « Civilisation française » en 2<sup>ème</sup> année. Ces deux enseignements induisent des perspectives pédagogiques différentes. En effet, le cours de 1<sup>ère</sup> année est centré sur la notion de culture alors que celui de deuxième année est focalisé sur celle de civilisation. Les deux premières années de la 2<sup>ème</sup> licence LMD incluent un enseignement qui s'intitule « Culture(s) et civilisation (s) de la langue », culture et civilisation portent la marque du pluriel ce qui renvoie à une perception élargie de ces deux concepts.

Le cours « culture de la langue » se veut un cours d'enseignement généraliste de la culture dans le sens où il tente de donner une vision globale de la culture française en embrassant ses différents aspects. Il comprend huit grands axes qui abordent les aspects historiques, linguistiques, géographiques et sociaux de la culture française.

Les contenus pédagogiques de ce cours montrent qu'il prend appui sur deux approches distinctes mais néanmoins complémentaires, l'approche sociologique ainsi que l'approche sémiologique. Aussi nécessaires et pertinentes soient-elles, ces deux approches demeurent insuffisantes du fait qu'elles ne s'orientent pas sur l'examen des habitudes et des attitudes. En effet, les savoirs dispensés -selon ces deux approches- sont, certes, perçus comme un ensemble d'éléments qui tissent un réseau culturellement significatif, cependant, elles ne fournissent que des informations élémentaires et une vision globale de la société.

L'axe « la France ou la république française » jouit d'un long développement, à l'aide de nombreux documents, notamment, des cartes géographiques et des photos, les symboles et les emblèmes nationaux de la République Française tels que le drapeau, la Marianne, la Marseillaise, l'Assemblée Nationale française et le Sénat sont présentés, définis et commentés. À l'instar de ces derniers, les lieux de mémoire comme la place de La Bastille, la Place de la Concorde et l'Arc de Triomphe sont également observés. Ces objets du culturel ainsi que ces lieux de mémoire permettent de découvrir certains us et coutumes de la société française. Aussi, les exploiter s'avère-t-il être une stratégie d'enseignement très pertinente. Néanmoins, leur présentation ne dépasse pas l'aspect descriptif. Si cela permet de connaître leur histoire ou leur fonctionnement, cela ne favorise pas la compréhension de leur symbolique, leur valeur et leur fonctionnement actuels.

« Origine de la langue française » est un axe longuement détaillé. Tout comme un cours de linguistique, il rend compte de l'évolution de la langue française depuis l'antiquité jusqu'à l'époque moderne. Même si le recours aux cartes géographiques, aux schémas explicatifs et

aux tableaux comparatifs rend cet enseignement plus dynamique et moins figé, il n'en demeure pas moins que, cet aspect historique de la langue française ne renseigne pas les étudiants sur les pratiques présentes de la langue française comme : le verlan, le parler des jeunes ou l'écriture électronique car le cours se contente de s'appesantir sur ses origines et sur son évolution.

Ces deux axes du cours accordent une importance majeure aux savoirs historiques sur la culture française. Il nous semble que les axes qui abordent la culture dans une perspective sociologique, sémiologique et peut être même anthropologique restent les axes sur « le patrimoine culturel français », sur « la mode » et « la gastronomie ».

L'axe « le patrimoine culturel français » présente avec moult explications l'Académie Française, depuis sa création jusqu'à nos jours. Dans cette optique, la France demeure le pays des « Belles Lettres », l'Académie Française en est garante, nulle mention de la littérature contemporaine qui brise les codes esthétique, linguistique et stylistique. La place Vendôme, l'univers du luxe de la haute couture introduit l'axe « la mode » faisant de la France l'éternel pays de la mode, omettant d'expliquer les codes et les modes vestimentaires contemporains qui sont pourtant porteurs de sens tels que la mode unisexe par exemple. L'axe « la gastronomie » s'attelle à décrire la France comme le pays de la gastronomie, les plats traditionnels français, les grands chefs français et le guide Michelin en sont les symboles. Toutefois, les nouveaux modes de restauration tels que la cuisine végétarienne, la présence d'autres cuisines que la cuisine française et leur influence sur la gastronomie française ainsi que la multiplication des fast-foods ne figurent pas au programme.

Le cours « culture de la langue » s'inscrit ainsi dans une optique socio-sémiologique culturelle, alors que, la perspective anthropologique de l'enseignement de la culture demeure quasi inexistante. En effet, le cours se focalise davantage sur les objets et les symboles culturels français que sur les modes de vie des Français car les réalités quotidiennes, les habitudes et les attitudes de ces derniers sont rarement étudiées.

Certes, les documents pédagogiques utilisés ainsi que les savoirs transmis dans ce cours sont d'une grande richesse, mais ils se limitent à un contenu de type descriptif généralement décontextualisé sur la culture de la langue cible. Aussi, cette démarche pédagogique ne favorise-t-elle pas la compréhension de la culture dans sa diversité mais encourage plutôt à thésauriser des connaissances. Enfin, et selon cette démarche, les étudiants saisissent le système culturel pour lui-même sans pour autant saisir sa mise en œuvre et sa signification.

### 4.3. Une approche classique de l'enseignement de la civilisation

Le cours « Civilisation française » comprend huit grands axes d'enseignement. Il s'assigne comme objectif pédagogique de mettre en évidence « l'apport de la culture française à la civilisation européenne et vice versa ». Tel que spécifié, cet objectif oriente de facto les contenus d'enseignement vers les hauts faits de la culture française et de la civilisation européenne. En omettant leurs nombreux autres aspects et en imposant une seule et unique vision de celles-ci, les étudiants sont confrontés à une présentation biaisée et fortement idéalisée de cette culture et de cette civilisation. Ainsi, il apparaît clairement que le cours « civilisation française » s'inscrit dans une approche traditionnelle et classique de l'enseignement de la civilisation.

Ce cours érige la culture française et la civilisation européenne en un modèle à suivre et à atteindre, ces dernières sont idéalisées et parfois même fantasmées. Ainsi, la prestigieuse filiation hellénique de la culture française est mise en évidence, dans ce sens un important développement est accordé aux illustres legs de l'antiquité grecque et romaine telles que la philosophie, la littérature ainsi que les personnages historiques, mais, certains éclaircissements sur des « heures sombres » comme par exemple la chute de l'empire romain, aurait certainement enrichi le cours. Le christianisme et le judaïsme y sont longuement abordés, l'essentiel du cours décrit les fêtes religieuses, leurs lieux de culte et leurs reliques sacrées, sans pour autant évoquer les périodes qui ont marqué l'histoire de ces religions en France et hors de France, ni même la manière dont elles coexistent sur le sol de l'Hexagone. Enfin, le Siècle des Lumières, la Révolution française et l'ère industrielle y sont largement commentés. Mais la période de troubles « La Terreur » qu'a connue la France pour parvenir à la République Française n'est nullement abordée, la question du syndicalisme n'aborde pas la lutte des classes ou la fracture sociale.

Ce cours s'attache à décrire la culture française et la civilisation européenne d'une manière statique, figée et fortement « glorifiée ». En effet, la France reste l'héritière des riches civilisations hellénique et romaine, elle est le berceau du Siècle des Lumières et de la Révolution qui sont à l'origine des Droits de l'homme et de la pensée moderne, enfin elle favorise le progrès scientifique et technique qui changent la face du monde. Cette conception de la culture et de la civilisation est loin d'encourager la rencontre et l'échange avec l'autre, centrée sur elle-même et idéalisée, elle se donne comme mission de « civiliser » et d'« éduquer » l'autre.

#### **4.4. Une approche anthropologique de l'enseignement de la culture et de la civilisation**

Les contenus pédagogiques du cours « Culture(s) et civilisation (s) de la langue » ont pour but d'initier les étudiants aux modes de vie actuels dans les pays francophones à travers la présentation de certains aspects de leur vie quotidienne, ceci en les familiarisant avec les institutions politiques, économiques, sociales et culturelles de la France.

Les orientations générales de ce cours montrent nettement que le concept de civilisation est redéfini et élargi au mode de vie quotidienne : aux mœurs, aux habitudes et aux croyances, il n'est pas restreint aux hauts faits culturels et civilisationnels de la France. Ainsi, cette perception plurielle de la civilisation permet d'aborder également les cultures de la francophonie dans leur diversité.

En se fixant ces objectifs pédagogiques, en élargissant la notion de civilisation et en l'appréhendant dans sa pluralité, le cours « Culture(s) et civilisation (s) de la langue » s'inscrit dans les approches sociologique, sémiologique de même qu'anthropologique de l'enseignement/apprentissage culturel et civilisationnel. En effet, les enseignements de ce dernier fournissent dans un premier temps une description générale d'un phénomène social, puis l'ancre dans la réalité quotidienne en l'associant aux mœurs, aux habitudes et attitudes du groupe social lui conférant ainsi une dimension anthropologique plus précise et plus concrète.

#### **5. Conclusion**

En interrogeant conjointement la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et technique ainsi que les programmes des licences de français, nous avons tenté de mettre en évidence la manière dont ces derniers appréhendent et intègrent le plurilinguisme et les dimensions inter/intra/pluriculturelles.

Texte officiel, loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et technique éludent la question des langues d'enseignement ou à enseigner. L'université en tant qu'institution étatique ne peut que se plier à la politique linguistique du pays, mais l'université en tant qu'espace de réflexion et d'échange demeure sensible au contexte sociolinguistique, aux changements sociaux et aux mutations économiques. Ainsi, il nous semble que si cette loi ne se prononce pas sur la question linguistique, ce n'est pas seulement

parce que cette question est officiellement tranchée depuis la politique d'arabisation, mais c'est surtout parce qu'il lui paraît clair que tout cloisonnement linguistique de l'université s'érigerait en obstacle entre cette institution et ses missions d'enseignement, de recherche et de développement.

S'il est de nos jours admis que tout enseignement d'une langue, et plus particulièrement celui d'une langue étrangère, doit prendre en considération les caractéristiques langagières et culturelles des apprenants, nous constatons que les licences de français dérogent, relativement, à ce principe. En effet, elles ne décrivent le contexte plurilingue algérien que dans une optique comparatiste entre les langues qui composent le répertoire des étudiants et la langue cible.

L'examen des contenus pédagogiques des licences de français montre un important changement paradigmatique dans l'enseignement/apprentissage de la culture de la langue cible. Dans les trois licences, le texte littéraire demeure un des moyens privilégié pour faire connaître la culture de l'autre, il n'en demeure pas moins que s'il favorise l'ouverture vers l'autre, ce dernier aide très peu l'échange effectif entre les cultures.

Absent de la 1<sup>ère</sup> licence, l'enseignement de la culture et de la civilisation est intégré à la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> licence. Prenant appui dans un premier temps sur les approches sociologique et sémiologique, les concepteurs s'inspirent, dans un second temps de l'approche anthropologique. Pédagogiquement, il nous semble que la coprésence de ces approches au sein des deux licences LMD favorise davantage l'accès aux cultures de la langue cible. Les différents textes littéraires ainsi que les multiples documents authentiques didactisés permettent aux étudiants de cerner les divers aspects de la culture française. Par ailleurs, la transition du paradigme de la description de la culture à celui de la compréhension de cette dernière permet aux étudiants de saisir le fonctionnement de la culture de la langue cible.

Si l'appréhension de la culture de l'autre requiert la connaissance de sa propre culture, nous constatons que les contenus pédagogiques des licences n'abordent guère les dynamiques internes des cultures des étudiants. L'absence de cette perspective intraculturelle dont le rôle est de mettre en exergue l'aspect mouvant et pluriel de chaque culture incite souvent les apprenants à homogénéiser leurs propres pratiques culturelles, ce qui peut les amener parfois à appréhender partiellement ou à procéder par généralisation pour comprendre d'autres cultures.

## Bibliographie

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L. (2001), *Education et communication interculturelle*, PUF, 2<sup>ème</sup> Edition.
2. CHERRAD, N. (2017), « Pratiques plurilingues et transmission des savoirs dans les disciplines non linguistiques », in *Algérie: 50 ans de pratiques plurilingues* <http://www.umc.edu.dz/index.php/fr/component/k2/item/1539-revue-sladd-n-9>
3. CHERRAD, N. (2015), « Les langues et les cultures en contexte plurilingue : de leur planification à leur enseignement à l'université » in *Les politiques linguistiques – éducatives face au défi de la pensée complexe : Langues, savoir et développement*, VIII<sup>o</sup> Forum Mondial HERACLES 4 – 6 juin 2015, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc.
4. CHERRAD, N. (2015), « Le français, langue enseignée et langue d'enseignement dans les disciplines universitaires : statut(s) et usage(s) » in *Didactique(s) du français entre langue d'enseignement et langue enseignée : statut(s), approche(s) et innovation*, Colloque international le 29 et 30 mai 2015, Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohammed V, Rabat, Maroc.
5. CHERRAD, N. (2014), « De l'enseignement de la culture en licences de français à l'université de Constantine » in *Les cultures dans la formation aux langues, enseignement/apprentissage et évaluation* 6<sup>ème</sup> colloque international l'ADCUEFE-CAMPUS FLE le 12 et 13 juin 2014 - Université Charles de Gaulle, Lille 3- France
6. FIEVET, M. (2013), *La littérature en classe de FLE*, CLE International, Paris.
7. SABLE-DELVERT, C. (2005), « La littérature en FLE, un vecteur d'apprentissage de la diversité : exemple de propositions didactiques dans un contexte d'enseignement bilingue franco-allemand, in « Diversités culturelles et apprentissage du français : approches interculturelle et problématiques linguistiques » sous la direction d'Olivier Bertrand, Les éditions de l'école polytechnique.

## Document officiel

Loi d'orientation sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique et Technique.2008. République Algérienne Démocratique et populaire.

## Pédagogie de projet, interdisciplinarité et interculturalité : L'exemple de l'université Galatasaray à Istanbul

Marie-Françoise CHITOUR, Frédérique PELLETIER  
Université Galatasaray, Istanbul  
Turquie.

L'université Galatasaray est une université publique francophone en Turquie, et en cela unique en son genre. Elle est née d'un accord entre la France et la Turquie, signé le 14 avril 1992 par les présidents François Mitterrand et Turgut Özal. Elle a été créée dans le but de prolonger l'esprit du prestigieux lycée Galatasaray existant pour sa part en 1896, « institué sur le modèle français pour former des élites et leur donner une connaissance de la culture française et occidentale, afin qu'elles puissent participer à la modernisation du pays »<sup>14</sup> .

L'enseignement à GSÜ est dispensé, suivant les termes de l'accord cité, « en français à titre principal, et en turc, à des étudiants turcs et étrangers »<sup>15</sup>, et ce dans tous les départements et facultés. Il en découle que l'enseignement-apprentissage du français se fait en direction d'étudiants pour la plupart non-francophones et non-spécialistes du français. Se posent les

---

<sup>14</sup> Source : site de l'université Galatasaray.

<sup>15</sup> La mention du turc concernait essentiellement au départ les enseignements de droit ottoman et turc.

questions de la motivation des étudiants venus principalement pour se former dans une discipline, et de l'usage d'une langue étrangère pour un apprentissage disciplinaire.

La réponse donnée est celle d'un dispositif innovant centré sur un processus d'autonomisation, donnant à l'apprenant « la possibilité d'avoir une part active dans son apprentissage, en lui redonnant l'initiative, en faisant en sorte qu'il s'implique davantage dans sa formation » notent bien Mangiavillano et Pelletier (2014 : 19). Et dans ce cadre, il est apparu que la pédagogie de projet était à même de fournir des éléments de réponse aux nombreux défis rencontrés à l'université Galatasaray.

Nous nous proposons dans cette communication de partager l'expérience de Galatasaray. Nous verrons comment cette pédagogie est mise en place dès l'année préparatoire et l'examen du curriculum permettra de voir comment les différentes compétences s'inscrivent à l'intérieur d'actions qui leur donnent tout leur sens. Mais nous insisterons surtout sur la première année à travers plusieurs exemples mis en place dans le département de Science Politique et la Faculté d'Ingénierie et de Technologie. En effet, nous avons vu que la question de l'interdisciplinarité est particulièrement prégnante à ce niveau où l'on cherche à développer les compétences en français requises pour développer les connaissances disciplinaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être) des apprenants.

Le champ du français enseigné à Galatasaray est donc bien le FOU (français sur objectifs universitaires) et les thématiques des projets toujours en lien avec la discipline.

Cette perspective donne toute sa place à la culture car une action sociale est toujours située culturellement. Dans le contexte de GSÜ et d'étudiants turcs confrontés à des différences dans l'appréhension des sujets, la dimension interculturelle est vite présente. Elle est d'ailleurs favorisée par les TICE : les nouvelles technologies diminuent la distance entre l'apprenant et le savoir, et élargissent le champ de ce savoir au-delà des frontières habituelles.

Interculturalité et usage des TICE seront d'autant plus amples si des étudiants de pays différents sont réunis dans un projet. Nous examinerons dans ce sens un projet monté entre quatre universités de la région, bulgare, roumaine, russe et turque.

Dans tous les cas, si les éléments du triangle pédagogique sont toujours repérables, leur rapport est tout à fait bouleversé, dans la relation au savoir et le rapport enseignant-enseigné.

L'exposé ne serait pas complet si nous ne nous penchions pas aussi sur les difficultés, voire les limites, de cette pédagogie et de ces démarches.

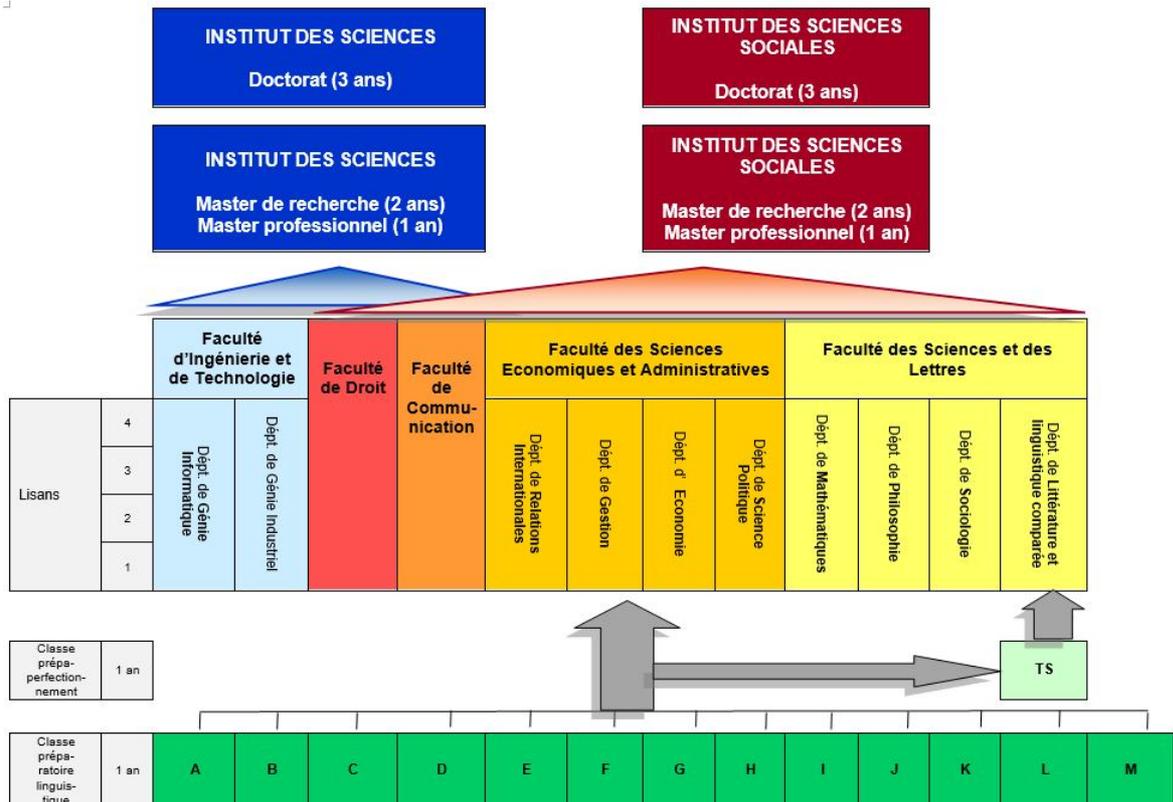
## **1. Contexte de GSÜ**

### **1.1. Historique et politique**

Comme vu dans l'introduction, l'université Galatasaray hérite d'un projet politique fort qui le dote d'une image marquée dans le paysage universitaire turc, notamment de par sa proximité avec la France et la culture française. Comment se manifeste cette biculturalité à l'université ?

Elle se manifeste dans un premier temps par son *organisation*. La direction est assurée par un recteur turc et un recteur-adjoint français nommé pour 4 ans.

Poursuivons par l'observation du statut de la langue. Le français est-il *langue moyen d'enseignement* ou *objet d'enseignement* ?



Le français est officiellement présenté dans les textes fondateurs de l'université comme étant la langue d'enseignement dans 11 des 12 départements qui composent l'université, et à la fois langue d'enseignement et objet d'enseignement dans le département de littérature, situation plutôt rare en termes de contexte universitaire et de politique linguistique. La réalité est différente puisque certains enseignants de discipline ne sont pas francophones et que certains enseignements ne justifient pas l'emploi du français. L'usage du français varie donc selon les départements.

*Le français est-il une langue étrangère ou une langue seconde (FLS) ?*

Nous devons avouer que le français n'est que très rarement utilisé en dehors du contexte du cours, malgré la forte présence des étudiants Erasmus francophones. Par exemple, la langue administrative est le turc. Le français est aujourd'hui sans conteste une langue étrangère.

*Quelle proximité y a-t-il entre les contextes universitaires français et turcs ?*

Dans plusieurs départements, il existe des co-diplômes avec des universités françaises, ce qui implique pour les étudiants turcs des contacts plus fréquents avec des enseignants français.

De plus, les échanges universitaires de type Erasmus se sont intensifiés : environ 130 étudiants turcs partent alors Galatasaray reçoit chaque année plus de 200 étudiants francophones. Même si ces échanges augmentent chaque année, ils ne concernent pas encore la majorité d'une promotion.

Ces constats mènent à la conclusion qu'une formation en langue française à l'université Galatasaray a pour finalité principale de former les étudiants à suivre un cours universitaire en français dans le cadre de Galatasaray. Le développement des échanges universitaires laisse à penser d'une 2<sup>ème</sup> finalité devrait à moyen terme être envisagée, celle de préparer également les étudiants à cette mobilité.

## **1.2. Organisation**

Avec 12 départements francophones, la formation en français à l'université Galatasaray couvre un spectre très large de besoins langagiers. Des Relations Internationales au Génie Informatique, on comprend aisément la diversité des besoins des étudiants et donc des objectifs à traiter, qu'ils soient linguistiques ou méthodologiques pour chacun des cursus, ce qui complexifie le cadre de la formation linguistique à mettre en place.

Ensuite, le problème majeur de l'acteur principal de cette formation est à évoquer : qui de l'enseignant de la discipline ou de l'enseignant de langue est le plus à même d'aider l'apprenant à acquérir les moyens de développer son français disciplinaire ?

## **1.3. Une francophonie à réaffirmer**

La situation de la francophonie à Galatasaray est donc complexe, aussi de par le système de sélection pour l'entrée en université par concours en Turquie, Galatasaray n'est pas forcément le premier vœu d'un étudiant... La motivation initiale pour y entrer tient plus compte du prestige général d'une filière que du caractère francophone de l'université.

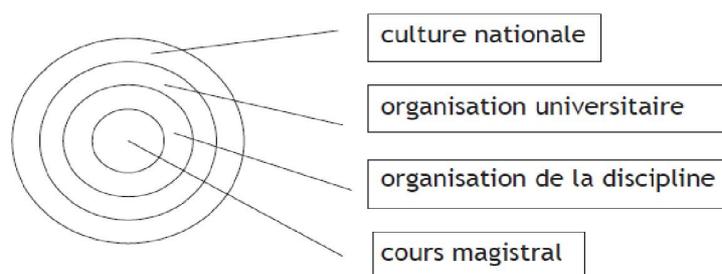
Une fois entré à Galatasaray, l'étudiant est confronté à d'autres obstacles, dont le premier tient au caractère particulier de la situation de communication : en effet, si l'équipe enseignante est mixte grâce à la présence d'une trentaine d'enseignants français, elle reste très majoritairement turque (à 90%) ; ce qui rend la situation de communication artificielle dans le sens où un enseignant turc a recours face à des apprenants turcs en cours d'acquisition linguistique, à une langue qui est langue étrangère aux 2 parties.

Notons également la disparité de proximité des étudiants avec le français et la culture française. En effet, 2 voies permettent de recruter les étudiants et mettent sur les mêmes bancs des élèves ayant fait toute leur scolarité dans des lycées francophones et d'autres n'ayant eu que 8 mois pour appréhender la langue, la culture, la pensée, la méthodologie française. Il est évident que cette juxtaposition peut être sujette à « tensions ».

Cet ensemble de freins cumulé à l'hétérogénéité des besoins en français oblige à considérer que la francophonie à Galatasaray doit miser sur le renforcement de la motivation personnelle de l'étudiant pour se développer. Et pour le motiver efficacement, nous avons fait le choix d'une pédagogie qui cherche à rendre l'apprenant actif dans son apprentissage, conscient et responsable de ce qu'il doit apprendre, c'est-à-dire l'aider à devenir de plus en plus autonome dans son apprentissage.

#### 1.4. Un dispositif d'apprentissage du français spécifique

Le choix du français à enseigner pour s'adapter au mieux aux besoins des étudiants s'est donc concentré sur *le français sur Objectif universitaire*, le FOU (Mangiante et Parpette, 2004), à savoir les objectifs permettant d'aider l'étudiant à suivre un cours magistral en langue française à l'université Galatasaray. Les objectifs liés à la connaissance des systèmes universitaires français, à la vie universitaire et quotidienne en France sont traités via des modules en ligne et non intégrés au cursus même de la formation.

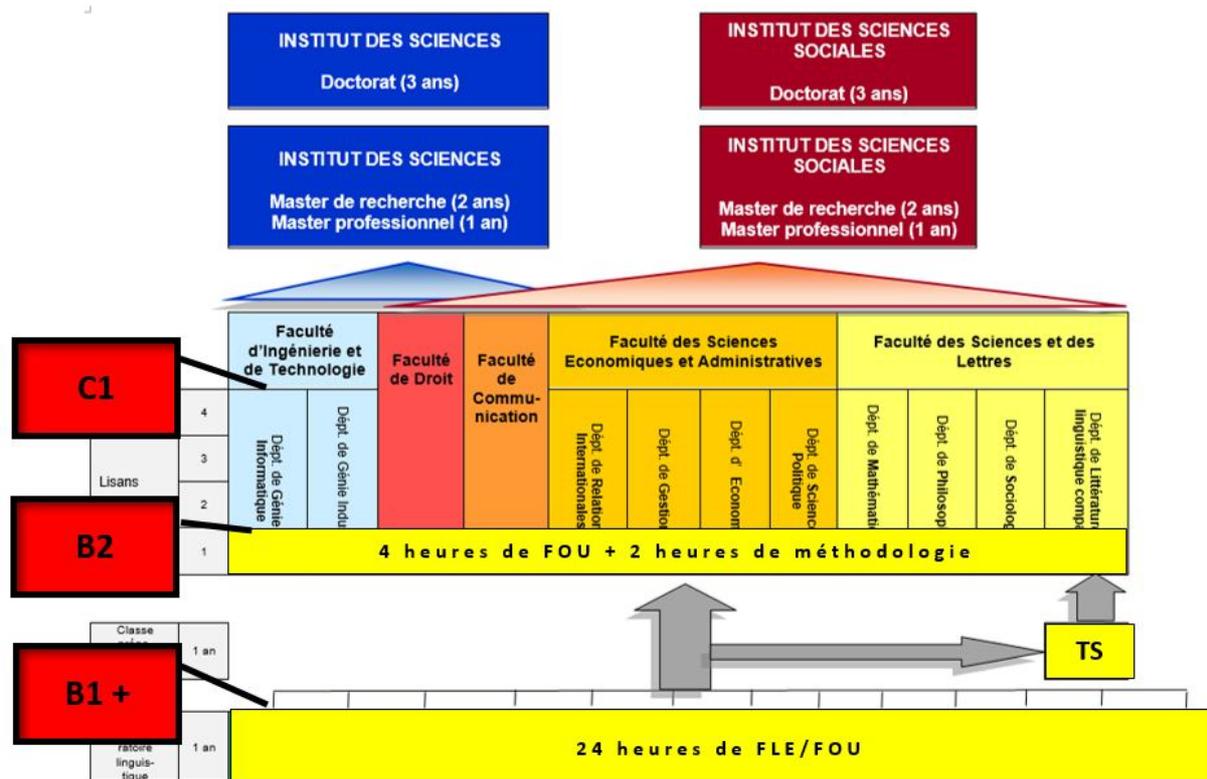


Le cours magistral au centre de contextes superposés

Le dispositif actuel comprend un certain nombre d'étapes.

La première, celle de l'apprentissage initial du français en classe préparatoire linguistique, est proposée aux « nouveaux francophones », c'est-à-dire aux étudiants n'ayant jamais étudié cette langue au préalable. Elle comprend 24 heures de cours hebdomadaire uniquement

consacrés à l'apprentissage de la langue française (FOU), pour arriver au niveau B1 du CECR, renforcé en méthodologie.



Ces étudiants rejoignent en licence 1 les étudiants « Anciens francophones » en provenance des 6 lycées francophones d'Istanbul, mais bénéficient toutefois encore de 4 à 6 heures de cours de français et méthodologie, avec pour objectif d'avoir un niveau B2 solide. Une exception est faite dans le département de Littérature où, de par le statut particulier de la langue (moyen d'enseignement et objet d'enseignement), des moyens supplémentaires ont été donnés.

Le contact avec la langue française dans les cours disciplinaires entre la 1<sup>ère</sup> et la 4<sup>ème</sup> année de licence doit permettre à chaque étudiant d'obtenir un niveau C1.

De par le système mis en place pour l'apprentissage du français qui ne prévoit plus de cours de français après la licence 1, l'apprentissage du français de la discipline dans les 12 cursus de l'université, est présumé se faire en « immersion », dans des cours non plus DE français mais EN français, cours de discipline, sans accompagnement par un spécialiste de l'apprentissage des langues.

### **1.5. Une méthode « autonomisante »**

Cette situation nous a incité à fixer un deuxième grand objectif à la formation linguistique initiale, l'apprendre à apprendre, qui implique de mettre l'apprenant au cœur de son apprentissage, de le rendre actif, « lucide » en développant le réflexif.

Ainsi la finalité de la formation linguistique à l'université Galatasaray peut-elle se définir dans le double objectif suivant :

- Être capable de suivre un cours universitaire en langue française, que ce soit à Galatasaray ou en contexte francophone,
- Être capable de poursuivre son apprentissage de la langue en fonction de ses besoins propres.

Considérant que savoir apprendre n'était pas inné, l'apprendre à apprendre a une place prépondérante dans ce dispositif puisque ces compétences à acquérir permettront ensuite à l'apprenant pendant son cursus de licence (voire tout au long de sa vie !) d'avoir les moyens de se définir des objectifs d'apprentissage en fonction de ses besoins (personnels et disciplinaires), de se « prescrire des activités » pour travailler ces objectifs et de savoir s'auto-évaluer.

## **2. Le projet pour l'apprentissage du français mais aussi pour la consolidation des savoirs disciplinaires**

### **2.1. Définition de la pédagogie de projet**

Terme polysémique, il paraît indispensable d'en donner une définition. A l'Université Galatasaray, le projet se définit par la réalisation d'un *produit*, élaboré collectivement au sein d'un groupe classe, qui comprend un ensemble de tâches et suscite l'apprentissage de savoirs et savoir-faire dans le champ du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Ces savoirs et savoir-faire sont d'ordre disciplinaire, méthodologique et linguistique (en langue française). Si on se réfère à la définition donnée par Proulx (2004 : 32), le produit final, réalisé dans un temps déterminé, doit être concret et évaluable. Présenté en amont d'une séquence d'apprentissage, le projet crée les besoins et justifie aux yeux de l'apprenant les apprentissages qui peuvent relever de plusieurs disciplines ; mais aussi de compétences non curriculaires - comme savoir planifier son travail, respecter des délais, s'organiser, etc. - en

relation directe avec leur métier d'étudiant<sup>16</sup>. Cet ancrage dans le réel est un facteur de motivation essentiel.

L'accent est également mis sur le caractère collectif du projet. La réussite du groupe dépend de la responsabilité et de l'implication sociale, - et donc de l'apprentissage de chacun, - dans le but de favoriser la cohésion sociale. De plus, l'apprentissage collaboratif augmente les facteurs motivationnels.

L'aspect concret de la réalisation demandée fait sens chez l'apprenant et est aussi source de motivation. Le caractère authentique, réel des projets, surtout si l'apprenant garde une marge de manœuvre quant à sa définition, est également motivant.

Concernant l'évaluation, si elle se doit d'être sommative en contexte institutionnel, elle peut prendre une large part formative grâce au suivi régulier lors d'entretiens conseil avec l'enseignant dans les différentes étapes concourant à la réalisation finale d'un produit « complexe ». L'objet évalué est également complexe : « l'orientation résultat », suivant la formulation de Puren (2004a), c'est-à-dire l'utilisation correcte du français général ou disciplinaire, les savoirs disciplinaires et méthodologiques, côtoie « l'orientation réussite de l'action » avec la présentation du produit fini<sup>17</sup> et sa qualité visuelle, technique...

Proulx (2004) précise « que l'approche par projet n'est pas, dans son essence même, une technique ou une façon d'enseigner. Elle est plutôt une façon de penser l'enseignement en vue d'un apprentissage que l'on espère meilleur. [...] Il faut le dire, l'approche par projet est idéologique avant d'être une mode ou une formule pédagogique à proprement parler. »

Et c'est bien ce qui a incité l'équipe pédagogique de Galatasaray à s'y lancer : c'était une façon de mettre en scène l'approche autonomisante tournée vers l'apprenant, ses besoins, son apprentissage, ses motivations.

---

<sup>16</sup> En parlant de métier d'étudiant, nous pensons à tout le travail hors curriculum qui incombe à l'étudiant pour réussir ses études, par analogie au « métier de l'élève » défini en sociologie par Perrenoud, P. (1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3<sup>e</sup> éd.) et Barrère, A. et Sembel, N. (2003, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan).

<sup>17</sup> En effet, la tâche n'est pas seulement langagière, mais elle est plus complexe, puisqu'il faut réellement réaliser

une brochure sous forme de document-papier ou électronique. Mise en page, illustrations, ont alors toute leur importance.

## 2.2. Le projet pour l'apprentissage initial du français en classe préparatoire

Prenons un premier exemple dans le cadre de l'année préparatoire linguistique et observons le curriculum, outil commun pour les enseignants et les étudiants. On peut observer la place importante de la colonne méthodologie qui comprend des objectifs liés à l'apprentissage de méthodes de travail (ex : savoir faire une fiche de lecture), mais aussi de l'apprendre à apprendre puisqu'il est proposé de systématiser les actes de production en continuation d'une activité de compréhension (unité 9) ou de développer des stratégies pour travailler des objectifs linguistiques à travers la réalisation du projet (unité 10).

Le projet est présenté en amont d'un module (ou unité d'enseignement) : sa réalisation est une occasion à l'apprentissage (et non présenté comme un exercice d'application)

Qu'observe-t-on à la lecture du descriptif du projet « Campagnes de sensibilisation » ?

<b>Module 6 : S'initier à faire des recherches</b> (4 semaines)	<b>Projet :</b> - présenter une campagne de sensibilisation à un problème de société  <b>Tâches complémentaires :</b> - présenter une association ou une organisation - écrire un manifeste - écrire au courrier des lecteurs - réagir à une discussion : d'abord au CAA ou en ½ groupe à l'oral et ensuite à l'écrit dans le groupe « campagnes de sensibilisation » sur le réseau social
--	---

UNITE	METHODOLOGIE	A L'ECRIT JE PEUX....	A L'ORAL JE PEUX...	OUTILS GRAMMATICAUX	OUTILS LEXICAUX
<b>9. Recherche et sélection d'informations (orales ou écrites)</b>	Apprendre à faire une fiche de lecture pour un article <input type="checkbox"/>  Apprendre à faire une fiche de lexique thématique <input type="checkbox"/>  Apprendre à sélectionner des informations <input type="checkbox"/>  Apprendre à poursuivre les activités de compréhension orale ou écrite par d'autres activités ( <i>écrire les idées, compléter les fiches de lecture, faire une activité sur la langue</i> ) <input type="checkbox"/>	<b>Comprendre :</b> Lire des articles sur un sujet et en retenir les idées principales (textes simples) <input type="checkbox"/>  Relever les mots-clés, les articulateurs logiques, les données chiffrées <input type="checkbox"/>  Lire un article concernant un sujet d'actualité et répondre à des questions <input type="checkbox"/>  <b>Informier/Expliquer :</b> Sélectionner des informations <input type="checkbox"/>  Prendre des notes à partir d'un ou de plusieurs documents écrits ou visuels et les organiser <input type="checkbox"/>	<b>Informier/Expliquer :</b> Prendre la parole pour rapporter une information <input type="checkbox"/>  Savoir analyser une image d'actualité <input type="checkbox"/>  <b>Comprendre :</b> Ecouter des reportages thématiques <input type="checkbox"/>  Comprendre les grandes lignes des sujets d'actualité et les reformuler <input type="checkbox"/>	Participe présent  Gérondif  Mise en relief	Exemples de <u>thèmes</u> d'actualité : - éducation - société - économie - vie politique - environnement ...  <b>Outils de reformulation :</b> Synonymes, antonymes, suffixes, préfixes

<b>10. Expression de l'opinion</b>	Apprendre à définir les objectifs et les outils linguistiques nécessaires pour réaliser un projet <input type="checkbox"/>	<b>Comprendre :</b> Comprendre et réagir à un sujet <input type="checkbox"/>  Lire le courrier des lecteurs <input type="checkbox"/>  <b>Informier / Expliquer :</b> Ecrire pour informer <input type="checkbox"/>  Ecrire au courrier des lecteurs ou dans un forum <input type="checkbox"/>  Commenter un article sur internet <input type="checkbox"/>  <b>Argumenter, exprimer mon opinion :</b> Rédiger une lettre ou un message pour donner une information personnelle et une opinion <input type="checkbox"/>	<b>Comprendre :</b> Ecouter des informations <input type="checkbox"/>  Répondre à des questions portant sur des thèmes d'actualité <input type="checkbox"/>  <b>Informier / Expliquer :</b> Restituer ce que j'ai entendu <input type="checkbox"/>  <b>Argumenter, exprimer mon opinion :</b> Exprimer mon opinion sur une image comportant un message <input type="checkbox"/>	Subjonctif présent  Conditionnel passé  Formes personnelles et impersonnelles  Phrases complexes	Possibilité  Impossibilité  Plainte  Indignation  Conviction  Doute  Regret
------------------------------------	--	--	--	--	---

- Le projet débouche sur une réalisation concrète : *réaliser une campagne de sensibilisation* qui a du sens pour l'apprenant, avec un cadre : *GSU*, une cible : *les étudiants de licence de GSU*, une action : *organisation d'une journée*, un support : *des affiches*)
- Il a une dimension collective (fonction sociale de l'apprenant)
- Il fait appel à des connaissances (savoirs mais aussi savoir-faire et savoir-être) pour développer des compétences, qui elles-mêmes peuvent ensuite être transférables à d'autres contextes/situations
- Il est évalué sur :
  - Un produit « fini » (le support avec l'affiche d'une part, la présentation orale de la campagne d'autre part)
  - des compétences langagières acquises
  - une auto-évaluation sur les méthodes de travail
  - des savoir-faire et savoir-être dans le cadre d'une interaction enseignant/apprenant (entretiens conseil),
- Il laisse une certaine liberté à l'étudiant : liberté de thème, liberté dans la répartition des rôles, éléments indispensables à la motivation qui généreront l'implication et la responsabilisation,
  - Cette « liberté » implique des étapes de « négociation » entre étudiants, et entre étudiants/enseignants, indispensables à la dimension sociale de l'apprentissage pour développer des attitudes sociales coopératives.
  - Il donne l'opportunité d'un double ancrage dans le réel puisqu'il leur permet de créer un événement concret (la journée) auprès d'un vrai public (l'université) et leur suggère de prendre contact avec des associations existantes.



Université Galatasaray – Classe préparatoire linguistique

**PROJET MODULE 6**  
Campagne de sensibilisation  
Réaliser une campagne de sensibilisation relative à un problème actuel de société dans un cadre associatif

**Descriptif projet**

1. Définir le cadre du projet

Créer un support pour une campagne de sensibilisation dans le but de convaincre et d'inciter à agir	Exemples : faire une affiche contre le tabagisme, contre l'utilisation des drogues etc.
Trouver un slogan qui exprime parfaitement l'objectif de la campagne	Exemples : « Protégeons l'environnement ! » « Préservez-vous du sida »
Supports papier, internet et/ou audiovisuel	Exemples : magazines, journaux, affiches, site internet, radio et vidéo
Les modalités de travail :	
Former des groupes de 5 à 6 étudiants (4 groupes par classe) Choisir la cible visée (de préférence les étudiants à GSU)	Exemple : Hygiène de la cantine de GSU pour le thème et les étudiants de GSU pour la cible ( <i>thème général de la société qui intéresse au moins l'un des composants [acteurs] de GSU</i> )
Choisir le thème en contexte de la campagne selon la cible Répartir les tâches de chaque étudiant Rechercher et sélectionner des documents Rencontrer et inviter (au choix) des responsables d'associations Faire des fiches de lexique thématiques à partir des documents observés	
La présentation du travail :	
Présentation générale par un étudiant de la campagne. Présentation détaillée (par d'autres étudiants) : Présentation du slogan et des supports Stand lors de la journée des associations	



Université Galatasaray – Classe préparatoire linguistique

2. Etapes du projet

Semaines	Etapes
Semaine 1 - début	Constitution des groupes. * Semaine d'observation de différentes campagnes, reliée à la recherche sur des associations et leurs campagnes.  * <b>Discussion au CAA</b> avec les étudiants d'autres classes qui travaillent sur le même thème  * <b>Prise de contact</b> avec une association (au choix) et avec un étudiant Erasmus : - questionnement (des gens de l'association) sur les moments clés d'une campagne, les stratégies de communication. - invitation de l'étudiant Erasmus dans le groupe 'campagnes de sensibilisation' selon le thème ( <a href="http://uni.gsu.edu.tr/index.php/tr/reseau/mes-groupes/viewgroup/91-campagnes-de-sensibilisation">http://uni.gsu.edu.tr/index.php/tr/reseau/mes-groupes/viewgroup/91-campagnes-de-sensibilisation</a> ) pour discuter avec lui de votre sujet de campagne de sensibilisation - invitation des gens de l'association et de l'étudiant Erasmus à GSU le jeudi 31 mars pour la journée des associations.
Semaine 1 - fin	Présentation des groupes et des rôles de chacun, du thème et des supports choisis dans le groupe classe.
Semaine 2 - début	Restituer dans la classe (EO) ou dans le groupe classe (EE) les résultats des recherches (discussions, interviews avec les gens d'associations, etc). <b>Présenter votre association (imaginaire ou réel)</b> en classe (EO).
Semaine 2 - fin	Poster les maquettes, les idées, les textes dans le groupe 'campagnes de sensibilisation' selon son thème.
Semaine 3 - fin	Remise des supports de la campagne au professeur pour validation. Remise des fiches de lexique thématique.
Semaine 4 - début	<b>Présentation orale</b> de chaque équipe en essayant de convaincre les autres sur la nécessité et l'importance de leur campagne.  Créer et animer une <b>discussion</b> sur le thème de la campagne (elle doit être préparée à l'avance par les étudiants). Les étudiants doivent donner leur opinion selon le camp choisi (pour ou contre).  <b>Election</b> de la meilleure campagne de chaque classe.
Semaine 4 - fin	<b>Journée des associations</b> jeudi 31 mars. Stand devant le Bosphore des meilleures campagnes par thème en présence des responsables d'associations. Afficher les supports concrets des meilleures campagnes dans le tunnel et l'espace francophone de GSU.



Université Galatasaray – Classe préparatoire linguistique

**Grilles d'évaluation par le professeur**

- Evaluation de l'écrit

<b>Savoir-faire en grammaire**:</b> L'étudiant peut utiliser à l'écrit les outils grammaticaux demandés pour le module 6.	/30
<b>Savoir-faire en vocabulaire**:</b> -l'étudiant peut utiliser le vocabulaire thématique nécessaire à son projet. (15 points) -l'étudiant peut utiliser les termes d'expression de l'opinion. (15 points)	/30
<b>Savoir-faire à l'écrit:</b> L'étudiant sait organiser ses idées avec cohérence en utilisant les connecteurs logiques nécessaires.	/40
<b>Total</b>	<b>/100</b>

- Evaluation de l'oral

<b>Savoir-faire en grammaire**:</b> L'étudiant peut utiliser à l'oral les outils grammaticaux demandés pour le module 6.	/20
<b>Savoir-faire en vocabulaire**:</b> L'étudiant peut utiliser le vocabulaire thématique nécessaire à son projet.	/20
<b>Savoir-faire en phonétique**:</b> L'étudiant peut exprimer ses sentiments avec des intonations différentes (refus, indignation etc...).	/20
<b>Savoir-faire à l'oral (capacités communicatives, aisance, distance</b> par rapport aux notes, prise en compte de l'auditoire. Capacité à convaincre et défendre ses idées (ébauche d'argumentation).	/40
<b>Total</b>	<b>/100</b>

\* cf curriculum

3. Evaluation

**Auto-évaluation méthodologique**

Objectifs méthodologiques	Oui	Non
Je peux planifier mon travail tout en respectant les délais prévus.		
Je sais rechercher et sélectionner des informations sur un sujet précis (relever les mots-clés, les articulateurs logiques, les idées principales) et les reformuler.		
Je sais prendre des notes à partir des documents analysés et les organiser à l'aide des articulateurs logiques.		
Je sais faire une présentation orale et écrite sur un sujet précis (sans regarder mes notes).		
Je peux exprimer mon opinion personnelle sur un sujet d'actualité.		
Je sais animer un débat et répondre aux questions d'autrui.		
Je sais argumenter pour convaincre.		



Présentation des campagnes de sensibilisation 2016

L'évaluation vient aussi de la capacité à convaincre un public réel qui se manifeste par des signatures de pétition, des « likes » sur [Facebook](https://www.facebook.com)...).

(çöpe at à 2'38 ou Kitap Paylas à 7'04)

## 2.3. Le projet en appui de l'apprentissage de la discipline en langue française à Galatasaray

### Exemple 1 : Organiser une campagne électorale dans le département de science politique

**Oui au vert!**  
**Oui au socialisme!**  
Merve Özkaya  
VERTS ROUGES

**NON A L'EXPLOITATION DE LA NATURE**

**ENVIRONNEMENT**

- La cessation de toutes constructions menaçant l'environnement (comme le projet du 3eme pont et le 3eme aéroport à Istanbul)
- La transformation de la Turquie comme le pays qui aura le moins d'émission de gaz à effet de serre au monde en 5 ans en régulant les émissions de gaz des usines et en les incitant à utiliser des méthodes environnementalistes de production; en supprimant et déconstruisant toutes les centrales nucléaires et hydroélectriques.
- La planification environmentaliste des productions d'énergie en consacrant une grande partie du budget de production d'énergie aux nouvelles méthodes de production – les méthodes de production d'énergie renouvelable – comme l'énergie éolienne, l'énergie solaire, etc.
- L'arrêt de construction de toutes les centrales nucléaires immédiatement.
- La législation sur l'utilisation des méthodes écologique de production à

• La réforme des espaces d'agriculture en supprimant la propriété privée des terres, en partageant certaines terres agricoles pour ceux qui ont en besoin.

• La protection des montagnes et des forêts avec des lois plus strictes.

• L'encouragement à utiliser les transports en commun en les rendant gratuits.

• L'interdiction de production de l'alimentation OGM.

**DROITS DES ANIMAUX**

- Le respect de la « Déclaration Universelle des Droits des Animaux ».
- Le changement de statut des animaux dans la constitution d'un objet en une créature vivante.
- L'augmentation de punition pour la violence aux animaux.
- La transformation des zoos en centres de protection pour les animaux qui en ont besoin.
- L'interdiction des pet-shops et de toutes les entreprises qui utilisent les animaux comme un moyen de gagner de l'argent

**NON A L'EXPLOITATION DE L'UN L'AUTRE**

**POLITIQUE NATIONALE**

- L'implantation d'une politique socialiste dans tous les domaines ; l'écologie, l'économie, l'éducation, la santé, etc.
- La construction d'un système judiciaire libre et indépendant.
- La protection de la laïcité de toutes les manières possibles.
- La nationalisation de toutes les entreprises et les banques privées.
- L'expropriation de toutes les institutions médicales privées et l'obtention d'un service médicale gratuite pour tous.
- L'augmentation de centres de protections pour les victimes de violence domestique.
- La suppression du service militaire obligatoire et la création de nouveaux services militaires volontaires.
- La suppression du barrage électoral.
- La suppression de l'interdiction de l'alcool et du cannabis.
- L'augmentation du SMIC.
- La fin de l'impunité des députés, du président et du premier ministre.
- L'assurance d'accès aux services d'eau, de gaz et d'électricité.

**EDUCATION**

- L'amélioration du système éducatif ; la constitution d'un système éducatif gratuit en 5 ans.
- La nationalisation des toutes écoles privées et la suppression des lycées Imam Hatip et des lycées professionnels.
- L'obligation d'une éducation de 3 à 15 ans.
- L'implantation d'un système éducatif ayant différents domaines de disciplines artistiques, scientifiques, sportives, etc. dans les lycées.
- La transformation du cours obligatoire subjectif de religion en cours optionnel objectif.

**POLITIQUE INTERNATIONALE**

- La sortie de l'OTAN et la cessation des relations avec l'UE.
- La cessation immédiate de l'aide militaire et économique aux organisations terroristes.

**DROITS DE L'HOMME**

- L'obtention de l'éducation en la langue maternelle.
- La protection des droits des minorités et des personnes âgées et handicapées :
- La modification de statut de LGBTQIA+ dans la constitution.
- L'acquisition de l'égalité dans tous les domaines de la vie pour toutes orientations et identités sexuelles. Donc, le mariage et le droit d'adopter des enfants pour tous.
- La protection des droits des immigrés.
- L'obtention du droit de l'organisation, de liberté d'expression et de la presse, de syndicalisation des ouvriers.
- La légalisation de l'euthanasie.
- L'application absolue du droit à l'avortement.

Ce projet<sup>18</sup> est réalisé en articulation entre le cours de FOU et le cours de méthodologie disciplinaire en licence 1 du département de Science Politique après que les savoirs disciplinaires ont été acquis. Il a pour intention de développer les objectifs pédagogiques suivants : argumenter, débattre et convaincre.

Il est réalisé en groupes et se décompose en quatre étapes principales qui allient productions écrite et orale :

- création d'un parti politique,
- rédaction de la profession de foi de ce parti,
- organisation d'un meeting électoral,
- organisation d'un débat entre deux partis opposés idéologiquement

<sup>18</sup> Ce projet a été mis en place par Agnès Cayan, enseignante de FOU dans le département de Science Politique.

Ici l'ancrage dans le réel n'a pas le même sens que dans l'exemple précédent puisque les réalisations restent dans le cadre fictif de l'institution universitaire. Mais il aboutit à la réalisation de 4 produits qui ont un vrai sens dans le réel, sens qui les aide à concrétiser leur travail. Notons le travail de compétences langagières tant écrites qu'orales. S'interrogeant sur la « différence qui n'a pas été clairement établie jusqu'à présent en Didactique des langues-cultures entre les concepts de « réel » et de « réaliste », Christian Puren (2004 a) écrit :

« Dans la Perspective Actionnelle, un projet peut être "en simulation" mais il faut qu'il ait un "degré de réalisme" suffisant pour qu'une fois la fiction du projet acceptée les activités qui vont s'y intégrer ne soient plus simulées dans le sens où ce seront des activités **réellement** nécessaires à la réalisation du projet. »

L'interdisciplinarité (discipline/langue) vient ici du fait que la réalisation du projet repose sur des savoirs acquis au préalable dans les cours disciplinaires et qui se transforment en compétences à travers le projet. Les objectifs développés à travers le projet et évalués en fin de projet sont des objectifs en langue et en méthode.

#### Exemple 2 : Présenter un produit innovant en génie informatique

En cours de FOU de la licence 1 de la Faculté d'industrie et de technologie, les besoins en langue se concentrent autour des objectifs généraux suivants : définir, présenter, expliquer, caractériser, justifier, argumenter. Dans le domaine informatique, les applications amènent les étudiants à concevoir des programmes pour faire fonctionner un ensemble de composants électroniques.

Le projet proposé par les enseignants de langue et d'informatique<sup>19</sup> consiste à imaginer et créer un produit personnel à partir de composants imposés et à rechercher un investisseur potentiel pour le commercialiser, situation assez proche de leur futur cadre professionnel. Présenté en début d'année, le projet réalisé sur trois mois suscite aussi l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, respecter des délais/contraintes, etc.) indispensables à ces futurs ingénieurs. Le caractère collectif les incite à développer des compétences socio-communicatives.

---

<sup>19</sup> Remercions Teoman Naskali pour son implication dans ce projet.

Plusieurs productions sont demandées aux étudiants :

- À l'oral, réaliser une vidéo de trois minutes pour présenter le produit inventé, les caractéristiques des différents composants et leurs interactions, le mode d'emploi, la cible potentielle et l'avantage commercial du produit par rapport à la concurrence.
- À l'écrit, rédiger un dossier reprenant les éléments précédents complétés d'une étude de marché (coût du produit, quantification de la cible et arguments publicitaires).



L'évaluation se fait à plusieurs moments :

- Au cours de la réalisation puisque le déroulement du projet est jalonné en étapes où les étudiants ont à présenter l'avancée de leur travail lors d'un entretien-conseil. C'est l'occasion pour l'enseignant de langue de faire un point sur la progression des apprenants dans l'apprentissage par rapport aux objectifs présentés initialement et sur les méthodes de travail ;
- À la fin par les enseignants des deux cours (informatique et FLE) sur les deux productions (qualité technique du produit, originalité et intérêt commercial, compétences linguistiques), mais aussi sur leur qualité réflexive par rapport à leur apprentissage : il leur est demandé en effet de présenter les compétences développées au cours du projet et les difficultés rencontrées.

Dans cet exemple, l'interdisciplinarité (discipline/langue) arrive dès la conception du projet, en amont des apprentissages tant disciplinaires que linguistiques.

Et la collaboration d'équipes enseignantes de culture d'enseignement différente (linguistique / scientifique, française / turque) amène à une cohabitation d'exigences différentes intéressantes au niveau de l'évaluation (dernier « bastion » de la pédagogie traditionnelle...) qui doit prendre une forme de note individuelle chez l'enseignant d'informatique turc, et une évaluation formative (entretiens conseil) et collective pour l'enseignante française de langue.

Ce projet a surtout légitimé l'usage de la langue française dans les cours scientifiques animés par l'enseignant non natif et amélioré la cohérence entre ces 2 cours.

Et l'aspect concret du projet motive ces étudiants scientifiques peut-être moins attirés par les langues étrangères.

#### **2.4. Le projet inter-université pour l'apprentissage du français disciplinaire**

Le dernier exemple que nous allons prendre en compte n'a pas concerné uniquement GSÜ : l'université turque a été partenaire d'un projet de coopération mené sur deux ans (2014-2016) avec le soutien du Bureau Europe Centrale et Orientale (BECO) de l'AUF, **Utilisation du français langue véhiculaire dans les interactions plurilingues en ligne des étudiants non spécialistes du français**, et réunissant trois autres universités étrangères (Université Ovidius de Constanta en Roumanie, Université de Sciences Economiques de Saint Petersburg, Université de Sofia).

Nous nous attacherons ici à l'examen et à l'analyse de la deuxième phase « **Marché, Ecologie, Entreprise** », parce qu'elle s'inscrit totalement dans le cadre de la pédagogie de projet. Il est proposé aux étudiants de travailler à distance, de façon collaborative, avec des pairs issus d'autres universités de la région, en leur donnant un objectif commun : Après plusieurs étapes précisées sur la plateforme Moodle, les étudiants ont à concevoir une brochure de présentation d'une entreprise étrangère travaillant dans le domaine de l'écologie. Cette réalisation fait appel à des informations recueillies auprès d'étudiants d'un autre établissement de façon croisée (ainsi, les étudiants turcs échangeaient avec les Bulgares). Ce projet fait appel à l'autonomie de l'apprenant et met en son centre l'interdisciplinarité, les acteurs étant des étudiants non- spécialistes du français inscrits dans des départements d'économie ou de gestion (pour GSÜ par exemple) dans les quatre universités partenaires. Mais, du fait de cette collaboration, la dimension interculturelle et les phénomènes de contact entre cultures différentes y ont toute leur place et c'est cet aspect que nous entendons cerner ici. Un mouvement dynamique entre sa culture propre et la culture de l'autre est nécessaire à la bonne réalisation du projet. Il ne s'agit donc pas d'éléments culturels qui viennent s'ajouter de façon un peu artificielle à la fin d'un projet : ils en font au contraire partie de façon inhérente. Au-delà de la communication entre deux groupes d'étudiants, le projet, dans son ensemble et par sa logique même s'enrichit aussi d'une dimension pluriculturelle. Notons aussi déjà, mais nous y reviendrons plus tard pour la problématisation de cet aspect, que l'interactivité est permise par l'usage des outils

numériques, qui élargit aussi le champ de l'interculturel. Le cours « Marché, Ecologie, Entreprise » devient un cours en ligne sur une plateforme collaborative (<http://francaisagsu.gsu.edu.tr/>), offrant des ressources diverses, tandis que différents forums y sont ouverts. Clavardage et courrier électronique sont aussi utilisés. La brochure, en tant que « produit final », donne lieu à une présentation orale dans la classe, mais est également déposée sur la plateforme.

Quant aux cultures prises en compte, elles sont de plusieurs types.

– *la culture universitaire*

La diversité des cultures d'apprentissage et des cultures d'enseignement a souvent été cernée, en particulier par Carette, Carlton et Vlad (2012). Nos observations vont dans ce sens. L'enjeu est pour tous l'acquisition, dans ce contexte, de nouveaux savoir-faire. L'enseignement-apprentissage souvent privilégié jusque-là est essentiellement transmissif. L'abandon d'une pédagogie frontale a correspondu, pour certains enseignants et pour beaucoup d'enseignés, à une perte de repères rassurants et « confortables ». Pour les étudiants, le passage à plus d'implication et plus d'autonomie, via un projet, est souvent déroutant de prime abord. Des collègues nous ont fait part du véritable « choc » qu'avait constitué pour certains de leurs étudiants l'idée de « communiquer pour apprendre », choc renforcé par le fait que c'était en langue étrangère, et même dans le domaine du FOU, avec des pairs et virtuellement qui plus est. Pour d'autres peut-être, déjà plus préparés à ce nouveau type de « culture universitaire », l'adhésion a été plus rapide.

Pour pallier ces difficultés, le projet prévoit un guidage important et constant. Il se concrétise par des incitations à s'adresser à leurs professeurs, le recours à des cours en ligne sur Moodle (pour *la prise de notes* par exemple), des fiches-outils créées dans le cadre du projet, à orientation linguistique (*définir, présenter ou caractériser en français*), méthodologique ou déjà disciplinaire (*comment faire l'état des lieux d'un marché*)

En ce qui concerne les savoir-faire, des grilles d'évaluation sont proposées aux étudiants, centrées sur la réflexion sur les notions (et non plus une simple « absorption » de connaissances).

En ce qui concerne les documents, qui ont toute leur importance dans l'acquisition d'une compétence interculturelle, nous nous situons bien dans « la logique documentation » privilégiée dans la perspective actionnelle.

« C'est en effet en fonction d'une action à réaliser (préalablement définie) que les élèves vont devoir analyser le dossier documentaire proposé (et/ou constituer leur propre dossier), avec des documents dans lesquels ils rechercheront, trieront et exploiteront l'information en fonction et au service de leur action. » Puren (2014c)

que ce soit, dans notre cas, la réalisation d'un glossaire ou l'état des lieux d'un marché.

Se crée donc une culture-commune d'abord au groupe-classe, puis à deux groupes-classe, faite d'échanges et de partages. La problématique culturelle actionnelle met l'accent à juste titre sur le « co-culturel appliqué aux trois cultures d'enseignement-apprentissage (...) : la culture des apprenants, la culture des enseignants, et enfin la culture commune d'enseignement-apprentissage que les uns et les autres doivent forcément se créer en commun pour travailler ensemble de manière harmonieuse et efficace. » Puren (2010). Ce sont celles que nous avons essayé de prendre en compte.

Nous pouvons ajouter que la « culture universitaire » rejoint la culture quotidienne quand des étudiants de deux pays n'arrivent pas à se contacter pour cause de ...calendrier académique différent. Il faut reconnaître que ce fut là une des difficultés du projet, mais nous pouvons cependant constater l'ouverture qui s'est faite sur les rythmes scolaires, les jours fériés ou les fêtes. Il serait intéressant de se demander si les étudiants ont posé des questions sur ces sujets à leurs correspondants et ont fait preuve de curiosité, comme ce fut le cas dans les clavardages de la première phrase du projet, analysée par Chitour et Pelletier (2012).

#### - *La représentation de l'objet*

##### *L'objet « entreprise »*

L'objectif central de ce projet est bien de confronter deux conceptions de la culture d'entreprise, celle du pays de l'étudiant et celle du pays de son correspondant, voire de trois pays, puisque des documents proposés pour la réflexion présentent des entreprises françaises. D'une culture à l'autre, on ne présente pas, on ne définit pas, une culture d'entreprise de la même façon. Il est bien question « de faire travailler (l'étudiant) sur les

conceptions culturelles de l'action avant de réaliser la ou les tâches finales » Denyer, M., Garmendia, A., Royer, (2004).

L'étudiant, au cours de ce projet, se voit proposer des présentations d'entreprises ou de marchés écologiques dans d'autres pays de sa zone géographique, et en France, via quelques supports authentiques. Ainsi que le note le CECR (2001 : 83)

« (...) la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. »

La remise en cause des stéréotypes nationaux passe certainement par là.

Les étudiants rencontrent dans ce cadre une « culture d'entreprise » différente déjà dans sa présentation et sa caractérisation, puis dans son approche culturelle. Nous signalons déjà, avec Coze et Potin (2005-2006), après la première phase du projet, l'intérêt de cette dernière dans la mesure où l'entreprise est « une mini-société dans la société : (...) On peut y distinguer plusieurs niveaux, comme l'histoire, les créateurs, le métier, les valeurs, les rituels, les symboles ».

#### *L'objet « écologie et marché écologique »*

Il nous faut rappeler ici que le choix de cette orientation n'a pas été laissé au hasard. L'intérêt des étudiants pour telle ou telle thématique et la proposition d'une tâche le plus possible ancrée dans le réel sont aussi facteurs de motivation. Or, dans la première année du projet AUF, l'échange de chats qui avait eu lieu montrait que les étudiants des quatre pays étaient sensibilisés à la question de l'environnement et s'intéressaient aux « valeurs » de l'entreprise quant à l'écologie. Face à des défis globaux comme celui de l'environnement, on passe donc peut-être du culturel au « transculturel », avec le partage de valeurs communes, d'où peut découler une réflexion sur leurs propres pratiques.

Mais le projet, s'adressant à des étudiants de Sciences Economiques ou de Gestion, a plus précisément en son centre les questions du « marché écologique » et « d'une entreprise écologique ». Dans le déroulement du projet, la tâche pédagogique, du fait de sa complexité, est décomposée en deux phases, dans les étapes 1, 2 et 3. Il y a bien des temps de travail dans les contextes locaux et des temps d'échange sur une plateforme collaborative, comme il est

indiqué dans la présentation. « Echanger, prendre connaissance des informations postées par d'autres » sont des termes récurrents dans la présentation du projet. Ces activités ont déjà lieu dans la classe, suivant des modalités variées, grand groupe, groupe de deux, avant de donner lieu à une mise en relation avec le correspondant ou la classe de l'université étrangère. Il s'agit donc d'abord de confronter sur le forum et dans le groupe-classe, en français et en s'appuyant sur des connaissances disciplinaires, des définitions et des notions, ou la présentation d'une entreprise. Des documents authentiques fournis, essentiellement des vidéos, aident à la réflexion. C'est dans la seconde étape, après mise sur la plateforme du glossaire réalisé ou de la présentation d'une entreprise de son pays, que s'inscrit la démarche interculturelle, à travers les commentaires/questions sur le forum, voire des échanges à l'intérieur de binôme inter-pays constitué via le courrier électronique et le chat.

Si « la composante métaculturelle – les connaissances – est bien présente, elle est vite dépassée et le lien avec l'interculturel est établi, à travers une démarche comparatiste. La pertinence des comparaisons est d'autant plus grande que les questions environnementales et écologiques ne sont pas prises en considération de la même façon d'un pays à l'autre, que les avancées ne se font pas au même rythme, qu'il y a même des résistances de la part de certains États, ce qu'a montré la COP21 à Paris en 2015.

Le projet « Marché, Ecologie, Entreprise » se révèle bien être un véritable intégrateur didactique des différentes compétences, en FLE et en FOU, sans oublier les apports disciplinaires. Ainsi, la culture n'est plus un élément surajouté, un peu comme une pause ou un supplément, mais précède l'action, pour permettre de la réaliser. Si le concept d'interculturalité garde son intérêt, le projet tel que mené ici permet de le dépasser, d'aller au-delà de la prise en compte d'individus avec leurs cultures différentes, mais d'arriver à celui de « co-culturalité, désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune *par* et *pour* l'action collective » (Puren, 2004a). Les étudiants concernés n'ont plus seulement été des « acteurs sociaux dans leur société-classe », pour reprendre une idée-force de la perspective actionnelle, mais bien aussi dans une société-classeS (au pluriel) : celle-ci était formée avec leurs pairs des autres universités partenaires, dans une dématérialisation des espaces, permettant l'ouverture du champ culturel et la formation de futurs acteurs sociaux dans une société extérieure professionnelle et humaine.

### **3. L'apport des TICE dans l'enseignement-apprentissage et la pédagogie de projet**

Nous avons choisi de présenter dans cette communication les raisons qui ont imposé l'introduction des outils numériques à travers les exemples des projets mis en place à GSÜ. Mais dans le cadre de notre dispositif hybride, alliant présentiel et distanciel, les TICE ont certes permis de soutenir la pédagogie de projets mais leur introduction s'est faite surtout dans le but de renforcer la finalité de la formation autonomisante, au même titre que la pédagogie de projet. Ce sont donc bien des choix d'ingénierie pédagogique au service d'une finalité de formation. Car ne l'oublions pas, les TICE ne sont QUE des outils. S'il est vrai que leur développement peut répondre à une demande institutionnelle de modernisation d'image de l'établissement, de « vitrine », elles ne s'accompagnent pas forcément d'un changement de pratiques et, dans certains contextes éducatifs, n'apportent rien de plus qu'une technicisation de l'enseignement.

Galatasaray a développé un outil numérique unique qui intègre dans un réseau social dédié à l'apprentissage du français une plateforme Moodle. Ce réseau social est utilisé dans le cadre des projets dans un premier temps pour poster les « produits » réalisés, qui peuvent ainsi être consultés par l'ensemble des membres de cette communauté, qu'ils soient apprenants ou enseignants. Le regard d'autrui incite les étudiants à peaufiner sa production. Si le cadre du projet le prévoit comme ce fut le cas pour la campagne de sensibilisation, cette dimension communicative prend plus d'importance. Dans cet exemple, il s'agissait de voter, au sein de chaque groupe classe, pour la campagne de sensibilisation la plus convaincante qui pourrait exposer sur le campus lors de la journée spéciale. Ce vote devait être justifié par des arguments précis jugeant de sa qualité, sur le fond comme sur la forme. Et la communication devient naturelle quand les apprenants ont une raison de communiquer. Les échanges encouragés via le mur du réseau social participent à la motivation des apprenants, mais aussi permettent une entraide, voire un partage de connaissances entre apprenants. Le recours à toute une palette d'outils numériques apporte une touche professionnelle à la réalisation des produits et assure un certain réalisme aux productions.

Mais indirectement, l'intégration des TICE contribue à rendre la relation apprenant-enseignant plus efficace dans le sens où elle permet de déléguer à la plateforme un certain nombre de tâches liées à l'apprentissage d'une langue (nous pensons ici à des activités de compréhension orale ou écrite, à des activités de productions écrites collaboratives) ; autant de « temps » retrouvé pour permettre à l'enseignant en présentiel de se consacrer à ce qui

fait sa valeur ajoutée : le guidage, le conseil personnalisé. Les projets sont ainsi mieux tutorés.

Certes, au terme de cette étude, il nous faut reconnaître qu'aucune recherche n'a encore précisément montré les apports de la pédagogie de projet sur les apprentissages en milieu scolaire. Mais nous avons pu, pour notre part, tout de même en noter d'indéniables et nous avons remarqué à GSÜ, un changement de comportement et une plus grande motivation chez les étudiants. S'il nous faut dans l'avenir nous pencher sur le lien de la pédagogie de projet avec l'augmentation espérée du niveau linguistique, nous pouvons déjà affirmer que leurs compétences méthodologiques et numériques se sont élargies, sans oublier les compétences sociales à travers le travail collaboratif s'appuyant sur des savoir-faire et des savoir-être comme travailler ensemble, s'écouter, s'entendre et s'accorder qui les préparent au monde de demain. Notons aussi que ce type de pédagogie est un excellent support pour l'interdisciplinarité, essentielle à GSÜ quand des professeurs de FLE et de spécialités travaillent ensemble.

Nous avons cependant bien conscience de certaines limites de la pédagogie de projet. Rappelons déjà les « pièges » cernés par Bordalo et Ginestet (1993) cités par Reverdy (2013 : 17) comme susceptibles de décourager les parties enseignante et apprenante : la dérive *productiviste* où le projet est trop ambitieux en regard des apprentissages visés, la dérive *techniciste* où l'enseignant planifie tout et seul le projet, la dérive *spontanéiste* où les objectifs d'apprentissage ne sont pas clairement définis au départ et où le projet s'invente au fur et à mesure de sa réalisation. Nous voudrions rajouter une autre dérive, celle de voir la réalisation du produit importer plus que les apprentissages qu'il doit susciter.

Les résistances, liées à la peur du changement, avec l'abandon de la posture transmissive de l'enseignant, sont souvent fortes et il faut leur ajouter les incidences administratives et organisationnelles pas toujours faciles à gérer. Mais la volonté d'apprendre, de découvrir, existent aussi, renforcée par des formations adéquates. Les enseignants sont désormais confrontés à un nouveau champ d'étude, d'intérêt et d'action pouvant aller jusqu'à une redéfinition complète de leurs tâches, de leurs missions, de leurs fonctions vers trois axes : l'animation, le guidage/le tutorat, l'ingénierie pédagogique, avec aussi la perspective d'aider l'apprenant à s'adapter au monde professionnel en mutation. Il n'est pas exagéré de dire que l'enseignement vit une véritable révolution aujourd'hui, et elle passe certainement par la modification des rôles étudiants/enseignants, l'évolution des cursus, la redéfinition des

compétences à transmettre et l'intégration de nouveaux outils impliqués dans l'acte d'apprentissage. Nous retrouvons bien ces points caractéristiques dans la mise en place d'une pédagogie de projet, mais aussi dans le recours à la classe inversée ou l'intégration d'un dispositif médiatisé basé sur les TICE, autant d'évolutions pédagogiques qui ont toutes pour finalité de mettre l'apprenant au cœur de l'apprentissage.

## Bibliographie

1. BORDALO, I., GINESTET, J.-P., 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, cités par REVERDY, C., 2013, « *Des projets pour mieux apprendre ?* » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°82, février. Accès : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parentaccueil&dossier=82 &lang=fr>>. (Dernière consultation : le 7 juillet 2016)
2. CARETTE, E., CARTON, F., VLAD, M. (dir), 2011, *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA*, Presses Universitaires de Grenoble.
3. CHITOUR, M.-F., PELLETIER, F., 2012, « Le chat : révélateur de besoins et 'remédiateur' pour les étudiants des filières francophones de spécialité », *Les langues de spécialité à la croisée des recherches et des cultures*, coord. Vlad, M. Toader, M. et Pavel, E., *Synergies Roumanie* n°7, pp. 29-50, en ligne [gerflint.fr/Base/Roumanie7/Roumanie7.html](http://gerflint.fr/Base/Roumanie7/Roumanie7.html)
4. COZE, A.-C., POTIN, Y., La culture d'entreprise, [www.creg.ac-versailles.fr/IMG/.../CULTURE\\_D\\_ENTREPRISE\\_-\\_Fondamentaux.pdf](http://www.creg.ac-versailles.fr/IMG/.../CULTURE_D_ENTREPRISE_-_Fondamentaux.pdf)
5. DENYER, M., GARMENDIA, A., ROYER, C., Avant-propos de *Version Originale*, méthode de FLE, Paris, Editions Maison des Langues, 1ère édition 2004.
6. MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, Chantal, 2004, *Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, coll. F.
7. MANGIAVILLANO, Virgile, PELLETIER, Frédérique, 2014, « Les technologies de l'information et de la communication à l'Université Galatasaray : un défi au maintien de la francophonie », *Synergies Roumanie* n° 9, pp. 13-34, en ligne [http://gerflint.fr/Base/Roumanie9/Mangiavillano\\_Pelletier.pdf](http://gerflint.fr/Base/Roumanie9/Mangiavillano_Pelletier.pdf).
8. PROULX, J., 2004, *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
9. PUREN, C., 2014 c, « L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes "logiques" différentes », Site de Christian Puren : site de didactique des langues, [www.christianpuren.com/](http://www.christianpuren.com/)

10. PUREN, C., - 2014 a, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Site de Christian Puren : site de didactique des langues, [www.christianpuren.com/](http://www.christianpuren.com/)
11. PUREN, C., 2010, « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », *Actes des XXIVe Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon) du 27 mars 2010*, pp. 73-87.
12. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Paris, Conseil de l'Europe / Les éditions Didier, [https://www.editionsdidier.com/files/media\\_file\\_3403.pdf](https://www.editionsdidier.com/files/media_file_3403.pdf),

## اللغة العربية وإشكالية التعددية اللغوية في الجزائر

حاجي الصديق

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1

### مدخل

لقد بات من المسلم به اليوم ، في محيط الدراسات اللغوية، أن التعدد اللغوي، يعد ظاهرة طبيعية في دول العالم قاطبة، وسمة مميزة للمجتمع البشري، حيث إن جل المجتمعات متعددة لغويا وثقافيا، وعليه يصعب الحديث عن مجتمع أحادي اللغة أو الثقافة، والمجتمع الجزائري لا يشكل استثناء، فعبر تاريخه، تعايشت حضارات عريقة عابرة مع الحضارة الأمازيغية التي يشهد لها التاريخ بكونها أولى الحضارات المتواجدة في منطقة شمال إفريقيا. حيث شكلت الجزائر منطقة عبور، توافدت عليها كبريات الحضارات: الفينيقية، البيزنطية، الرومانية، العربية - الإسلامية... وتعايشت مع السكان الأصليين»، وحصل ما حصل من تمازج وأخذ وعطاء، وتداخلت الثقافات العابرة مع الثقافات المحلية. وتعتبر الحضارة العربية الإسلامية أهم حضارة عمرت الجزائر قرون عديدة، ولا زالت إلى اليوم، حيث يشكل الإسلام واللغة العربية جزءا من الهوية الوطنية.

ففي كل الدول تتعايش اللغات المختلفة والثقافات المتنوعة بهذا القدر أو ذاك. إما لأسباب تاريخية، وإما لأسباب حضارية، دعت إليها ضرورة التقدم ، ومتطلبات الحياة والحضارة والتطور العلمي، لا سيما في ظل ما يشهده العالم اليوم من تقدم علمي رهيب، وثورات معرفية ومعلوماتية وتقنية مذهلة في شتى مجالات الحياة، وما وفرته التكنولوجيا الحديثة من سهولة التواصل بين الأفراد من جهة، وبين المجتمعات المختلفة من جهة أخرى، في ظل هذه القرية الكونية، حيث أضحت اللغة تشهد تداخلا وتعددا وتزاحما من طرف لغات أخرى، في إطار صراع لغوي مع غيرها من اللغات بحكم التطور والانفتاح الحضاري ، وسيطرة لغة الأقوى علميا وتقنيا، ليظهر ما يصطلح عليه بالتعدد اللغوي plurilinguisme، الذي يتخذ بدوره طابعين اثنين: طابع الازدواجية Diglossie ، وطابع الثنائية Dualisme linguistique كضرورة حضارية وحتمية تاريخية، تطرح العديد من الإشكاليات التي تتصل بطبيعة العلاقة بين اللغات المختلفة ووظيفتها في المجتمع الواحد . والتي أضحت تشكل قضية مركزية تتجاوزها حقول معرفية مختلفة كاللسانيات وتعليمية اللغات وغيرها ، من منطلق أن قضية الإشكال اللغوي واحدة من بين الإشكالات التي أثارت

الكثير من الخلاف لارتباطها بموضوع حساس له خلفيات بعضها ثقافي والبعض الآخر سياسي. وهو ما يقتضي ضرورة إيلاء موضوع لغة التدريس ما تستحقه من عناية واهتمام بالحفاظ أولا على لغتنا الوطنية العربية، والافتتاح ثانيا على بقية اللغات الحية دون التفريط في هويتنا الوطنية، التي تحميها اللغة.

ونظرا لتعدد موضوع اللغة وشموليته، وارتباطه بالإنسان والمجتمع، إلى جانب ارتباطه بإشكالية الهوية والتعليم، وتداخل العوامل التي تحدد مواقف مستعملي اللغة منها، إيجابا أو سلبا، فإن تدبير شؤون اللغة أو سياستها أصبح يتطلب من الحكام والشعوب والهيئات العلمية والثقافية والنخب الفكرية مزيدا من اليقظة والمعرفة والجهد من أجل احتساب تبعات الاختيارات اللغوية المتبناة، وطرق إنجازها وتقييمها باستمرار، وتحديد الخطط والطرق والشروط التي تضمن لها النجاح في ضوء التماسك والتنوع والتعدد، علاوة على إقرار القوانين والتشريعات التي تحمي اللغة من مختلف الحملات التي تستهدفها.

« إن اللغة العربية اليوم بقدر ما أصبحت لغة عالمية باعتبارها إحدى اللغات الست المعتمدة رسميا في الأمم المتحدة، وفي المنظمات التابعة لها، تعاني من مضايقات تقنية وتحديات كثيرة، وضغوط داخلية في الوطن العربي، وأخرى خارجية، منها ضغط اللغة الأجنبية، فهي مهددة حاليا بكثير من الأخطار، ... ولعل من أهمها ظاهرة التعدد اللغوي، التي يشهدها واقعا اللغوي العربي، والجزائري على وجه الخصوص» (20).

ومن صلب هذا الواقع تأتي الأسئلة الحاملة لإشكالية هذه الورقة التي تروم إلى توضيح بعض ملامح الوضع اللغوي العربي، وعلى وجه الخصوص التعدد اللغوي في الجزائر، ومن أهم هذه الأسئلة:

ما المقصود بالتعددية اللغوية والثنائية اللغوية؟ وما هي أبعادها وآثارها العلمية، الثقافية والاجتماعية؟

وما السبيل لمجابهة هذا الواقع؟ وكيف يمكننا أن نعمل على تنويع معارفنا اللغوية في إطار اللغة الأصلية الرسمية الجامعة؟

ما موقع اللغة العربية من اللغات الأجنبية في ظل هذا التعدد اللغوي؟ انطلاقا من قول الفيلسوف الألماني غوته: من لم يعرف من اللغات إلا لغته فقد جهل حتى لغته؟

كيف يمكن اعتبار التعدد اللغوي في الجزائر مشكلة لا بد من علاجها؟ وهل التعدد اللغوي بين اللهجات ذاتها، وبينها وبين الفصحى هو تعايش تآلف، أم تصارع وتنافس؟ ذلك أن المشهد اللغوي الجزائري يتميز بوجود ثنائية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، وازدواجية، بل وتعددية بين اللهجات العربية واللهجات الأمازيغية ( القبائلية، الشاوية، الشنوية، المزابية...). وقد نجم عن هذا الثراء اللغوي ظواهر لغوية محلية تعد نتيجة امتزاج هذه اللغات. وهنا لنا أن نتساءل:

كيف يتم النهوض بالتعليم في ضوء التعدد اللغوي وصراع اللغات؟

1. لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة. الجزائر أنموذجا، العياشي العربي، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص: 6،7.

أليس من المؤكد أن اللبنة الأولى في بناء الإنسان ثقافيا وفكريا تبدأ منذ الطفولة، ولا شك أن الوسيلة إلى ذلك هي اللغة، فإذا ما اضمحلت من ألسنة الناشئة والصغار فإنها لن تقوم لها قائمة في المستقبل؟ فما أنجع السبل للتعامل مع هذا الطفل ، رجل الغد؟

ماذا يكتسب الطفل العربي من خلال المنظومة اللغوية ، وما رصيده اللغوي من فصيح الكلام؟ ماذا نعلم؟ ولماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟

وما السبيل للاعتناء بلغة الطفل في الجزائر من أجل الوصول إلى بناء مجتمع المعرفة؟ وجزائر الغد؟ - هل ممكن تقديم نموذج تعليمي ناجح دون المساس بخصوصية الهوية اللغوية للفرد في الوطن العربي؟

ألا نخشى من ضياع هويتنا وثقافتنا في هذا الزخم من الانفجار المعرفي، والمعلوماتي القائم على التواصل والتبادل عبر اللغة، قبل غيرها من الوسائط الأخرى؟ وعلى علاقات متشابكة غير متكافئة بين اللغات؟ ودينامية تتحدد فيها المواقع اللغوية في هذا العالم صعدا وهبوطا؟ - ما هو رأي المختصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية؟ وما موقفهم من هذه الظاهرة؟

وما التخطيط اللغوي الذي ينبغي أن تنتهجه المنظومة التربوية للمحافظة على الهوية الوطنية وثوابت الأمة وخياراتها؟

إلى أي حدّ يمكن للتعدّد اللساني أن يكون عامل إثراء؟ ومتى يكون لذلك آثار سلبية على التجانس المجتمعي والأمن الثقافي للأمة قاطبة؟ وكيف يمكن تدبير إستراتيجية وطنية تتلاقى فيها أفكار النخبة لخدمة المسألة اللغوية؟ هل يمكن تدبير خطط إنمائية لكلّ اللغات حسب وظائفها؟ وكيف يمكن التأسيس للتراتب اللغوي التكاملية...؟

من هنا، كُنْ لزاما علينا في ظلّ هذا الوضع الشائك، والرهانات المستقبلية الصعبة، إيجاد أجوبة لكلّ الإشكالات المطروحة. وفي مقدمة ذلك واقع اللغة العربية، وما تواجهه من تحديات في عالمنا المعاصر، وآثار ذلك على الهوية الوطنية. ذلك ما تحاول هذه المداخلة الوقوف عنده، وهو ما يندرج ضمن اهتمامنا بالإدلاء برأي يعضد ما نؤمن به في هذا الجانب، ولعلّه يصيب بعضا من الحقيقة. التي كانت ولا تزال محل نقاش وجدال واسع ، فهل هذه المسألة لغوية تقنية صرفة، أم أنها مسألة سياسية في البدء والمنتهى؟

لماذا ارتبطت المسألة اللغوية بالتدريس وشكلت عنصرا محوريا في خطاب الإصلاح التربوي؟ أي لسان للتحديث والنهضة؟ لاسيما إذا علمنا أنه لا نهضة لأمة إلا بلغتها الوطنية، ولا تقدم للعرب دون ترقية ودون استعمال للغة العربية.

وفي ضوء ما تقدم ، وقبل الإجابة عن هذه الأسئلة ، وبسط القول في حقيقة القضايا التي تشكل نسيج التعدد اللغوي ، يحسن الوقوف عند بعض التعاريف التي وضعها المختصون لهذا الموضوع.

## مفهوم التعدد اللغوي

التعدد اللغوي، والتفرع اللغوي، التنوع اللغوي، التعدد اللساني كلها مصطلحات استعملت من قبل الباحثين للدلالة على التعدد اللغوي الذي يعني في عرف الكثيرين «استعمال الشخص الواحد لعدة لغات ، ويرى آخرون بأن مصطلح التعدد اللغوي يعني وجود عدة لغات ، تتعايش داخل مجتمع معين، وتستعمل في كل المستويات والمجالات» (21). بينما يطلق المهتمون بالجانب السياسي على التعدد اللغوي مصطلح " دولة متعددة اللغات" (22) على تلك الدول التي تضم في أحضانها لغتين أو أكثر وتتداولها في الشؤون الرسمية والإدارية والاقتصادية، بحيث لا يقل عدد الناطقين بها عن 10 في المئة، ومثال ذلك بلجيكا وسويسرا على وجه الخصوص، إذ للفرد الحق في أن يستعمل الألمانية أو الفرنسية أو الإيطالية؟

والواقع أن كلمة التعدد اللغوي عند إطلاقها في عرف الكثيرين تعني كل اللغات واللهجات والعاميات المستعملة دونما تمييز بين اللغات من حيث تداولها واستعمالها في الأوساط العلمية والأكاديمية، وبين اللغات المحلية المستعملة على نطاق محدود. بينما الازدواجية اللغوية تعني في أبسط دلالاتها القدرة على إتقان لغتين مختلفتين بكفاءة متعادلة. ولعل ذلك ما دعا المهتمين بهذا الموضوع إلى بيان الحدود الفاصلة بين اللغات التي يستعملها الفرد، حيث يرون أن هناك أربعة مستويات للاستعمال اللغوي لدى المجتمعات.

- لغة الأم : وهي اللغة المتداولة في البيت والعائلة، وهي التي يتعلمها الطفل في بيئته لتمكينه من الاندماج اجتماعيا.

- لغة المدرسة : وهي التي يتعلم بها العلوم المختلفة وتختلف عن لغة الأم.

- اللغة أو اللغات الاجتماعية: وهي التي يتعارف عليها ويفرضها المجتمع للتعبير عن حاجاته اليومية ومشعره العاطفية العفوية خارج حدود القواعد والضوابط اللغوية الرسمية.

- اللغات الأجنبية وهي اللغة التي يتعلمها الواحد منا لغرض من الأغراض العلمية أو الوظيفية وغيرها.

وفي ضوء هذه الفوارق بين المستويات في الاستعمال اللغوي نحاول تركيز الحديث في الخريطة اللغوية التي تشكل الواقع اللغوي في الجزائر.

### تشخيص الوضع اللغوي في الجزائر :

تجمع الدراسات والتقارير على وصف الوضع اللغوي في الجزائر بأنه يتسم بالفوضى والتعقيد، والتعدد اللغوي، فهناك لغة وطنية رسمية جامعة، هي اللغة العربية، لغة التعليم والإدارة والعلوم.

وهناك اللغة الأمازيغية ، وهي لغة وطنية رسمية إلى جانب اللغة العربية وفقا للتعديل الدستوري الجديد 2016، وهي في الاستعمال تنتمي إلى مناطق مخصوصة، وتعمل الدولة على ترقيةها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني.

والمزيغية أو المازيغيات<sup>(23)</sup>: هي اللغة الوطنية التراثية التي بقيت شفاهية في التداول، وهي اللغة الأم لمجموعة غير قليلة من الجزائريين، وبالتالي هي مكون من مكونات الهوية الجزائرية، واللغة المازيغية هي مجموعة من اللهجات كالبائلية والشاوية والشنوية والتوارقية والشلحية تعيش في مناطق محدودة من ربوع الجزائر.

وهناك اللغة الأجنبية، وتسمى اللغة الثانية ، هي في التعريف العام كل لغة متعلمة بعد اللغة الرسمية تهدف في أصلها إلى تمكين التعلم من معرفة الآداب والعلوم والتفتح العالمي، وفي مقدمتها تأتي اللغة الفرنسية ،والحقيقة أنه لا يمكن لأحد أن ينكر أو يتجاهل أهمية تعليم اللغات في هذا العصر، فلقد عرفت تعليمية اللغات تطورا واسعا و استطاعت أن تشكل مدونة معرفية و منهجية مرتبطة بخصوصية اللغات وتعليمها، حيث تقبل أعداد كبيرة من الأفراد في مختلف دول العالم على تعلم اللغات. لأن البقاء في حلبة المنافسة العالمية يتطلب انتشار الازدواجية اللغوية بين أفراد الشعوب، التي أصبحت إحدى متطلبات التنافسية العالمية ثمّ إنّ للتعدد و التداخل اللغويين علاقة مباشرة بتعليم اللغات، بل إنها في كثير من المواضع تجعلها على رأس اهتماماتها. ورغم ذلك يرى كثير من المتخصصين أن تعليم اللغات الأجنبية بخاصة قد يؤدي إلى آثار جانبية تطل الهوية الوطنية والثقافية، وإلى فرض سيطرة ثقافات اللغات المتعلمة. ولا شك أن الدفاع عن اللغة العربية في هذه الحرب اللسانية لا يكون إلا عبر مشروع علمي شامل لتمكينها في الواقع التربوي.

إن المنتبِع لتجارب الشعوب في مجال التعددية اللغوية، والمطلع على بحوث المختصين في هذا المجال، يدرك بأن الاهتمام باللغة صار مسألة استراتيجية لكثير من الدول، وأن المنفذ الديمقراطي أضحى يمر عبر التحكم في عدة لغات، لا سيما في عالم اليوم ، القائم على سلطة العلم وقوة المعرفة، حيث صارت التحديات تفرض نفسها على مجتمعاتنا، وأصبحت تتطلب بلورة رؤية دقيقة واضحة نستطيع من خلالها الحفاظ على هويتنا ووجودنا ، وفي الوقت نفسه الانفتاح على العالم للإفادة من نتائج المعرفة بجميع أشكالها دون أن نفقد شيئا من هويتنا .

وخاصة في ظل التحولات العالمية – وهو ما يستوجب غرس تنمية شعور قوي بالهوية لدى الناشئين والشباب علي حد سواء ، فقد ظهرت أنماط حياتية جديدة، وبرزت مجموعة من القيم العالمية مقابل القيم المحلية ، وتنامي انتشار اللغات العالمية مقابل اللغة المحلية ، وغيرها من التحديات التي فرضت نفسها على هويتنا الثقافية ، وألقت بثقلها علي المجتمعات العربية ، وبسبب كثافة وخطورة الاختراق الثقافي الذي يتعرض له نسق القيم والثقافة بصفة عامة في المجتمع العربي ، كما أن المؤسسات التربوية

15- السياسة اللغوية وواقع التخطيط اللغوي في الجزائر، عاشور بن لطرش، أعمال الملتقى الوطني للتخطيط اللغوي، ج3، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص: 338.

ولهذا أضحت معرفتها، أو تعلمها ضرورة ملحة من ضرورات الحياة، بل أنّ العالم اليوم أضحي ينتمي إلى أولئك الذين يسمّونه بلغتهم، وليس بجديد القول إنّ من أهم مقاييس رقي الأمم مقدار عنايتها بلغتها تعليماً ونشراً، تاريخاً وثقافة، دراسة وبحثاً، ومن ثمة ليس من المستغرب أن نجدتها تحتل مكان الصدارة في الاستراتيجيات الحديثة للتطور، على اعتبار أن الجانب اللغوي يشكل جانبا أساسيا من جوانب حياتنا، ومقوما من أهم مقومات كياننا، والحامل لثقافتنا والمكون لبنية تفكيرنا، وربط الصلة بين أجيالنا، و بيننا وبين كثير من الأمم .

**أما في واقعنا اللغوي فإن اللغات الأجنبية ما هي إلا تجميع لغوي خليط ، يراكم اللغات بدون تحديد مكانة كل لغة ووظيفتها داخل الهندسة التي تتراد للتعهد اللغوي.**

ومن هنا نرى التعليم خصوصا يعاني من التذبذب الذي يحيط بلغة التعليم وبتعليم اللغات، ولذا فإن اللغات الأجنبية يعني في واقعنا المعاصر اللغة الفرنسية لا غير. باعتبارها لغة التعليم والاقتصاد والإدارة، حيث أصبحت لغة الهيمنة بفعل انحسار العربية وابتعادها عن العلوم الحديثة، فحصل للفرنسية تقديس لا مثيل له، فهي لغة غنيمة الحرب الباقية، فالواقع الاقتصادي لوظيفة الفرنسية يضعها في موقع السلطة، حيث فرضت نفسها داخل هذا التعدد ونالت الصدارة، وبات الحديث عن اللغات الأجنبية في واقعنا لا يدور خارج لغة فولتير. فلا ننظر للعالم إلا من خلال اللغة الفرنسية، وإن كان وراء كل لغة حضارة وثقافة، وهو ما لا يشكل عائقا في سبيل نيل المقامات إذا وقع حسن التدبير والتخطيط اللغوي السليم.

وانطلاقا من هذا الواقع اللغوي في الجزائر، لنا أن نطرح السؤال التالي: هل يتحكم الجزائريون في لغة تجعلهم يُعرفون بها على غرار الشعوب الأخرى؟.

الحقيقة أن الجزائريين - إلا من رحم ربك - لا يملكون لغة تميزهم، بل يملكون هجينا لغويا، كما ثبت أنهم لا يتحكمون تحكما جيدا في لغات المدرسة مقارنة مع دول الجوار، إلى درجة أن وصل الأمر إلى مناداة البعض مؤخرا بإحلال العامية في التدريس محل اللغة العربية التي تعرف ضعفا وتخلفا وتحديات جمة لا سيما في عصرنا الراهن.

استخدام اللغة العربية والفرنسية والأمازيغية والدارجات ، كتابة ونطقا بين أفراد المجتمع الواحد وبفوضى عارمة تجعل اللغات تتعايش ضمنه، حيث تعمل كل لغة على ضمان موقعها ودورها ومكانتها، وعلى احتكار مناطقها الجغرافية. إنه وضع ساهمت فيه السياسة العامة السائدة، فأى مستقبل لكل هذه اللغات بالجزائر؟

حيث أسندت سياقات الاستعمال لمكونات هذا التعدد وظائف متنوعة، وغدا لها الأثر الكبير في بناء التفاوتات وفي دعمها. والمؤكد أننا في حاجة ماسة إلى جهود في التخطيط اللغوي لتنظيم هذا التعدد وضبط توزيعه من أجل التحكم في نتائجه، غير أن هناك فرقا بين ما يمكن أن يمثل سياسة أو تخطيطا لغويا، وهو ما يسير وفق ما تعبر عنه القوانين، وبين ما يُفرَض من وقائع لغوية، كما هو الحال في بعض المجالات، كالإعلام والتعليم، تمثيلا لا حصرا.

فما موقع الباحث اللساني من هذا النقاش؟ وما حدود مسؤوليته العلمية؟

لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وولوج مجتمع المعرفة، في ضوء شروط حماية التعدد اللغوي الوطني، وتحديد مجال استعمال كل لغة ووظيفتها في المجتمع حفاظا على خصوصيتها ومدلولاتها المعرفية والقيمية.

إنّ طوّر اقتصاد المعرفة يتطلّب تربية العقل الإنساني تربية مدرسية شاملة قادرة على استخدام المعرفة، والبحث عن حماية أطفالنا من الوقوع أسرى ثقافات غير عربية، ولهذا، فإنّ التمكين اللّغوي للّغات الوطنية هو المدخل الأساس لإعداد الفرد الصالح، وتحقيق فاعليته الإنتاجية، وأمنه اللّغوي، وفي هذا يدخل استعمال اللّغة الأمّ الذي هو تحقيق الأمن الفكري للفرد وللمجتمع، ولكن كيف تحقّق العربية ذلك؟ كان لا بدّ من استراتيجية جدّ متطوّرة للتغلّب على الأمية والجهل، وتعميم التعليم المجاني على كلّ فرد من أفراد البلاد العربية. وفي هذا يدخل مخاطبة الناس بما يفهمون، ومعاملة الإدارة بلغة القوم، وعدم خلق الذخوبية بإعلاء اللّغات الأجنبية. ولهذا نرى ضرورة عدم تغييب العقل في التعامل مع اللّغات، وعدم تهيمش اللّغة الأمّ (العربية الفصيحة) لدى المجتمع وعدم تبخيس اللّغات الوطنية.

وأمام وضعنا الحالي، فإنّنا بحاجة إلى تفادي خطر الفكر السلبي، ومن الضروري تحقيق عوامل التفكير الإيجابي؛ ليحصل تحقيق الأمن والذي هو استثمار إيجابي في المواجهة بالحلول الجذرية للمشاكل اللّغوية، وهذه الحلول يمكن إجمالها في:

1- الاستثمار بالقوّة في اللّغة الأمّ.

2- الاستثمار في اللّغات الوطنية.

3- الاستثمار في لغة أجنبية واحدة راقية علمياً.

4- العمل على تحقيق وظيفة اللّغة الرّسمية.

وإنّ التمكين اللّغوي ضروري ومُستعجل؛ لأدّه يعني الاستثمار في الفكر والوعي وفي العلم والثّقافة وفي تنمية الإنسان، كما يعني الاستثمار في تحقيق الإنتاجية المطلوبة في واقعا المعاصر. ولهذا، نروم وضع سياسات، وسنّ قوانين، وإعداد أنظمة من شأنها العناية التامة باللّغة الجامعة، وبذل الاستثمارات الضخمة وبلا تردّد في مشاريع خدمة العربية؛ ووصولاً إلى إصلاح تعليم اللّغة العربية، وإعداد معلمها إعداداً جيّداً، وتأهيلهم تأهيلاً أكاديمياً، وتعريب التعليم في كلّ مراحلها، وإعداد استراتيجية شمولية لتعميم استعمال العربية، وتحديث المعجم اللّغوي، وتفعيل المؤسّسات الجمعية وفق آليات العصر، وإنشاء هيئات وطنية تنتج المشاريع وتعمل على تجسيدها في واقع الأمة العربية وإنّ كلّ هذه الأعمال تعني في ما تعنيه تحقيق الأمن العامّ، وهو تحقيق الأمن الفكري للفرد والمجتمع، ولهذا يجب إدراك مغزى تلك المقولة التي ترى بأنّ الأمّة تضعف بضعف لغتها، ومعنى الضعف هو ضعف في فاعليتها، ويعني ضعف في انسجام المجتمع، وضعف الانسجام؛ يعني الفوضى والتخلف.

ومن هنا أرى أن يجمعنا المبدأ العامّ الذي ينبغي أن تخضع له كلّ الدول العربية وكلّ المجتمعات الناطقة بالعربية هو ألاّ تغيب العربية من أي مكان، وأي ميدان إطلاقاً من جهة، وربط اللّغة العربية من جهة

أخرى، بالعلم والتكنولوجيا فلا نهوض للغة إلا بهذا الرابط. كط هو الحال في العصر الراهن؛ بحيث إن ما يؤخذ من الغرب الآن يبقى التعرف إليه واستثماره باللاغة الأجنبية عند عامة الناس، وفي مختلف الفئات والميادين" مؤسّسة الفكر العربي (2012/ 285). ومن هنا يمكنهم الاستثمار في عديد المجالات، بتخصيص بعض الميزانيات لترقية اللغات الوطنية لتحل مكانتها المتميزة، ومنزلتها الخاصة، في الاستراتيجيات الحديثة للتطور.

وهو ما يقتضي بالضرورة وقبل كل شيء الاستثمار في لغة الطفل، والعبرة في ديننا الحنيف، عندما جعل الرسول فداء الأسرى من كفّار قريش بتعليم عشرة (10) أطفال من أبناء المسلمين القراءة والكتابة، وكان ذلك بدل الفداء بالأموال بل أعلى ذلك من شأن العربية، ورخص من قيمة المال التي تقدّم في الفدية. ومن هنا نرى أهمية الاستثمار في تربية أطفال اليوم، وهم رجال الغد، هم ثروة الأمم والشعوب، ولهذا ثوّجهم إليهم العناية الخاصة؛ لأن قوّة الأمم تُقاس بمدى التحكّم في الأطفال، ومنحهم درجات الوعي والرفاهية، وقال (بندتو كروتشي) اذكروا دائماً أدنا إذا وقّرنا لأطفال الأمّة وشبابها الفرصة لتنمية قدراتهم، وإذا استطعنا أن نقدّم لهم المعرفة الكافية التي تمكنهم من إدراك ما يجري حولهم بكلّ ما فيه من حسنات وسيئات، فقد أوجدنا جيلاً من الشباب يستطيع أن يقود بلاده نحو مستقبل أفضل فالشباب هو الحاضر وهو المستقبل، وهو ثروة البلاد التي لا تنضب" ميساء، (2008) ههلا شك أنّ الاستثمار في الجيل الجديد يمثّل قيمة رمزية وثروة كبيرة، وبخاصّة إذا كان ذلك في صالح النظرة المستقبلية؛ حيث إنّ مستقبلهم سيعتمد على المعرفة والتقانة أكثر من اعتمادنا نحن على التعليم التقليدي؛ لذلك يجب على مدارسنا إعداد تلاميذ لهذا المستقبل بشكل جيّد؛ لأنّ قدراتهم العقلية سوف تُعطي من القوة الاقتصادية للبلد. ولهذا، فإنّ الاهتمام بلغة الطفل هو استثمار في التنمية البشرية المعاصرة، ونعلم بأننا نعدّ جيلاً جديداً له مُعطياته وتطبيقاته التي يتعامل بها، فهو طفل رقمي، وسوف يأتي المستقبل باختراعات عجيبة. فكان لا بدّ من الاستعداد لهذه الاختراعات بالتحكّم في برامج المحاكاة الافتراضية، واستخدام التقانة لتحسين التعليم؛ كي نضع تجسيراً رقمياً غير متقطّع، ويقع الاستثمار بقوة في الألعاب اللّغوية، أو في كتب القصص المبنية على الشخصيات، أو في ألعاب الفيديو التي تخصّهم، أو في الدُمية التعليمية... وكم تعمل كلّ تلك الوسائل الرقمية على إكساب الطفل لغةً هائلةً جيّدة؛ حيث تجعله ينعّس في تلك اللّعبة، ويتكلّم مثلما يتكلّم الصغار الممثلون؛ يمكن للألعاب حقاً أن تعلّمك؟ هناك مثال معروف جيّداً في فنلندا، لقد لاحظ الباحثان أنّ الصبيان الفنلنديين يتحدثون الإنجليزية أفضل من البنات الفنلديات، وسبب هذه الملاحظة التي وثقتها العديد من الدراسات هي أنّ الصبيان يلعبون ألعاب فيديو أكثر؛ ولأنّ الألعاب باللاغة الإنجليزية، فإنّ اللاعبين أصبح لديهم مفردات أكثر والنقطة هنا هي أنّ الصبيان لم يجلسوا ليتعلّموا الإنجليزية، بل تعلّموا وهم يستمتعون مؤسّسة الكويت للتقدّم العلمي. العلوم، (2015/ 24). وإنّي أرى الفرصة ذهبية في الاستثمار في هذا المجال، ومراعاة تلك الابتكارات القادمة خلال الأعوام التي تقابنا بالمزيد، كما أنّ التطبيقات المعاصرة على مستوى الهاتف النقال بما له من تطبيقات التعلّم والبرمجيات الأخرى التي تتطوّر باستمرار تُمكن الأطفال والتلاميذ من اكتساب معارف بيانية؛ تكسبهم التعامل مع الواقع الافتراضي، وهم الذين يلعبون ويبحرون بسهولة في هذه الأجهزة التي لا تفارقهم. ولهذا أرى بأنّ مستقبل التعليم الرقمي ضرورياً. وعلينا الاستثمار في الأبحاث ذات العلاقة بالأعمال المسلية والتعامل مع الأشياء الحقيقية وأنوّه بحقّ بتلك الجهود التي يقوم بها الباحث (نبيل علي) في البرمجيات العربية في معالجة اللّغة العربية في التشكيل الآلي، وفي الصرف الآلي، وفي بناء قواعد البيانات المعجمية. وكذلك جهود الأستاذ (نهاد موسى) الذي يسعى إلى وضع آث النهضة اللّغوية، نهضة يستثمر من خلالها في المُستجدات

الجديدة الخاصّة بالشباب إضافة إلى جهود بعض المؤسّسات ذات العلاقة بالبرمجيات التعليمية. وما أحوجنا إلى أمثال هؤلاء، وإلى أولئك الذين نذروا أنفسهم في خدمة الغرب، وهربوا من مجتمعهم الذي لم يُدْصِرْهم، نحن بحاجة إليهم للعودة إلى أوطانهم لخدمته. نحن بحاجة إلى باحثين معلّمين يحملون مفاتيح المعرفة والعلوم، باحثين مختصّين في لغة الأطفال وأدب الأطفال في عصر العولمة.

إنّ النظرة التربوية الحديثة إلى الطفل يجب أن تكون من باب أنّه منظومة مفتوحة قابلة للتعلّم والنمو ففي داخله كنز مدفون ومهارة ووجدان وقيم، يحتاج إلى مدرّس ناجح لإخراجها إلى واقع الإبداع. ومن هنا تتبيّن لنا أهمية إسناد تعليم هذه الناشئة إلى كفاءات جدّ عالية في العلم وفي التربية مثلما تفعل (كندا) فلا تُوظّف دكتوراً من أعلى طراز في التعليم الابتدائي إلا إذا أُخضع للتجريب التربوي ومتطلّبات علم النفس، والممارسة المهنية لسنوات، لكن توظّف ذات الدكتور بسهولة إذا أراد ممارسة التعليم في الجامعة. ولهذا نحتاج إلى معلّم له ثقافة عربية تقوم على العلوم والأخلاق والقيم النبيلة والأصالة وقبول الآخر. إلى معلّم يُلقّن هذا الجيل أفكار هذا الجيل، إلى معلّم يصنع هذا الشباب وفق آمالهم ورغباتهم، وذلك ما يجعلنا ندخل مجتمع المعرفة مثل البشر المتقدّم، ونرفع لعنة تسمية البلاد المتخلّفة عن أوطاننا.

وعلينا أن نفيذ من فعل الدول المتقدّمة التي استثمرت في الأطفال والشباب والكفاءات الوطنية، فنجدها تُنفق وتستثمر بسخاء على المرحلة القاعدية، ولا تهتمّها الأموال؛ لأنّها سوف تدخل في العائد الاقتصادي في لاحق من الزمان. فهي تستثمر في البشر؛ بالعمل على نمو الوعي الثقافي المجتمعي، عن طريق الصناعات الثقافية، والاهتمام بالحرّف اليدوية، ولا تقبل بهجرة الكفاءات؛ فتعمل على ترضيتها للإفادة منها، لا تهجيرها. ولهذا يجدر بنا مراجعة منظوماتنا الفكرية؛ بهدف تحرير الثقافة العربية من الاستلاب الحضاري عبر صناعة الثقافة الوطنية، باحترام الهوية والخصوصية، وحبّ الوطن، والدفاع عن المواطنة مع رعاية القائمين على خدمة العربية.

## Le français au Liban : une langue d'enseignement en perte de vitesse ?

Ali KAZWINI-HOUSSEINI  
Laboratoire DyLIS « Dynamique du langage in situ »  
Université de Rouen-Normandie. France  
Centre de recherches pluridisciplinaires  
Islamic University of Lebanon. Liban

### Introduction

« *Quand tu parles de francophonie et de français - ça circule dans les veines – [...] dans les artères du Libanais - tu vois- ils aiment ça* »<sup>24</sup>.

Les propos de l'extrait ci-dessus peuvent-ils encore être tenus aujourd'hui pour le contexte francophone libanais ? Poser cette question en 1962, date de la publication par Sélim Abou de son ouvrage<sup>25</sup>, *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, aurait d'évidence été impensable : le français était en effet une langue identitaire pour une majorité de Libanais. Ce sont très exactement, cinq décennies et demie qui nous séparent aujourd'hui des affirmations d'alors d'Abou sur la « puissance » du français.

S'est multipliée, depuis lors, l'expression à degrés divers d'une « crainte » autour d'un idiome souvent perçu comme concurrentiel et bousculant l'ordre linguistique établi. Il s'agit, on l'aura deviné, de la diffusion de l'anglo-américain dans l'ensemble des pays dits « de tradition

---

<sup>24</sup> Extrait d'un entretien « (XI : 52) » réalisé dans le cadre de la recherche suivante : Kazwini-Housseini, A. 2015, *Plurilinguisme et identités au Liban : quels enjeux pour la francophonie ?*, Thèse de doctorat, Volume II, Université de Rouen-Normandie, France.

<sup>25</sup> Enquête-référence pour tout chercheur s'intéressant à la question de la francophonie au Liban.

francophone ».

Comme j'ai déjà<sup>26</sup> pu le développer, c'est la raison qui « avait poussé de nombreux spécialistes dont Sélim Abou lui-même, à prendre part à ce débat autour de l'anglais qui serait en phase de supplanter le français dans l'un des "bastions" francophones, et à réaliser puis publier une enquête dès 1996, dans un deuxième ouvrage, devenu également une référence, intitulé *Anatomie de la francophonie libanaise*. Il s'y associa à des chercheurs qui font aujourd'hui autorité dans le domaine de la francophonie comme [...] Katia Haddad ».

Dans cet ouvrage collectif, Abou (1996 : 5) dit en effet ceci : « le discours sur la concurrence entre les langues française et anglaise [...] fluctue au gré des impressions et des options de chacun. Mettre fin aux jugements hâtifs [...], faire le point sur la situation du français au Liban, tel est le premier objectif de [...] [cette] enquête sociolinguistique ».

Les résultats qu'obtient alors Abou (et qualifie de « saillants ») font état d'« une nette tendance au trilinguisme chez les jeunes générations. En même temps, elle dévoile les fonctions respectives spontanément assignées à chacune des trois langues en présence : l'arabe littéral, langue officielle et langue de culture ; le français langue de communication, de formation et de culture; l'anglais langue de communication internationale et d'information. [...] [L]'avenir est peut-être à ce type de trilinguisme [...] [et] dans les faits sinon dans les discours, l'aspiration à un bilinguisme arabe-français fondamental, c'est-à-dire concrètement à l'acquisition du français comme langue seconde, se fasse aujourd'hui sentir, à des degrés divers, dans toutes les communautés. ». Pour Abou, le français ne serait pas (*Ibid.* : 6) « une langue comme une autre, à laquelle on peut substituer par décret n'importe quelle autre langue. Il n'est pas non plus une langue qu'on puisse remplacer par une autre, au nom des intérêts immédiats, pour peu qu'on ait conscience de la spécificité culturelle du Liban et qu'on prétende la sauvegarder. ».

Les doutes concernant cet ancrage du français n'avaient plus lieu d'être grâce à l'enquête réalisée par Abou ; le temps de ce que j'ai choisi<sup>27</sup> d'appeler une « accalmie » ou encore un « cessez-le feu ». L'on ne peut que constater, lors de cette dernière décennie notamment, une résurgence de ces interrogations que l'on trouve dans différentes publications dont le seul

---

<sup>26</sup> Kazwini-Housseini, *op.cit.*, Volume I. A noter qu'il s'agit de Kazwini-Housseini (2015 : 20), pour l'extrait. Par ailleurs, les *guillemets* (") dits *anglo-américains* seront employés autant de fois que nécessaire lorsque dans le cadre d'une citation d'un auteur, celui-ci fait lui-même appel à des guillemets dans son texte. Cela permettra ainsi un meilleur confort visuel évitant toute éventuelle confusion ; d'où l'emploi des deux types de guillemets : (« ... ») et ("...").

<sup>27</sup> Kazwini-Housseini (*op.cit.* : 21-22) pour une partie de l'analyse détaillée et les exemples qui suivront notamment.

titre est suffisamment symptomatique de la diffusion de l'anglais et cette perte de vitesse, avérée ou non, du français.

Parmi ces écrits, il y a l'article de Claudia Chehadé : *Liban : face à l'anglais, le français résiste*, publié dans *Le Français Dans le Monde* en 2008. C'est en quelque sorte, une réponse à des articles de journalistes comme celui de Christian Bonrepeaux, ayant pour titre : *Liban : la lente érosion de la langue française*, publié dans *Le Monde de l'éducation*, et dont l'extrait suivant est également très révélateur (Bonrepeaux, 2006 : 64) : « considéré comme une seconde langue maternelle au Liban, [le français] est en passe d'être supplanté dans l'enseignement par l'anglais [...] les contraintes économiques ne tarderont peut-être plus à reléguer la langue de Molière au niveau d'un plus culturel ».

Cette crainte, pour reprendre le terme employé plus haut, a également gagné la France, où polémiques et virulentes critiques se sont enchaînées entre défenseurs et opposants à l'« utilitarisme » de l'anglais dès l'annonce de l'adoption de la loi<sup>28</sup> dite Fioraso, du nom de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en 2013.

Plus récent encore, pour revenir au Liban, est l'article<sup>29</sup> publié en mars 2015 et dans lequel on a interrogé Katia Haddad sur l'« avenir du français » dans ce pays. Celle-ci déclare que, pour maintenir cette langue, il faudrait réfléchir « en termes de complémentarité et non de rivalité avec l'anglais, en valorisant l'enseignement universitaire francophone, en cessant de promouvoir le "français langue étrangère" ou "langue de communication" ».

S'il y a donc lieu de s'interroger sur l'avenir de la francophonie libanaise et si celui-ci se jouera là où il est choisi comme outil de « transmission des savoirs », quelles sont par conséquent les dernières tendances linguistiques à l'école et à l'université ? C'est pour tenter de répondre à cette question, en lien direct avec le français comme langue de scolarisation/enseignement, que je ferai appel aux données développées dans le cadre d'une

---

<sup>28</sup> Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Celle-ci a ainsi légalisé le développement de l'enseignement en anglais depuis une quinzaine d'années dans les grandes écoles en France (en violation alors d'un autre texte, qui est la loi Toubon) et l'a, par la même occasion, étendu aux universités. « Celle-ci prévoit en effet de faciliter l'usage des langues étrangères, donc implicitement de l'anglais sans ainsi le nommer, dans l'enseignement supérieur français. Nous pouvions alors entendre à l'Assemblée nationale les propos suivants tenus par certains députés opposés à l'article 2 de ladite loi : "Cet article ferme l'université sur ce sabir [l'anglais de communication internationale] qui est un moyen mercantile de vendre [...], mais ne permet pas de conceptualiser » ; "dès lors que la langue française ne pourrait plus "tout dire", elle serait "virtuellement morte" ; ou encore : "quel est donc ce peuple qui a honte de sa propre langue ?" » : Kazwini-Housseini (2015 : 18-19).

<sup>29</sup> Chakhtoura : 2015 (cité également dans Kazwini-Housseini : *op.cit.* : 21)

récente recherche<sup>30</sup> et en tenant compte des dernières statistiques publiées en langue arabe par le Centre de Recherches et de Développement Pédagogiques libanais.

Aussi faudrait-il ici évoquer la communauté musulmane chiite. Sa montée en puissance progressive s'est en effet accompagnée d'une forte demande en matière éducative : la création de nouvelles écoles. Ces besoins se sont notamment accrus dès la fin de la guerre civile, lors du retour d'une partie de la diaspora libanaise chiite au début des années 1990, des pays d'Afrique noire. L'aspect qui nous intéresse ici est celui du choix de la langue d'enseignement<sup>31</sup>, en plus de l'arabe, dans ces établissements. Ceux-ci auraient privilégié le français<sup>32</sup>. Je ne pouvais ainsi ignorer cette tendance, s'il en est, dans le cadre d'une recherche ayant pour ambition de traiter de la francophonie au Liban. C'est la raison pour laquelle j'ai également été amené à réaliser une enquête auprès des dites écoles « chiites »<sup>33</sup>.

### **Le français dans les établissements d'enseignement secondaire (*le français « à l'école »*)<sup>34</sup>**

Quelle est la place réservée au français dans les établissements scolaires au Liban ? On ne peut répondre à cette question sans faire la distinction entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Quels sont par secteur les pourcentages d'élèves scolarisés en français ?

---

<sup>30</sup> Recherche doctorale soutenue en septembre 2015 et déjà citée à plusieurs reprises.

<sup>31</sup> S'agissant de l'enseignement, il faut préciser deux points : 1- la Constitution libanaise accorde aux 18 communautés religieuses en présence, le droit de fonder leurs propres écoles. Ces établissements privés et donc « communautaires » sont ainsi libres d'adopter des choix pédagogiques propres. 2- L'enseignement des matières dites scientifiques, comme les mathématiques, la chimie, etc. s'effectue en français ou en anglais (rarement en allemand) à l'école et à l'université, publiques et privées. C'est un choix politique délibéré et aujourd'hui assumé par la majorité des Libanais pour une ouverture à l'international : les établissements privés, comme ceux de la communauté musulmane chiite, peuvent par conséquent choisir le français au détriment de l'anglais -ou inversement !- comme langue de scolarisation.

<sup>32</sup> Chehadé (2008 :18-19) : « Des familles chiites, de retour au Liban après un long séjour en Afrique francophone, ont [...] favorisé l'ouverture de deux écoles francophones dans le sud du pays ».

<sup>33</sup> Pour un aperçu exhaustif de ces résultats, consulter l'article suivant : Kazwini-Housseini, A., 2017, « Liban : tendances actuelles, s'il en est, d'une "francophonie chiite" ou d'un lien entre *langue* et *politique* ».

<sup>34</sup> Kazwini-Housseini (2015 : 119-138) : les données et leurs analyses seront pour la plupart reprises telles quelles. Une mise à jour y a néanmoins été apportée en fonction des nouvelles statistiques publiées par le CRDP libanais en 2016.

Je présenterai ci-après les statistiques les plus récentes, publiées en 2016, pour l'année scolaire 2014-2015. Suivront ensuite, en guise de comparaison, celles de l'année 2013-2014 publiées en 2015, et que j'avais reprises dans le cadre de ma recherche doctorale :

1. Pour l'année 2014-2015 (Source : CRDP, 2016 : 16) :

Dans le **secteur public**, **61,4%** des **élèves** sont **scolarisés en français** contre 38.6% qui le sont en anglais.

Les **élèves scolarisés en français dans le secteur privé** (dit « **gratuit** ») représentent **53.5%**, contre 46.5% qui le sont en anglais.

Avec ses **53.9% d'élèves scolarisés en français**, contre 46.1% qui le sont en anglais, le **secteur privé** (« **payant** ») continue d'avoir le plus grand nombre d'inscrits<sup>35</sup>.

2. Pour l'année 2013-2014 :

« Dans le **secteur public**, le nombre **d'élèves scolarisés en français** est de 189 476, soit **61.1%**, contre 38.9% qui le sont en anglais. [...]».

Le nombre **d'élèves scolarisés en français dans le secteur privé [...] gratuit** est de 71 470, soit **54.2%**, contre 45.8% qui le sont en anglais. [...]».

Totalisant 290 005 **élèves scolarisés en français**, le **secteur privé [...] payant** est de loin celui qui regroupe le plus grand nombre d'élèves étudiant en français, soit **54.6%**, contre 45.4% d'élèves ayant l'anglais comme langue d'enseignement. » : Kazwini-Housseini (2015 :119-120).

Il est à noter déjà à ce stade, pour 2014-2015, une légère baisse du nombre d'élèves inscrits en français dans le secteur privé, payant et gratuit, par rapport à l'année précédente. D'un autre côté, la très légère hausse du nombre d'inscrits en français dans le secteur public en 2014-2015 est à relativiser par le nombre total d'inscrits, en français et en anglais, qui est moindre (28.41%) dans ce même secteur à comparer avec 2013-2014 (30.9%). De plus, nous verrons plus loin la problématique de scolarisation des réfugiés syriens qui n'est pas sans conséquences sur ce secteur public. En tout cas, cette baisse du nombre d'inscrits dans le public profite incontestablement au secteur privé.

S'agissant en effet des établissements d'enseignement privés, les plus importants sont les réseaux chrétiens de différentes congrégations. Il y a également ceux de la communauté

---

<sup>35</sup> Soit 53.97% du nombre total d'élèves. Le chiffre est en légère, mais constante, progression. Pour l'année scolaire précédente, il était de 52.8% (CRDP, 2015 : 12).

musulmane sunnite (le groupe scolaire *Makassed*<sup>36</sup> fondé par la famille de l'ancien Premier ministre Tammam Salam) et ceux de la communauté chiite (les écoles du mouvement Amal, celles des écoles *al-Mabarrât*<sup>37</sup>, et celles du Hezbollah<sup>38</sup>, auxquelles s'ajoutent, entre autres établissements, *al-'Amiliyyeh* et *al-Ja'fariyyeh*, l'*Association de Bienfaisance culturelle*<sup>39</sup> et la *Fondation Mûsa Şşadr*<sup>40</sup>) ainsi que ceux de la communauté druze (les écoles *al-'Irfân*). Chaque réseau est en principe ouvert aux élèves d'autres confessions.

Pour l'année 2012-2013 (données statistiques en langue arabe du CRDP, 2014 : 54), sur les 2 777 écoles publiques et privées recensées pour l'enseignement général (tous secteurs confondus : public, « privé gratuit », « privé payant » et UNRWA<sup>41</sup>), 1 392 écoles dispensent un enseignement en français contre seulement 731 en anglais, et 654 écoles proposant un enseignement mixte dans les deux langues considérées.

Pour l'année 2013-2014 (CRDP, 2015)<sup>42</sup>, bien qu'il ait très sensiblement baissé au profit de l'anglais, le pourcentage des écoles publiques dispensant un enseignement exclusivement en français est de 59,23 contre 60.78% l'année précédente. Dix années plus tôt, ce pourcentage<sup>43</sup> était de 70% environ.

---

<sup>36</sup> *Makassed*, plutôt que *Maqassed* ou encore *Maqâsed*, est l'orthographe la plus courante lorsqu'il s'agit de la structure associative en question.

<sup>37</sup> La fondation *al-Mabarrât* de l'Ayatollah Sayyid Mohammad Hussein Fadlallah. Elle est gérée depuis le décès de ce dernier en 2010, par son fils Sayyid Ali qui n'est toutefois pas un « référent religieux » (*Marja' taqlîd*) pour une partie des musulmans chiïtes au Liban comme le fut son père. Pour ce concept de *Marja' taqlîd*, et celui également de *wilâyat el-faqih*, voir par exemple l'ouvrage de Catherine Le Thomas (2012), *Les écoles chiïtes au Liban. Construction communautaire et mobilisation politique*, Paris, Karthala.

<sup>38</sup> Il s'agit des établissements d'*al-Imdâd* et ceux très proches de ce parti comme la JTDI et la MITT. La JTDI est l'acronyme en arabe pour *Jam'iyyat Ta'lim Dîn l-Islâmi* (en français : *Association pour l'Enseignement Religieux Islamique*) : elle gère les écoles al-Mustapha. La MITT est l'acronyme en arabe pour *Mu'assasat al-Islâmiyyah lel-Tarbiya wa lel-Ta'lim* (en français : *Fondation Islamique pour l'Education et l'Enseignement*) : elle gère les écoles al-Mahdi.

<sup>39</sup> *Jam'iyyat al-Birr wa al-Ihsân*, en arabe. Elle appartient à la famille du Cheikh Mohammad Mahdi Chamseddîn, ancien président du Conseil Supérieur Islamique Chiite décédé en 2001. Cette association gère l'école technique de *Borj al-Chamâli*.

<sup>40</sup> Elle gère par exemple l'école *al-Zahra'* pour filles.

<sup>41</sup> Il s'agit d'une structure onusienne accueillant les enfants des réfugiés palestiniens qui sont traditionnellement anglophones.

<sup>42</sup> Pourcentage calculé par mes soins selon le nombre d'écoles indiqué par secteur (tableau page 53 du *bulletin* du CRDP) reporté sur le nombre total d'écoles (tous secteurs confondus).

<sup>43</sup> CRDP, *Bulletin statistique pour l'année scolaire 2003-2004*. Les données sont consultables en ligne sur le lien suivant [http://www.crdp.org/sites/default/files/P46\\_0.PDF](http://www.crdp.org/sites/default/files/P46_0.PDF)

En 2014-2015, une centaine de nouvelles écoles a été créée (97 très exactement, selon le CRDP, 2016 : 37). Là aussi, le pourcentage des écoles publiques dispensant un enseignement exclusivement en français (concernant, pour rappel, les matières dites scientifiques) est en baisse. Celui-ci est de 58,72 %.

Une comparaison entre les deux années scolaires **2013-2014** et **2014-2015** permet de constater que :

pour le secteur public, on est en effet passé de 754 écoles enseignant en français, recensées en 2013-2014, à 744 écoles du même type en 2014-2015. Même constat du côté des autres secteurs détaillés ci-dessous, avec néanmoins une baisse beaucoup plus significative ;

- pour le secteur privé « gratuit » : on est ainsi passé de 162 écoles en français, recensées en 2013-2014, à 110 écoles en 2014-2015 ;
- pour le secteur privé « payant » : sur les 435 écoles en français, recensées en 2013-2014, on est passé à seulement 278 écoles du même type en 2014-2015 !

Voici maintenant une comparaison<sup>44</sup> entre **2012-2013** et **2013-2014** :

- « Pour le secteur public :
  - Les écoles en français sont au nombre de 775 pour l'année 2012-2013. Elles sont 754 en 2013-2014, soit une baisse de plus de 20 écoles. Une partie d'entre elles a fermé ses portes. L'autre partie a ouvert des sections en anglais
  - Les écoles en anglais sont au nombre de 260 pour l'année 2012-2013. Elles sont 271 en 2013-2014.
- Pour le secteur privé :
  - Les écoles en français sont au nombre de 442 pour l'année 2012-2013. Elles ont baissé à 435 en 2013-2014.
  - Les écoles en anglais sont au nombre de 325 pour l'année 2012-2013. Elles sont 339 en 2013-2014, soit, presque, une quinzaine d'écoles de plus. ».

Aussi la tendance est-elle au développement d'écoles « mixtes »<sup>45</sup>, pouvant ainsi attirer un nombre maximum d'élèves abstraction faite du choix de la langue.

Il est à préciser en outre que l'apprentissage de la langue choisie (sachant que ce choix de la

<sup>44</sup> Pour cette comparaison, il s'agit de données citées dans Kazwini-Housseini (2015 : 123-124).

<sup>45</sup> Etablissements proposant deux parcours (dits « sections ») au choix entre le français ou l'anglais en tant que langue d'enseignement (attention à ne pas confondre les écoles « mixtes » avec des enseignements de type bilingues, comme on peut trouver, entre autres pays, en France).

langue de scolarisation aux côtés de l'arabe doit être fait dès la maternelle, entre le français, l'anglo-américain et beaucoup plus rare, l'allemand) débute dès le cycle préprimaire<sup>46</sup>.

Bien que le choix soit possible entre ces trois langues dites « étrangères », comme pouvant être apprises à l'école, Katia Haddad (2006 : 7)<sup>47</sup> indique que près de 73 % des élèves (ou, plutôt leurs parents) optent pour « le français comme première langue étrangère et [...] l'anglais comme deuxième langue étrangère ». Ce pourcentage avancé alors par Haddad a été revu à la baisse : il est de 54.1%, tous secteurs confondus, selon le CRDP (2016 : 15).

De plus, si l'on considère les autres élèves comme le suggère Haddad (*Ibid.* : 7) qui auront ainsi choisi « l'anglais comme première langue étrangère, et le français comme deuxième langue étrangère », mais en veillant à appliquer le pourcentage récent du CRDP que l'on a indiqué plus haut (les « 54.1% » au lieu des « 73% »), on ne pourra effectivement que « mathématiquement » constater l'augmentation du nombre d'élèves « touchés, à des degrés divers, par l'apprentissage du français ».

Cela étant dit, l'« opération inverse » peut également être envisagée. Autrement dit, les élèves ayant opté pour le français comme langue d'enseignement se verront à leur tour proposer dans leurs écoles respectives un apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère. Aussi cela revient-il à dire que si les élèves étudiant en français sont de fait plus nombreux, ils assurent « involontairement » une acquisition, certes « à des degrés divers » (pour paraphraser Katia Haddad) de l'anglais en tant que langue étrangère et son maintien, voire son développement, concomitamment à celui du français, langue d'enseignement/scolarisation. Peut-on ainsi mettre en exergue un trilinguisme dont l'« ancrage » (synonyme ici de *lecte du quotidien* complété d'un *outil* notamment de réflexion, de transmission/acquisition de connaissances) serait l'arabe<sup>48</sup> et l'une des deux langues d'enseignement des matières scientifiques ?

Par ailleurs, Haddad (*Ibid.* : 7) ajoute qu'« une logique économiciste de l'enseignement pourrait aussi jouer en défaveur de la langue française dans les pays du Monde arabe, dans la mesure où, pour répondre à la demande de ces consommateurs que sont somme tous les

---

<sup>46</sup> Également appelé cycle « préscolaire » ou encore « jardin d'enfants ». Pour rappel, ce cycle s'adresse aux enfants âgés entre 3 et 6 ans. Cette tranche d'âge comprend le « premier jardin » et le « second jardin ». Une année préscolaire dite « de maternelle » peut lui précéder (de 2 à 3 ans donc). Comme en France, le cycle préscolaire n'est pas obligatoire (les structures accueillant les enfants âgés entre 0 et 3 ans sont regroupées sous l'appellation « Période préscolaire »).

<sup>47</sup> Publication datant initialement de 2000. Elle a été suivie d'une mise à jour en 2006. Les extraits cités tiennent compte de cette mise à jour.

<sup>48</sup> Notamment, ici, l'arabe libanais, langue commune et « du quotidien » pour la plupart des Libanais, en tout cas acquise essentiellement à l'oral par tous, sinon l'écrasante majorité de ces derniers.

parents d'élèves, l'enseignement privé pourrait privilégier l'apprentissage de la langue anglaise aux dépens de la langue française, si celle-ci continue à être présentée et perçue comme une langue du passé, au moment où l'anglo-américain est présenté comme la langue de la modernité, du développement économique et des innovations technologiques ».

De même, Hafez<sup>49</sup> (2008 : 13) précise qu'« aux yeux des jeunes, la langue de l'oncle Sam s'associe à "la modernité", "la puissance" et à "la réussite professionnelle" alors que le français est considéré comme la langue "des anciens", "du passé" et "de la littérature", d'autant plus que les Français natifs émaillent leur discours de termes anglais ».

Malgré les difficultés économiques et l'importance du chômage, l'écart entre l'enseignement public et l'enseignement privé ne semble pas se réduire. Les parents de la classe moyenne ont certes de plus en plus de difficultés à faire face aux droits d'inscription qui sont de plus en plus élevés (appelés en français du Liban frais d'« écolage »). Ils restent cependant réticents à la possibilité de « rapatrier » leurs enfants dans un secteur public où l'enseignement est gratuit, mais dont la réputation est médiocre comme l'explique Hafez<sup>50</sup> (2009 : 1-2) : « l'enseignement dispensé dans les écoles publiques n'est pas satisfaisant par comparaison à celui des écoles privées prestigieuses. En effet, au bout de douze années de scolarisation en langue française, nombreux sont les lycéens qui ne parlent pas encore cette langue ».

Ce niveau insuffisant avait été également exprimé par l'association des Makassed (2004)<sup>51</sup> : « Nous constatons [...] l'échec de l'enseignement du français au Liban puisqu'un très grand nombre d'apprenants, au bout de douze ou quinze ans de scolarisation, se trouve incapable de former une phrase correcte, que ce soit à l'oral ou à l'écrit ».

Par ailleurs, au Liban, pays dit « de tradition francophone », le choix des parents d'élèves, comme on l'a vu plus haut, se porte encore aujourd'hui majoritairement (à 54.1%) sur le français, malgré la progression constante de l'anglo-américain et l'absence d'un texte législatif qui imposerait une langue d'enseignement plutôt qu'une autre.

L'on suppose par conséquent que l'ensemble de la population concernée par ce choix juge

---

<sup>49</sup> Hafez, S.A (2008), « Quel environnement francophone pour le français au Liban ? ». Publication téléchargeable en ligne et ayant pour référence *Université Libanaise*.

<sup>50</sup> Hafez, S.A (2009), « Le français au Liban : victime d'un enseignement inadapté ! A qui la faute ? ». Publication également téléchargeable en ligne et ayant pour référence *Université Libanaise*.

<sup>51</sup> Association des Makassed, Département de Français, Collectif, 2004, « Quel français enseigner ? », *Revue Pédagogique en ligne du CRDP*, n° 30 (septembre), Liban. Article consultable (absence de pagination) sur le lien suivant : <http://www.crdp.org/fr/details-edumagazine/25059/9677>

que l'apprentissage précoce du français facilite plus tard la maîtrise de l'anglo-américain : une langue dont l'acquisition est jugée plus facile en comparaison avec le français. Aux yeux des parents, le français serait-il ainsi la langue de réussite dans les études scolaires ? Etudier en français induit-il forcément l'apprentissage, puis l'acquisition ultérieure de l'anglais ? Et l'inverse serait-il vrai ? Katia Haddad (2006 :8) semble en tout cas l'avoir confirmé en ayant donné raison aux parents d'élèves dont elle qualifie le choix de « bon sens populaire » qui rejoindrait selon elle « les jugements les plus récents des linguistes [allusion à Claude Hagège<sup>52</sup>] ».

Toujours est-il que depuis l'introduction de la seconde langue étrangère dès le cycle Moyen<sup>53</sup>, souvent dès le primaire dans le secteur privé, le trilinguisme est prôné dans les établissements scolaires par les directives officielles.

Cet *outil d'enseignement* qu'est la langue, le français n'échappant pas ainsi à la règle, est un *moyen de transmission* des savoirs et de connaissances scientifiques. Il ne s'agit donc pas seulement d'apprendre la langue pour elle-même. C'est là où un degré d'imprégnation culturelle minimum véhiculé par ladite langue est également requis et est (devrait en tout cas l'être) par conséquent présent chez l'élève. D'où bien entendu la nécessité d'un volume horaire « minimum » qui doit être consacré à la langue d'enseignement.

Les programmes officiels n'abordent pas clairement la question de l'enseignement en français, ni *a contrario* celle de l'enseignement en anglais. Encore moins précises sont les indications concernant la langue dans laquelle devront donc être enseignées les disciplines scientifiques. Ce manque de précision « permet aux écoles privées francophones [...] de continuer à prodiguer ces disciplines en français » à leurs élèves, ainsi que le note Haddad (2006 : 9). De même pour un grand nombre d'établissements publics qui proposent un enseignement en anglais (ou en français) pour les élèves ayant choisi l'anglais (ou donc le français) comme « première langue étrangère ».

Les différentes « répartitions » hebdomadaires des matières et du nombre d'heures (ou

---

<sup>52</sup> Pour la référence exacte que Haddad (*Ibid.* : 8) cite, il s'agit de : Hagège, C., 1992, *Le souffle de la langue*, Paris, éditions Odile Jacob

<sup>53</sup> Il est également appelé « complémentaire » (à l'instar des « cours complémentaires » ayant existé autrefois en France, en milieu rural notamment). Il s'adresse aux élèves âgés de 12 à 15 ans. Celui-ci comprend trois années d'études. Jusqu'en 1995, date de la *Restructuration du système éducatif* (références complètes, *Dossiers I et II*, citées en bibliographie), la durée du primaire était de cinq années et celle du moyen de quatre. Depuis 1994, le cycle primaire et le cycle moyen tendent à former un cycle unique, appelé « éducation de base » ou « enseignement fondamental ». Pour le secteur public : voir le Dossier I de ce *Plan de restructuration* approuvé par le Conseil des ministres le 17 août 1994. Le décret n° 10227 édicté le 8 mai 1997 détermine, quant à lui, les programmes de l'enseignement général pré-universitaire ainsi que ses objectifs. Il convient de préciser également que ce trilinguisme existait déjà, mais il était l'apanage du seul secteur privé.

« périodes ») qui leur correspondent peuvent être consultées, sous forme de tableaux, dans le *rapport du Bureau international de l'éducation* (2010-2011 : 12-23) : notamment le volume horaire alloué à la langue arabe et aux langues dites « étrangères ». Sous ce dernier qualificatif, les autorités académiques libanaises restent « neutres » et n'accordent pas en effet de statut particulier (celui de « langue seconde » par exemple) à l'anglo-américain et/ou au français contrairement à l'arabe, seule<sup>54</sup> langue « nationale » du pays et constitutionnellement reconnue comme telle.

Pour se présenter au baccalauréat, le candidat a le choix de passer les matières scientifiques en français ou en anglais ; la philosophie, la sociologie et l'économie en arabe ou en français (ou anglais). Le volume horaire, même s'il varie d'un établissement à l'autre, est selon Haddad (2006 : 9) « supérieur à 40 % quand le français a été choisi comme première langue étrangère, et de l'ordre de 4,5 % quand il est appris comme deuxième langue étrangère, ce qui exclut bien évidemment dans ce dernier cas l'enseignement en français, auquel se substitue l'enseignement en anglais. ».

Lorsque le français régresse à l'école (y compris dans le secteur public, là où sa présence était, il y a une dizaine d'années, bien plus forte), ce recul s'opère au profit de l'anglais. Peut-on continuer de parler de « complémentarité » ? Plus qu'une coïncidence, il s'agit d'une réelle « concurrence » surtout lorsque pour la toute première fois, depuis l'introduction du baccalauréat en tant que diplôme national au Liban, les élèves relevant du secteur public (El-Hage, 2015)<sup>55</sup> « présentent leurs examens officiels davantage en anglais qu'en français ».

Enfin, concernant l'apprentissage de l'informatique qui a été introduit dans les cursus scolaires, l'indication concernant la langue dans laquelle cet apprentissage doit s'effectuer est également absente. Aucune référence n'a été faite non plus à la langue-même des logiciels exploités. À propos de ce dernier point, l'anglo-américain est sans aucun doute la langue « originelle » dans laquelle sont créés, mais surtout commercialisés tous les produits qui relèvent de l'informatique. Il en va ainsi des logiciels en question, même ceux créés par des francophones.

---

<sup>54</sup> Le français avait le statut de seconde langue officielle inscrite dans la Constitution. Depuis l'indépendance du pays en 1943, « L'arabe est la langue nationale officielle. Une loi déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française » : article 11 de la Constitution. Toutefois, aucune démarche législative n'a à ce jour été entreprise en ce sens.

<sup>55</sup> El-Hage, A.-M., 2015 (août), « Dans les écoles libanaises, le français ou l'anglais ? », *L'Orient-Le-Jour*. Lien de l'article (absence de pagination) : <http://www.lorientlejour.com/article/937383/dans-les-ecoles-libanaises-le-francais-ou-langlais-.html>

Le français, comme d'autres langues, est nettement en retard dans la traduction pour assimiler le vocabulaire informatique anglo-américain (en russe par exemple, l'on se satisfait de la transcription phonétique en alphabet cyrillique de ce vocabulaire). Ainsi, Katia Haddad (2006 : 11) indique « qu'il y a là un enjeu essentiel dont les hautes instances de la francophonie pourraient se préoccuper : un enfant dont le premier contact avec l'ordinateur s'est fait en anglais aura tendance à continuer à utiliser l'anglais plus tard dans sa vie adulte d'utilisateur de l'ordinateur. ». On en connaît aujourd'hui les résultats !

Aussi parmi les grands défis de l'école au Liban aujourd'hui, y a-t-il celui des élèves syriens. Pour l'année 2014-2015, Sur les 12,42% d'élèves étrangers recensés<sup>56</sup>, toutes nationalités confondues (y compris les élèves réfugiés palestiniens<sup>57</sup> au Liban depuis plusieurs générations), les Syriens représentent un peu plus de la moitié (6,3%, soit 63 544 élèves, dont 39 791 sont dans le public)<sup>58</sup>. Cette population scolaire fréquente donc majoritairement l'école publique. En 2015-2016, ce pourcentage indiqué plus haut est devenu anecdotique dans le secteur public, comme le montrent les chiffres ministériels repris dans cet extrait<sup>59</sup> : « les écoles publiques libanaises se dédoublent pour accueillir les enfants déplacés de Syrie. De 7h30 à 14h, c'est une journée normale pour les Libanais - et quelques étrangers qui ne doivent théoriquement pas dépasser 50 % des effectifs - puis, de 14h à 19h, vient le temps des Syriens. Grâce à ce système, 158 000 réfugiés ont pu s'inscrire gratuitement à l'école publique à la rentrée 2015 [...] chiffre qui reflète le poids des réfugiés syriens dans la population libanaise, un record avec lequel aucun autre pays ne peut rivaliser. [...] En plus, [...] environ 50 000 se sont inscrits dans le privé [grâce à l'aide internationale notamment] ».

Concernant les écoles publiques, il faut ajouter que les élèves libanais représentent quelque<sup>60</sup> 238 000 en 2015-2016 : cela signifie que 4 élèves sur 10 sont syriens. Outre la problématique identitaire et celle de l'« équilibre » confessionnel, ces élèves sont réputés être de tradition arabophone. Pour répondre à ces besoins nouveaux, l'école tente tant bien

---

<sup>56</sup> Recensement du CRDP (2016 : 14).

<sup>57</sup> Les enfants de réfugiés palestiniens représentent 4% de la population scolaire totale en 2015-2016. Ils fréquentent un réseau scolaire « parallèle » qui leur a été dédié : les écoles dites « UNRWA » déjà évoquées. Moins de 2% de ces écoles (1,5% en 2015-2016) sont francophones.

<sup>58</sup> Toutefois, ce pourcentage et ces chiffres ne concernent pas une autre catégorie d'élèves syriens qui, faute de places disponibles, ne fréquentent pas les bancs de l'école publique en même temps que leurs camarades libanais et une partie de leurs compatriotes. Ils sont en effet 83 675 à s'y rendre l'après-midi pour l'année 2014-2015 (CRDP, 2016 :45).

<sup>59</sup> « Dans les écoles libanaises, l'après-midi, c'est le temps des Syriens » : reportage de *France24* s'appuyant sur des chiffres ministériels : <http://webdoc.france24.com/liban-syrie-guerre-refugies-ecole-enfants/>

<sup>60</sup> Les élèves libanais inscrits dans le public représentent très exactement 237 872 en 2014-2015 (source CRDP, 2016 : 15).

que mal de faire face au « poids » de son nouveau public relativement nombreux<sup>61</sup>. En décidant ainsi de s'adapter, l'école publique traditionnellement francophone ne risque-t-elle pas d'opérer de nouveaux choix en défaveur de la francophonie<sup>62</sup> ?

### **Le français dans les établissements d'enseignement supérieur (le français « à l'université »)<sup>63</sup>**

Concernant le français dans l'enseignement supérieur, il convient d'abord de prendre en considération le nombre total des élèves du secondaire (secteurs public et privé). Ensuite, il faut savoir quel est le pourcentage de ceux qui poursuivent des études supérieures ou, plus précisément, ceux qui s'inscrivent dans des établissements d'enseignement supérieur au Liban. Le facteur émigration étudiante et/ou économique post-baccalauréat ne peut en effet être passé sous silence, surtout lorsque l'on connaît par ailleurs le poids, le rôle et l'impact de cette émigration.

Les données concernant le nombre total d'étudiants dans le supérieur ont été publiées en 2016 par le CRDP. Ceux-ci ont en effet accueilli en 2014-2015, 190 157 étudiants (contre 191 788 étudiants en 2012-2013). S'agissant par conséquent de la population qui a fait le choix d'étudier au Liban, ce pourcentage comparé donc au nombre d'élèves scolarisés pourrait sembler dérisoire : des « proportions minimales », ainsi que le notait il y a une dizaine d'années Katia Haddad (2006 : 11)<sup>64</sup>. S'étant basée sur des données de l'Unesco de 1995, Haddad avait en effet indiqué que la proportion des étudiants suivant des études dans des universités, non seulement francophones, est de « 10.5% ». Mobiliser ici les données de Haddad qui font date permettra de voir quelle éventuelle évolution aurait-il ainsi pu s'opérer en considérant les chiffres disponibles actuellement.

Quant à la population touchée par des **études universitaires en français**, celle-ci était, toujours selon Haddad (*Ibid.* : 11), encore nettement plus réduite que la proportion totale de cette population étudiante. En effet, les étudiants touchés par des études universitaires **entièrement ou partiellement en français** constituaient alors « 39.5% » des effectifs universitaires. Cela se répartissait comme suit : « 13.2% » des étudiants effectuaient des

---

<sup>61</sup> Dans certaines écoles publiques, « il y a 600 élèves syriens pour seulement 167 Libanais » (Source : reportage *France24*, op.cit.).

<sup>62</sup> « Pour les enfants syriens, le premier défi est celui de la langue. [...] Dans la salle de français, les enfants répètent mécaniquement après la professeure : "Jad mange une tartine [...]" Une fois, deux fois. La professeure leur demande ensuite ce que Jad a mangé le matin. Silence. Il faut reprendre en arabe. » : (*Ibid.*)

<sup>63</sup> Kazwini-Housseini (2015 : 139-149) : les données et leurs analyses sont reprises telles quelles en y incluant les mises à jour disponibles.

<sup>64</sup> Publication datant initialement de 2000. Elle a été suivie d'une mise à jour en 2006.

études entièrement en français et « 26.3% » étaient touchés par un enseignement partiellement en français. Aussi Katia Haddad avait-t-elle sans nul doute eu raison de préciser qu'au Liban, l'enseignement universitaire était aussi libre que l'enseignement scolaire.

Qu'en est-il donc aujourd'hui ? Les données statistiques du CRDP indiquent que, pour l'année 2012-2013, le nombre total d'établissements d'enseignement supérieur ayant le français pour « langue principale » (comprendre langue principale et/ou exclusive d'enseignement) s'élève à 18 (CRDP, 2014 : 115-116).

Pour les années universitaires 2013-2014 et 2014-2015, les données du même CRDP consultées en mars 2017 ne fournissent aucune nouvelle information sur la répartition « linguistique », autrement dit « par langue(s) d'enseignement », des établissements d'enseignement supérieur, contrairement aux établissements du second degré dont j'avais indiqué les chiffres dans la partie réservée au français à l'école. Je n'ai pu ainsi mesurer l'évolution du nombre d'établissements enseignant en français au-delà de 2014, date de la publication des dernières données disponibles. Faut-il interpréter cette absence de données nouvelles pour le supérieur comme un changement, s'il en est, peu significatif que le CRDP n'a pas jugé utile de publier ?

Pour le seul établissement public du pays, l'Université Libanaise (UL), celui-ci totalise en tout cas le plus grand nombre d'étudiants (36.8 % des effectifs, en 2014-2015, soit 69 994 dont 4 764 étudiants étrangers).

Pour la suite de l'analyse de la répartition « linguistique », je ferai appel à celle développée dans le cadre de ma recherche doctorale déjà citée qui s'est appuyée sur les données du CRDP publiées en 2014, les seules disponibles à ce jour (mars 2017). Celles-ci seront présentées dans le tableau ci-après en langue arabe en 3 parties (pour un meilleur confort visuel) que j'ai extrait de la publication en ligne du CRDP (2014 : 115-116) :

**Partie 1/3 du tableau : (*Ibid.* : 115)**

## توزيع طلاب مؤسسات التعليم العالي بحسب اللغة الأساسية للتعليم للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣

المجموع	لغة فارسية	فرنسي وانكليزي	انكليزي	فرنسي	العربية	اللغة الأساسية للتعليم الجامعة
٧١٤٤٠	٣٦	٨٦٤٤	٢١٦٤١	٣٦٦٨٣	٤٤٣٦	الجامعة اللبنانية
١١٠٥٣	٠	٠	٩١٩١	٣٧	١٨٢٥	جامعة بيروت العربية
٩٦٥٥	٠	٠	٣٤	٩٢٧٢	٣٤٩	جامعة القديس يوسف
٨٠٥٤	٠	٠	٨٠٥٤	٠	٠	الجامعة الأميركية في بيروت
٧٥٢١	٠	١	٤٣٧	٧٠١٥	٦٨	جامعة الروح القدس الكسليك
٦٤١٣	٠	٠	٦٤١٣	٠	٠	الجامعة اللبنانية الأميركية
٧٠٦	٠	٠	٧٠٦	٠	٠	جامعة هايكازيان
٧٢٠٥	٠	٠	٧١٩٠	١٥	٠	جامعة سيدة اللويزة
٣٩٩	٠	٠	٠	٠	٣٩٩	معهد الدعوة الجامعي للدراسات الإسلامية
٣١٥١	٠	٣١٥١	٠	٠	٠	جامعة الحكمة
٣٥٢٥	٠	٠	٠	٠	٣٥٢٥	كلية الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية وكلية إدارة الأعمال
٢٠٢	٠	٠	٢٠٢	٠	٠	جامعة الشرق الاوسط
١٦٣	٠	٠	٩٧	٠	٦٦	جامعة المقاصد في بيروت
٨٥	٠	٠	٠	٨٥	٠	معهد القديس بولس للفلسفة واللاهوت
٤٩٥٠	٠	٢٧	٣٥٥٦	١٢٩٢	٧٥	جامعة اليلمند
٨	٠	٠	٨	٠	٠	كلية اللاهوت للشرق الأدنى
٥٧٧	٠	٠	٠	٠	٥٧٧	جامعة بيروت الإسلامية (كلية الشريعة)
١٨٢١	٠	٣٠٧	٥٦٦	٠	٩٤٨	جامعة الجنان

## Partie 2/3 du tableau : (Ibid. : 115)

المجموع	لغة فارسية	فرنسي وانكليزي	انكليزي	فرنسي	العربية	اللغة الأساسية للتعليم الجامعة
٢٢٨	٠	٠	٢٢٨	٠	٠	جامعة طرابلس
٤٢٩٧	٠	٢٦٤	٢١٤٤	١٧٠٢	١٨٧	الجامعة الإسلامية في لبنان
١٤٨	٠	١٤٨	٠	٠	٠	المعهد العالي للأعمال
٢٤٤١	٠	١٥٠٧	٢٩٣	٦٤١	٠	الجامعة الانطونية
٩٧٦	٠	٠	٩٧٦	٠	٠	جامعة الحريري الكندية
١٢٤٢	٠	٩٦٩	٠	٢٧٣	٠	جامعة التكنولوجيا والعلوم التطبيقية اللبنانية الفرنسية
٤١٨	٠	٠	٢٠٠	٢١٨	٠	الجامعة اللبنانية الامامية
١١٥٨	٠	٠	٤٦	١١١٢	٠	جامعة الكفاءات
٥٢٣	٠	٠	٥٢٣	٠	٠	الجامعة الأميركية للتكنولوجيا
٤٠٣	٠	١٢٠	٠	٢٨٣	٠	جامعة العائلة المقدسة
٣٧٣	٠	٣٧٣	٠	٠	٠	شركة صيدون للثقافة والتعليم العالي

Partie 3/3 du tableau : (*Ibid.* : 116)

المجموع	لغة فارسية	فرنسي وانكليزي	انكليزي	فرنسي	العربية	اللغة الأساسية للتعليم الجامعة
٧٨٤٩	.	.	٧٨٤٩	.	.	جامعة الآداب والعلوم والتكنولوجيا في لبنان
٤٨٥٩	.	.	٤٨٥٩	.	.	الجامعة الأميركية للثقافة والتعليم
٤٨٩٠	.	.	٤٣٥٥	٥٣٥	.	الجامعة الأميركية للعلوم والتكنولوجيا AUST
٩٦٤	.	٣٢٦	٢٦٤	٣٧٤	.	الجامعة اللبنانية الكندية
٢٠٢٥	.	.	١٨٣٤	١٥١	٤٠	الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم (الدامور)
٢٥٣	.	.	١١١	١٤٢	.	معهد جوبا الجامعي للتكنولوجيا
٣١٩٣	.	.	٣١٩٣	.	.	الجامعة العربية المفتوحة
١٧٨٠٠	.	.	١٧٨٠٠	.	.	الجامعة اللبنانية الدولية
٤٩٦	.	.	٤٩٦	.	.	جامعة المنار
٢٥٣	.	.	٢٥٣	.	.	معهد الرسول الاعظم الجامعي للعلوم الصحية
٧١	.	١٢	٣٤	٢٥	.	الصليب الاحمر اللبناني
١٩١٧٨٨	٣٦	١٥٨٤٩	١٠٣٥٥٣	٥٩٨٥٥	١٢٤٩٥	المجموع العام

Ainsi le nombre d'étudiants ayant opté pour le français à l'UL est-il majoritaire : 36 683 contre 21 641 pour l'anglais. Sur le nombre total d'étudiants en revanche, une majorité d'entre eux poursuit des études en anglais : leur pourcentage s'élève en effet à 54% environ, sur la base des 103 553 étudiants recensés par le CRDP. Ceux qui ont choisi un enseignement en français représentent 31.2% (sur la base des 59 855 étudiants recensés par le CRDP). 15 849 (soit 8.26%) d'entre eux suivent un enseignement « mixte ».

Les deux établissements privés réputés être les plus prestigieux, l'Université Saint-Joseph (USJ) et l'American University of Beirut (AUB) arrivent respectivement en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> positions en nombre d'étudiants, très loin derrière l'UL ou encore Jami'at Bayrūt al-'Arabiyya (BAU, pour Beirut Arab University). Cette dernière propose notamment un enseignement en anglais, pour quelque millier d'étudiants en arabe, et pour une poignée (presque une « pincée » : 37 étudiants seulement contre presque 9 200 en anglais !) d'autres en français.

Selon toujours le CRDP (*Ibid.* : 99) - ce que l'on peut également constater dans le tableau ci-dessus en procédant à un comptage des établissements qui y sont énumérés -, le nombre des établissements d'enseignement supérieur (universités, instituts, ...) au Liban s'élève à 40. Ils<sup>65</sup> sont pour la plupart situés dans la capitale et ses banlieues. L'université Saint-Joseph,

<sup>65</sup> En 2014-2015, ce nombre est de 43 établissements (CRDP, 2016 : 82-83)

« bastion »<sup>66</sup> de l'enseignement supérieur francophone au Liban, propose un enseignement en anglais alors que l'AUB n'en propose aucun en français.

Quant au pourcentage de « 10.5 % », indiqué par Katia Haddad (*cf.* 2<sup>ème</sup> paragraphe de la présente partie de l'article), qui est relatif à la proportion des élèves devenus étudiants, ce pourcentage est en forte hausse pour l'année 2012-2013. En effet, le nombre total des élèves scolarisés en 2012-2013 est de 975 695. Celui des étudiants pour la même année scolaire et universitaire est, comme déjà indiqué, de 191 788. Ces deux nombres ainsi considérés nous ont permis d'obtenir 19.65%. Ce pourcentage a presque doublé en comparaison avec les « 10.5% » indiqués par K. Haddad.

De plus, si l'on prend comme base de calcul, les « 1 005 044 » relatifs au nombre d'élèves scolarisés l'année suivante, c'est-à-dire en 2013-2014, mais en conservant le même nombre d'étudiants pour 2012-2013 (en supposant que celui-ci, 191 788, est resté sensiblement le même), l'on obtient 19%. La même opération est possible pour 2014-2015 où le nombre d'élèves avait atteint « 1 002 277 » et celui des étudiants « 190 157 » ; le pourcentage restant quasiment inchangé : il est de 18.9%.

Pour ce qui est de la proportion des étudiants ayant choisi des études entièrement ou partiellement en français en 2012-2013, je procéderai à des calculs similaires ; sachant que les pourcentages avancés par Haddad (voir *supra*) étaient respectivement de 13.2% et de 26.3% pour un total de 39.5% des effectifs.

Pour ce faire, voici d'abord un rappel de la répartition des étudiants en fonction de la langue d'enseignement : 59 855 ont choisi le français, 103 553 l'anglais et 15 849 étudient dans les deux langues. On peut accessoirement noter que 12 495 étudient en langue arabe et 36 autres en farsi.

Voici également pour rappel les pourcentages déjà obtenus :

- 31.2% des étudiants ont choisi un enseignement intégralement en français ;
- 8.26% d'entre eux ont choisi un enseignement partiellement en français.

La somme des deux pourcentages représente le total des effectifs des étudiants qui sont, à divers degrés, formés en français, soit 39.46%. Si ce pourcentage global est quasiment identique à celui (« 39.5% ») obtenu par Haddad, les pourcentages de la répartition entre *études intégralement* et *études partiellement* en français, nous renseignent cependant sur la baisse considérable du pourcentage de l'enseignement mixte. Celui-ci a été en effet divisé par

---

<sup>66</sup> Elle totalise 9 272 étudiants pour un enseignement intégralement en français, contre 34 en anglais et 349 en arabe (source : CRDP pour 2012-2013, *op.cit.*). Elle n'en totalise guère plus en 2014-2015 : 9 819 étudiants.

(un peu plus de) 3 par rapport au pourcentage fourni par Haddad : « 26.3% » contre désormais 8.26%.

De même pour le pourcentage relatif aux études effectuées intégralement en français, celui-ci a plus que doublé : il a presque été multiplié par 2.5 : « 13.2% » passant désormais à « 31.2% ». Est-ce dû à au fait d'avoir « gagné en notoriété » pour certains établissements francophones<sup>67</sup>, ou encore à l'ouverture depuis 1995 de plusieurs<sup>68</sup> d'entre eux qui ont pu « drainer » davantage d'inscrits ?

L'argument de la « décentralisation » ou de la « déconcentration » pour donner le terme juridique *ad hoc* (l'un ou l'autre terme est pris ici dans le sens d'un déploiement sur d'autres parties ou régions du territoire libanais) est également à prendre en considération. C'est en effet le cas de plusieurs universités, francophones et anglophones, comme l'indique cet extrait du *Bulletin statistique pour l'année 2012-2103*, du CRDP (2014 : 99) :

صدت بعض الجامعات إلى فتح فروع لها في مراكز المحافظات منها الجامعة اللبنانية،  
جامعة القديس يوسف ، الجامعة الأميركية ، الجامعة اللبنانية الأميركية ، جامعة سيدة اللويزة وجامعة  
البلند المتواجدة في محافظة الشمال ولديها فرع الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة في سنن  
الغيل (ضواحي بيروت).

Ainsi, nous pouvons lire que parmi les universités francophones (enseignement exclusif ou partiel en français), il y a « l'USJ et l'université de Balamand ». Ajoutons à ces deux établissements, celui que ne cite pas le CRDP : l'Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK)<sup>69</sup>. Voici ce que l'on peut lire sur son site<sup>70</sup> : « La création de centres régionaux décentralisés, institués dans des régions cruciales du pays (à Zahlé, à Chekka et à Rmeich), répond ainsi à la volonté d'une mise en œuvre du droit à l'enseignement supérieur. ». De tradition francophone, l'établissement a accueilli 7 015 étudiants pour un enseignement intégralement en français, contre 437 en anglais, selon le CRDP (*Ibid.* : 115).

Le Liban offre aux étudiants la possibilité de poursuivre des études entièrement en français, quelle que soit la discipline choisie. Celles-ci recouvrent selon Haddad (2006 : 11)<sup>71</sup> des disciplines telles que l'architecture, la médecine, l'ingénierie, le droit et les sciences

<sup>67</sup> Comme l'Université de Balamand fondée en 1988 par le Patriarche de l'Eglise grecque-orthodoxe d'Antioche et de tout l'Orient, Ignatius IV. Bien que de tradition anglophone, l'établissement a accueilli 1 292 étudiants pour un enseignement intégralement en français, et 27 autres en enseignement mixte, contre 3 556 en anglais (source : CRDP, *op.cit.*).

<sup>68</sup> Comme l'Université Islamique fondée en 1996 par le défunt, ancien président du Conseil suprême islamique chiite, Cheikh Mohamad Mahdi Chamseddîn. Cet établissement a accueilli 1 702 étudiants pour un enseignement intégralement en français, et 264 autres en enseignement mixte, contre 2 144 en anglais (source : CRDP, *op.cit.*).

<sup>69</sup> Fondée en 1938 par l'Ordre Libanais Maronite.

<sup>70</sup> Lien : <http://www.usek.edu.lb/fr/LUSEK-en-bref/Presentation>

<sup>71</sup> Publication datant initialement de 2000 : *op.cit.*

économiques et administratives. A celles-ci s'ajoutent les filières francophones dans les universités où les études s'effectuent partiellement en français. Elles sont pour la plupart concentrées à l'UL et concernent moins les sciences humaines que les disciplines scientifiques et techniques (dites « sciences dures »).

Ainsi, le français n'y est plus, au plan universitaire, circonscrit aux disciplines traditionnelles de sciences humaines. Il apparaît comme « la langue de la modernité universitaire, puisque qu'on peut y effectuer des études scientifiques et technologiques en français. », explique Haddad (*Ibid.* : 13).

Toutefois, si les universités francophones sont loin d'arriver en tête c'est parce que « les universités anglophones du Liban, en particulier l'Université Américaine de Beyrouth, bénéficient d'un prestige qui a depuis longtemps dépassé les frontières du pays, et prodiguent une formation universitaire de très grande qualité [...], [et qu'] il existe au Liban des universités où il est possible de faire des études entièrement en arabe [comme par exemples à la BAU, l'UL, ou encore à l'USJ, l'USEK] », selon Haddad (*Ibid.* : 12).

De plus, « beaucoup de parents estiment que l'essentiel de l'intérêt d'une formation francophone pour leurs enfants se trouve dans la formation scolaire, et qu'ensuite, des études universitaires en anglais constituent un meilleur atout dans la vie professionnelle ; ils considèrent aussi que la langue française étant plus difficile à acquérir et à maîtriser que l'anglais, elle nécessite une plus longue familiarisation, et que des études universitaires en anglais permettent l'acquisition, tardive mais suffisante, de la langue anglaise. » (Haddad, *Ibid.* :12)

L'Association des Makassed (2004)<sup>72</sup> estime, quant à elle, que « l'enseignement des matières scientifiques et de la philosophie en langue étrangère repose, au Liban, sur trois postulats :

- La langue arabe est inadaptée à l'enseignement de ces matières.
- L'enseignement de ces matières à l'université se fait en langue étrangère.
- L'enseignement des matières scientifiques et de la philosophie en langue étrangère aide l'apprenant à mieux acquérir cette langue ».

Afin de prouver que ces postulats sont « erronés », elle présente le modèle japonais : « Au Japon, les matières scientifiques sont enseignées en japonais dans les cycles pré-universitaires et en anglais à l'université. Cet état de choses n'a pas empêché le Japon d'être un pays développé. Nous ne pensons pas que la langue arabe s'adapte moins que le japonais à

---

<sup>72</sup> Pour rappel : Association des Makassed, Département de Français, Collectif, 2004, « Quel français enseigner ? », *Revue Pédagogique en ligne du CRDP*, n° 30 (septembre), Liban. Article consultable (absence de pagination) sur le lien suivant : <http://www.crdp.org/fr/details-edumagazine/25059/9677>

l'enseignement des matières scientifiques. D'autre part, le passage du japonais à l'anglais dans l'apprentissage de ces matières se passe sans problème lors de l'entrée à l'université. Ceci revient au fait que les Japonais ont considéré l'anglais comme une langue de communication et l'ont enseigné en tant que tel. Quant au troisième postulat, nous nous contentons de signaler que, depuis l'indépendance, les Libanais ont mis en pratique cette théorie et cela n'a pas donné les résultats espérés, la crise de l'enseignement du français en est la preuve (aller voir dans quelle langue hybride sont enseignées ces matières) ».

Pour le Liban, cette Association (*Ibid.*) propose la solution suivante : « Enseigner les matières scientifiques et la philosophie, dans les cycles pré-universitaires, en arabe, l'enseignant introduira au fur et à mesure la terminologie scientifique en français ou en anglais, l'apprenant aura alors une meilleure acquisition de ces matières et une préparation aux études supérieures (acquisition des outils linguistiques adéquats). Concevoir l'enseignement du français comme langue de communication permettant à l'apprenant l'acquisition réelle des compétences de l'écrit et de l'oral. D'après tout ce qui précède, peut-on parler du français comme langue de culture dans les cycles pré-universitaires ? Soyons pragmatiques (comme les anglophones) et révisons la stratégie de l'enseignement du français ».

Aux yeux de Katia Haddad en revanche, « on peut très bien connaître les grandes dates de la Révolution française et l'esprit qui l'a animée sans parler la langue française, comme on peut avoir eu accès à la poésie de Victor Hugo ou de Georges Schehadé ou encore au *Discours de La Méthode* de Descartes dans des traductions ; on peut aussi de la même façon connaître les grands moments de la lutte des Québécois pour leur identité francophone et la revendication d'une identité nègre par Senghor. Mais seule la francophonie, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire le fait de parler français, d'avoir intériorisé à la fois les structures de cette langue et les vérités qu'elle induit comme langue, permet d'accéder à un mode de pensée donné. » (2006 : 8-9)<sup>73</sup>.

L'enseignement du français et l'enseignement en français sont donc deux cas de figure à distinguer pour la place du français à l'école comme à l'université. Tout comme le choix d'une langue d'enseignement plutôt qu'une autre n'a pas les mêmes implications.

Par ailleurs, c'est à l'université que sont formés, comme le dit Katia Haddad (2006 : 11), « les futurs décideurs d'un pays. ». Elle ajoute (*Ibid.* : 11) que, même si « leur influence sur les grandes décisions politiques, économiques, urbanistiques, ... reste [...] réduite [...] les enseignants de langue et de littérature françaises jouent un rôle essentiel dans la mise en

---

<sup>73</sup> Publication datant initialement de 2000 : *op.cit.*

place de la citoyenneté [...] [et] chaque fois que l'on a voulu déstabiliser un pays, on s'est attaqué d'abord à son système éducatif ».

S'agissant enfin de la recherche et des publications universitaires en français, celles-ci sont importantes dans les universités francophones (offrant un enseignement entièrement ou partiellement en français) et disposent notamment d'un certain « impact » sur les décisions politiques. Haddad (*Ibid.* : 13) indique en effet qu'il « arrive que ces recherches déterminent la politique adoptée par les gouvernements dans tel ou tel domaine (sociologique, économique, urbanistique, législatif). ».

Hafez (2008 : 5) note également que « chaque année, les cinq universités francophones du pays, UL, USJ, USEK, Balamand et Antonine éditent chacune deux ou trois ouvrages en français, généralement des thèses ou des travaux universitaires et publient, parfois avec l'aide de l'Ambassade de France ou de l'AUF, les actes de colloques qu'elles ont organisés. ». Pour compléter la liste des universités francophones citées par Hafez, il convient également de mentionner l'université La Sagesse. Celle-ci a accueilli 3151 étudiants en 2013-2014 et dispense un enseignement partiellement en français (CRDP, 2014 : 115). Elle en compte une centaine de plus en 2014-2015, soit 3 535 étudiants (CRDP, 2016 : 78).

### Conclusion

Que peut-on donc conclure<sup>74</sup> sur les enjeux réels du français aujourd'hui au Liban ?

Pour le **français à l'école**, le nombre d'élèves étudiant en français est en recul, de même que le nombre de leurs établissements respectifs où l'enseignement est exclusivement en français (secteurs public et privé). Malgré une baisse constante, le secteur public conserve néanmoins une identité francophone relativement plus forte (61.4% des élèves considérés).

Même ce souffle « nouveau » en provenance notamment des établissements scolaires de la communauté chiite est aujourd'hui à plus d'un titre à relativiser. Désormais moins de 30% des élèves des écoles « chiites », dans le meilleur des cas (cela va désormais jusqu'en dessous de la barre de 10 %), étudient en français. Bien que la tendance soit à la forte baisse, le français conserve cependant une dynamique relative dans le cadre de ce que j'ai appelé une *francophonie chiite*. La question future à poser serait sans doute de savoir si ces tendances s'inscriront dans la durée à moyen et à long termes. Ce « nouveau » visage de la francophonie libanaise aura au moins eu (a) le mérite de rompre définitivement avec le

---

<sup>74</sup> Kazwini-Housseini (2015 : 454-459) : hormis quelques modifications et mises à jour mineures, les éléments conclusifs sont également repris ici tels que formulés dans la conclusion de la thèse, s'agissant du thème du contexte *scolaire* et *universitaire* du français langue d'enseignement, développé dans le cadre du présent article.

postulat longtemps admis et à raison, *Chrétien* (notamment maronite) *francophone* et *Musulman* (chiite et/ou sunnite) *anglophone*.

Pour le **français à l'université** : l'anglais, en pourcentage (53.99 %), semble de loin l'avoir déjà remporté, puisque les élèves francophones choisissent, dans leur majorité, des filières anglophones, une fois arrivés à l'université. Même les établissements d'enseignement supérieur, considérés comme de traditions francophone et francophile (ceux que l'on a désignés de « bastion » de la francophonie au Liban) s'« adaptent » en effet à cet état de fait en proposant un enseignement en anglais. Parallèlement, l'AUB ne propose aucun enseignement en français. Elle dispose néanmoins d'un « vrai » trésor d'ouvrages francophones (datés comme plus récents et sur des thèmes relevant davantage des sciences sociales), dans sa bibliothèque universitaire que j'ai visitée en février 2017.

Aussi, un autre constat doit-il tout de même être fait : l'on refuse toujours de parler de « concurrence » entre le français et ce « monstre qui va engloutir le monde par la force et via la langue aussi », comme l'a dit l'une de nos enquêtées à propos de l'anglo-américain. Il n'est « de bon bec » que de « complémentarité », comme pour éviter à tout prix d'employer ce « gros mot » qu'est la « concurrence » entre ces deux langues. Pourrions-nous parler de réelle concurrence et est-ce le mot approprié dans le secteur scolaire notamment ?

Il y a « concurrence » (sinon « compétition » si ce mot est plus « doux » !) entre ces deux langues au Liban, à supposer que nous sommes dans le cadre d'un « marché des langues » et qu'il y a simultanément la présence de deux *acteurs* (ici deux langues et peut-être, aussi, les institutions qui les véhiculent, d'où le besoin d'une figure de style telle que la personnification) voulant toucher un nombre maximum de *consommateurs* (ici les locuteurs « ? *phones* »).

Sinon, comment qualifier le choix d'un enseignement en anglais que les parents d'un néo-écolier s'approprient à faire ? Choisir un enseignement en anglais se fait nécessairement (obligatoirement, forcément) au détriment d'un enseignement en français. D'ailleurs, n'est-ce pas pour cela que les indicateurs nous renseignent que désormais le nombre d'écoles prodiguant un enseignement en français est en baisse et que, par la même occasion, celles où l'anglais est langue d'enseignement sont en hausse ?

Que conclure, si ce n'est qu'il s'agit d'un « transfert », d'une « tendance » de plus en plus forte à choisir l'anglais pour étudier à l'école : c'est ce que j'entends par « concurrence » entre les deux langues. Au-delà de la problématique du terme, que doivent entreprendre notamment les « défenseurs » de la *francophonie* libanaise ? Je parle de ceux qui défendent et revendiquent une identité francophone libanaise, du moins un idéal francophone, celui d'une

francophonie, comme le dit K. Haddad (2006 : 9) « au sens étymologique du terme, c'est-à-dire le fait de parler français, d'avoir intériorisé à la fois les structures de cette langue et les vérités qu'elle induit comme langue, [celle qui] permet d'accéder à un mode de pensée donné. ».

Serait-ce, à titre d'exemple, s'intéresser concrètement à des thèses de type « l'anglais est plus facile à apprendre que le français » ? Faut-il encore se contenter de rapporter ce « bon » ou « mauvais » (cela dépend de quel côté on se place) « sens populaire », pour reprendre ce terme employé par K. Haddad (*Ibid.* : 8) ?

A première (et dernière) vue(s), il n'y a aucune vérité linguistique, voire même « biologique » (heureusement !) qui corroborerait une telle affirmation, pourtant collectivement admise. Quelle étude menée en ce sens a-t-elle pu prouver qu'un écolier au Liban (ou même ailleurs) serait mieux disposé à apprendre en anglais plutôt qu'en français ? S'il faut l'exprimer en d'autres termes, est-ce qu'acquérir l'anglais est pour cet écolier une « affaire plus facile » que l'acquisition du français, pour reprendre une dernière fois ce constat populaire qui n'en est pas un et qui, de surcroît, a « touché » des milieux académiques censés se baser sur des études justement plus scientifiques ?

L'on peut aussi parler de la grammaire dite « fastidieuse » du français ! Là aussi, en quoi la différence à faire entre « I ate » et « I had eaten » serait plus facile à apprendre que « j'ai mangé » ou « j'avais mangé » ? Certes, si l'on veut « chipoter », l'on peut trouver d'autres ou de meilleurs exemples, mais aussi leurs contre-exemples.

En revanche, si le français semble « plus dur » à apprendre c'est sans conteste parce qu'il ne bénéficie pas (ou plus) d'un « environnement » linguistique comme celui au service de l'anglo-américain.

L'environnement linguistique pour les deux langues considérées est en effet au Liban beaucoup plus favorable de manière générale à l'anglo-américain : films, chansons et évidemment Internet, pour ne citer que ceux-ci.

Ainsi un écolier libanais apprenant en français, tant « bien » que « mal », va-t-il « surfer » sur internet grâce à l'« Ipad » ou au « laptop » (et non à l'« ordi. portable » !), ou au « computer » et utiliser dans ce dernier cas une « mouse » qui peut aussi être « wifi ». C'est comme dans l'expression populaire libanaise introduisant de l'ironie : « gratter son oreille gauche par [le(s) doigt(s) de] sa main droite » !

Le français « maintiendra son ancrage » ou « survivra » tant qu'il restera « langue de scolarisation ».

L'école francophone au Liban doit enfin pouvoir continuer à relever un autre défi de taille : les réfugiés<sup>75</sup> syriens en âge d'être scolarisés et les conséquences que cela implique entre autres sur l'éducation. Cette question fait partie de la gestion, qui n'en est pas vraiment une ou n'est pas forcément la meilleure, du dossier de ces réfugiés d'une guerre qui s'éternise. Ces élèves sont traditionnellement arabophones et la langue étrangère qu'ils ont apprise chez eux est très rarement (pour éviter de dire jamais !) le français. L'école publique libanaise où l'enseignement en français reste pour l'heure majoritaire, accueille le plus gros des effectifs de ces élèves.

Cette école ou l'école libanaise en général, devrait-elle ainsi s'adapter à son nouveau public non francophone et relativement nombreux, surtout lorsque l'on s'aperçoit des aides directes et indirectes que leur apporte notamment le Royaume Uni<sup>76</sup> ? Le présent nous a déjà livré quelques tendances et l'avenir plus ou moins proche nous renseignera sans doute davantage.

## Bibliographie

1. CHAKHTOURA, A. (mars 2015), « Une semaine, un thème : #4 Francophonies libanaises », in *L'Orient-Le-Jour, quotidien libanais d'expression française*. Article (absence de pagination) consultable sur le lien suivant : <http://www.lorientlejour.com/article/918169/une-semaine-un-theme-4-francophonies-libanaises.html>

---

<sup>75</sup> A noter que le gouvernement libanais ne leur reconnaît pas le statut de « réfugiés » : ils sont considérés comme « déplacés » ; ce qui représente une nuance très importante au regard du droit international.

<sup>76</sup> Concernant l'importance de l'aide britannique par rapport à celle de la France, voir l'article d'El-Hage, datant d'août 2015 in *L'Orient-Le-Jour* : « Dans les écoles libanaises, le français ou l'anglais ? ». C'est une référence citée dans Kazwini-Housseini (*op.cit.* : 316-317). J'en propose une synthèse commentée : « Quant à l'aide accordée par la France, nous pouvons lire dans ce [...] très récent article [d'El-Hage] que "Le système scolaire libanais ne pouvant accueillir tous les réfugiés, vu le manque de locaux et d'enseignants, nous [la France] avons mis en place une aide de 46,5 millions d'euros (45 millions de prêt et 1,5 million de dons) pour construire des écoles dans des régions défavorisées. Ce prêt accordé par l'Agence française de développement a malheureusement été annulé, le gouvernement libanais n'ayant pas pris les décisions nécessaires". Parallèlement à cette « annulation » de la France, le British Council a entamé en 2014 et jusqu'en 2016 "la formation de 1 500 enseignants de l'école publique [...] pour améliorer les capacités en anglais de 90 000 petits réfugiés syriens." De plus, hormis son aide pour la scolarisation des réfugiés syriens, et en réponse à une question sur "l'avancée de la langue anglaise au Liban", l'ambassadeur britannique indique que "Chaque année, le British Council touche un demi-million de personnes au Liban à travers ses programmes et services en anglais, dans l'éducation, la société et les arts. Plus de 300 écoles publiques et privées, primaires et secondaires, participent à ses programmes. Depuis l'année 2010, ses programmes éducatifs ont atteint plus de 90 000 élèves et étudiants.". De même, "Onze millions sont [...] consacrés à l'éducation non formelle, destinée aux enfants qui n'ont pas accès au système scolaire, délivrée par diverses ONG. C'est le projet d'aide britannique aux autorités libanaises le plus important dans l'histoire. Nous soutenons ainsi le programme Race (Reaching all children with education) mis en place par le ministère libanais de l'Éducation". »

2. CHEHADÉ, C. (2008), « Liban : face à l'anglais, le français résiste », in *Le Français dans le Monde* n° 360, pp. 18-19.
3. CORTÈS, J. (2013), « La loi Fioraso et le français. Pourquoi l'asthénique et bête anglais de Paris quand le pur et le vigoureux british de Londres est si proche ? », in *Avenir de la langue française*, revue en ligne : <http://www.avenir-langue-francaise.fr>
4. EL-HAGE, A.-M. (août 2015), « Dans les écoles libanaises, le français ou l'anglais ? », in *L'Orient-Le-Jour*. Lien de l'article (absence de pagination) : <http://www.lorientlejour.com/article/937383/dans-les-ecoles-libanaises-le-francais-ou-langlais-.html>
5. HADDAD, K. (2000 : publication suivie d'une mise à jour en 2006), « La francophonie et le Monde arabe : état des lieux », Presses de l'Université Saint-Joseph.
6. HAFEZ, S.A (2006), *Statuts, emplois, rôles, fonctions et représentations du français au Liban*, L'Harmattan.
7. KAZWINI-HOUSSEINI, A. (2017), « Liban : tendances actuelles, s'il en est, d'une "francophonie chiite" ou d'un lien entre *langue* et *politique* », in *Travaux et Jours*, Presses de l'Université Saint-Joseph, Beyrouth, Liban.
8. KAZWINI-HOUSSEINI, A. (2016), « Les nations à l'épreuve des identités », in *Synergies – Argentine* n°3, Numéro consultable en ligne : [http://gerflint.fr/Base/Argentine3/kazwini\\_housseini.pdf](http://gerflint.fr/Base/Argentine3/kazwini_housseini.pdf)
9. KAZWINI-HOUSSEINI, A. (2015), *Plurilinguisme et identités au Liban : quels enjeux pour la francophonie ?*, Thèse de doctorat soutenue en septembre 2015, Volumes I et II, Université de Rouen-Normandie, France.
10. KAZWINI-HOUSSEINI, A. (2004), *Relations internationales et Diplomatie soviétique au Levant : le cas du Parti Communiste Libanais 1924-1944*, mémoire de maîtrise de deuxième cycle (non publié), Université de Paris IV-Sorbonne, pp. 21-27.
11. KIWAN, F. (octobre 2002), « Francophonie, entre ambitions et réalités », in *Magazine* n° spécial, p. 32, Beyrouth.

### Documents de référence

1. Bureau International de l'Éducation au Liban, 2010-2011, *Données mondiales de l'éducation / Liban*, 7<sup>ème</sup> édition, version révisée août 2011, UNESCO, Beyrouth, Liban. Publication en ligne sur <http://www.ibe.unesco.org/>

2. CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques) libanais (2016), *Bulletin statistique pour l'année scolaire 2014-2015*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Beyrouth, Liban. Publication en ligne sur <http://www.crdp.org/>
3. CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques) libanais (2015), *Bulletin statistique pour l'année scolaire 2013-2014*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Beyrouth, Liban. Publication en ligne sur <http://www.crdp.org/>
4. CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques) libanais (2014), *Bulletin statistique pour l'année scolaire 2012-2013*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Beyrouth, Liban. Publication en ligne sur <http://www.crdp.org/>
5. CNRDP (Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques) libanais, 1994, *Restructuration du Système Éducatif*, Dossier I, Ministère libanais de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Beyrouth, Liban. Publication en ligne sur <http://www.crdp.org/>
6. CNRDP (Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques) libanais, 1995, *La Restructuration du Système Éducatif*, Dossier II, Ministère libanais de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Beyrouth, Liban. Publication en ligne sur <http://www.crdp.org/>

## Le français en Tunisie post-Révolution

Foued Laroussi  
Université de Rouen Normandie  
Laboratoire DY LIS « Dynamique du langage in situ »  
France

### **Introduction**

La présence de l'élément étranger est historiquement ancrée en Tunisie. Son caractère pluriel, élément constitutif de son identité, est très ancien. Toutefois, en l'espace de quelques décennies, les rapports au passé, aux langues et aux cultures ont profondément changé. La place de l'arabe est devenue de plus en plus dominante dans de nombreux secteurs de la vie quotidienne, et les rapports au français ne sont plus perçus et ne se gèrent plus de la même façon qu'au lendemain de l'indépendance du pays. Mondialisation oblige, l'anglais est de plus en plus convoité par les jeunes Tunisiens ; sa pratique tend à concurrencer davantage le français. Toutefois, fortement enraciné institutionnellement, médium d'enseignement et surtout principale langue des Tunisiens en expatriés en France, l'effacement du français du paysage sociolinguistique tunisien n'est pas à l'ordre du jour. Grâce à l'immigration maghrébine qui exerce une influence considérable sur la société tunisienne, en particulier, et maghrébine, en général, sert de trait d'union entre les rives, nord et sud, de la Méditerranée, et participe à l'enrichissement de la situation linguistique tunisienne, le français conserve toujours une place importante dans le paysage sociolinguistique tunisien.

C'est dans une dialectique du même et de l'autre, où se joue et rejoue la place du bilingue tunisien dans son rapport à autrui, qu'on peut situer la problématique du français en Tunisie. Les identités, exprimées par et dans le discours, jugées et interprétées en fonction de critères inextricablement mêlés, se trouvent hiérarchisées en modèles linguistiques relevant très souvent d'une norme idéalisée. La construction des identités langagières, loin d'être une opération exclusivement linguistique, reposant sur une « bonne » ou une « mauvaise » maîtrise du code linguistique, s'inscrit profondément dans un processus largement dépendant des rapports sociaux en œuvre. La question « qui parle quelle langue ou quelle variété de langue ? » est transcendée par d'autres questions non moins importantes, à savoir « qui est qui ? », « qui a quel statut social ? », « que vaut tel idiome ou tel autre sur le marché linguistique ? » etc.

## 1. Histoire externe

Depuis la Haute Antiquité, la Tunisie a vu se succéder sur son territoire plusieurs populations (phénicienne, grecque, romaine, vandale, byzantine, arabe, espagnole, italienne, maltaise, ottomane et française). Certaines ont marqué à jamais son histoire culturelle et linguistique, témoignant de cette pluralité qui s'est toujours exprimée dans la diversité linguistique. Sur ce territoire, différentes langues (berbère, phénicien, punique, latin, arabe, judéo-arabe, turc, espagnol et français) ont coexisté, selon les époques et les aléas de l'histoire. Si Massinissa parlait le punique et le phénicien, Saint-Augustin s'exprimait en latin, et Ibn Khaldoun en arabe classique.

En 814 av. J.C., les Phéniciens fondèrent Carthage qui devient une grande puissance en Méditerranée occidentale, et va très vite exercer une influence considérable sur la *Pronvincia Africa* (la Tunisie actuelle). Mais très rapidement, Carthage va s'opposer à Rome, l'autre grande puissance méditerranéenne. Et au terme de trois guerres, dites les guerres puniques (III<sup>e</sup> siècle av. J.C.), Rome finit par écraser Carthage qui devient une province romaine. La présence romaine, en Tunisie, fut longue et se prolongea jusqu'au V<sup>e</sup> siècle après J.C. Suite aux invasions germaniques et à la chute de Rome, en 476 après J.C., les Vandales, venus d'Espagne, occupèrent l'ancienne province romaine.

Au VI<sup>e</sup> siècle (533), les Byzantins ont pris le contrôle de l'ancienne *Ifriqiya* (la Tunisie actuelle) malgré la résistance et l'affrontement des tribus berbères autochtones.

Le VII<sup>e</sup> siècle va connaître l'une des phases les plus importantes dans l'histoire de la Tunisie, la présence arabo-musulmane. Dès 647, dans le but de conquérir l'Afrique du Nord

pour y propager l'islam, les Omeyyades de Damas lancèrent les premières conquêtes de l'*Ifriqiya*. C'est le célèbre dirigeant arabe, Oqba Ibn Nafi, qui, après plusieurs affrontements avec les tribus berbères, finit par la conquérir. Il y fonda la ville de Kairouan, en 670 et construisit la Grande mosquée, appelée aussi, de nos jours, la Mosquée Oqba ibn Nafi. Cet événement marqua le début de l'expansion de l'islam et de la langue arabe en Afrique du Nord.

A partir du IX<sup>e</sup> siècle, la Tunisie va subir la domination de plusieurs dynasties arabo-berbères : les Aghlabides (800-909), les Fatimides (909-1171), des musulmans de tendance chiite. Au XI<sup>e</sup> siècle (1051-1052), on assista à un événement capital, pour l'histoire de l'*Ifriqiya*, l'invasion des Banû Hilal, suivis des Banû Soulaym, des nomades arabes, venus du sud égyptien. Leur arrivée renforça la langue arabe et accéléra l'arabisation des tribus berbères.

Les Almohades (1130-1230), dynastie arabo-marocaine, étendent leur autorité sur les trois pays du Maghreb, Algérie, Maroc et Tunisie. Après leur chute, la Tunisie a subi la domination de la dynastie des Hafside (1228-1574). Et à partir du XVI<sup>e</sup> siècle (1574), la Tunisie est sous l'autorité ottomane. La régence de Tunis est ainsi soumise à l'autorité d'un gouverneur turc, appelé le *bey*. Sous l'occupation ottomane, la langue principale de communication fut la lingua franca, une sorte de sabir hétérogène, empruntant entre autres aux sabirs méditerranéens et au turc.

Le 15 juillet 1705, Hussein Ben Ali, originaire de la ville du Kef, dans le nord-ouest tunisien, fonda une dynastie turco-tunisienne, celle des Husseinites. Ceux-ci, vassaux de la Sublime Porte, gouvernaient au nom du sultan ottoman, mais en réalité, le beylicat de Tunis conserva une large autonomie, et les Husseinites régnèrent en maîtres absolus sur la Tunisie jusqu'à la proclamation de la République, le 25 juillet 1957.

De 1881 à 1956, la Tunisie devient une colonie française. C'est le Congrès de Berlin (1878) qui a décidé du sort de la Tunisie en faveur de la France qui obtient du bey, Mohamed Es-Sadok, la signature du traité du Bardo (le 12 mai 1881), établissant de facto un protectorat français en Tunisie. Sous l'occupation française, le français devient la seule langue officielle des institutions locales.

La politique linguistique coloniale n'avait intérêt ni à encourager l'enseignement des langues autochtones ni à généraliser la scolarisation des Tunisiens dans le cadre de l'enseignement en français. Mais cela n'a pas empêché pour autant la formation d'une élite locale, intellectuelle et francophone, qui n'a pas tardé à remettre en question la légitimité de l'autorité coloniale. Très vite, cette revendication a pris une dimension politique, surtout

avec la création, en 1920, par Abdelaziz Thâalbi, du *Parti libre constitutionnel tunisien*, mieux connu sous l'appellation *Destour*, « constitution », en arabe. En 1934, Habib Bourguiba, leader nationaliste et intellectuel francophone, prend le contrôle, du parti et le rebaptise *Néo-Destour*. Celui-ci jouera un rôle capital dans la lutte contre l'autorité coloniale et dans l'obtention de l'indépendance nationale, acquise, le 20 mars 1956. En 1957, Habib Bourguiba est élu président du nouvel Etat indépendant ; il met fin au règne des Husseinites, abolit la monarchie et proclame la République tunisienne.

Dès le début de sa présidence, qui s'est étendue de 1957 à 1987, soit 30 ans de règne, la Tunisie s'est engagée dans une politique linguistique délibérément bilingue. Le Bureau politique du *Néo-Destour* était composé, entre 1955 et 1969 à 60% par des francophones, ce qui a fait de la double culture, française et arabe, diffusée par l'enseignement bilingue, un pilier du combat des nationalistes pour l'indépendance. Une fois l'indépendance acquise, c'est ce même choix de l'enseignement bilingue qui a été maintenu dans l'objectif de le démocratiser sans distinction de sexe, d'origine familiale ou d'appartenance sociale. Il s'agit aussi de renationaliser l'enseignement en redonnant sa place à la langue arabe par le biais d'une arabisation échelonnée et d'un bilinguisme maîtrisé.

Compte tenu de ce choix en faveur du bilinguisme, le français a gardé un statut socioculturel et institutionnel important ; son usage s'est vite répandu surtout chez les jeunes scolarisés. Pour les défenseurs du bilinguisme, celui-ci féconde la culture locale dans tous ses aspects et permet le développement de la langue arabe en lui apportant une complémentarité enrichissante. Pour Bourguiba, la modernisation de la Tunisie exigeait le choix du français, synonyme de progrès et d'ouverture sur le monde extérieur, l'Europe, en particulier :

« User du français ne porte pas atteinte à notre souveraineté ou à notre fidélité à la langue arabe mais nous ménage une large ouverture sur le monde moderne. Si nous avons choisi le français comme langue véhiculaire, c'est pour mieux nous intégrer dans le courant de la civilisation moderne et rattraper plus vite notre retard. » (Discours de Bourguiba, le 10 octobre 1968).

Pour lui, le français ne représentait pas seulement un instrument, voire un outil technique, il est aussi une langue de culture et de civilisation qui doit nécessairement enrichir le paysage linguistique tunisien.

« Et c'est trop peu, finalement, quand on parle de la Tunisie, que de souligner son bilinguisme. Il s'agit bien plutôt d'un biculturalisme. La Tunisie ne renie rien de son passé dont la langue arabe est l'expression. Mais elle sait aussi bien que c'est grâce à la maîtrise

d'une langue comme le français qu'elle participe pleinement à la culture et à la vie du monde moderne » (le quotidien, *L'Action*, 11 octobre 1968).

A ses yeux, le français constitue un outil profitable à la nation, tant au niveau national qu'individuel, ce qui lui a permis de conserver une place privilégiée dans l'enseignement. Partant, grâce à la formidable ascension qu'a permise la scolarisation, la Tunisie a pu former une véritable génération de bilingues qui a, incontestablement, construit un Etat moderne relativement à d'autres pays arabes ou africains.

Nul doute, c'est durant la présidence bourguibienne que la Tunisie va réellement se développer et se moderniser. Le français a continué à jouir d'un statut de langue privilégiée en dépit de la politique d'arabisation qui a commencé à se mettre en place petit à petit.

Cependant, Bourguiba a longtemps monopolisé le pouvoir, et n'a pas autorisé le pluralisme politique. Dans les années 1980, devenu âgé et malade, le « combattant suprême » ne contrôlait plus rien. Ceux qui l'entouraient, dans le cercle du pouvoir, étaient des courtisans, intéressés seulement par « qui va lui succéder ». De plus, le contexte politique est devenu instable : chômage élevé, troubles sociaux et surtout montée de l'islamisme. C'est donc ce contexte qui, en 1986, a vu arriver le général Zine El-Abidine Ben Ali ; d'abord nommé ministre de l'intérieur et, un an après, Premier ministre. Un mois après, le 7 novembre 1987, Bourguiba est renversé par un coup d'Etat fomenté par Ben Ali qu'il qualifie d'« institutionnel », car, il considérait que Bourguiba, étant très âgé et malade, n'était plus apte à diriger le pays. Dès lors, il s'auto-désigne Président de la République tunisienne, met fin à la présidence à vie et annonce une série de mesures, notamment en faveur du pluralisme politique et des libertés publiques, mesures qu'il ne respectera pas. Marquée entre autres par le clanisme, la corruption et le népotisme, la présidence de Ben Ali peut être qualifiée de la dictature des médiocres. N'étant ni francophone ni arabophone, maîtrisant l'arabe littéraire, Ben Ali a surtout chamboulé le formidable système éducatif, mis en place par la politique linguistique bourguibienne. De l'avis de la plupart des spécialistes, cette la période a vu le français régresser énormément en Tunisie.

Entre le 17 décembre 2010 et le 14 janvier 2011, la Tunisie a connu de grandes manifestations populaires qui ont obligé Ben Ali à prendre la fuite, le 14 janvier 2011 mettant ainsi fin à 23 ans de régime répressif. Les médias occidentaux ont qualifié ces manifestations de « Révolution du jasmin », mais les Tunisiens lui ont donné, officiellement, le nom de la « Révolution de la liberté et de la dignité ». Elle était à l'origine de ce qu'on a appelé, plus tard, le Printemps arabe, qui, malheureusement, s'est transformé en un sombre hiver. Son mot d'ordre, son emblème et son slogan était l'emprunt au

français, « Dégage ! » Ce tutoiement résume la colère des manifestants tunisiens contre le régime kleptomane et corrompu de Ben Ali. « Dégage ! » est non seulement une injonction sommant Ben Ali de partir mais surtout une invitation à la démocratie et à la liberté.

Presque dix mois plus tard, le 23 octobre 2011, a eu lieu le premier scrutin libre en Tunisie pour élire une Assemblée nationale constituante (ANC). C'est le parti *Ennahdha*, qui a remporté la majorité relative des sièges, et, avec deux autres partis, *Ettakatol* (Forum démocratique pour le travail et les libertés) et le *Congrès pour la République* (CPR), il a formé une coalition gouvernementale, appelée la troïka.

Pendant plus de trois ans, après moult débats, controverses et polémiques, notamment sur des questions fondamentales telles que la place de la religion dans la sphère publique, le rôle de la femme ou la définition de l'identité nationale, l'ANC a fini par rédiger une nouvelle constitution, qui a été promulguée que le 27 janvier 2014. Cet événement marque le début de la Seconde République tunisienne.

Pour ce qui est des rapports entre langue et identité, les articles 1 et 39 de la nouvelle constitution précisent le rôle et l'importance de la langue arabe et de l'islam dans la définition de l'identité collective.

« La Tunisie est un État libre, indépendant et souverain, l'Islam est sa religion, l'arabe sa langue et la République son régime.

Il n'est pas permis d'amender cet article. » (Article 1)

« L'enseignement est impératif, jusqu'à l'âge de seize ans. L'État garantit le droit à un enseignement public et gratuit dans tous ses cycles et veille à fournir les moyens nécessaires pour réaliser la qualité de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Également, l'État veille à la consolidation de l'identité arabo-musulmane et l'appartenance nationale auprès des jeunes générations, au renforcement de la langue arabe, sa promotion et la généralisation de son utilisation et à l'ouverture sur les langues étrangères, les civilisations humaines et la diffusion de la culture des droits de l'Homme. » (Article 39).

L'adjectif « arabe », dans l'expression « arabo-musulmane », réaffirme l'importance de la langue arabe, considérée comme la langue la supra-nation arabe. En tant que variété prestigieuse, elle est la seule capable de véhiculer toute sorte de savoir, scientifique, littéraire, technique... Elle bénéficie d'une sorte de mythe de l'âge d'or de la civilisation

arabe dans sa période d'apogée. Et par conséquent, l'identité nationale tunisienne ne peut se concevoir que dans et par cette langue.

Quant à la nation, les rédacteurs de la nouvelle constitution tunisienne dont la plupart sont issus du parti *Ennahdha* en ont une conception homogène. Ils conçoivent les rapports entre langue et nation à partir de l'équation, *Une Langue = Une Nation*, et inversement. Partant du principe selon lequel la langue est l'un des caractères fondamentaux et déterminants de la nation, tout ce qui risque de mettre en cause son unité doit être, sinon nié du moins minimisé. Dès lors, on comprend pourquoi la nouvelle constitution, bien qu'elle ait été rédigée dans un esprit d'ouverture, ne mentionne guère l'élément amazigh et encore moins son apport dans la définition de l'identité tunisienne.

## **2. Aspects sociolinguistiques**

### **2.1. Le statut du français**

Quiconque s'intéresse au français de Tunisie, en particulier au discours des Tunisiens pour évaluer son état actuel, constate des positions différentes, voire antagoniques. Ce constat est confirmé par l'étude récente de Peter Cichon (2010). Si certains le considèrent comme une langue en plein essor, d'autres, plus alarmistes, le désignent comme une langue à laquelle l'arabe et l'anglais ne cessent de lui grignoter du terrain. Sur le plan pédagogique, et précisément, par rapport à la compétence qu'en ont les élèves, les enseignants parlent souvent de « dégradation », « déperdition » ou de « régression » du français (Ibid. p.1). Concernant son statut, les avis ne sont pas, non plus, concordants ; certains continuent à le qualifier de langue seconde, alors que d'autres ne le considèrent plus que comme une langue étrangère, de plus en plus concurrencée par l'anglais, moins hypothéqué par un passé colonial dont se servent volontiers les détracteurs du français, hostiles à sa présence en Tunisie.

A propos du concept de langue seconde, la littérature linguistique est abondante. Ce texte n'a pas pour objet de revenir sur cette notion ; on se contentera de renvoyer aux travaux de Jean-Pierre Cuq (1991 & 1992), de Mwatha Ngalasso (1992) et de Daniel Véronique (1993), pour ne citer que ces auteurs. Si Cuq fonde sa vision à partir de considérations didactiques, Ngalasso, lui, avance des critères psycholinguistiques. Pour Daniel Véronique, les statuts de langue seconde ou de langue étrangère sont « tout à fait relatifs » (1993 : 463).

Dans un texte antérieur (Laroussi, 2000), nous avons montré que le statut du français en Tunisie est plus complexe que ne laisse entrevoir la dichotomie langue seconde/langue

étrangère. Dans sa grille d'analyse des situations du français dans l'espace francophone, Robert Chaudenson (1989) propose entre autres critères le mode d'appropriation du français (matière enseignée et/ou médium d'enseignement), ce qui lui permet de distinguer L1, L2 et L3. Partant, si on se réfère à ce critère, le français de Tunisie remplit les deux fonctions, et, par conséquent, il est considéré comme une langue seconde. Par ailleurs, si l'on tient compte de la présence du français non seulement dans l'enseignement mais aussi dans l'environnement immédiat du locuteur tunisien (presse écrite, radio, télévision, enseignes publiques, publicités, etc.), il constitue également une véritable langue seconde. Mais si l'on considère plutôt les compétences des milliers d'élèves, arrivés dans le cursus scolaire suite à la massification de l'enseignement, qui n'en ont qu'une connaissance très rudimentaire, le français représente, pour eux, plus une langue étrangère qu'une langue seconde.

La question de norme endogène se pose avec acuité dans l'espace francophone. Concernant le Québec, par exemple, Daniel Véronique s'interroge sur sa place dans l'enseignement : « faut-il que l'enseignement véhicule une dualité de normes, le français de Québec et le français international au Canada, par exemple ? » Pour lui, la pédagogie des langues secondes peut être, en partie, différente de celle des langues étrangères, « non seulement par la place faite aux données culturelles mais aussi au niveau plus technique de la prise en compte des différences linguistiques. » (*Op.cit.* 463-464). Ce que Daniel Véronique écrit à propos du Québec est aisément transférable au contexte tunisien.

Jean-Pierre Cuq (1992) considère que le « français, langue seconde » comme une notion didactique, alors que Mwatha Ngalasso (1992) la considère comme une notion technique et psychologique. Pour lui, la langue seconde est une langue étrangère. Que peut-on alors en déduire au sujet du français en Tunisie ? Quelle que soit l'option théorique que l'on prend, personne ne peut contester les faits suivants : (1) le français n'est pas la langue maternelle des Tunisiens ; (2) il bénéficie d'un statut plus favorable que celui d'une simple langue étrangère ; (3) la description qu'en fait le linguistique est tributaire de ses options théoriques et des objectifs qu'il vise ; ce qui relativise autant que faire se peut les propos avancés *supra*.

## 2.2. Diglossie et bilinguisme

Depuis le célèbre article de Charles André Ferguson sur la diglossie (1959), les linguistiques ont eu l'habitude de présenter la situation linguistique tunisienne comme se caractérisant par un plurilinguisme où différentes variétés d'arabe, français et berbère

coexistent. L'usage de l'une ou de l'autre variété de langue est en corrélation avec des facteurs individuels ou situationnels conformément au modèle théorique de Ferguson : les deux variétés d'arabe, littéraire et tunisien, dit « dialectal », sont issues d'une même langue et remplissent des fonctions distinctes mais complémentaires.

Nous avons signalé (Laroussi, 1991, 1996, 2000) que, pour rendre compte de la diglossie en Tunisie de manière plus appropriée, il convient de dépasser le modèle canonique de Ferguson. Selon le juriste Yadh Ben Achour (1995 : 100), la question linguistique en Tunisie ne se résume pas à la diglossie fonctionnelle, « l'erreur serait de croire comme certains que la question est une simple affaire de diglossie, de double registre linguistique, comme il en existe partout ». Elle constitue « l'un des problèmes constitutionnels les plus importants des Etats du Maghreb (...) Ceux qui veulent ramener le problème à une simple diglossie simplifient excessivement la question ». Pour lui, entre l'arabe littéraire et l'arabe dialectal, « il n'y a pas simplement la distance qui sépare deux niveaux du réel, mais celle qui sépare l'utopie du vécu ».

Cela dit, sans entrer dans des débats théoriques complexes, relatifs aux diverses conceptions du bilinguisme et de la diglossie (cf. Laroussi, 2000.), et pour simplifier les choses, on peut dire que la situation sociolinguistique tunisienne est caractérisée à la fois par une diglossie, au sens de C.A. Ferguson (1959), et par un bilinguisme, au sens de J. A. Fishman (1967). La diglossie concerne la coexistence des deux variétés d'arabe : l'arabe tunisien – que Ferguson qualifie de « dialectal » – langue premières des locuteurs, des conversations spontanées mais langue non officielle, et l'arabe « littéraire », – dit également « littéral », « classique », « standard », etc. –, langue des médias, de l'école et des textes officiels. Quant au bilinguisme, il concerne la coexistence de l'arabe, sous ses deux formes, avec le français. Pour des raisons non linguistiques mais idéologiques, politiques ou nationalistes, la plupart des Tunisiens, ne considèrent pas l'arabe tunisien comme une langue mais comme un dialecte. Leurs attitudes linguistiques se fondent généralement sur la dichotomie *lahja* versus *lugha*, c'est-à-dire « dialecte » versus « langue ». L'arabe littéraire est considéré comme une *lugha*, au sens plein du mot, contrairement à l'arabe tunisien qui ne serait que *lahja*. Quoi qu'il en soit, on le sait, toute étiquette linguistique, utilisée pour nommer une langue, est une prise de position, comme l'a montré Jean-Baptiste Marcellesi (1981 : 8)

« Nommer une langue, c'est certes, en partie, refléter une existence autonome. Mais c'est aussi, d'une certaine manière, mobiliser au service de la domination le pouvoir des mots : donner des noms différents au même système, c'est déjà le morceler ; maintenir le même nom à des systèmes différents, c'est les maintenir ou les rendre unifiés. Il serait naïf ici de croire qu'il y a toujours intention consciente ou, en sens inverse, que dénommer est chose innocente ou pratique conforme à la réalité linguistique. »

En contact permanent avec l'arabe tunisien, le français subit nombre d'interférences : les deux formes les plus importantes sont l'emprunt et l'alternance codique. Celle-ci peut être définie, dans un premier temps, comme une stratégie discursive juxtaposant à l'intérieur d'un même échange verbal des segments de discours appartenant à deux langues différentes. Autrement dit, dans leurs pratiques langagières quotidiennes et spontanées, les Tunisiens alternent entre l'arabe tunisien et le français. Pour désigner cette forme de communication du bilingue tunisien, les linguistes ont eu recours à différents termes ou expressions : « Différents registres de l'emploi de l'arabe » (Attia, A., 1966) ; « Utilisation respective de l'arabe et du français... » (Beltaifa, S., 1967) ; « Quelques faits de contact linguistique franco-arabe... » (Garmadi, S., 1966) ; « emploi de l'arabe et du français... » (Riahi, Z., 1970) ; « Le passage d'une langue à l'autre... » (Skik, H., 1976) ou « alternance de codes » (Laroussi, F., 1991), pour ne citer que ces auteurs.

Dans ces contacts entre français et arabe, l'alternance codique peut intervenir à tous les niveaux : item lexical, expression figée, phrase... Dès lors, se pose la question du repérage des phénomènes ; autrement dit, comment distinguer entre l'emprunt et les autres formes langagières issues des contacts linguistiques ? Dans le cas qui nous occupe ici, il s'agit de différencier l'emprunt de l'alternance codique. Plusieurs critères ont été avancés par les linguistes ; je ne retiens, ici, que le critère qui me semble le plus pertinent, celui du degré d'intégration de l'élément étranger dans le discours environnant. H. Haugen (1956 : 40) avait déjà défini l'alternance codique comme suit<sup>77</sup> : « l'alternance codique (...) se produit lorsqu'un bilingue introduit un mot complètement inassimilé d'une autre langue dans son discours. » L'intégration des emprunts se produit à trois niveaux différents : phonologique, sémantique et morphosyntaxique. Ces différentes formes d'intégration des emprunts par des exemples précis ultérieurement.

---

<sup>77</sup> « Code-switching (...) occurs when a bilingual introduces a completely unassimilated word from another language into his speech. »

### **2.3. Le français dans le système éducatif**

Le système éducatif tunisien a subi nombre de réformes. Faute de place, nous ne pouvons les passer toutes en revue. Nous nous contentons de mentionner la réforme de 1991 qui a donné lieu à la réorganisation de l'enseignement, notamment avec la création de l'enseignement de base qui correspond aux neuf premières années de scolarisation. Ce dernier se divise en deux cycles : le premier s'étend sur six ans (école primaire), et le second sur trois ans (collège). Il est obligatoire, en ce sens que la loi sur la réforme éducative sanctionne les parents dont les enfants quittent l'école avant l'âge de seize ans. Quant à l'enseignement secondaire, il dure quatre ans (lycée), les deux premières années correspondent à un tronc commun, et les deux dernières sont spécialisées. L'enseignement secondaire est sanctionné par le diplôme du baccalauréat.

Jusqu'en 1995, dans l'enseignement de base, le français était encore la langue de l'enseignement des matières scientifiques et techniques (mathématiques, sciences naturelles, physique, enseignement technologique...). Ces matières ont été progressivement arabisées : la 7<sup>e</sup> année, en 1995-1996 ; la 8<sup>e</sup> année, en 1996-1997 et la 9<sup>e</sup> année, en 1997-1998.

Les horaires, hebdomadaires, de l'enseignement du français restent cependant importants : 9 h, en 3<sup>e</sup> et 11h 30, en 5<sup>e</sup>, pour le premier cycle. Pour le second cycle, il est de 4h30, en 7<sup>e</sup> et de 5h, en 9<sup>e</sup>. L'enseignement de l'arabe, quant à lui, il hebdomadairement est de l'ordre de 10h, en 3<sup>e</sup> et de 7 h, en 6<sup>e</sup>. Dans l'enseignement secondaire, les matières scientifiques et techniques n'ont pas été arabisées. Le français continue d'assumer son rôle de langue véhiculaire des sciences et techniques, ce qui pose d'ailleurs des problèmes aux élèves fraîchement arrivés de l'enseignement de base, lequel est totalement arabisé. Les horaires du français varient de 2 à 5h en plus des matières scientifiques ; ce qui donne globalement un équilibre entre l'arabe et le français.

Dans l'enseignement supérieur, bien que l'arabisation ait touché les filières des Lettres et Sciences humaines, le français demeure la langue dominante dans l'enseignement ou la recherche. Sa maîtrise joue un rôle important dans la réussite même dans les départements d'arabe puisque, généralement, les meilleurs étudiants en arabe sont aussi les meilleurs en français. Les départements de français continuent à voir leurs effectifs augmenter. Selon l'Institut Français de Coopération, l'année 1996 a compté 149 diplômés de maîtrise contre

30, en 1993. Ces chiffres montrent qu'en dépit de la régression du niveau de maîtrise du français, il demeure attractif, car il assure toujours la promotion sociale.

Par ailleurs, le bilinguisme franco-arabe réserve une place importante aux jeunes filles. On rappelle régulièrement l'égalité des droits à l'éducation qui vise à « préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune forme de discrimination ou de ségrégation fondées sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion » (Loi du 9 août 1991). En 1995, on a recensé 47,64% de bachelières et 56,9% d'étudiantes. Les Tunisiennes sont vivement encouragées à poursuivre leurs études supérieures. Elles sont, par exemple, prioritaires, avec les étudiants de première année, pour l'obtention de logements dans les cités universitaires. On relève également que 25% de femmes sont cadres dans la fonction publique, et plus de 20% de femmes magistrats occupent des postes à tous les niveaux de responsabilité. Les femmes sont présentes de plus en plus dans l'enseignement ; celui du français ne faisant pas exception.

Le bilinguisme arabe/français ne concerne pas exclusivement le système éducatif mais aussi les moyens de communication. Le français est aussi présent dans une presse tunisienne bilingue. Les principaux journaux de langue française sont *La Presse*, *Le Temps* et *Le Renouveau* (des quotidiens) et *Tunis Hebdo* et *Réalité* (des hebdomadaires). L'arabe et le français se partagent la presse de façon variable, selon la fréquence de parution ou la nature des sujets abordés par le journal, le magazine ou la revue. Le quotidien le plus lu est *La Presse*, de langue française, suivi de près par *Essabah*, quotidien de langue arabe.

L'édition en français rencontre plus de problèmes d'écoulement des stocks que l'édition en arabe. Mais le phénomène touche aussi bien l'arabe que le français. Il y a peut-être une corrélation entre ces difficultés de vente en français et le prix du livre qui reste excessivement cher. Malgré cela, le français est bien présent dans le secteur de l'édition tunisienne.

#### **2.4. Le français dans l'administration et l'affichage**

L'administration tunisienne est bilingue. L'article 5 du décret n°94-1692 du 8 août 1994, relatif aux imprimés administratifs, précise que « la langue arabe est adoptée dans l'élaboration des modèles des imprimés administratifs. Il est admis, le cas échéant, d'ajouter sa traduction dans une ou plusieurs langues étrangères. » (JORT, 1994, p. 1327). Les imprimés administratifs sont généralement en arabe et en français.

Quant à l'affichage, il est bilingue (cf. l'arrêté de la municipalité de Tunis du 6 août 1957),

et touche la plupart des domaines (cf. Azouzi A., 2008 : 44).

Article 1 :

« Toutes les enseignes commerciales, industrielles ou autres qui donnent sur la voie publique doivent être rédigées en langue arabe. Elles peuvent cependant être bilingues. »

Article 2 :

« Le volume des lettres arabes de ces enseignes doit être au moins égal à celui des lettres de la langue étrangère. »

Article 3 :

« Le spécimen rédigé en arabe doit être approuvé par un calligraphe agréé par l'administration municipale. »

Article 4

« Un accord municipal doit obligatoirement précéder la réalisation de toutes les enseignes conformément à la réglementation de l'organisation des rues de la ville en vigueur. »

## **2.5. Régression ou baisse du niveau de maîtrise du français ?**

Nombreux font remarquer aujourd'hui que le niveau de maîtrise du français a baissé en Tunisie : A. Boukhari (2006), S. Marzouki (2007), M. Miled (2010), C. Veltcheff (2006)... Concernant « la baisse de la maîtrise du français », Samir Marzouki (Op.cit., p.8) fait le constat suivant : « Certes le français a énormément reculé par rapport à l'arabe classique ou arabe littéral qui a envahi de nombreuses aires de communication qui (...) étaient réservées au français. Les assemblées générales d'étudiants se tiennent en arabe depuis les années 1980, la correspondance amoureuse se fait majoritairement en arabe, les consultations d'horoscope aussi mais les réunions techniques se tiennent la plupart du temps en français et, si la loi est formelle sur l'usage obligatoire de l'arabe dans toute correspondance administrative, le recours au français, bien qu'ayant reculé, demeure relativement fréquent et il est le plus souvent toléré. »

Caroline Veltcheff parle, elle, de « langue vivante étrangère à statut privilégié ». Elle se demande si le français était une langue seconde en Tunisie : « Au regard de la masse horaire consacrée au français dès l'école primaire, et de sa place en tant que langue d'enseignement au lycée (langue de disciplines non-linguistiques), de l'objectif de bilinguisme effectif vu la difficulté des sujets donnés au baccalauréat et le contenu littéraire des programmes au lycée, le français en Tunisie tend indéniablement au rang de langue seconde. » (2006 : 4).

### 3. Caractéristiques linguistiques

#### 3.1. Phonétique et phonologie

En contact permanent avec l'arabe tunisien, langue première des Tunisiens, le français subit nombre d'interférences linguistiques, notamment en ce qui concerne les mots empruntés au français. Ceux-ci subissent des transformations, principalement, sur le plan phonologique, phonétique et morphosyntaxique.

Pour les emprunts arabes au français, Ines Mzoughi (2015) signale que, plus le bilingue est compétent en français, plus sont maintenues les prononciations du /R/, des nasales, du /p/, du /v/, du /y/ et du /œ/. Inversement, moins les locuteurs sont compétents en français, plus des phénomènes tels que la dénasalisation, le dévoisement du son /v/ et la prononciation du /R/ (grasseyé) comme un /r/ (roulé) sont fréquents chez eux. Certains bilingues remplacent systématiquement le son /s/ par l'emphatique /s<sup>h</sup>/, le son /v/ par /b/, et la nasale /ɔ̃/ par la combinaison des sons /u:/ et /n/, comme dans l'emprunt « savon », prononcé [sabu:n].

Lorsque l'arabe tunisien emprunte au français un mot avec un phonème qui n'existe pas dans son système phonologique, le locuteur le remplace par le phonème qui est le plus proche dans sa langue première, ce qui fait que la plupart des emprunts au français subissent des transformations sur le plan phonologique, lesquelles diffèrent selon la nature de l'emprunt. Outre le remplacement du phonème français n'existant pas en arabe tunisien par le phonème le plus proche dans sa langue première, Ines Mzoughi (Op.cit.) précise que le [R] « grasseyé » est systématiquement remplacé par le [r] « roulé ». Le phonème [p] est remplacé par [b], et le phonème [v] par [f]. Cependant, ces prononciations sont maintenues dans de nombreux emprunts.

Pour ce qui est des voyelles, bien que le [e] existe en arabe tunisien, il est remplacé par les [i] [u] ou [ɛ]. Il va de même pour [ɔ] et [o] qui sont souvent remplacés par [u]. Le phonème [y] est remplacé par [u] ou [i] selon l'emprunt. Quant aux voyelles [œ] et [ø], elles sont remplacées par [u:] dans certains emprunts, bien qu'elles soient réalisées le plus souvent de manière « correcte », comme dans « chauffeur », « moniteur », « ingénieur »... Le système phonologique de l'arabe tunisien ne connaissant pas la nasalisation, la plupart des mots empruntés au français subissent une dénasalisation. Les voyelles nasales sont remplacées par une combinaison de voyelles souvent longues, comme dans [ba:nka] « banque », [bu:mba:] « bombe » ou [ru:nda] « ronde ».

Ines Mzoughi (Op.cit.) en tire les conclusions suivantes :

- ü [o] ou [ɔ] → [u] : « bureau » → [biru] ; « hôtel » → [u:ti:l] ; « kilo » → [ki:lu:] ,
- ü [y] → [u] ou [i] : « bureau » → [biru] ; « assurance » → [asira:ns] ; « costume » → [kɔsti:m] ; « judo » → [zido] ; « rhumatisme » → [rumatizm]...
- ü [œ] ou [ø] → [u:] : chauffeur → [ʃifu:r] ; Meuble → [mu:biljɛ] ; Moteur → [mutu:r].

Quant aux voyelles nasales [ẽ] [ã] et [õ], elles sont maintenues dans nombre d'emprunts intégrés en arabe tunisien. Elles sont plus ou moins bien prononcées selon les locuteurs. La majorité des locuteurs tunisiens réalisent de manière spontanée les voyelles nasales [ẽ] dans [trẽ] et [õ] dans [qõbla].

Pour les voyelles [ã], [ẽ] et [õ], elle (Op.cit.) donne entre autres les exemples suivants :

[ã]	[ẽ]	[õ]
[ʃãpwẽ] « shampooing »	[mekanisjẽ] « mécanicien »	[sitrõ] « citron »
[ʃãbrɛ:r] « bouée »	[frẽ] « frein »	[patrõ] « patron »
[ʃãpjuna] « championnat »	[parfẽ] « parfum »	[kulõ] « collants »
[trɛtmã] « traitement »	[kwẽ] « coin »	[s'alõ] « salon »

Pour la dénasalisation, Ines Mzoughi (Op.cit.) fait les constats suivants :

- ü [õ] → [u], [u:n], [un], [u:m] : « balcon » → [barku:n] ; « bombe » → [bu:mba] ; « boulon » → [bulu:na] ; « comptoir » → [kuntwa:r] ; « dindon » → [dɛndu:na] ; « ronde » → [ru:nda] ; « savon » → [sabu:n] ;
- ü [ã] → [ɛ:n], [i:n], [ɛm], [an], [a:n], [a:m] : « banque » → [ba:nka] ; « cendrier »

→ [sandrijja] ; « chantier » → [ʃa:nti] ; « ciment » → [simɛ:n] ; « lampe » → [la:mba] ...  
 ü [ɛ̃] → [im], [u:n], [i:n] : « timbre » → [timbri:] ; « pointe » → [bu:ntɛ] ;  
 « plinthe » → [bli:ntɛ] ...

### 3.2. Morphologie et syntaxe

Nous avons signalé précédemment qu'en raison du contact permanent avec l'arabe tunisien, langue première des locuteurs, le français en Tunisie subit nombre de changements qui sont pour la plupart dus aux interférences. Le français est très rarement en contact avec l'arabe littéraire. Nombre de ces interférences sont attestées et acceptées par la plupart des locuteurs. Pour certains, ils constituent même la base d'une revendication identitaire. Ces spécificités phonologiques et syntaxiques conduisent à dire que le français de Tunisie est différent du français de France.

Pour simplifier les choses, on peut dire que le système verbal de l'arabe tunisien est construit essentiellement à partir de deux oppositions, aspectuelle et modale. Par mode verbal, nous entendons l'ensemble des procédés grammaticaux qui, dans une langue donnée, signifient l'attitude du locuteur envers le procès ou l'état signifié par le verbe. Si le français possède un impératif, un indicatif, un subjonctif et un conditionnel (l'infinitif ne participe qu'à des combinaisons modales), l'opposition modale de l'arabe tunisien ne connaît qu'un impératif par opposition à un non impératif.

Dès lors, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : si un locuteur tunisien ne parvient pas à faire abstraction de ses habitudes linguistiques dus à sa langue première (l'arabe tunisien), il sera tenté de ramener les différentes oppositions modales du français à une opposition unique, impératif vs non impératif. S'il arrive de façon relativement facile à utiliser l'impératif (sans opposition de temps), il ne pourra pas, en revanche, en faire de même, pour ce qui est du maintien des oppositions existant entre les autres modes du système français.

La seconde opposition fondamentale du système verbal de l'arabe tunisien concerne l'aspect qui s'inscrit dans le cadre du non impératif. Cela implique que, pour tout ce qui n'est pas de l'impératif, le locuteur sera obligé d'indiquer, au moyen de procédés grammaticaux, s'il considère le procès ou l'état, signifiés par le verbe, comme achevés soit dans l'absolu, soit par rapport à un autre procès ou état ou si, au contraire, il ne tient pas compte de l'achèvement ou du non-achèvement de ce procès ou de cet état. Les linguistes qualifient le premier type « d'aspect accompli », et le second « d'aspect inaccompli ».

Le locuteur peut recourir également à des adverbes, des locutions ou à des particules adverbiales pour signifier qu'un procès ou un état accompli ou inaccompli se déroulent au passé, au présent ou au futur. Autrement dit, l'indication de temps, quand elle est fournie,

reste extérieure au bloc que forme le verbe avec ses modalités obligatoires. C'est entre autres ce qui conduit les linguistes à affirmer que la modalité de temps n'est pas grammaticalisée en arabe.

Sans pour autant se livrer, ici, à une comparaison exhaustive des deux systèmes linguistiques en contact, on peut dire que, dans le système français, il existe d'autres modes en dehors de l'impératif. Celles-ci connaissent, chacune, une ou plusieurs oppositions de temps. Partant, il devient très difficile, voire impossible de ramener tout ce qui, en français, n'est pas l'impératif à une simple opposition aspect accompli versus aspect inaccompli. Mais dans la réalité, c'est ce que les bilingues tunisiens font le plus souvent quand ils ne font pas abstraction de leurs habitudes linguistiques, dues à leur langue première. Dès lors, il devient très difficile, pour eux, de maintenir nombre d'oppositions dans leurs productions françaises là où, en arabe tunisien, ils n'en possèdent qu'une.

Juliette Gamadi (1977 : 90) donne les exemples suivants : « au moment où on m'a enseigné le français, ça existera...; on travaillait le matin au collège, et le soir on le passe à l'atelier. » Pour elle (Op.cit.), « le bilingue impose aux formes de présent et de futur un sens d'aspect inaccompli, et à celles de passé un sens accompli. ». Par ailleurs, elle précise que, pour indiquer le temps, le locuteur tunisien a recours à des ressources extérieures aux formes verbales : « à mon époque (passé), on nous enseigne (inaccompli) le français ; y avait (passé) la garde nationale, elle empêche (inaccompli) les curieux ; y avait (passé), on parlait (accompli) ; y avait (passé), y ai vu (accompli) un film. Ces mêmes ressources font office de concordance des temps : l'autre fois, j'ai pris le téléphone, parce que j'ai appris la veille que tu es venue. »

Pour Juliette Garmadi (Op. cit.), le contraste entre les aspects accompli et inaccompli, dans le système arabe, instaure un « lien subordonatif par simple construction asyndétique ». Partant, le bilingue juxtapose deux formes verbales françaises, un présent ou un futur qu'il identifie à l'inaccompli et un passé qu'il identifie à l'accompli, pour indiquer un rapport de subordination entre ces formes. Pour elle, c'est ce qui se produit dans l'énoncé suivant : « je sais pas ils l'ont enterré chez lui ou au cimetière ». Rien n'indique, ici, le rapport entre « je sais pas » (présent = inaccompli), et « ils l'ont enterré (passé = accompli) ». « Là où le français indiquerait un rapport de subordination [précise Juliette Garmadi], celui que représente la fonction objet dans ce cas, il n'y a plus que simple coordination par juxtaposition, et, sur le modèle de l'arabe, c'est le contraste entre les modalités verbales de l'une et l'autre de ces formes qui est alors chargé de manifester ce rapport » (Op.cit.)

### 3.4. Lexique

Les emprunts lexicaux de l'arabe au français, et inversement sont les plus riches et les plus productifs. Ils correspondent, soit à des emprunts intégraux (forme et sens), soit à des emprunts partiels (forme ou sens seulement) d'une unité lexicale française ou arabe. L'emprunt lexical porte essentiellement sur le mot, dans sa relation forme-sens, ce qui le différencie des autres types d'emprunt tels que l'emprunt phonétique ou syntaxique. Pour donner un aperçu des emprunts lexicaux de l'arabe tunisien au français, on peut mentionner ces exemples : [ba:ko] « paquet » ; [bla:sa] « place » ; [bi:ru] « bureau » ; [fi:sta] « veste » ; [ka:r] « autobus » ; [ka:rta] « carte » [tri:ko] « tricot » ; [otoru:t] « autoroute », etc.

Quelle est la motivation des emprunts lexicaux de l'arabe tunisien au français ? Bien qu'on ne puisse pas toujours donner une réponse satisfaisante à cette question, car les choses ne sont pas toujours évidentes, nous avons montré (Laroussi, 1991, 1996, 2012) que l'emprunt, lexical, en particulier, n'est pas toujours motivé par un vide sémantique dans la langue emprunteuse, ici l'arabe tunisien. Si certains attribuent la motivation de l'emprunt au fait que l'arabe emprunte des mots qu'il ne possède pas pour répondre aux besoins de communication de ses locuteurs, comment expliquer alors l'usage de ces emprunts lorsque cette langue possède les mots équivalents à ceux empruntés, et que ces emprunts ne comblent pas un vide sémantique et ne répondent pas non plus à un besoin de communication ?

Par ailleurs, le français a, à son tour, emprunté à l'arabe tunisien. Pour mieux saisir la question, il convient de parler de « particularités lexicales », au sens de S. Lafage (2002 : 64) qui précise ceci : « Bien des lexicographes s'y sont essayé sans y réussir totalement. A notre tour, nous dirons que la particularité lexicale est un trait divergent entre le lexique d'un topolecte particulier [...] et le lexique du français de France servant de référence... ».

Dans sa thèse de doctorat, portant sur le français en Tunisie, Habiba Naffati (2000) présente un inventaire lexical comptant 841 termes dont plus de 62% représentant des emprunts à l'arabe tunisien. Ces termes constituent, pour le français écrit, une source d'innovation et d'enrichissement considérable. Sur le plan identitaire, ils témoignent de la capacité du français à s'adapter au contexte tunisien et à véhiculer une culture extra-hexagonale. Les exemples que présente Naffati (Op.cit.) sont attestés à la fois dans un ouvrage littéraire et dans un organe de presse tunisien. A titre d'exemple, on peut

mentionner les emprunts suivants : *brick* « feuille de pâte fourrée et frite » ; *glibettes* « grains de tournesol » ; *kahia* « adjoint du caïd à l'époque coloniale en Tunisie » ; *jbell* ou *djebel* « mont ; montagne » ; *gourbi* « habitat vétuste des classes défavorisées » ; *tabba:l* « joueur de tambourin », *souk* « marché » ; *zarda* « fête »...

L'autre phénomène relatif au lexique concerne l'alternance lexicale qui constitue la forme la plus fréquente pour ce qui des contacts linguistiques entre arabe tunisien français en Tunisie. Nous concevons l'alternance comme la présence de mots français dans les discours de locuteurs tunisiens, tenus en arabe tunisien, mais qui s'y trouvent complètement inassimilés. Prenons l'exemple suivant : *Hier choft sa:hibi fil marchi* « Hier, j'ai vu mon ami au marché ». La différence entre les unités lexicales *hier* et *marchi*, c'est que la première n'est pas intégrée en arabe tunisien, et par conséquent, elle relève d'une alternance lexicale, alors que la seconde, *marchi*, correspond à un emprunt au français intégré, *marché*.

Nous avons montré (Laroussi, 1991 et 1999) que les segments de discours produits en français, non seulement les items lexicaux mais aussi les expressions toutes faites ou les tournures grammaticales, ne remplissent pas toujours un vide sémantique en arabe tunisien. Cela ne conduit pas à considérer les bilingues tunisiens comme « asymétriques », car, il est très fréquent que les mêmes segments de discours, ou à quelque différence près, leurs équivalents, soient produits tantôt en arabe tantôt en français. Nous en avons tiré la conclusion selon laquelle l'alternance codique arabe tunisien/français n'est pas le résultat d'une carence linguistique en français.

#### 4. Exemple de texte : *De l'or et des dattes (Légende de Tunisie)*<sup>78</sup>

« Voici une légende du sud de la Tunisie. Une de ces légendes qui naissent dans les sables chauds, en bordure du Sahara et qui ensuite voyagent, voyagent de bouches à oreilles. Ali est marchand de dattes. Il vit à Djerba, une île magnifique du sud de la Tunisie. Un matin, de très bonne heure, juste après l'appel du *muezzin*<sup>79</sup> et la première prière, il charge sa mule et se dirige vers le *souk*<sup>80</sup> de la ville, situé à environ trois heures de marche. Il a sept gros sacs remplis de belles dattes et espère en récolter un bon prix. Vers midi, le souk est en pleine effervescence. On achète, on vend et on n'hésite pas à discuter tous les prix, c'est

---

78

[http://www.cantinlevoyageur.com/ENFANTS/DECOUVRE\\_MONDE/TUNISIE/contes\\_tunisie/de\\_l\\_or\\_et\\_des\\_dattes.htm](http://www.cantinlevoyageur.com/ENFANTS/DECOUVRE_MONDE/TUNISIE/contes_tunisie/de_l_or_et_des_dattes.htm)

<sup>79</sup> C'est la personne qui lance l'appel à la prière aux musulmans, cinq fois par jour, depuis le sommet du minaret.

<sup>80</sup> C'est le marché à l'intérieur de la médina, la ville à l'intérieur des remparts.

toute la technique du marchandage. Appuyé contre un gros sac en jute rempli d'avoine, un homme assez jeune joue du *luth*<sup>81</sup>. Quelques passants lui laissent une pièce dans sa *chéchia*<sup>82</sup> posée à terre. Il doit être apprécié car son petit chapeau rouge est presque plein. Ali de son côté a déjà vendu cinq sacs de dattes et il en est très content. Un très vieil homme s'approche alors de lui, le salue et explique le but de sa visite.

- Que la paix soit avec toi... Voilà, j'ai très envie de dattes mais je n'ai pas d'argent pour te payer. Par contre, si tu me donnes un sac de dattes, je te dirai comment avoir un sac d'or en échange... »

Bien qu'il soit court (douze lignes), ce texte contient quatre emprunts lexicaux à l'arabe tunisien ; il s'agit des mots qui y apparaissent en italique. Pour ce qui est des emprunts de l'arabe au français, nous avons signalé *supra* les adaptations phonologiques et phonétiques nécessaires à leur intégration dans la langue d'accueil. Pour le cas inverse, c'est-à-dire du français à l'arabe, on remarque le même phénomène dans le texte.

Pour l'emprunt *muezzin*, l'inter-dentale sonore /d̥/ dans [muādin] « celui appelle à la prière » est remplacée par le phonème /z/ en français. Quant à la gémation en arabe, elle est rendue, en français, par le dédoublement du même phonème /zz/. Dans le mot *souk*, de l'arabe [su:q], l'uvulaire /q/ est rendue par le phonème /k/. Le mot *luth*, de l'arabe [alʕu:d] « le morceau de bois », a subi, quant à lui, nombre de transformations. Le *Dictionnaire étymologique du français, Le Robert* (2008 : 308)<sup>83</sup>, précise que *leüt* (XIII<sup>e</sup> siècle) est passé par l'ancien provençal, *laüt*, de l'ancien espagnol et portugais *alud*, de l'arabe *al ud*, avec agglutination de l'article défini « al » de l'arabe. Rien que cet exemple nous renseigne sur les transformations morphophonologiques subies par cet emprunt lors de son passage de l'arabe vers le français. Par exemple, l'occlusive glottale emphatique [ʕ] est passée par les étapes suivantes : [au] > [aü] > [eü] > [u] (en français moderne). On remarque également que, dans un premier temps, il a eu agglutination de l'article [al] avec le nom qui le suit, c'est-à-dire que *al ud* est devenu *alud*, et que, dans un second temps, il y a eu disparition de la voyelle initiale [a] et transcription de l'occlusive dentale [d] par le graphème « th ». Notons, enfin, que le mot a même perdu sa prononciation d'origine, puisque le [u:] de l'arabe est devenu, en français moderne, [y] dans [lyt].

<sup>81</sup> Le luth ou « oud » est un instrument à cordes voisin de la guitare.

<sup>82</sup> C'est une sorte de bonnet en forme de calotte de couleur rouge. C'est le couvre-chef national de la Tunisie.

<sup>83</sup> La première édition est de 1992.

Le mot *chéchia* nous renseigne sur un autre problème, celui de la graphie des mots empruntés à l'arabe ; celle-ci est très fluctuante. Les systèmes graphiques arabe et français étant peu compatibles, lorsqu'un item passe d'un système à un autre, ce passage se traduit souvent par des approximations et des choix graphiques multiples ; c'est ainsi que *chéchia* peut s'écrire aussi *chachia*, voire *shachia*. Un autre emprunt, qui n'est pas mentionné dans ce texte mais qui est rapporté par H. Naffati (2012), est celui de *balgha* « chaussure traditionnelle à semelle de cuir, longue, plate, à bout pointu et sans quartier », qui connaît les variantes graphiques suivantes : *belgha*, *balga*, *belga*.

## Conclusion

Les Tunisiens semblent dépasser, aujourd'hui, l'idée selon laquelle le français est issu de l'héritage subi de la colonisation. Toutes les langues du monde pouvaient être considérées, à un moment ou à un autre de leur histoire, comme des langues coloniales, dès lors qu'elles arrivent, par un moyen ou un autre, à s'implanter dans un territoire qui n'est pas son territoire d'origine ; ce qui est le cas du français en Tunisie. Pragmatiques, les Tunisiens ont appris à composer avec cette donne. Personne ne conteste que le français ait été introduit par la colonisation ; ce qui semble plus problématique, aux yeux des Tunisiens, est comment ils doivent faire afin que cette langue devienne un atout supplémentaire, pour eux, et non un carcan. Tel est le vrai enjeu !

Samir Marzouki (2007 : 4) fait le constat suivant : « En 2006, la France demeure le principal partenaire économique de la Tunisie, et ce en dépit de la diversification de la production de ce pays et de son intérêt pour de nouveaux marchés. La France est le premier pays importateur de biens et de services tunisiens et également le premier pays exportateur de biens et de services en Tunisie. Ceci est l'une des causes majeures du caractère incontournable de la langue française dans le commerce international de la Tunisie et suffirait à expliquer que cette langue, en dépit de quelques vicissitudes, a continué, à travers les réformes successives de l'éducation, à être considérée comme une « langue étrangère privilégiée », c'est-à-dire comme une langue seconde, obligatoire pour tous les élèves à partir de la troisième année primaire ».

Lorsque Ben Ali était au pouvoir, chaque fois que la France s'est montrée critique vis-à-vis de sa politique, notamment au sujet des libertés fondamentales ou des droits de l'Homme, en signe de protestations, il a souvent menacé de remplacer le français par l'anglais dans le système éducatif ; menaces, bien sûr, qui n'ont jamais été mises en exécution. Dans la Tunisie post-révolution, on remarque que la majorité des dirigeants du parti politique,

*Ennahdha*, le plus influent sur la scène politique tunisienne, ne sont pas francophones mais anglophones. En janvier 2012, on se souvient de la visite, en Tunisie, d'Alain Juppé, alors ministre des affaires étrangères dans le gouvernement de Sakozy ; son homologue tunisien dans le gouvernement de la troïka ; Rafik Abdessalam, a prononcé son discours en anglais, ce qui, semble-t-il, a agacé Juppé, qui s'est étonné que « cela puisse arriver dans le pays de Bourguiba ».

En dépit de ces vicissitudes, le constat dressé *supra* par Samir Marzouki (Op.cit.) reste largement vrai : trop enraciné dans le paysage sociolinguistique tunisien, la disparition du français n'est pas pour demain.

### Bibliographie

1. ATTIA A., 1966 : « Différents registres de l'emploi de l'arabe en Tunisie ». *Revue Tunisienne des Sciences Sociales*, 8, Publication du CERES, 115-150.
2. AZOUZI A., (2008), « Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue », *Synergies Europe*, 3, 37-50.
3. BELTAIFA S., 1967 : « Utilisation respective de l'arabe et du français dans quelques administrations tunisiennes ». *Revue Tunisienne des Sciences Sociales*, 9, Tunis, Publication du CERES, 57-75.
4. BEN ACHOUR Y., 1995, « Les implications politiques du problème linguistique au Maghreb », *La Pensée*, 303, Paris, IRM, 93-102
5. BOUKHARI A., (2006) : « La réforme de l'enseignement du français en Tunisie : enjeux et difficultés », *Le français aujourd'hui*, 3 (n°154), 35-41.
6. BOYER H., (dir.) (1996) : *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne et Paris, Delchaux et Niestlé.
7. CHAUDENSON R., (1989) : *Vers une révolution francophone ?* Paris, L'Harmattan.
8. CICHON P., (2010) : « Regard sur le français dans le système scolaire tunisien », *Le Français en Afrique*, 25, Institut de linguistique française. CNRS, 59-71.
9. CUQ J.-P., (1991) : *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris Hachette.
10. CUQ J.-P., (1992) : « Français langue seconde : un point sur la question », *Études de Linguistique Appliquée*, 88, 5-26.
11. FERGUSON C.-A., (1959) : « Diglossia », *Word*, 15, 325-340.

12. FISHMAN J.A., 1967, « Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism », *Journal of Social Issues*, XXIII, 2, 29-38
13. GARMADI J., 1977 : « Remarques sur la syntaxe du français en Tunisie ». *Langue Française* 35, 86-91.
14. GARMADI S., 1966 : « Quelques faits de contact linguistique franco-arabe en Tunisie ». *Revue Tunisienne des Sciences Sociales* 8, Tunis, Publication du CERES, 23-43.
15. HAUGEN E., 1956: *Bilingualism in the Americas: a Bibliography and Research Guide*, Publication of the American Dialect Society, 26, University of Alabama Press, Alabama.
16. LAFAGE S., (2002) : *Le lexique français de Côte d'Ivoire. Appropriation et créativité*. Vol. 1. 16, Nice, Institut de linguistique française. CNRS.
17. LAROUCSI F., (1989) : « Situation en Tunisie et alternance de codes ». *Hannoversche Beiträge Zu Sprache Und Kultur*, 1, Hanovre 2, *Actes du colloque Rouen-Hanovre*, Hanovre, mai 1988, 78-86
18. LAROUCSI F., (1991) : *L'alternance de codes arabe dialectal tunisien/français : étude de quelques situations dans la ville de Sfax (Tunisie)*. Thèse de Doctorat, Université de Rouen.
19. LAROUCSI F., (1996) : « Le français en Tunisie aujourd'hui ». In de Robillard Didier & Beniamino Michel (dir.), tome 2, *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 705-721.
20. LAROUCSI F., 1999 : « Un nouveau regard sur la situation linguistique tunisienne ». *Cahiers de sociolinguistique*, 4, Presses universitaires de Rennes, 155-168.
21. LAROUCSI F., (2000) : *Langues, discours et constructions identitaires au Maghreb. Une approche sociolinguistique*, Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Rouen.
22. LAROUCSI F., (2012) : « Les mots voyagent et se transforment ». *Hermès*, 63, « Murs et Frontières », CNRS Editions.
23. MARCELLESI J-B., 1980, « De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique », *La pensée*, 209, IRM, Paris, 4-18.
24. MARCELLESI J-B., 1981, « Bilinguisme, diglossie, Hégémonie : problèmes et tâches », *Langages* n° 61, Paris, Larousse, 5-11.
25. MARZOUKI S., (2007) : « La francophonie des élites : le cas de la Tunisie », *Hérodote*, 3 (n°126), 35-43.

26. MAUME J.-L., 1973 : « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) », *Langue Française*, 90-107.
27. MILED M., (2010) : « Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? », *Langue française*, 3 (n°167), 159-171.
28. MZOUGH I., (2015) : « Intégration des emprunts lexicaux au français en arabe dialectal tunisien ». Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université de Cergy – Pontoise
29. NAFFATI H., (2000) : *Le français en Tunisie. Etude sociolinguistique et lexicale*, Université de Provence.
30. NGALASSO MWATHA M., (1992) : « Le concept de français langue seconde », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 88, 27-38.
31. RIAHI Z., 1970 : « Emploi de l'arabe et du français par les élèves du secondaire ». *Cahiers du CERES*, 3, Tunis, 99-165.
32. SEOUD A., (2001) : « Les enjeux extra-pédagogiques de l'enseignement du français, langue et littérature », *Le français aujourd'hui*, 1 (n°132), 87-95.
33. SKIK H., 1976 : « Le passage d'une langue à l'autre chez les Tunisiens bilingues. Etude sociolinguistique ». *Revue Tunisienne des Sciences Sociales*, 45, Publication du CERES, Tunis, 140-145.
34. VELTCHEFF C., (2006) : « Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ? », *Le français aujourd'hui*, 3 (n° 154), p. 83-92.
35. VERONIQUE D., (1993) : « Langue première, langue seconde » in de Robillard Didier & Beniamino Michel (dir.) (tome 1, 1993), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 459-470.

## Interculturalité et altérité dans le manuel scolaire de français en Algérie : l'ankylose

Amel MAOUCHE  
Université Frères Mentouri. Constantine 1  
Algérie

Notre article présente les résultats d'analyse d'une étude menée dans le cadre de notre thèse de doctorat en didactique des textes littéraires. Parmi les objectifs assignés à cette recherche, l'étude de l'interculturalité des textes littéraires dans les manuels de français des années 2000.

Dans le domaine des recherches interculturelles, les spécialistes, s'accordent tous sur le rôle prépondérant que joue la littérature en tant que discipline dans la préparation et l'éducation à l'interculturel. La spécificité du texte littéraire réside dans sa fonction « testimoniale » qui émerge en dépit de la volonté des auteurs puisque ce dernier, « rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu » Prétceille & Porcher (1996 :18).

Le texte littéraire est une excellente passerelle vers la culture de l'Autre, il est utilisé comme un moyen de transfert de connaissances entre les cultures, il est « témoignage des hommes et des sociétés ». Par témoignage, nous entendons cette forme d'expression fragmentaire du modèle culturel. Luc Collès estime que les textes littéraires « sont des révélateurs privilégiés des visions du monde » Collès (1994 : 14).

De ce qui précède, n'est-il pas judicieux de vérifier si les textes littéraires choisis par les concepteurs des manuels et proposés à l'apprenant algérien lui permettent de s'ouvrir sur l'interculturalité<sup>84</sup> et sur l'altérité ? Qu'en est-il de la littérature nationale figurant dans le manuel scolaire ? Avec toute la charge historique qu'elle implique, ne rompt-elle pas le lien et toute possibilité d'ouverture sur l'Autre ? Finalement, est-ce que tout texte est porteur d'interculturalité ?

Nos hypothèses de recherche stipulent que dans le manuel scolaire, les textes en général et les textes littéraires en particulier tels qu'ils sont suggérés à l'apprenant, le poussent vers un repli sur soi et une exclusion de l'Autre constituant de ce fait un « mur » qu'une passerelle et présentent un espace de progression vers l'identité plutôt que vers l'altérité. Le texte littéraire, s'il est mal choisi serait plutôt un obstacle à l'échange et le dialogue interculturels.

Pour cerner ce questionnement, il a été nécessaire de croiser les approches et de multiplier les démarches, le tableau suivant résume les plus pertinentes et productives :

---

<sup>84</sup> L'interculturel est pris ici comme interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité In Conseil de l'Europe, *L'interculturalisme de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.

Approches	L'analyse de contenu (Laurence Bardin)	Analyse anthropologique (Moundher Kilani, Jean-Pierre Gerfaud et Jean-Paul Tourel)	Analyse textuelle thématique et paratextuelle (Gérard Genette)	Analyse psychocritique et réseaux d'associations (Charles Mauron)	Analyse sociocritique, sociohistorique, idéologique (Pierre Bourdieu, Pierre Macherey et Claude Duchet)
Objectifs d'insertion	Pour voir si la dimension interculturelle existe réellement et si elle est exprimée en tant que besoin de formation dans les programmes d'enseignement.	L'interculturalité implique une conception anthropologique de la culture, celle de la culture comme vision du monde, et comme ensemble constitué de normes et valeurs.	Permet de saisir le contenu et l'esthétique du texte pour découvrir son <i>univers imaginaire</i> à travers les thèmes et leurs motifs qui, devenant des indices et des signes, ils prennent valeur de symboles.	Permettra l'interprétation du discours comme l'expression du <i>psychisme</i> et de l'inconscient des concepteurs des manuels	S'intéresse au contexte d'élaboration des manuels scolaires.  Afin de faire ressortir <i>l'inconscient collectif social</i> ayant déterminé et nourri les aspirations et les tensions traversant le texte. Cela correspond au monde à un moment donné de son Histoire.

**Tableau récapitulatif des différentes approches utilisées dans l'analyse**

Contrairement au discours officiel qui plébiscite l'ouverture sur la civilisation universelle et la promotion des valeurs humanistes<sup>85</sup>, l'analyse de certains manuels scolaires a montré que le passage des programmes vers les contenus est assez délicat, des difficultés ont été recensées, celles-ci entravent la concrétisation de l'interculturalité. La lecture croisée des programmes d'enseignement et des contenus des manuels a aidé à les déceler, nous citons à juste titre celle relative à l'Histoire qui a lié la France à l'Algérie.

En effet, l'enseignement de la langue de l'Autre devient problématique du moment où la rencontre a commencé par une colonisation et a débouché sur une guerre de libération, et qu'avec cet Autre il y a eu du *sang commun* Malek Haddad(1961).

<sup>85</sup> Consulter l'allocution de Monsieur Abdelaziz Bouteflika lors de la cérémonie d'installation de la

Aborder l'interculturel comme une rencontre entre deux cultures semble inapproprié dans le cas de l'enseignement de la langue française en Algérie car d'après les manuels la rencontre a déjà eu lieu et s'est déroulée dans le fracas des armes le jour du débarquement des forces françaises le 14 juin 1830 sur une plage de Sidi Fredj. Dans le poème de Nordine Tidafi, « Argile », inséré à la page 203 du manuel de 2<sup>ème</sup> AS, la mer raconte et relaye cette rencontre :

[...]  
*Algérien, relais promis... la mer répète Sidi-Ferruch,  
 L'Arbre et les marées de ton royal domaine :  
 Hémisphère fouetté des vents de Mokrani... Hauteur  
 illustre sur N'meutcha, Yakouren.  
 Passe, titre sollicité au centre des bouches et des nations. [...]*

La « rencontre » telle qu'elle est envisagée, ou plutôt rappelée par les concepteurs des manuels, suscite un climat de méfiance. L'Histoire de la Guerre d'Algérie commémore une rencontre avec l'Autre qui n'était guère appréciée. Le Chant populaire kabyle<sup>86</sup> rapporté par Malha Benbrahim, qu'on retrouve à la page 24 du manuel de 3<sup>ème</sup> AS, vient étayer notre propos et qualifie la rencontre de tragédie :

*Je relate la tragédie  
 Que l'avisé comprenne !  
 Alger du Zouawi a été dévastée,  
 Le jour de l'Aid, jour de fête,  
 Les français avançaient  
 Tel un torrent en crue,  
 [...]  
 Il s'est abattu sur nous comme du gel,  
 Ou de la neige qui déferle.*

La poésie des manuels relaie l'expérience coloniale. « Le combat algérien » est un poème qui rend compte de la souffrance des Algériens et de leurs cœurs meurtris par la guerre. Le poème est de Jean El Mouhouv Amrouche<sup>87</sup>, inséré dans le manuel de la 2<sup>ème</sup> AS, dont voici un extrait:

*« [...] Aux Algériens on a tout pris  
 La patrie avec le nom  
 Le langage avec les divines sentences*

<sup>86</sup>Chant Populaire Kabyle, manuel de troisième année du secondaire, p.24. Poésie recueillie et rapportée par Malha Benbrahim en 1982 et publiée aussi dans Femmes du Maghreb, 9/99.

<sup>87</sup> Ecrivain algérien et poète engagé pendant la guerre de libération.

*[...] la terre avec les blés les sources avec les jardins  
 Le pain de bouche et le pain de l'âme  
 L'honneur  
 La grâce de vivre comme un enfant de Dieu frère des hommes  
 [...]  
 On a jeté les Algériens hors de toute patrie humaine  
 On les a faits orphelins  
 On les a faits prisonniers d'un présent sans mémoire  
 Et sans avenir  
 Les exilant parmi les tombes de la terre des ancêtres de leur histoire de leur langage et de la liberté »<sup>88</sup>*

Des fragments de « La femme sauvage » ont été écrits par Kateb Yacine, inspiré par les événements du 11 décembre 1960 à Alger<sup>89</sup>. Les auteurs du manuel leur ont attribué le titre « Dans la gueule du loup »:

*Chœur :*  
*Présents et absents*  
*Par-dessus les murs*  
*Parmi les cadavres*  
*Présents et absents*  
*En tant de charniers*  
*Présents et absents*  
*Partageons nos pertes*  
*Nos seules richesses*

*Lakhdar :*  
*Présents et absents*  
*Restent les vieux murs qui chantent*  
*Sur des poings d'enfants*  
*Reste la prison*  
*Et les cris des femmes*  
*Sur des poings d'enfants.*

*Chœur :*  
*C'est l'école du soir*  
*A.L.N. F.L.N.*  
*Tel est notre alphabet*  
*Toutes les lettres sont majuscules*  
*Sur tous les murs où sont écrites*  
*D'inébranlables volontés*

L'école algérienne se doit de transmettre cet héritage de la mémoire collective aux élèves, l'une des finalités de l'éducation nationale est d' : « [...] imprégner les générations

<sup>88</sup> « Le combat algérien », dans Denise Barrat, *Poèmes algériens, espoir et parole*, Paris, Editions Seghers, 1958. C'est un poème de Jean El Mouhoub Amrouche, il comprend 98 vers, ( pp. 206, 207,208 du manuel de 2AS).

<sup>89</sup> Une date décisive pour les algériens qui refusaient une « Algérie française », les manifestations de la population algérienne violemment réprimées ont fini par convaincre De Gaulle de l'indépendance de l'Algérie et de la négociation avec le parti politique F.L.N.

\*La disposition du poème est telle qu'elle a été proposée dans le manuel scolaire de 2AS.

montantes des valeurs de la Révolution du 1<sup>er</sup> Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, culturel, religieux et culturel du pays<sup>90</sup> ».

Le manuel scolaire est conçu de façon à ce qu'il prenne en charge cette finalité. Observons de près la suite de ce qu'Issa Asgarally appelle le « making of » Asgarally (2005 :8) du récit colonial dans les manuels scolaires :

Le premier projet pédagogique du manuel de la 3<sup>ème</sup> AS, destiné aux classes terminales, a pour intitulé : « Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement ». Les textes de ce projet, programmés en début d'année, sont en grande majorité des articles évoquant la guerre de libération algérienne et les massacres perpétrés dans différentes régions du pays. Le premier texte proposé aux apprenants porte d'ailleurs le titre « La colonisation française » avec des flashes sur des dates et des chiffres très significatifs dont le 8 mai 1945 constitue l'évènement phare : « *Massacres de Sétif, Guelma et Kherrata, près de 45000 morts.* »<sup>91</sup>.

Un autre texte aborde la répression sanglante dans le Nord-Constantinois toujours en date du 08 mai 1945 les cris dans ce texte sont : « *'A bas le colonialisme', 'Vive l'Algérie indépendante', 'Libérez Messali', 'Libérez les détenus politiques'* », ou encore ce témoignage d'Henri Benzet dans ce même texte : « Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois »<sup>92</sup>. Où ce passage :

« Les troupes françaises quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein. C'était l'hystérie. Tout se mêla et se confondit. Le sang appela le sang ; tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié. »

---

<sup>90</sup> Chapitre I : Des finalités de l'éducation, Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

<sup>91</sup> « La colonisation française », « Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie », dans le manuel de 3AS, p.12.

<sup>92</sup> « Histoire du 8 mai 1945, Répression sanglante dans le Nord-Constantinois », extrait du livre de M'ahamed Yousfi, *L'Algérie en marche*, ENAL, 1983, dans Manuel scolaire de 3AS.

Ces flashes sont accompagnés d'une image bouleversante qui démontre l'atrocité du colon, insérée à la page 30 du même manuel.



**Image 1 : Sétif le 10 mai 1945**

À la page 43 du dit manuel, les apprenants aperçoivent la cause-prétexte de cette conquête douloureuse, l'origine de la période la plus sombre du pays était un coup d'éventail, voici l'extrait de l'historien algérien Mahfoud Kaddache<sup>93</sup> : « L'affaire de coup d'éventail -le dey avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval qui l'avait offensé- racontée jadis par les manuels français ne fut, en réalité, qu'un alibi pour justifier l'expédition de Sidi Ferruch en 1830. », cette image est associée à titre illustratif au texte précédent :



**Image2 : Présence coloniale en Algérie (p.42 du manuel de 3A.S.)**

---

<sup>93</sup> Historien algérien.

En réalité, les motivations (cachées) de la conquête sont multiples et les apprenants les découvrent dans ce même extrait:

« [...] les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par les négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, concernant du blé vendu à la France entre 1793 et 1798 et resté impayé ; la prétention de posséder sans redevances le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la côte orientale algérienne ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater le peuple français en lui offrant gloire et butin en Algérie ; enfin les ambitions des théoriciens capitalistes pour qui ce « sera un pays neuf sur lequel le surplus de la population et de l'activité française pourra se répandre » ». <sup>94</sup>

Les apprenants qui prennent conscience de cette réalité amère sur l'Autre, se retrouvent en situation d'insécurité pouvant dégénérer en sentiment de haine envers l'Autre et conduisant inéluctablement à l'indifférence envers lui et souvent à son rejet, à même bannir tout ce qui pourrait venir de lui.

La guerre compte donc, selon Margalit Emerique, parmi les types d'obstacles à la tolérance et est source d'incompréhension et de malentendus. Le contentieux dans le cas de l'Algérie et de la France, est toujours présent et a été remis sur table en Algérie avec une proposition de loi « criminalisant le colonialisme français », déposée le 13 janvier 2010 devant l'Assemblée populaire nationale pour être adoptée. Bien avant cela, du côté français, il y a eu cet appel du 31 octobre 2000 -L'appel des 12- à la condamnation de la torture durant la guerre d'Algérie<sup>95</sup>. Cet appel a été inséré dans le manuel scolaire de français de troisième année secondaire d'où nous tirons ce passage :

« [...] la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue [...] il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des

---

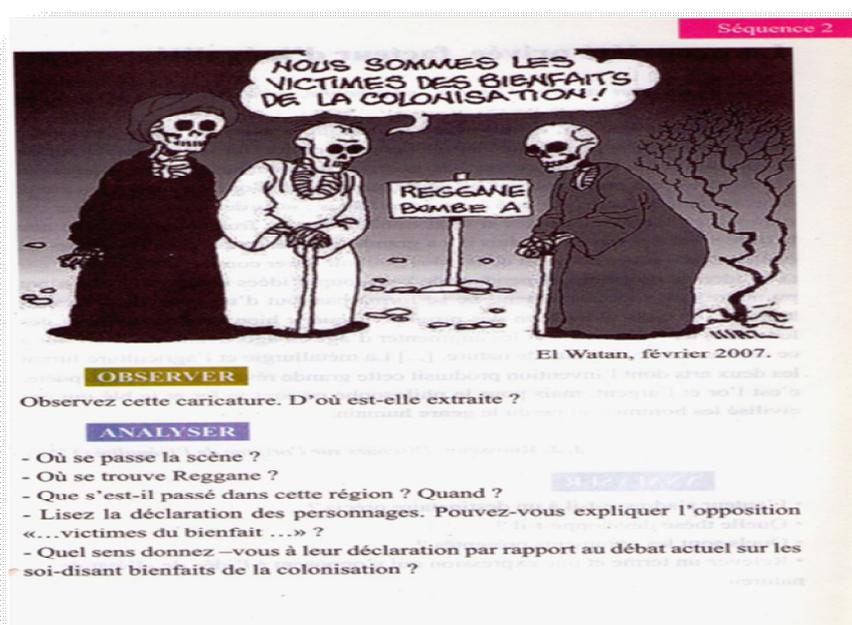
<sup>94</sup> Extrait de Mahfoud Kaddache, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, Algérie Editions Nathan-Enal, 1988. Inséré à la page 43 du manuel de 3AS.

<sup>95</sup> L'appel a été publié, dans le journal « L'Humanité », parmi les signataires Henri Alleg, auteur de "La Question", et les historiens Madeleine Rebérioux, Pierre Vidal-Naquet et Jean-Pierre Vernant. Ils demandent au président de la République, Jacques Chirac, et au premier ministre, Lionel Jospin, "de condamner ces pratiques par une déclaration publique" l'appel figure aussi dans le manuel de 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire pp.142-143.

diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit. » L'appel a été renouvelé le 12 mai 2004<sup>96</sup>.

Cet état de fait expose une interrogation majeure : peut-on réellement prétendre, dans un cas pareil, former à l'interculturel alors que nous savons d'emblée que la mission de l'école est clairement énoncée : l'école est un conservatoire Prétceille (1994:2) de l'Histoire et du passé et est responsable de leur transmission<sup>97</sup>?

N'est-il pas à la fois paradoxal et exigeant de s'attendre à ce que l'école forme à la rencontre avec l'Autre, à la tolérance envers l'Autre et, en même temps, appelle à léguer aux apprenants une partie ou peut-être toute l'Histoire de leur pays dans laquelle l'Autre était le bourreau et dont les séquelles sont toujours présentes ? Voir à juste titre cette image insérée dans le même manuel à la page 99, une image extraite du quotidien algérien « El Watan » et qui n'est autre qu'une réponse dédaignant la loi<sup>98</sup> française glorifiant le colonialisme en Afrique du nord promulguée le 23 février 2005 par le Parlement français.



**Image 3 : Caricature du journal El Watan 2007**

<sup>96</sup> « L'appel des 11 », les co-signataires de l'appel à la condamnation de la torture durant la guerre signent à l'exception de Laurent Shwartz, décédé le 4 juillet 2002.

<sup>97</sup> Voir le rôle de l'école dans le guide de L'UNESCO sur l'analyse et l'étude des manuels scolaires.

<sup>98</sup> L'article de cette loi prône que dans les écoles soient rappelés les « aspects positifs de la colonisation française ».

Le discours inapparent en dit long et dévoile les « symptômes d'une relation » qu'on pourrait qualifier d'ankylosique.

En guise de conclusion, il nous semble que pour prétendre réellement à l'interculturel, une grande réflexion semble nécessaire sur ces sociétés appelées « sociétés blessées » par Amine Maalouf (1998 :45), qui ont vécu un conflit et un affrontement avec l'Autre. Réfléchir aussi sur des solutions à suggérer pour garantir la réussite non pas de la rencontre car il est clair que cette dernière s'est mal déroulée, mais, plutôt pour une reprise de relation, de réouverture sur l'Autre, d'acceptation de l'Autre.

## Bibliographie

### Manuels scolaires

1. ABDELKADER A, KHOUKHI H, MELZI A, 2005-2006. *Français*, Première année secondaire, Scientifique et technologique, O.N.P.S.
2. BETAOUAF R, BOUMOUS A, 2008-2009. *Français*, 2<sup>ème</sup> année secondaire, O.N.P.S
3. BOUCHOUKA F, CHABANE F, DJENNAS Z, GOUASMI F. Z, KADRI DJ, BEHLOULI A, KHICHANE T, SAHNOUNI R, 2003-2004. *Livre de français*, 3<sup>ème</sup> année secondaire. (Candidats libres), O.N.P.S.
4. DJENNAS MAMERIA Z, MEGHRAOUI FERHANI F., OUADAH KARA MOSTEFA K, KHICHANE K., 2006-2007. *Le français en projet*, 2<sup>ème</sup> année moyenne, O.N.P.S.
5. DJILALI K., TOUNSI M. W. 2007-2008. *Livre de français*, 3<sup>ème</sup> année moyenne, O.N.P.S.
6. DJILALI K., MELZI A. 2006-2007. *Livre de français*, 4<sup>ème</sup> année moyenne, O.N.P.S.
7. DJILLALI K, BOULTIF A, LEFSIH A, 2007-2008. *Français*, Première année secondaire, Lettres, O.N.P.S.
8. IDDOU SAID OUAMAR M, DAKHIA ABSI F. 2008. *Plaisir d'apprendre le français*, 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement moyen, E.N.A.G
9. MAHBOUBI F, REKKAB M, ALLAOUI A, 2007-2008. *Français*, Troisième année secondaire, O.N.P.S.

### Programmes d'enseignement et textes officiels

1. Programme d'enseignement de la langue française, 1<sup>ère</sup> année moyenne, 2003. Ministère de l'Education Nationale.

2. Programme d'enseignement de la langue française, 2<sup>ème</sup> année moyenne, 2004. Ministère de l'Education Nationale.
3. Programme d'enseignement de la langue française, 3<sup>ème</sup> année moyenne, 2004. Ministère de l'Education Nationale.
4. Programme d'enseignement de la langue française, 4<sup>ème</sup> année moyenne, 2005. Ministère de l'Education Nationale.
5. Programme d'enseignement de la langue française, 1<sup>ère</sup> année secondaire, janvier 2005. Ministère de l'Education Nationale.
6. Programme d'enseignement de la langue française, 2<sup>ème</sup> année secondaire, janvier 2006. Ministère de l'Education Nationale.
7. Programme d'enseignement de la langue française, 3<sup>ème</sup> année secondaire, 2007. Ministère de l'Education Nationale.
8. Référentiel Général des Programmes, octobre 2006. Ministère de l'Education Nationale
9. Référentiel Général des Programmes, octobre 2005. Ministère de l'Education Nationale.
10. Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant Loi d'Orientation sur l'Education nationale, Journal Officiel n°4 du 23 janvier 2008. [En ligne]: [www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf](http://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf).

## Ouvrages

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHE, L. (1996), Education et communication interculturelle, PUF, Paris.
2. BARDIN, L. (1989), L'analyse de contenu, P.U.F., Paris.
3. BARRAT, D. (1958), Poèmes algériens, espoir et parole, Editions Seghers, Paris.
4. BOURDIEUR, P. (1998), Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire, Seuil, coll. «Point-Essais», Paris.
5. COLLES, L. (1994), Littérature Comparée et reconnaissance interculturelle, De Boeck-Duclot, Bruxelles.
6. DUCHET, C. (1979), Sociocritique, Nathan-Université, Paris.
7. GENETTE, G., (1992), Palimpseste. La littérature au second degré, Ed.Seuil, Paris.
8. GERFAUD, J.-P. & TOURREL, J.-P.(2004), La littérature au pluriel. Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique. De Boeck, Coll. «Savoirs et Pratique», Bruxelles.
9. HADDAD, M. (1961), Le quai aux fleurs ne répond plus, Julliard, Paris.
10. KILANI, M. (1992), Introduction à l'anthropologie, Payot, Lausanne.

11. KADDACHE, M. (1988), *La conquête Coloniale et la Résistance*, Editions Nathan-Enal, Algérie.
12. KATEB, Y. (1961), « La femme sauvage » in « El Moudjahid » clandestin, n° 81, du 4 juin.
13. MAALOUF, A. (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris.
14. MACHEREY, P. (1966), *Pour Une théorie du texte littéraire*, Maspero, Paris.
15. MAURON, C. (1963), *Des Métaphores obsédantes au mythe personnel, Introduction à la psychocritique*, Corti, Paris.
16. TIDAFI, N. (1962), *Le Toujours de la patrie* [préface de Henri Kréa], SNED, Tunis.
17. YOUSFI, M. (1983), *L'Algérie en marche*, ENAL, Algérie.

### **Ouvrages d'organismes**

1. Conseil de l'Europe, (1986), *L'interculturalisme de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.
2. UNESCO (1980), *Introduction aux études interculturelles : Esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre les cultures (1976-1980)*, Paris.

## Langues et offres d'emploi dans les petites annonces. Remarques sociolinguistiques.

Dalila MORSLY

Université d'Angers. France

*« La page des petites annonces est un fantastique aquarium où se rencontrent et s'accouplent, et de la manière la plus surprenante, les êtres et les mots » François-Marie Banier, (1976 : 25).*

On considère qu'en France c'est Théophraste Renaudot, « journaliste et médecin du peuple »<sup>99</sup> qui imagine ce « fantastique aquarium » : il publie dans la *Feuille du bureau d'adresses* les premières annonces d'offres et demandes d'emplois, de vente et achat de biens immobiliers. On est au 17<sup>e</sup> siècle, vers 1630. Depuis, les pages d'annonces se sont considérablement développées d'abord dans les médias écrits puis sur les sites Internet. Elles sont généralement dénommées *petites annonces*. Une *petite* annonce est définie par le CNRTL<sup>100</sup> comme un « (bref) communiqué inséré par un particulier dans un organe de presse pour faire connaître une offre ou une demande ». Jimmy Spencer Roa Bernal (2010) qui travaille plus particulièrement sur les *annonces de cœur* considère les petites annonces comme des « micro-discours », des « bribes d'écriture », des « séquences prototypiques », des « textes codés et stéréotypés ».

---

<sup>99</sup> C'est ainsi que le désigne P. Roudy dans le livre qu'il lui consacre : (2006), *Théophraste Renaudot : journaliste et médecin du peuple*, Lormont, Éd. Bords de l'eau.

<sup>100</sup> *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Portail lexical en ligne, CNRS et atilf.

On peut noter aussi qu'elles occupent dans l'espace journalistique une position annexe par rapport aux rubriques d'informations diverses, aux commentaires et analyses... Elles n'apparaissent généralement pas dans les pages canoniques du journal, la *une* ou la *der* (dernière); elles font l'objet d'une composition typographique spécifique: colonnes, mélanges de caractères, abréviations etc. On considère aussi qu'à la différence de la publicité, elles s'adressent à des publics plus restreints.

Toutes ces caractéristiques tendent à définir les petites annonces comme un objet discursif anodin et mineur. Pourtant, Jacques Tremblay (1993), considère qu'elles constituent un genre littéraire à part entière: « La « petite annonce classée » est un des nombreux genres littéraires de notre temps [...] c'est-à-dire une forme d'expression qu'emprunte un contenu d'idée ».

Cette forme d'expression est révélatrice des pratiques sociales et socio-langagières en cours dans un contexte sociogéographique donné. C'est pourquoi elles intéressent les chercheurs en sciences sociales et font l'objet, selon les exigences de la problématique abordée, d'approches particulières à tel ou tel domaine ou d'approches pluridisciplinaires. On obtient, dans ce cas, une sorte de patchwork d'analyses qui montre que ce *petit* objet peut relever d'analyses complexes.

La réflexion que je développerai, dans ce travail, après avoir présenté quelques exemples de recherches illustrant les différentes approches évoquées ci-dessus, s'inscrit, bien entendu, dans une perspective sociolinguistique. Je préciserai plus loin les deux points que j'envisage de traiter dans cet article.

## **1. Les petites annonces : un objet d'étude**

### **1.1. Les approches sociologiques**

Les sociologues s'intéressent aux petites annonces (PA dans la suite du travail) parce qu'ils considèrent que celles-ci donnent à voir un miroir de la société. La transparence de l'aquarium, la surface réfléchissante du miroir: deux images pour dire que les PA dévoilent certains aspects des sociétés dans lesquelles nous vivons; de ce fait elles constituent un objet légitime d'étude.

Jean-Baptiste Fages (1972) affirme: « Oui, les petites annonces de la presse constituent l'un des « miroirs de la société » les plus révélateurs » (p.7). Même si elles ne sont pas visuellement favorisées dans l'espace journalistique, elles tiennent une place indéniable dans la communication sociale et dans les rapports sociaux dans la mesure où « Ce miroir réfléchit

les normes d'une société qui façonne, classe, ordonne l'événement singulier, le brut de la vie ... » (p. 9).

La métaphore du miroir plus ou moins déformant, plus ou moins caricatural est aussi utilisée par Michèle Francis (1976) qui formule cette idée force :

« Les petites annonces : un reflet de l'activité économique, un miroir que se tend la société. Miroir déformant ? Pas du tout : sur les pages glacées des revues professionnelles et des magazines, sur le papier journal des quotidiens s'esquisse seulement le portrait à charge de notre société [...] leurs petits caractères noirs sur blancs sont d'une ironie plus sombre que celle du caricaturiste (p. 17) ».

Indépendamment de ces aspects « portrait à charge », « ironie » ou « caricature », les PA offrent, donc, la possibilité d'observer certains fonctionnements de nos sociétés.

L'étude de François de SINGLY (1984) consacrée aux PA matrimoniales qui paraissent dans la revue *Le chasseur français*, le montre bien. Parmi les objectifs que se fixe le travail, j'en retiendrai deux.

– Les PA matrimoniales sont l'occasion pour les annonceurs de sauver ou de valoriser leur *face* (renvoi aux travaux de Goffman), autrement dit leur « valeur sociale » :

« L'observation des annonces matrimoniales peut révéler les processus de valorisation des richesses<sup>101</sup> détenues par les acteurs dans une situation définie comme un enjeu important – engager une relation pour se marier – et par des contraintes de mise en scène – être bref pour attirer l'attention du lecteur sans le lasser » (p. 523).

Pour repérer ces processus, F. De Syngly analyse « les formes par lesquelles les annonceurs fournissent des indications sur leur identité », les « comparaisons entre l'offre et la demande » ...

– Les PA mettent en face à face des individu(e)s de sexe différent ce qui donne lieu à des stratégies différentes. Elles aident à penser « une sociologie des rapports entre les sexes » (p. 524).

De même, un certain type d'annonces que l'on trouve en nombre dans la presse algérienne pourrait tout à fait être pris comme un indicateur de nouvelles pratiques sociales –plus ou

---

<sup>101</sup> Qui sont, bien entendu aussi bien d'ordre matériel que symbolique.

moins *exhibitionnistes*–, comme la manifestation de l'émergence de nouveaux comportements ou tout au moins la transposition de ces comportements de la sphère domestique (le dedans) vers la sphère médiatique publique (le dehors). En réalité, il semblerait que les deux systèmes cohabitent : à l'occasion d'un événement qui survient dans sa famille on prévoit d'accueillir les connaissances qui viennent exprimer soutien, compassion, qui viennent féliciter... et en même temps de recourir à l'annonce par voix de presse pour signaler ce même événement. On pense aux PA qui apparaissent dans les rubriques « Félicitations » (pour l'obtention d'un diplôme y compris l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup>), « Anniversaires », « Souvenir », « Évocation », « Pensée » etc.

Ce genre de PA relève ou peut relever de l'analyse sociologique mais aussi de l'analyse linguistique dans la mesure où bon nombre d'entre elles présentent un fonctionnement discursif particulier, marqué par des changements de postures énonciatives liés au basculement de l'ordre du récit vers l'ordre du discours. Soit l'exemple suivant :

•Ce dimanche 17 avril 2016 fêtera ses 40 ans notre soeur et amie bien-aimée

•Melle Bensidi Souhila

•En cette belle occasion, toute ta famille Bensidi ainsi que tes amis, collègues de travail te souhaitent un joyeux anniversaire plein de bonnes choses, beaucoup de santé et une longue vie. A tes 100 ans Incha'Allah.

•Bisous ta famille qui t'aime

On a, ici, successivement :

– une information *objective* : l'anniversaire de Bensidi Souhila ;

– puis le passage du récit au discours avec une implication de l'énonciateur qui se manifeste à deux niveaux :

• dans la définition du lien qui l'unit à Bensidi Souhila : l'annonceur se pose comme un locuteur collectif porte-parole de l'entourage familial, amical et professionnel (**notre** soeur ; **famille** utilisé à deux reprises, **amis**, **collègues** de travail) ;

• dans l'adresse à l'énonciataire réalisée par l'utilisation des pronoms des marques de la deuxième personne (**ta** famille, **tes** amis, **tes** collègues, **tes** 100 ans, **t'**aime).

Dans le cadre d'une autre préoccupation, celle de l'orientation sociale et professionnelle, Catherine Agulhon (2003) examine plus particulièrement les petites annonces produites dans le monde de l'hôtellerie ; elle se propose d'analyser, dit-elle « les modalités de prise en compte de l'expérience dans les petites annonces du secteur de l'hôtellerie, pour saisir la place de l'expérience dans les mises en scène du recrutement et dans les représentations de la qualification ».

## 1.2. Les approches sémiologiques

Michèle Francis, on l'a vu, signale comme caractéristique des PA les « petits caractères noirs sur blanc » suggérant ainsi un de leurs traits sémiologiques pertinents.

Dans une autre étude réalisée sur une opération de recrutement annoncée dans différents supports de presse et sites internet et intitulée *The Best Job in the World*, B. Fradin s'appuie sur les propositions de Martine Joly (1993) et analyse :

- les « éléments plastiques » (support, cadre, composition, jeux des noirs, gris, blancs, typographie etc.) ;
- les éléments iconiques (absence d'image) ;
- les éléments linguistiques.

## 1. 3. Les approches linguistiques

L'exemple emprunté à la presse algérienne et brièvement analysé ci-dessus, donne une idée de ce que pourrait être ce type d'approche. Mais d'autres pistes ont été explorées comme l'intérêt porté aux formes linguistiques utilisées par les annonceurs : les formes de **siglaison**, les systèmes d'**abréviations** auxquels les annonceurs recourent pour des raisons économiques (les petites annonces sont payantes) mais aussi parce que ces techniques permettent, comme l'explique Michèle Francis, « la mise en place de profils ». Des études montrent que ces techniques varient en fonction précisément des profils recherchés et changent selon les professions offertes. En ce sens, elles reflètent les représentations des annonceurs, les hiérarchies que ces derniers établissent ou qui existent entre professions au sein du monde du travail.

Michèle Francis, toujours dans l'article déjà cité, considère le recours à ces techniques d'économie linguistique comme une atteinte à la langue ; elle parle de « désintégration » de la langue ou du langage : « Les petites annonces sont d'abord un mode de désintégration du

langage, pour raison d'économie... ». Ces pratiques peuvent engendrer ambiguïtés, effets comiques. C'est le cas, selon M. Francis, dans les deux annonces suivantes :

1. ch. j. h. trav. bur. m. déb

2. b. sous tous rapp.

où, pour **déb.** on peut comprendre **débutant** ou **débile** ; pour **rapp.**, on peut hésiter sur la nature des rapports dont il est ici question.

#### 1. 4. Les approches sociolinguistiques

Pour illustrer ce type d'approche je m'appuie sur le très intéressant travail réalisé par Isabelle Pigeron-Piroth et Fernand Fehlen, (2015).

Il s'agit d'une étude menée sur le Luxembourg dans le cadre d'une recherche sociolinguistique qui s'est déroulée en deux temps (1984-1999 puis 2014), ce qui permet de voir les évolutions du marché du travail et l'évolution du *marché* des langues dans un pays caractérisé par un trilinguisme officiel. Adoptant une démarche à la fois quantitative et qualitative les auteurs analysent la demande en langues qui s'exprime dans les offres d'emploi imprimées dans un journal luxembourgeois (*Luxemburger Wort* et sur le site *Internet Jobs.lu*).

Les pistes suivantes sont retenues :

- Recherche de candidats bilingues/trilingues
- Les langues les plus demandées par ordre d'apparition des langues dans la demande.

Inspirée par ces recherches diverses, je me suis intéressée aux petites annonces qui paraissent dans la presse algérienne.

## 2. Offres d'emploi et presse algérienne

### 2. 1. Les questions et le recueil des données

Je me propose d'aborder deux questions :

- La première s'intéresse, comme dans l'étude d'I. Pigeron-Piroth et F. Fehlen que je viens de résumer très sommairement, à la demande en langues que les offres d'emploi permettent de repérer.

– La seconde a été suscitée par le fait suivant : j’ai été frappée par la présence dans les annonces de marques du genre c’est-à-dire par la tendance à rendre visible le sexe des personnes demandées pour tel ou tel emploi. Les langues portent trace, on le sait, des rapports sociaux de sexe ou on peut aussi dire que les rapports sociaux de sexe ainsi que les représentations que les sociétés se font de ces rapports s’inscrivent dans les pratiques et normes linguistiques. Les PA et, plus précisément ici, les offres d’emploi en sont une illustration. Les observations effectuées dans les offres d’emploi se vérifient dans d’autres productions discursives. C’est pourquoi pour cette question j’ai un peu élargi le corpus, comme je le préciserai plus loin.

## 2. 2. La demande en langues

– Le corpus de PA qui a alimenté l’analyse est assez étoffé. Il a été recueilli en 3 temps (2012, 2016 et 2017) qui correspondent à la progression de la réflexion. Les PA étudiées sont publiées dans la presse francophone et dans la presse arabophone. Je n’ai pas réussi à trouver des PA dans la presse amazighe<sup>102</sup>. Cela tient à « L’insignifiante presse écrite en tamazight ». La formule est de Mohamed Bedreddine (2016) qui après avoir recensé quelques titres qui sont parus de façon très sporadique, depuis l’Indépendance et surtout depuis les années 90 suite aux réformes permettant la pluralité des médias, établit, pour 2015, le malheureux constat suivant : « ... il apparaît clairement que la place qu’occupe la presse écrite d’expression amazighe en Algérie est remarquablement insignifiante » (p. 70).

– Brève description des PA dans les presses de langues arabe et française publiées dans les pages respectivement intitulées [i]ha :r] et *publicité* :

- Les PA de la presse francophone se présentent généralement ainsi :

Titre de la rubrique : *petites annonces*

Annonces : X (bureau d’étude ; nom de l’entreprise ou de l’institution) présenté soit comme une non-personne (marque de la troisième personne) soit comme un énonciateur collectif précédant le plus souvent les verbes *recruter* ou *chercher* : *recrute, cherche cherchons ; recrutons*.

---

<sup>102</sup> *La Dépêche de Kabylie* publie, une fois par semaine, des articles en tamazight mais je n’ai rencontré aucune PA.

- Les PA de la presse de langue arabe :

Titre de la rubrique : [ *tawdi:f* ]

Annoncesur : X (bureau d'étude ; nom de l'entreprise ou de l'institution) présenté comme dans la presse française soit comme une non-personne : [ *tabhat* ] « cherche » ; soit comme un énonciateur collectif : [ *yalzamna* ] « il nous faut ».

La langue dans laquelle sont rédigées les PA ne correspond, cependant, pas toujours à la langue dominante du journal : des PA en français sont publiées dans la presse arabophone et vice versa. Par ailleurs, dans les deux types de presse, des PA sont rédigées dans deux langues ; on peut parler de PA bilingues :

**توظيف**  
 شركة خياطة في بنر خادم تبحث عن  
*surjeteuse* و *piqueuse* للاتصال على  
 الرقم 0556 - 14 - 39 - 97  
 NEF 611 / 5

27 mai 2012

**توظيف**  
 نزل على شاطئ البحر - القل - بحث عن  
 Réceptionniste و طباخين ذوي خبرة و  
 0554 15 66 38  
 خ.ق.ف: 353  
 مطلوب عمال لمصنع الأغذية.  
 KMF: 594 0799 77 77 77  
 صاحب مطعم بالكاليتوس يبحث عن طباخ  
 ذو خبرة طويلة.  
 0771 36 33 99 - 0774 62 71 82  
 ف.ه: 4261

---

**RECRUTEMENT**  
 ETB cherche  
 Maçons,  
 carreleurs,  
 Manœuvres  
 Salaire selon compétence  
 n° 021 69 06 96  
 KMF: 664

- Dans la presse francophone, bon nombre d'offres d'emploi exigent, pour le recrutement, la connaissance

- d'une langue particulière : le français le plus souvent, ou l'anglais ;

- de deux langues : français-anglais / arabe-français ;
- de trois langues : arabe-français-anglais / arabe-français-kabyle /.

Les combinaisons français /anglais ou arabe-français-anglais sont les combinaisons les plus demandées ce qui place le français en première position et l'anglais en seconde position parmi les langues requises dans le monde du travail<sup>103</sup>, notamment pour les professions liées au commerce et à la finance, à l'administration et à la gestion des entreprises, à l'informatique. Le chinois est aussi quelquefois évoqué.

La maîtrise de l'arabe est rarement sollicitée surtout dans ce type de professions. Faut-il en déduire que l'arabe est moins utilisé dans le monde du travail ? Ou que son statut de langue première de scolarisation implique, pour les annonceurs, que les candidats éventuels auront nécessairement la maîtrise de cette langue ?

Il arrive aussi que la connaissance du kabyle soit « souhaitée », à propos, par exemple, du recrutement « d'un(e) téléopérateur/trice »<sup>104</sup> par un centre d'imagerie médicale qui reçoit, on peut le présumer, une clientèle susceptible de parler kabyle.

Le niveau requis en langues et le type de compétences attendus sont souvent spécifiés par des formules évaluatives : *bonne maîtrise, maîtrise parfaite, parfaitement bilingue, très bonne élocution, sachant bien écrire, bon niveau, très bien etc.*

On voit aussi apparaître, dans des annonces en français, des néologismes comme *orientaliste* qui désigne une femme spécialisée dans la confection de pâtisseries traditionnelles (donc orientales !) ; *briochard* « spécialisé dans la fabrication des brioches » : « cherche excellent pâtissier-briochard » ; ce mot, avec ce sens, n'est pas attesté dans le *Petit Robert* ; il est signalé, cependant, sur Internet et désigne plutôt des hommes « qui ont de la brioche » !

– La presse arabophone qui, de façon générale, présente un nombre moins important d'annonces, recourt soit à l'arabe soit à l'alternance arabe-français. L'annonce présentée ci-dessus illustre cette pratique, de même que les annonces suivantes où le texte de l'annonce est constitué par la raison sociale de l'annonceur, ses coordonnées, l'expression de sa demande rédigées en arabe (traduit, ici, par moi) ; par le nom du métier demandé formulé soit en arabe, soit en caractères arabes pour transcrire du français (comme l'indique la transcription en API + [ ] que nous proposons) soit directement en français accompagné ou non de ( ) sans doute pour plus de visibilité :

<sup>103</sup> La formule est peut-être par trop catégorique dans la mesure où elle suppose que les PA donnent une image de l'ensemble du monde du travail, ce qui, bien sûr, demande à être vérifié.

<sup>104</sup> L'annonce est ainsi présentée.

- Atelier de couture recherche *Surjeteuse Piqueuse* (cf. ci-dessus) ;
- Société d'importation de pièces détachées de voiture cherche un (*agent de facturation*) ;
- Atelier recherche [tu :rnu :r] (*tourneur*) ;
- Recherche une [sikriti :ra] « *secrétaire* » ;
- Recherche [mi :ka :ni :ki] « *mécanicien* » : spécialisé dans (*la suspension*) ;
- Restaurant cherche jeune ayant une grande expérience de (*plongeur*).

Le recours au français indiquerait, donc, que les noms de métiers techniques sont plus connus en français qu'en arabe. Quant aux emprunts au français transcrits en arabe comme [sikriti :ra] (l'équivalent arabe [ka :tiba] se rencontre aussi) ou [mi :ka :ni :ki:], ils sont bien intégrés à l'arabe dialectal. Ainsi transcrits, ces noms sont, sans doute, pour les employeurs, plus facilement identifiés ou repérés par les chercheurs d'emplois. Derdja s'insinue donc dans les PA.

Les petites annonces constituent, bien, un type de discours qui rend compte des pratiques bilingues et alternantes et de la hiérarchie des langues dans le monde du travail :

- le français et l'anglais dans une mesure moindre, pour les professions « valorisées » ;
- l'arabe pour les « petits métiers », souvent précaires.

Elles rendent compte aussi des représentations qui influent sur le choix du journal, sur la mise en texte de l'annonce et d'une certaine tendance à la néologie qui résulte, le plus souvent, d'un processus de re-sémantisation de termes français.

### 2. 3. Les marques du genre et la féminisation des noms de métiers

Soit l'annonce suivante :

MARKETEL recrute<sup>105</sup>  
 Téléconseiller(ère)s parfait-  
 ment francophones à temps  
 plein partiel transport assuré+  
 salaire pouvant atteindre 60  
 000DA. Tél. :

---

<sup>105</sup> Nous respectons la mise en forme adoptée par le journal.

On peut noter, dans cette PA, la féminisation *conseillère* dont le suffixe est mis entre parenthèses pour signaler que le recrutement peut concerner aussi bien un homme qu'une femme. Ce procédé graphique et orthographique est celui qui a été suggéré dans différents pays francophones (France, Suisse, Québec) dans le cadre d'une réflexion sur : comment féminiser la langue, comment rendre *visibles* les deux sexes et en particulier les identités féminines (Morsly, 2004) ? La PA en question témoigne d'une tendance de la presse francophone à féminiser les noms de métiers. Cette tendance se constate non seulement dans les PA mais aussi dans divers articles de presse. C'est pourquoi pour mieux vérifier cette pratique et relever les différents procédés de féminisation j'ai élargi le corpus aux pratiques discursives écrites des journalistes mais aussi à certains sites : sites d'annonces professionnels, site officiel de la police, site du Ministère de la solidarité nationale chargé de la famille et de la condition féminine (confié à une femme).

Cette question de la féminisation des noms de métiers, est, depuis quelque cinquante ans, une revendication récurrente des mouvements féministes américains, canadiens, suisses, belges et français... Dans les pays de langue française (Québec, Suisse, Belgique, France<sup>106</sup>) des circulaires officielles ont incité à féminiser les noms de métiers et défini les règles linguistiques de féminisation. En contexte algérien, rien de tel : aucune intervention institutionnelle n'a été engagée incitant à utiliser des termes féminins pour désigner les métiers et en particulier les nouveaux métiers occupés par les femmes. Et pourtant, on féminise ! On peut considérer que les contacts étroits entre presse algérienne de langue française et presse française –ou peut-être suisse, belge...– ont d'autant plus aisément favorisé cette pratique que dans la langue arabe –la presse de langue arabe en témoigne– la distinction, pour les noms de personnes, entre genre masculin et genre féminin est obligatoire : [mu'alim-ø] « maître » / [mu'alim-a] « maîtresse »<sup>107</sup>, [ustad/ustada] « professeur, professeure » etc.

<sup>106</sup> Cf. Circulaire du Premier ministre de mars 1986 visant à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre et demandant « de recourir aux appellations féminines pour les noms de métier, de fonction, de grade ou de titre ... ». Des dispositions semblables et même plus coercitives ont été mises en place, au Québec ou en Suisse.

<sup>107</sup> Les choses sont plus complexes au niveau des accords sujet/verbe, substantif/adjectif lorsque sujet et substantifs sont à la fois masculin et féminin ; dans ce cas, comme en français, le « masculin l'emporte ».

## 2. 4. Les procédés de féminisation

Le paragraphe suivant étudie les procédés qui sont utilisés pour marquer ou non le sexe de la personne susceptible d'être recrutée et pour *féminiser* les noms de métiers.

1. *Pas de marque de sexe* pour l'emploi proposé : on ne peut savoir si le demandeur cherche une femme ou un homme :

Ecole privée cherche *secrétaire* dynamique, maîtrisant parfaitement le français ainsi que des enseignants en  
 •infographie, maintenance PC,  
 •informatique, anglais, français, all.,  
 •esp., ita. Envoyer votre CV  
*Le Soir d'Algérie*

2. *Dérivation suffixale* qui relève de ce que A. M. Houdebine appelle « féminisation maximale » parce que ce marquage résulte d'un travail sur la norme linguistique, puisque le suffixe n'est pas –encore– intégré dans les usages linguistiques :

*Policières*  
*Inspectrices de police*  
*Greffières*  
*Directrice des transports*  
*Soldates*  
*Formatrice*  
*Pharmacienne*

Parmi ces termes, certains comme *inspectrice, directrice, pharmacienne...*, entrent dans un paradigme de noms de métiers déjà bien intégrés dans le français hexagonal courant et dans le français d'Algérie ; il s'agit, dans ces cas, d'une féminisation ancienne correspondant à des emplois considérés comme féminins depuis longtemps : *vendeuses, coiffeuses, couturières, piqueuses surjeteuses* etc. D'autres, au contraire, font partie d'un paradigme instable ou qui rencontre, en français hexagonal, par exemple, des résistances : c'est le cas de *policrière ou soldate* qui apparaissent dans le corpus de presse algérienne.

3. *Féminisation par composition* avec ajout du mot *femme* avant (le plus souvent) ou après un nom de métier épïcène ; ce procédé est quelquefois utilisé aussi avec un nom qui est déjà féminisé comme pour insister sur le sexe féminin. Ce troisième procédé est le plus utilisé dans le corpus recueilli contrairement aux résultats auxquels a abouti l'étude de Claire Hérault (2002) sur la féminisation dans le quotidien régional français *Ouest France*.

Quelques exemples :

*Femmes policières*  
*Femmes officiers de police*  
*Chauffeur femme*  
*Femme entrepreneur*

*Femmes juges*  
*Femme députée ou députée femme*  
*Femme maire*  
*Agent de sécurité femme*  
*Femme d'affaire*  
*Femme commerçante*  
*Femme ministre*  
*Femme kiné*

4. *Féminisation par l'article* ou féminisation *minimale* selon les catégories établies par A. - M. Houdebine (1998). L'exemple le plus fréquent est celui de *ministre* toujours accompagné du défini *la* quelquefois précédé du terme *Madame*, lorsqu'il est question d'une femme :

*La ministre de la culture*

*La ministre déléguée chargée de la famille et de la condition féminine*

**Madame la ministre**

*La ministre de l'éducation nationale*

#### 5. *Procédés morphologiques, orthographiques et graphiques*

Différents procédés sont utilisés :

• Lorsque l'emploi proposé concerne un sexe particulier (un homme **ou** une femme) l'annonceur le spécifie explicitement en utilisant soit les termes **homme** ou **femme**, soit les abréviations **H**, **F** souvent mis entre parenthèses :

##### 1. *Cherche homme*

*Restaurant à Alger-Centre*

*cherche un serveur qualifié,*

*résidant à Alger-Centre.*

##### 2. *Important laboratoire*

RECRUTE

*Traductrice-interprète (F)*

•*Licence en interprétariat, expérience de 8 ans minimum dans le*

•*domaine et disponible dans l'immédiat*

*Chef de produit (H)*

•*Médecin, expérience de 5 ans, disponible*

*Assistant du DG (H)*

•*Universitaire (juriste, économiste, financier, psychologue),*

•*expérience de 10 ans*

*Pharmacienne*

•*Chargée des affaires technico-réglementaires, expérience de 8 ans,*

•*disponible*

*Ingénieur en informatique (H)*

*Expérience de 5 ans dans le domaine, disponible*

On peut noter que la mention **(F)** ou **(H)** peut être redondante avec le nom de métier : traductrice-interprète **(F)**, assistant du DG **(H)** qui déjà en eux-mêmes indiquent le sexe exigé ; avec, par ailleurs, les modalités nominales et les accords grammaticaux.

- Quand l'offre de travail concerne indifféremment les femmes ou les hommes l'annonceur peut le signaler à l'aide de deux procédés : utilisation des lettres capitales **H** ou **F** qui sont généralement séparées par une barre oblique et mises entre parenthèses **(H/F)** ou bien féminisation et distinction entre marques du masculin et marques du féminin. Dans ce second cas, les marques de féminisation sont mises en évidence par des parenthèses ( ) ou séparées des marques du masculin par la barre oblique. On retrouve là, les règles recommandées en France, Belgique... par les différentes circulaires officielles présentant les normes à adopter dans le cadre de la féminisation de la langue (Cf. ci-dessus). La presse et les écrits féministes ont contribué à les populariser.

***Un(e) attachée commercial(e)***

*Téléconseiller(e)s, expérimenté(e)s offshore, francophone*

*Infirmier (res)*

*Un/une assistant(e) commercial(e)*

*Un/une téléopérateur (trice)*

*Repasseur/repasseuse*

*Un comptable (H/F)*

*Un superviseur commercial (H/F)*

*Un réceptionniste (H/F)*

- Pour la presse arabophone, les choses sont plus simples ; l'indication du sexe recherché est donné par l'opposition **Ø** (masculin) / **-a** (féminin) ou **-at** (féminin pluriel)

'a:mal-Ø

tabax-Ø

'amila ;

khiya :ta / khiya :ta :t.

Cependant les annonceurs peuvent passer par le français pour féminiser, dans les cas où les termes français leur paraissent donner plus d'indications sur le profil attendu (Cf. ci-dessus)

## Conclusions

Miroir, reflet. Les PA parlent, en effet, du plurilinguisme algérien tel qu'il peut se pratiquer dans les écrits de presse. Elles montrent aussi qu'au niveau des pratiques, si un quotidien (le corpus étudié n'a été recueilli que dans des quotidiens) travaille avec une dominante, l'arabe ou le français, en fait les langues circulent, la presse de langue arabe n'hésitant pas à recourir au français et la presse de langue française à l'arabe. Ce constat rejoint celui qui a été établi par les études consacrées à d'autres types d'écrits journalistiques. Les PA témoignent aussi, par les procédés de féminisation qu'elle adopte, d'une certaine perméabilité aux normes qui font l'objet de questionnements dans les autres espaces francophones et d'une certaine *familiarisation* avec le discours médiatique français. Les offres d'emplois permettent aussi de voir quelles langues sont exigées dans quels secteurs du monde du travail ; de découvrir quelle place –hiérarchique– celles-ci occupent dans le monde du travail et quelles représentations linguistiques ressortent dans ces offres de travail. On a noté, enfin, dans ce domaine comme dans d'autres domaines de la langue, une certaine créativité linguistique qui singularise le français parlé et écrit en Algérie par rapport à d'autres normes de français.

Une étude plus vaste devrait aussi rendre compte de l'évolution de la présence des femmes et des rapports H/F dans le monde du travail. Si certains secteurs restent dans la tradition des métiers assurés par des femmes (*couturière, femme de ménage...*), d'autres secteurs se sont ouverts à elles comme en témoignent : *vendeuse, policière, et... la ministre*.

## Bibliographie

1. AGULHON, C, (2003), « Diplômes-expériences : complémentarité ou concurrence. Le cas de l'hôtellerie », *l'Orientation scolaire et professionnelle*, 32/1.
2. BANIER, F-M, 1976, « Ils sont armés », Yves Lavoine, *La presse*, Paris, Larousse, idéologies et sociétés, p. 26-27.
3. BEDREDDINE, M, 2016, *Tamazight dans les médias*, Alger, Hibr Éditions.
4. De SINGLY, F, (1984), « Les manœuvres de séduction : une analyse des annonces matrimoniales », *Revue française de sociologie*, XXV, p. 523-559.
5. FAGES, J-B, 1972, *Miroirs de la société. Petites annonces*, Paris, Ed. Mame.
6. FRANCIS, M, 1976, « Annonces (petites) », Yves Lavoine, *La presse*, Paris, Larousse, idéologies et sociétés, p. 17-19.
7. HÉRAULT, C, 2002, La féminisation des noms d'agents dans les médias. Enquête auprès du quotidien Ouest-France, Dalila MORSLY (coord.), *Langages au féminin*, Kachina (Centre

de recherches en sciences du langage, didactique et sémiologie, Université d'Angers, p. 171-201.

8. HOUDEBINE, A-M, 1998, *La féminisation des noms de métiers en français et dans les autres langues*, Paris, L'Harmattan.

9. JOLY, M, 1993, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan.

10. MORSLY, D, 2004, « Revisiter la langue », *Le siècle des féminismes*, Paris, Les éditions de l'atelier, p. 319-332.

11. PIGERON-PIROTH, I, et FEHLEN, F, 2015, *Les langues dans les offres d'emploi au Luxembourg (1984-2014)*, Working Paper, IPSE Identités, Sociétés, Espaces, Institut de langue et de Littératures luxembourgeoises, Institute of Geography and Spatial Planning.

12. SPENCER, J R B, 2010, « Définition et aspects linguistiques des petites annonces de cœur », *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, Universidad del Norte, Colombie, n°12, janvier-juin, 2010, p. 108-117.

## Enjeux de langues et rajeunissement social dans la région de Tizi-Ouzou

Chérif SINI  
Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou.  
Algérie

### **Introduction**

La région de Tizi-Ouzou connaît depuis quelques décennies un rajeunissement social qui ressort des pratiques langagières quotidiennes des locuteurs. Le plus souvent plurilingues, ces pratiques donnent à entendre tantôt le passage du kabyle à l'arabe et au français ou inversement; tantôt elles donnent à entendre un mélange de ces langues qui rappelle à bien des égards le phénomène de l'hybridation linguistique et tantôt elles font entendre l'émergence d'un kabyle dés-arabisé et défrancisé, notamment dans la bouche de ceux qui ont reçu ou qui dispensent les enseignements scolaires et universitaires de cette langue, en voie d'équipement et d'aménagement. En dépit des différences entre les zones rurales et les zones urbaines, le rajeunissement de ces pratiques indique qu'on est en présence de mutations sociolinguistiques et que le paysage linguistique de cette région est en plein dynamisme de reconfiguration.

## **1. Du monolinguisme kabyle à un plurilinguisme de différentes dominantes selon qu'on est en zone urbaine ou rurale**

L'intégration d'unités lexicales d'origine arabe des zaouias et autres centres et supports religieux installés dans cette région, notamment après la chute des Almohade, est si réussie qu'elles ne sont pas perçues comme exogènes. En témoigne à ce sujet la forme des chants patriotiques mobilisés pendant le mouvement national des années 1930- 1960. Leur impact sur une espèce d'arabisation *in vivo* du kabyle n'est plus à démontrer. Mais on ne peut pas dire pour autant que les locuteurs dans cette région étaient plurilingues de ce fait.

Bien que l'impact du français sur le kabyle durant la période coloniale ait été de moindre importance comparativement à celui de l'arabe, les procédés étaient de même nature: intégration d'éléments en rapport avec la modernité, en général. Paradoxalement, c'est après l'indépendance que les jeunes locuteurs de cette langue vont devenir plurilingues kabyle, français et arabe (pour ce qui est des premières générations postindépendances) et kabyle-arabe-(français) pour ceux scolarisés sous l'emprise de la politique d'arabisation.

Le nombre de monolingues kabyles est donc en nette baisse du fait de cette politique d'unification culturelle et linguistique engagée au nom de l'Etat-nation. Et leur impact sur la parole quotidienne kabyle n'est plus depuis que la modernité a complètement chamboulé la répartition des rôles et des tâches des uns et des autres selon une hiérarchie sociale où les Anciens constituaient, autrefois, la norme et la faisait respecter au nom de règles implicites de sociabilité en contexte de traditions orales (Sini, 2013).

Leurs descendants directs alternent, souvent, le kabyle et le français et, parfois, le kabyle et l'arabe. Les enfants de ces derniers, issus de l'école quasi-complètement arabisée et évoluant dans un espace social villageois déstructuré ou encore urbain où le kabyle peine à exprimer les besoins de l'urbanité, les mélangent généralement, y compris en présence de leur grands-parents... Il est vrai que ce mélange est plus audible dans les zones urbaines. Mais même le kabyle des zones rurales, bien qu'en pleine refondation du fait de sa légitimation et revalorisation politiques, connaît le même processus d'hybridation générationnelle constaté en ville, chez les locuteurs issus de familles aussi bien traditionnelles que nucléaires!

## **2. Hybridation des formes traditionnelles du kabyle, notamment en zone urbaine mais aussi rurale**

Naturellement cette hybridation est, en partie du moins, conséquence de deux facteurs conjoints: la politique linguistique du pays et l'urbanisation. On pourrait se demander, en

reprenant le constat de L. J. Calvet sur l'impact de la vie en ville sur le devenir des langues, en quoi l'école, d'où devaient revenir les petits kabyles des adultes instruits, c'est-à-dire alternant les langues, constitue-t-elle le facteur de cette hybridation que la modernité et l'urbanité accentuent en en faisant une espèce de norme de plus en plus adoptées même en zones rurales? C'est donc de la rupture de la chaîne de transmission intergénérationnelle du kabyle qu'il s'agit. Cette rupture implicitement exigée par les impératifs de la réussite scolaire auxquels il convient de rajouter la coercition du marché linguistique urbain du travail, allait se traduire par une tendance, chez certains, à l'abandon du kabyle au profit de l'arabe et du français, et chez les autres, à ne pas se soucier de la généralisation des formes hybrides de la parole d'une jeunesse pourtant gagnée par le sentiment identitaire!

Comment pourrait-il en être autrement quand le petit kabyle qu'autrefois initiaient le père et surtout le grand-père aux règles implicites de la vie communautaire en l'accompagnant au marché hebdomadaire de la localité, aux réunions du village et autres activités communautaires, doit partir à l'école où ses conditions sociales, culturelles et linguistiques sont si invisibles que le sentiment de leur inutilité l'envahit et le prédispose à l'adoption au moins du modèle linguistique de l'école avec toutes les conséquences que chacun connaît? Idem pour les petites filles kabyles qui, autrefois héritaient de leur mère et grands-mères chants, berceuses, contes et autres formes orales standardisées et valeurs communautaires (Sini, 2015).

Au nom de la démocratisation de l'éducation, on leur enseigne à l'école, au moins à partir de six ans, la valorisation du modèle scolaire importé et dont chacun connaît les issues. Paradoxalement, ces enfants, une fois adolescents et travaillés par la problématique identitaire des opposants au projet de «la culture pour le peuple» (Mammeri, 1990) et défendant «la culture du peuple» (Mammeri, 1990), rejettent parfois avec une virulence telle qu'on se demanderait comment se fait-il que cette région continue à surclasser depuis quelques années les autres régions du pays dans le taux de réussite aux examens nationaux, notamment le baccalauréat! «Oui, l'arabe c'est juste pour obtenir le bac», résume un père de famille militant politique dont les deux enfants étaient respectivement parmi les lauréats du Brevet d'Enseignement Moyen et du Baccalauréat de l'année 2014! Mais les faits sont là et ils attestent de l'hybridation du kabyle comme dans:

- /Réglily a problème nni/ au lieu de /ufiyd ixf-is iw ugur nni/ ou /i taluft nni/, etc., (J'ai réglé le problème en question)

- /Travaiiliy bien di les examens nni/ au lieu de /ufiyad atas/daq deg kayaden nni/ (J'ai travaillé dans cet examen)
- /T ricupiriyed les affaires inu à chaque fois/ au lieu de /riyed lqaciw yal tikelt/ (J'ai récupéré mes affaires à chaque fois)

L'impact conjugué de la marginalisation du kabyle puis son exclusion des circuits de l'Etat, d'un côté, et de l'urbanisation, de l'autre côté, se fait ressentir dans tous les secteurs de la langue et plus largement dans l'héritage immatériel ancestral et anthroponymique (R. Ait Hamou Ali, 2005; 2013; B. Hamek, 2015; Sini, 2015). Il entame, depuis quelques décennies, une déperdition difficilement réversible sans une politique d'urgence et clairement en faveur de la récupération de l'ensemble. Cette rupture dans la chaîne de transmission intergénérationnelle et de déperdition des formes orales standardisées est vérifiée (Sini, 2012, 2013) particulièrement dans les foyers de familles nucléaires de constitution<sup>108</sup> surtout et à un moindre degré dans les familles nucléaires de zones rurales, encore moins touchées par la progression du modèle de famille nucléaire de constitution et la généralisation des établissements de la petite enfance où c'est souvent en français, parfois conjointement avec l'arabe, que les moins de cinq ans sont initiés à l'alphabétisation (lecture/ écriture) et au calcul mais aussi à la parole en groupe et en public, gravant en eux ainsi une espèce de ghettoïsation psychologique et donc de refoulement de leur première langue de socialisation familiale...

### **3. Rupture dans la chaîne de transmission intergénérationnelle et déperdition des formes orales standardisées**

Ce qui engendrait petit à petit donc une véritable déperdition des formes orales standardisées (J. Goody, 1986, 1994) kabyles et des traditions de l'oralité, en général, que l'enseignement de cette langue, depuis septembre 1995, peine à juguler ou, au moins, à réinjecter dans la parole quotidienne des jeunes générations car il cible essentiellement la structure de la langue enseignée, du moins au début de son introduction dans le système éducatif algérien, le plus souvent comme une langue étrangère ou seconde...

Cette rupture est encore plus visible dans, par exemple, l'abandon des prénoms traditionnels et des procédés traditionnels de l'attribution des prénoms comme le montrent nos travaux de 2015 et ceux de Brahim Hamek (2015) et R. Ait Hamou Ali (2013). Cela pourrait-il en être autrement dans le contexte de globalisation et d'urbanisation actuel qui exige la

---

<sup>108</sup> Nous entendons par famille nucléaire de constitution quand le couple s'établit directement dans son propre toit, c'est-à-dire sans connaître de séjour dans la maison de la famille traditionnelle de laquelle il se séparera plus tard... Nous désignons ce dernier cas par famille nucléaire de séparation.

connaissance au moins d'une langue moderne ? Mais laquelle ? L'arabe de l'école, rejeté par ces locuteurs pour son lien avec la politique de gommage de l'identité kabyle et amazighe en général ? Le français que cette politique a si diabolisé, en établissant un lien entre la revendication culturelle kabyle et le colonialisme français, que les grands parents de ces locuteurs ont combattu au prix de leur vie ?

La voie est en fait étroite d'autant plus que depuis les dernières années, l'école ne constitue plus l'ascenseur social et que la rue et les réseaux sociaux de la communication électroniques imposent les mélanges et les hybridités langagières comme étant la forme d'identification d'abord sociale puis sociopolitique profitant à l'arabe de tous les jours et largement en défaveur des objectifs des défenseurs du kabyle qui œuvrent à sa refondation formelle et préconisant, en plus de la néologie lexicale et terminologique particulièrement, des conduites volontairement dés-arabisantes et dé-francisantes des pratiques quotidiennes du kabyle.

### **3. Désarabisation et défrancisation volontaires**

C'est l'œuvre généralement d'enseignants et d'étudiants de langue amazighe. C'est surtout celle de traducteurs vers le kabyle du cinéma, en général, et du cinéma pour enfants en particulier. Elle est aussi celle de certains animateurs de radio qui diffusent essentiellement en kabyle: la chaîne nationale II, les radios locales de Tizi-Ouzou et de la Soummam. C'est également le cas dans certaines émissions et feuilletons que diffuse la quatrième chaîne de la télévision d'Etat et à laquelle emboîtent le pas les chaînes privées même quand elles émettent à partir d'un territoire étranger comme c'est le cas de la deuxième chaîne d'Al Magharibia (Londres) et de Berbère Télévision (Paris).

C'est donc une action plutôt consciente, c'est-à-dire contrôlée et surtout intentionnelle. Le but paraît consister, en effet, à amener le locuteur kabyle à modifier son comportement socio-langagier en modifiant son opinion sur la forme du kabyle qui, de par ce qu'on a l'habitude d'entendre, nécessiterait une refondation, particulièrement lexicale, totale pour exprimer, sans passer par l'arabe ou le français, tout ce qui a trait à la vie de tous les jours mais aussi qui concerne des secteurs jusqu'ici réservés à ces deux langues comme les sciences, la gestion écrite de la vie publique, etc.

Sans trop recourir à la néologie, l'exercice consiste à dire tantôt en puisant des formules de la parole traditionnelle kabyle et tantôt en travaillant cette dernière de sorte à l'adapter à la modernité.

Elle semble gagner les pratiques spontanées de locuteurs jeunes mais aussi moins jeunes depuis que cette pratique est aussi adoptée avec d'énorme succès dans les adaptations au kabyle de dessins animés en vogue en Occident et dans le jeune cinéma kabyle.

Voici des exemples de désarabisation:

"Tazmaert" au lieu de "essaha";

- "tusna", "tamusni", etc., au lieu de "el εilm", al maerifa"...
- "As iefu Rebbi" au lieu de "Llah irahmu" et même "at irham Rebbi"

Voici des exemples de défrancisation:

- "Davax" au lieu "ballon" et autres constituants "davax u dar" (football), "davax igeni" (volley-ball), "davax u fus" (handball)...
- "Tasdawit", "asdawi", "anadi"... au lieu de "Université", "étudiant", "la recherche"...
- "Adris", au lieu de "texte", etc.

Evidement, cette pratique et surtout cette attitude est en devenir et de son impact dépendra sans doute l'évolution du processus de normalisation/normativisation en cours, si on considère les déclarations des 1748 locuteurs visiteurs de Tizi-Ouzou interrogés sur les langues dans cette ville (Sini, 2016 b et c) et pour qui cette ville est plurilingue à dominante kabyle. Pour 1443 d'entre eux, c'est en kabyle qu'ils pensent aborder un inconnu sans toutefois éprouver de difficultés à lui parler en arabe bien que 273 parmi eux (tous ont moins de trente ans) suggèrent de refuser de leur parler en dehors du kabyle et citent quasi-systématiquement l'exemple de la Catalogne en appui quand certains d'entre eux proposent de généraliser cette attitude au commerce et autres secteurs de l'activités économique, touristiques... Pourtant, ils déclarent aisément «connaitre» l'arabe" et «parler le français» comme si celui-ci ne constituerait pas un concurrent social à leur langue quand celui-là l'est en effet, du moins sur les petits marchés urbains et de proximité où les marchands ambulants venus de zones arabophones proposent des produits nettement moins chers que ceux des commerces de magasins de kabylophones...

Il ne serait pas étonnant de voir cet arabe progresser sans faire de bruit aux oreilles du commun des kabylophones comme c'est le cas à Draa Ben Khedda, banlieue sud-ouest de la ville de Tizi-Ouzou et de Souk El Tennine, à l'est de la ville de Bejaia, alors que Tizi-Ouzou

et Bejaïa connaissent un processus de kabylisation en voie d'aboutir concomitamment aux mobilisations populaires des défenseurs de l'amazighité, à l'urbanisation et surtout aux acquis institutionnels légitimant et revalorisant la langue amazighe et l'amazighité, en général! Tout dépendra des capacités compétitives et urbaines du kabyle à repousser l'arabe de chaque jour, celui de l'urbanité de l'essentiel des villes que compte le pays, lui aussi en mutation sociopolitique et forcément sociolinguistique.

## **Conclusion**

Porteur de mutations sociolinguistiques, le rajeunissement social dans la région de Tizi-Ouzou est aussi porteur d'un plurilinguisme en devenir. Un plurilinguisme que les générations montantes, militants linguistiques exclus, adopteront comme un mode urbain et suburbain d'expression et de communication d'autant plus que la région de Tizi-Ouzou, de par l'extension de ses villages de grosses tailles déjà et abritant le plus souvent les infrastructures habituellement propre aux villes, est à décrire en zones urbaines de proximité et en connexion.

Les enjeux de langues ici concernent donc en premier lieu la langue de la région, le kabyle. Celui-ci paraît être à la fois sur la voie d'une certaine normalisation/normativisation (au sens que donne à ces concepts la sociolinguistique sud-européenne) et d'une certaine hybridation en rapport avec les formes de domination linguistique et bien sûr sociopolitique contre lesquelles les défenseurs de cette langue s'élèvent dans l'espoir de voir leur langue récupérer ce qu'ils considèrent être son terrain (perdu) et d'acquérir des fonctions qui, jusqu'au début de ce siècle, étaient réservées aux langues concurrentes et dominantes : l'arabe et le français. En effet, en plus de l'inversion de la tendance des kabylophones à s'arabiser, exigeant sans en avoir toujours l'intention la pratique du kabyle par les arabophones, les villages de la périphérie de la ville de Tizi-Ouzou et certains de ceux qui longent la vallée Amraoua, donnés pour être arabisés au début du siècle passé (R. Kahlouche, 1999), sont re-kabylisés. Mais ce même kabyle connaît une évolution qui se caractérise par une espèce de fragilisation de la transmission intergénérationnelle, notamment en situation de famille nucléaire de zone urbaine, de ce que Jack Goody appelle «les formes orales standardisées» du fait de la fragilisation de la transmission de l'héritage immatériel en général.

La voie dans laquelle est engagée la langue kabyle paraît en fait étroite : en même temps que celle-ci récupère depuis quelques décennies des espaces (urbains notamment) gagné par

l'arabe quotidien mais aussi le français dans une certaine mesure, elle paraît aussi perdre de ses éléments culturels pour en acquérir d'autres parfois en les adaptant, comme c'est le cas dans le cinéma pour enfants, et souvent en les intégrant quand il s'agit des domaines techniques et scientifiques et ce conformément aux mutations qu'impose le progrès et la technologie du signal.

## Bibliographie

1. AIT HAMOU ALI R., 2013, «Rupture dans la chaîne de transmission intergénérationnelle du prénom: propos de témoins-porteurs», dans Sini Ch. (dir.), *Les langues dans l'espace familial algérien*, Crasc, pp. 37-52
2. HAMEK B. 2015, «Le prénom kabyle : état des lieux», dans *Le prénom en Algérie: un enjeu idéologique et culturel*, Cahiers du Sladd n°8, Université de Constantine, pp. 153-178
3. GOODY J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994.
4. KAHLOUCHE R., 1999, « De la vitalité du berbère en Kabylie : étude sociolinguistique », Cahiers de sociolinguistique n°4, Presses universitaires de Rennes, France.
5. MAMMERI M., 1990, *Culture savante, culture vécue*, édité par l'Association Talla, Alger.
6. SINI Ch., 2016a, *Langues en mutation à Tizi-Ouzou*, éditions L'Odyssee, Tizi-Ouzou, 226 p.
7. SINI Ch., 2016b, «Les voies de la kabylisisation de la ville de Tizi-Ouzou», communication à la journée d'études «Rétrospectives réflexives sur les situations d'enquête de terrain en sociolinguistique générale et urbaine», Crasc, Oran, 20 avril 2016, (à paraître).
8. SINI Chérif, 2016c, «Compétition urbaines des langues : le cas du kabyle, de l'arabe et du français à Tizi-Ouzou», communication à la journée d'études *Langues de/en ville: les enjeux sociolinguistiques de l'urbanisation*, Université M. Mammeri, Tizi-Ouzou (à paraître)
9. SINI Ch., 2015, «Les procédés traditionnels d'attribution de prénom à l'épreuve des mutations sociolinguistiques à Tizi-Ouzou, dans *Le prénom en Algérie: un enjeu idéologique et culturel*, Cahiers du Sladd n°8, Université de Constantine, pp. 179-199
10. SINI Ch., 2013, «Enjeux de langues et enjeux de pouvoir dans des pratiques langagières intrafamiliales à Tizi-Ouzou», dans *Les langues dans l'espace familial algérien* (Ch. Sini dir.), éditions du Crasc, Oran, pp. 25-36
11. SINI Ch., 2012, «Le kabyle à l'épreuve du rajeunissement social», *Berber studies* n°35, Rüdiger Köppe Verlag, Köln, Allemagne, pp. 227-236.

## Tensions épilinguistiques et positionnements idéologiques dans la presse algérienne

Chérif SOUTI  
Université d'Oum El Bouaghi.  
Laboratoire SLADD. Algérie

Dès qu'il s'agit de questions linguistiques, la presse algérienne, arabophone et francophone, s'empare du sujet et y réserve une grande partie de ses colonnes. Les discours épilinguistiques foisonnent et font la une des journaux. Puisque liées à l'identité, les questions de langues suscitent parfois des polémiques : le débat dégénère en antagonisme voire en conflit linguistique.

La présente étude se propose d'étudier des discours épilinguistiques relevés dans deux journaux algériens : l'un francophone, *El Watan*, et le deuxième arabophone, *Echourouk*. Les discours sur les langues étant empreints d'attitudes et de représentations valorisantes ou dévalorisantes à propos des langues et variétés de langues en présence en Algérie, il est question de mettre l'accent sur le rapport entre les positionnements idéologiques des organes de presse choisis et leurs rapports aux langues. L'objectif assigné à ce travail est donc d'appréhender la façon dont sont traitées les questions linguistiques dans les journaux choisis.

Les textes constituant le corpus ont été puisés dans les deux journaux à l'occasion d'un événement récent qui a eu pour enjeu la polémique à propos de l'introduction de l'arabe algérien dans l'enseignement au cycle primaire (juillet-août 2015).

Plusieurs considérations ont présidé au choix de ce sujet :

-L'importance des questions linguistiques est telle qu'elles sont souvent liées à la question de l'identité notamment en contexte plurilingue. Le discours à propos des langues revêt une importance capitale notamment lorsqu'il est produit par des acteurs sociaux : journalistes et hommes politiques.

-Le discours journalistique nous a semblé plus à même d'appréhender les discours à propos des langues en Algérie en raison du pouvoir exercé par la presse écrite sur l'opinion publique. On peut même émettre l'hypothèse de l'existence d'un impact du discours épilinguistique des journaux, de par leur fonction, sur la formation des discours épilinguistiques des lecteurs. Cette hypothèse ne constitue pas le point nodal de notre étude, mais il serait instructif d'en vérifier la pertinence à travers un travail plus poussé. Les journaux choisis ont un lectorat très large : des millions de lecteurs chaque mois. On peut imaginer l'influence qu'ils sont susceptibles d'avoir sur l'opinion publique d'autant plus qu'il s'agit d'un sujet d'actualité qui a déchainé les passions.

-L'évènement qui retient notre attention a été choisi en raison de son importance. Nous considérons qu'il est favorable à l'apparition des discours épilinguistiques. Il permet ainsi de mieux cerner les positions des journaux car le discours à propos des langues se cristallise mieux durant cet évènement.

En outre, la présente étude tente de répondre aux questions suivantes :

Quels sont les positionnements des deux journaux quant à l'évènement retenu ?

Les discours épilinguistiques des deux journaux sont-ils investis de jugements et d'appréciations ? Sont-ils engagés ? Sont-ils partiels ou neutres ? Ces positionnements se rattachent-ils à des positions identitaires et idéologiques ? La ligne éditoriale est-elle déterminante dans la construction des jugements et appréciations linguistiques ?

Soulignons que l'étude réalisée n'a pas la prétention d'être exhaustive. Il ne s'agit pas d'effectuer une analyse discursive, laquelle pourrait faire l'objet d'un travail plus approfondi et plus étendu. Ici, il est question de relever les énoncés qui contiennent des appréciations, des catégorisations..., d'évaluer leur rapport à la ligne éditoriale des journaux et de vérifier s'ils se rattachent à des positions identitaires et idéologiques.

Concrètement, nous nous sommes attelé à dégager les jugements de valeur émis par les journalistes à propos des langues et des questions qui y sont inhérentes. Dans les textes étudiés, les jugements apparaissent sous forme d'attributs -positifs ou négatifs - accompagnants les noms de langues, ou de commentaires à propos de la question de langues qui retient notre attention. Nous avons ensuite classé ces jugements par ordre de langue-cible : arabe standard, arabe algérien, tamazight, français et anglais. Les jugements ainsi classés, nous avons eu une image sur la position de chaque journal en ce qui concerne la question linguistique choisie et par là même son positionnement vis-à-vis de chaque langue. Nous avons ensuite relié ces positionnements à la ligne éditoriale et à la position idéologique de chaque organe de presse. Soulignons également que nous avons privilégié les jugements formulés explicitement. Certes, l'implicite pourrait apporter plus d'éclairage sur la question qui nous intéresse ici mais nous l'avons écarté.

Les textes retenus sont des écrits journalistiques (tous genres confondus) parus dans les deux journaux choisis et traitant de l'évènement cité précédemment.

Nous avons respecté dans le choix des journaux leurs orientations et positionnements idéologiques. En effet, les titres retenus sont des journaux privés. Ils représentent deux tendances dont les lignes éditoriales sont différentes voire opposées. Il suffit pour s'en rendre compte de lire les productions des journalistes de ces journaux à propos des questions linguistiques propres à l'Algérie.

Une présentation des deux journaux nécessite à notre avis la prise en compte de leurs positionnements éditoriaux et idéologiques.

*Echourouk*, est la première publication arabophone du pays, il est connu pour ses positions en faveur de la politique d'arabisation et pour sa défense indéfectible de la langue arabe, laquelle défense s'exprime parfois par une hostilité et une virulence à l'égard de la langue française, perçue comme une concurrente de l'arabe.

*El Watan*, est le premier journal francophone algérien. Il se démarque par une prise de position en faveur de la langue française et des langues maternelles, tamazight et l'arabe algérien.

Ces positionnements sont mis en exergue dans l'étude présentée ici et que nous verrons dans les lignes qui suivent :

## 1. Les discours épilinguistiques des deux journaux

La polémique à propos de l'introduction de l'arabe algérien dans l'enseignement au primaire a occupé le devant de la scène médiatique durant des semaines et a enflammé le débat. Elle a opposé deux protagonistes représentés dans notre corpus par *Echourouk* d'une part et *El Watan* d'autre part. Cette proposition a été faite lors des travaux de la conférence nationale sur l'évaluation de la réforme du système scolaire tenue à l'initiative du ministère de l'éducation nationale les 25 et 26 juillet 2015. La proposition a déclenché une avalanche de critiques et d'attaques de la part des milieux islamo-conservateurs représentés par des organes de presse et des partis politiques qui s'en sont pris directement à la ministre de l'éducation nationale Nouria Benghebrit qu'ils qualifient d'« ennemie de la langue arabe ». Une grande partie de la presse francophone, représentée dans notre corpus par le journal *El Watan*, a pris fait et cause pour la proposition et a défendu la ministre.

### 1. *Echourouk*

Le discours d'*Echourouk* en ce qui concerne la proposition d'introduire l'arabe algérien dans l'enseignement primaire est un discours polémique, alarmiste, violent et menaçant. Il est idéologique en ce sens qu'il manque de neutralité et est orienté dans un seul sens, la défense de l'arabe standard et la dévalorisation de l'arabe algérien, du berbère et du français.

Quelques titres parus en une confirment ce constat :

1. *L'arabe va vous brûler... Ne jouez pas avec le feu.* (01/08)
2. *Benghebrit, vous avez allumé le feu de la discorde... et vos arguments sont nuls.* (12/08)
3. *Benghebrit, le dialectal est un projet absurde qui va détruire l'université.* (17/08)
4. *Sauvez la langue du Coran et l'identité nationale de l'extinction.* (30/07)
5. *L'adoption du dialectal signifie la destruction de la langue des Algériens et l'identité nationale.* (01/08)
6. *Benghebrit, nous refusons que vous portiez atteinte à nos constantes.* (12/08)
7. *Bouteflika, mettez fin à la polémique sur le dialectal sinon l'Histoire n'aura pas pitié de nous.* (12/08)
8. *Le courant francophile (Hizb França) combat la langue arabe et détruit l'école au nom du Président.* (12/08)
9. *Une revanche contre la l'arabe, une victoire pour le français...* (12/08)
10. *Benghebrit, partez !* (07/08)

La violence du discours produit est apparente. Ces énoncés ont une forte charge sémantique. En plus d'être violents, ils sont souvent adressés à la ministre de l'éducation nationale qui est accusée de vouloir « *saborder l'enseignement de l'arabe standard* » et « *franciser l'école algérienne et exécuter un plan néocolonialiste* » à travers l'arabe algérien.

Comme on peut le voir dans les énoncés ci-dessus, l'utilisation de mots qui ont un caractère subjectif, c'est-à-dire ceux qui apportent une évaluation, un jugement, des « subjectivèmes » est mise à contribution dans ce discours.

La stratégie discursive déployée dans le discours de ce journal est le discours rapporté notamment dans les titres. Mais le discours rapporté est assumé voire approprié par le journal. Le discours d'*Echourouk* reprend des déclarations de personnalités politiques et religieuses islamo-conservatrices, c'est-à-dire celles qui ont les mêmes orientations idéologiques que le journal, et présentées comme des experts et des académiciens. Ainsi, des hommes politiques appartenant à des formations d'obédience islamiste sont cités dans plusieurs écrits traitant du sujet. En plus des hommes politiques islamistes, la voix est souvent donnée à des imams et des représentants de l'Association des Oulémas (Mouvement religieux conservateur) Par contre, dans aucun des textes produits, la voix n'est donnée aux défenseurs de l'arabe algérien.

À travers le discours rapporté, le journal non seulement veut se présenter comme impartial et objectif mais cherche à influencer l'engagement du lecteur vu l'impact que cela peut avoir sur la prise de position de ce dernier. En effet, le journaliste cherche à valoriser son discours, à lui conférer plus de crédibilité en l'attribuant à des experts, à des académiciens, à des enseignants universitaires, etc. Citons pour l'exemple les trois énoncés suivants, des gros titres parus en une :

1. Des **syndicats**, des **experts** et des **parents d'élèves** dans le symposium d'Echourouk à propos des « réformes » de l'école : *L'arabe va vous brûler... Ne jouez pas avec le feu.* (01/08)
2. Des **politiciens** et des **académiciens** font appel au Président dans le symposium d'Echourouk : *Benghebrit, vous avez allumé le feu de la discorde... et vos arguments sont nuls.* (12/08)
3. Les **enseignants** et les **étudiants** préviennent de ses répercussions sur l'enseignement supérieur : *Benghebrit, le dialectal est un projet absurde qui va détruire l'université.* (17/08)

La proposition d'introduire les langues maternelles dans l'enseignement au primaire est présentée comme une décision. Elle est perçue comme un plan tramé contre la langue arabe,

comme un projet douteux, dangereux, néocolonialiste qui vise à détruire les fondements de l'identité nationale. Elle est vue comme une bombe qui va diviser le pays, une catastrophe, un crime contre l'école algérienne, un complot ourdi par le courant francophile qui veut imposer le français au détriment de l'arabe et ce, à travers l'enseignement de l'arabe algérien. Ce courant francophone occidentaliste voudrait semer la zizanie et créer un conflit linguistique. Dans certains énoncés, la proposition est présentée comme étant une atteinte aux symboles de la nation, à la constitution, aux constantes nationales, à la stabilité, à l'unité et à la cohésion sociale. Le discours se veut alarmiste. En effet, la proposition est considérée comme un plan de division du pays en régions linguistiques puis géographiques qui chercheraient plus tard à être indépendantes. Ce plan viserait à rendre service à la langue française au détriment de la langue arabe.

Voyons comment sont perçues les langues dans ce discours :

### 1.1. L'arabe standard

Les jugements de valeur portés sur l'arabe standard sont positifs. Les journalistes prennent fait et cause pour une arabisation généralisée à tous les secteurs de la société. L'arabe standard est donc associé à l'identité nationale et aux constantes de la nation algérienne. Il est lié à l'unité de la nation -le ciment qui préserve sa cohésion-. Il s'agit d'une ligne rouge à ne pas franchir. Il a également une valeur sacrée puisque c'est la langue du Coran<sup>109</sup>. Le caractère sacré de cette langue est évoqué dans certains énoncés.<sup>110</sup> Parfois, il est présenté comme étant la langue de la majorité, la langue des Algériens.

L'évocation de référents historiques (Langue des révolutionnaires), religieux (Langue du Coran), identitaires et même constitutionnels (Langue officielle de l'Etat) procède d'une stratégie discursive qui vise à faire adhérer le lectorat à la position du journal d'autant plus qu'il s'agit de titres présentés en une ou à l'intérieur du journal. La sacralité de la langue arabe chez les Algériens est ainsi mise à contribution pour faire valoir l'opinion du journal et avoir plus d'influence sur le lectorat.

Les énoncés suivants illustrent cette idée :

· *Sauvez la langue du Coran et l'identité nationale de l'extinction.* (30/07)

<sup>109</sup> « Sauvez la langue du coran et l'identité de la nation de la disparition. »

<sup>110</sup> « Ceux qui jouent avec la sacralité de la langue arabe vont se brûler. » (01/08)

- *Nos enfants ont besoin d'apprendre l'arabe standard pour qu'il soit enraciné dans leurs têtes. S'ils apprennent le dialectal, comment pourront-ils apprendre le Coran et comment pourront-ils lire ?* (30/07)
- *Les martyrs ont défendu la langue arabe.* (12/08)
- *Selon la Constitution, c'est la langue officielle qui doit être enseignée.* (30/07)

## 1.2. L'arabe algérien

« *Ce n'est qu'un charabia presque incompréhensible.* (En arabe : "محض رطانة لسان يكاد يبين", (01/08) ; « *Dialectes hybrides contaminées par le français.* » (En arabe : العاميات الهجينة الملوثة بالفرنسية), (12/08) sont, entre autres, des énoncés utilisés pour caractériser l'arabe algérien. Cet *enfant illégitime* né d'un mariage entre *la langue pure et sacrée*, l'arabe standard, et *la langue de l'ennemi*, est perçu comme un danger pour les générations futures. Les attributs affectés à l'arabe algérien sont nombreux : « *La langue de la rue et du Way Way* », (01/08) ; « *La langue de Didi Wah* », (01/08).

En plus des attributs négatifs et dévalorisants, les locuteurs évoquent *la multiplicité* des dialectes pour dévaloriser l'arabe algérien : « *Ce ne sont que des dialectes différents.* », (17/08). Il s'agit donc de plusieurs dialectes qui ne peuvent être considérés comme une langue contrairement à la langue sacrée, unique et unificatrice, la *fosha*, qui devrait être utilisée pour unifier les habitants qui ont plusieurs dialectes.

Les énoncés suivants résument cette position :

- « *Le dialectal n'a pas de fondement linguistique moderne.* », (30/07)
- « *On ne peut pas l'adopter à l'école.* », (30/07)
- « *Il ne peut pas être utilisé dans l'enseignement des sciences en raison de la pauvreté de son lexique* », (12/08)

## 1.3. Le français

Les jugements portés sur le français sont dévalorisants :

Dans certains énoncés, cette langue est présentée comme étant responsable de l'état actuel du pays : « *C'est une langue qui n'a apporté à l'Algérie que des responsables corrompus.* » (07/08) Dans d'autres énoncés, elle est associée au sous-développement : « *Personne ne l'utilise en*

*dehors de la France sauf au Québec et dans quelques pays africains sous-développés comme l'Algérie.* », (17/08) ; « *Il n'est présent que sur une aire géographique limitée.* », (17/08)

Le français est également une source de mal, de contamination pour l'arabe : l'expression « *Dialectes hybrides contaminées par le français.* » (En arabe : العاميات الهجينة الملوثة بالفرنسية), (12/08) employée pour qualifier l'arabe algérien illustre bien la représentation du français comme un danger, une maladie, un virus qui contamine l'arabe pur et sacré.

Un chroniqueur s'interroge : « *Pourquoi cette persévérance à enseigner le français comme première langue étrangère ?* » Et affirme qu'« *il y a un courant francophile qui veut l'imposer.* », (17/08).

Le français est perçu comme un danger, comme un rival de l'arabe standard :

- « *Benghebrit veut remplacer l'arabe par l'arabe algérien, lequel sera remplacé par la langue française.* », (07/08)
- « *Il y a des lobbys qui veulent combattre la langue arabe pour franciser l'Algérie.* », (30/07)
- « *La ministre veut franciser progressivement l'école algérienne.* », (01/08)

#### **1.4. L'anglais**

L'anglais n'est évoqué que lorsqu'il s'agit de dévaloriser le français. Les journalistes d'*Echourouk* revendiquent la substitution du français par l'anglais comme première langue étrangère. Les discours évaluateurs de l'anglais sont positifs et valorisants. Il est présenté comme étant « *La langue de la science et de la communication à travers le monde.* », (17/08); « *La langue de la modernité, du savoir et de la technologie.* », (17/08); « *La langue des voyages, des affaires et de la recherche scientifique.* », (07/08) qui « *Garantirait plus d'ouverture sur le monde.* », (17/08)

Cette représentation positive de l'anglais sert à conforter le point de vue du locuteur afin de convaincre le lecteur de la pertinence de son propos. Afin de dévaloriser le français, il faut donc valoriser la langue par laquelle on veut le remplacer. La valorisation de l'anglais apparaît non pas comme une fin, mais comme un moyen de dévalorisation du français.

#### **2. El Watan**

Contrairement à *Echourouk*, qui ouvre ses colonnes aux partisans de « l'arabisme » et aux islamo-conservateurs, *El Watan* cite des spécialistes (des linguistes notamment) qui

défendent tous la thèse de l'importance des langues maternelles dans l'enseignement. Le discours rapporté est utilisé mais la position du journal s'exprime plutôt par le biais du discours direct. Le discours est ainsi assumé et engagé, il n'est attribué à aucune partie mais représente la ligne éditoriale du journal.

Le discours d'*El Watan* fonctionne comme une déconstruction du discours des conservateurs. En plus de se positionner en faveur de l'introduction des langues maternelles dans l'enseignement, il prend la défense de la ministre de l'éducation, prise à partie par les milieux conservateurs. Tous les jugements portés sur cette proposition sont favorables comme le montre l'énoncé suivant : « *Une innovation pédagogique qui, sans doute, donnera la fraîcheur dont l'école algérienne a grandement besoin.* » (11/08) Elle est mise en valeur, saluée et défendue. Elle est qualifiée de *démarche audacieuse* (11/05), *courageuse et salvatrice pour l'école algérienne* (31/07).

Les journalistes d'*El Watan* ne manquent pas d'insister sur le fait qu'il s'agit d'une proposition qui émane d'experts (des spécialistes et des pédagogues (30/07)) et qui vise la réforme de l'école. Le caractère scientifique de cette proposition est ainsi mis en valeur. D'autres précisions qui servent également d'arguments sont apportées : il s'agit *d'introduire graduellement l'arabe dialectal afin de permettre aux élèves de se familiariser graduellement avec l'arabe scolaire et d'avoir une meilleure intégration dans le système éducatif* (30/07). Un autre argument solide est employé : « *Cette piste de travail a été saluée par les spécialistes de l'éducation.* » (15/08) qui « *sont unanimes à dire que l'apprentissage repose sur les langues maternelles.* » (30/07) afin d'éviter à l'élève « *le hiatus linguistique dès ses premiers contacts avec l'école.* » (01/08)

D'autres arguments scientifiques sont évoqués pour contrecarrer le discours panarabiste d'*Echourouk* :

· « *En l'utilisant dans l'enseignement, expliquent les spécialistes en neurosciences, on développe une partie importante du cerveau. Ils disent également que pour augmenter les capacités linguistiques des enfants, il faut s'appuyer sur les langues maternelles.* » (30/07)

· « *Le rapport annuel de l'Unesco sur l'éducation plurilingue insiste sur la nécessité et les vertus de l'enseignement en langue maternelle, car il permet une continuité dans l'apprentissage du monde par l'enfant et réduit les coûts d'apprentissage en augmentant les chances de succès objectifs et subjectifs.* », (31/07)

· « *Paradoxalement, ils n'apportent aucun argument scientifique pour soutenir leur «thèse». A la démonstration scientifique des pédagogues et autres experts, les partisans d'un statu quo linguistique répondent par une démagogie à la limite de l'hypocrisie.* » (11/08)

Par ailleurs, le discours d'*El Watan* est centré sur la défense de l'algérianité.

· « *Il est donc important d'asseoir **la dimension algérienne** à l'enseignement et revenir aux trois langues : l'arabe, le tamazight et le français.* » (30/07)

· « *On véhiculera **nos véritables valeurs ancestrales**. Or pour les enraciner, il n'y a pas mieux que la langue maternelle.* » (31/07)

· « *Comment être contre l'**algérianité**, quand on voit les ravages des idéologies, importées d'Orient, pernicieusement pervertir, et avec quelle facilité, notre identité algérienne bâtie sur le socle multimillénaire amazigh !* » (31/07)

· « *L'épisode, accessoirement, renseigne sur l'étendue de l'estime qu'on voue dans ces milieux au patrimoine oral légué par les siècles et sur leur mépris recuit à l'égard de toute **algérianité** qui ne serait pas la soumise reproduction de cette arabité fantasmée, et n'existant nulle part en dehors de leur imaginaire tourmenté.* » (01/08)

La campagne menée par les conservateurs et les défenseurs de « l'arabisme » contre Benghebrit est qualifiée de : « *bataille idéologique* » (30/7), de « *démagogie à la limite de l'hypocrisie* », de « *réaction épidermique et violente* » (11/08), de « *campagne «odieuse»* » (13/08), etc.

Le discours d'*El Watan* s'attaque aux détracteurs de Benghebrit :

· « *Les **baâthistes** et les **islamo-conservateurs** partent à nouveau en **croisade** contre la ministre de l'Education nationale, Nouria Benghebrit. Ayant déjà **déversé leur haine** sur elle dès sa nomination, ils **reviennent à la charge**, cette fois-ci, **en prétextant** «une menace sur la langue arabe», dont ils **s'autoproclament** défenseurs attitrés.* » (30/7)

· « ***Une campagne criminelle** a été déclenchée contre la petite-fille du fondateur de la Grande Mosquée de Paris depuis qu'elle a annoncé sa détermination de réformer l'école et de **combattre les archaïsmes** qui ont produit des **terroristes**.* » (03/08)

Les détracteurs de Benghebrit, les conservateurs et partisans de l'arabisme, sont qualifiés de : « *Charlatans* », « *courant hostile à toute évolution positive de la société.* » « *Idéologues et*

dépositaires» *autoproclamés de la langue arabe.* » (30/7), « *Les fascistes algériens* » (03/08), « *milieux intégristes* » (04/08), « *inquisiteurs* » (10/08), « *les tenants d'une idéologie linguistique dogmatique.* » (11/08), « *«idéologues» arabo-baâthistes et islamistes* » (13/08)

Voyons maintenant comment les langues sont représentées dans les textes d'*El Watan* :

La défense de l'arabe algérien est l'obsession principale du discours.

## 2.1. L'arabe standard

Une observation des énoncés portant sur l'arabe standard fait ressortir que sa sacralité, défendue par les partisans de « l'arabisme », est remise en cause voire contestée et reniée :

- « *Les islamistes défendent cette langue vu son rapport avec la religion, qu'elle reste alors la langue du Coran ! Mais l'éducation d'un jeune élève doit être loin de cette considération.* » (31/07)
- « *Mais ce qu'il faut aussi savoir, l'arabe n'est pas forcément lié à la religion. Il y a des Musulmans non arabes et il y a des milliers de personnes dans le monde entier qui se convertissent à l'Islam sans être arabes.* » (31/07)
- « *Un rappel des troupes est sonné pour «défendre» une langue arabe érigée en dogme.* » (11/08)

En plus du caractère sacré qui est contesté, les locuteurs insistent sur le fait que l'arabe standard n'est pas la langue maternelle des Algériens :

- « *L'arabe classique n'est pas une langue maternelle. Cette langue ne sera jamais la langue maternelle des Algériens.* » (31/07)
- « *Il faut que l'enseignant utilise les deux langues, le dialectal et le classique, il ne doit pas avoir de complexe pour reconnaître que la langue classique n'est pas maternelle, il ne faut pas cacher le soleil avec un tamis.* » (31/07)

Certes, les jugements à propos de l'arabe standard ne sont pas défavorables - puisque cette langue est reconnue - mais sa sacralité est contestée : « *La réaction épidermique et violente de ces dépositaires de l'enseignement de **l'arabe classique** — qui, faut-il le rappeler, n'est pas remis en cause — ne révèle-t-elle pas une farouche résistance à toute tentative de réforme de l'école algérienne ?* » (11/08)

## 2.2. L'arabe algérien

L'arabe algérien est défendu et reconnu comme une langue à part. Mais l'accent est mis également sur son algérianité comme dans l'énoncé: « *Savante ou pas, la langue algérienne est une langue vivante et, pendant qu'on se réunit et s'insulte à son sujet, elle continue à exister en se jouant des graphies, de la morale et des débats d'experts.* » (05/08) Les locuteurs de cette langue sont désignés par le terme « *algérophones* » (09/08), ce qui constitue une reconnaissance de son existence à travers la reconnaissance de ses locuteurs.

Quelques énoncés se rapportant à l'arabe algérien le valorisent :

- *Une langue commune pour tout le peuple.* (31/07)
- *Une langue vivante.* (05/08)
- *L'arabe vivant et dans lequel la création artistique et littéraire est évidente.* (11/08)
- « *Nos parlers populaires séculaires.* » (04/08)

## 2.3. Le français

Les jugements, en ce qui concerne la langue française, ne sont pas nombreux mais ils sont valorisants :

- « *Une langue d'ouverture sur le monde et sur les sciences modernes.* » (31/07)
- « *La langue française qui a été pour nous la langue de la lutte anticoloniale.* » (31/07)

La langue française est même défendue à travers la dénonciation des appels répétés des milieux islamo-conservateurs à la remplacer par l'anglais :

- « *Le député islamiste, Nacer Hamdadouche du MSP a lancé une pétition pour «l'interdiction du français» dans les écoles algériennes. Un signe que tous les moyens sont désormais bons pour faire passer les convictions idéologiques avant l'intérêt général.* » (10/08)

Dans cet énoncé, le français est associé à l'intérêt général.

## 2.4. L'anglais

Cette langue est absente dans les textes d'*El Watan*.

## Conclusion

Ce qui semble se dégager de l'étude des discours produits par les journaux à propos des langues, c'est que ces discours se structurent en deux tendances diamétralement opposées : **un discours islamo-conservateur** développé par le journal arabophone partisan de « l'arabisme » et un **discours progressiste** développé par *El Watan*. Le débat prend ainsi l'allure d'une querelle idéologique centrée sur des tensions épilinguistiques indissociables de la question de l'identité.

L'étude témoigne que le discours conservateur du journal arabophone semble le plus investi idéologiquement. Il reconnaît une seule langue, sacrée et sacralisée, l'arabe standard, qu'il défend farouchement en tant que *constante nationale*. Les autres langues et variétés de langues sont stigmatisées voire rejetées ou reniées. L'identité algérienne semble donc se réduire à la seule dimension arabo-musulmane.

À l'opposé de ce discours, le discours d'*El Watan*, sans pour autant renier la place de l'arabe standard, le *dépouille* de sa sacralité et le considère comme une composante de l'identité nationale au même titre que les autres langues. L'arabe algérien et le tamazight, les seules langues maternelles des Algériens, ainsi que le français, dont l'ancrage historique et culturel dans la réalité algérienne n'est plus à prouver, sont reconnus et valorisés. C'est le plurilinguisme algérien, plurilinguisme de fait, qui est ainsi reconnu et valorisé.

L'étude menée montre à l'évidence que les arguments mobilisés par les deux protagonistes s'opposent. En effet, tandis qu'*Echourouk* fait appel à des arguments centrés sur des référents religieux et historiques, *El Watan* fait valoir des arguments scientifiques, notamment en faisant appel aux spécialistes, et en mettant en avant la spécificité plurielle de la réalité linguistique et culturelle algérienne, l'algérianité, avec ses différents pôles. Le discours progressiste d'*El Watan* est plus cohérent contrairement à celui d'*Echourouk* dont l'essence idéologique est une caractéristique fondamentale.

Disons enfin que l'étude présentée ici ne se veut pas exhaustive. Elle tend néanmoins à ouvrir la voie à d'autres analyses plus étendues et plus profondes qui pourraient faire l'objet d'autres publications :

- En effet, la présente recherche se limite à deux journaux qui ne représentent qu'une partie de la presse écrite algérienne. Elle pourrait inclure d'autres titres, des journaux publics par

exemple, afin que l'échantillonnage soit plus représentatif et afin d'avoir une vue plus globale du sujet traité et de pouvoir généraliser le constat à toute la presse algérienne.

- Il serait instructif d'examiner la réception de ce discours par les lecteurs. Une enquête sociolinguistique permettrait d'évaluer l'influence des discours sur les langues des journaux étudiés sur la formation des représentations sociolinguistiques des lecteurs.
- Enfin, l'approche mise en œuvre est essentiellement sociolinguistique. Le recours à d'autres approches scientifiques, discursives notamment, pourrait apporter plus d'éclairage sur la question traitée.

## Table des matières

	<b>Présentation.....</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	<b>Un dispositif collectif pour développer l'initiative, l'autonomie voire la transgression : La semaine linguistique de français à l'École Polytechnique de Tunisie.....</b>	<b>9</b>
	Zeïneb BEN GHEDHAHEM. École Polytechnique de Tunisie. Tunisie	
<b>2</b>	<b>L'expression de la subjectivité et la néologie lexicale dans la presse écrite francophone algérienne.....</b>	<b>18</b>
	Ikram Aya BENTOUNSI (Lab. SLADD). Université d'Oum El Bouaghi. Algérie	
<b>3</b>	<b>Le dépassement de l'insécurité linguistique: la fécondité de l'entre comme moyen.....</b>	<b>29</b>
	Ahmed BOUALILI (CRASC). Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou. Algérie	
<b>4</b>	<b>La réception des textes littéraires entre xénophobie et xénophilie.....</b>	<b>46</b>
	Meriem BOUGHACHICHE (Lab. SLADD). Université Frères Mentouri. Constantine 1. Algérie	
<b>5</b>	<b>Plurilinguisme et cultures dans l'enseignement universitaire algérien : analyse critique des curricula des licences de français.....</b>	<b>57</b>
	Nedjma CHERRAD. (Lab. SLADD). Université Frères Mentouri. Constantine 1. Algérie	
<b>6</b>	<b>Pédagogie de projet, interdisciplinarité et outils numériques : l'exemple de l'université Galatasaray à Istanbul.....</b>	<b>73</b>
	Marie-Françoise CHITOUR et Frédérique PELLETIER. Université Galatasaray. Turquie	

- 7 اللغة العربية وإشكالية التعددية اللغوية في الجزائر ..... 97  
Hadji Seddik. Université Frères Mentouri. Constantine 1. Algérie
- 8 **Le français au Liban : une langue d'enseignement en perte de vitesse ?**..... 106  
Ali KAZWINI-HOUSSEINI. Normandie Université Rouen. France
- 9 **Le français en Tunisie post-Révolution**..... 132  
Foued LAROSSI (Lab. DYLLIS). Université Rouen Normandie. France
- 10 **Interculturalité et altérité dans le manuel scolaire de français en Algérie : l'ankylose**..... 156  
Amel MAOUCHI. Université Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
- 11 **Les petites annonces de la presse algérienne : approche sociolinguistique**..... 168  
Dalila MORSLY. Université d'Angers. France
- 12 **Langues et rajeunissement social dans la région de Tizi-Ouzou**..... 184  
Cherif SINI. Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou. Algérie
- 13 **Des langues en question dans la presse algérienne : discours épilinguistiques et positionnements idéologiques**..... 192  
Cherif SOUTI. Université d'Oum El Bouaghi. (Lab. SLADD). Algérie

**Imprimé par  
L'Université Frères Mentouri, Constantine 1  
Algérie**

**Janvier 2018**