

*République algérienne démocratique et populaire*  
*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*  
*Centre universitaire d'Aflou*



ISSN: 2571-9785

*Institut des lettres et des langues*  
*Département de français*

# Revue Langue et lettres françaises

**Revue nationale et académique.**  
**Editée par le département de français.**  
**Centre universitaire d'Aflou.**



**Numéro : 06**  
**Décembre 2019**

**Centre universitaire d'Aflou**  
**BP 306 Aflou**

**Revue Langue et lettres françaises**

Revue académique nationale et semestrielle.  
Éditée par le département des langues étrangères.  
Centre universitaire d'Aflou.

**Président d'honneur :**

Dr. Abdelkrim Tahari  
Directeur du centre universitaire d'Aflou.

**Directrice de la revue/responsable de la publication**

Mme Amina Narimane Mazari  
Chef du département des langues étrangères.

**Rédacteur en chef :**

Dr. Salah Haddab

**Le comité de rédaction :**

Dr. Salah Haddab.      Mme Amina Narimane Mazari.

[s.haddab@cu-aflou.dz](mailto:s.haddab@cu-aflou.dz)

**ISSN : 2571-9785**

Sixième numéro : Décembre 2019.

**Comité scientifique :**

- Pr. Belabbès Missouri, université de Sidi Bel Abbès.
- Pr. Foudil Dahou, université de Ouargla.
- Pr. Salah Khennour, université de Ouargla.
- Pr. Abdelouahab Dakhia, université de Biskra.
- Pr. Noureddine Bahloul, université de Guelma.
- Pr. Hazar Maïche, université d'Annaba.
- Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Salah Faid, université de M'sila.
- Dr. Rabéa Benamar, université de Tlemcen.
- Dr. Aymen Hamdaoui, université d'El Tarf.
- Dr. Mohamed Grazib, université de Saïda.
- Dr. Azzedine Ameer, université de M'sila.
- Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
- Dr. Ameer Lahoual , université de Djelfa.
- Dr. Youcef Atrouz, université d'Annaba.

**Comité de lecture :**

- Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Salah Faid, université de M'sila.
- Dr. Aymen Hamdaoui, université d'El Tarf.
- Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
- Dr. Azzedine Ameer, université de M'sila.
- Dr. Youcef Atrouz, université d'Annaba.
- Mme Amina Narimane Mazari, centre universitaire d'Aflou.
- Mlle Fatima Adda, centre universitaire d'Aflou.
- Mme Mervette Guerroui, université de Guelma.
- M. Tayeb Khencha, université de Laghouat.
- M. Amine Chaami, centre universitaire d'Aflou.
- M. Lamine Hidouci, université de Tébessa.

### **Consignes aux auteurs :**

La revue *Langue et lettres françaises* est éditée par le département de français du centre universitaire d'Aflou. Elle est destinée à tous les enseignants chercheurs et chercheurs dans le domaine de la langue et la littérature françaises, en plus d'être publié en deux langues : le français et l'anglais. Nous invitons tous les jeunes chercheurs et les enseignants universitaires à nous soumettre leurs articles en respectant les consignes suivantes :

**1-**L'article doit être inédit et ne pas avoir été proposé à d'autres publications. Un seul article ne peut avoir plus de deux auteurs.

**2-**Les articles doit être rédigés soit en langue française, soit en langue anglaise.

**3-**L'article présélectionné devra suivre le processus de la double évaluation, sous le couvert de l'anonymat, effectuée par les membres experts du comité scientifique de la revue, l'auteur recevra une notification dudit comité.

**4-**L'article qui a reçu un avis favorable devra respecter les éventuelles demandes de corrections émises par les évaluateurs et le comité de rédaction. Une fois toutes les corrections faites, l'article sera soumis à nouveau aux évaluations du comité de lecture et l'acceptation ou le refus sera tributaire des experts du comité scientifique.

**5-**L'article devra respecter les normes rédactionnelles qui concernent la taille de police 12 et ce, depuis le titre jusqu'à la bibliographie ; le titre sera centré en gras suivi, en-dessous, par le prénom, le nom de l'auteur sans aucune abréviation ni mention de grade, de son institution et de son courriel, le tout centré et en gras, sans aucun soulignement, aucune couleur et hyperlien.

**6-**La police de caractère sera le Times New Roman, taille 12, interligne 1,5. L'auteur devra aussi justifier son texte, sur fichier word.

**7-**Les articles proposés doivent contenir des paragraphes distincts avec des sous-titres éventuels en gras, sans aucune soulignement ni couleurs.

**8-**Les citations et les expressions mises en relief seront rédigées en italique, sans majuscule ni soulignements.

**9-**Les références dans le corps du texte respecteront la norme suivante : nom de l'auteur, l'année de l'édition et le numéro de page, ex : (Sartre, 2005 : 35).

**10-**Toutes les références doivent figurer dans la bibliographie en fin d'article.

**11-**La bibliographie en fin d'article doit respecter les normes suivantes : nom, prénom de l'auteur, le titre de l'ouvrage en italique, la maison d'édition, lieu d'édition, l'année d'édition. Ex : Sartre, Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, Paris, 2005.

**12-**Pour un article cité en bibliographie, la norme est la suivante : le nom, l'initial du prénom de l'auteur, l'année de parution, le titre de l'article entre guillemets, le nom de la revue, le numéro de l'édition, le numéro ISSN de la revue, pages de l'article. Ex : Haddab, S. (2016), « L'imaginaire poétique de Sartre dans *Les Mots*. » Revue Les Cahiers du laboratoire la poétique algérienne. N 03, n ISSN : 1112-9729. PP : 298-318.

**13-**Toutes les références bibliographiques doivent avoir un lien avec le titre et le corps de l'article. Quant aux références électroniques, elles formellement interdites pour cause de la non véracité et l'impossibilité de la vérification scientifiques des données proposées par le web.

**14-**L'article doit avoir pour base ou référence scientifique une bibliographie composée soit d'ouvrages, d'articles référencés et publiés ou de toute autre publication scientifique vérifiable et consultable, ce qui n'est pas du tout le cas de la sitographie ou webographie communément appelé.

**15-**Les articles conformes à la politique éditoriale et aux normes rédactionnelles seront les seuls publiés, ceux qui seront refusés ne peuvent être restitués à leurs auteurs. Le contenu et les opinions internes à chaque article ne concernent et sont propres qu'à leurs auteurs qui s'y engagent et non la revue.

**16-**Le comité de la rédaction ne porte aucun jugement ni aucune critique sur les articles proposés, ils ne sont qu'évaluer selon des normes scientifiques connues de toute la communauté scientifique.

**17-**Tous les articles publiés dans notre revue respecteront le cadre limité du domaine de recherche, à savoir la langue et les lettres françaises qui touchent et sont en rapport avec d'autres disciplines telles l'histoire, les arts, l'anthropologie, la philosophie, les sciences humaines et sociales.

**18-**Chaque auteur est responsable du contenu de son article et la revue conserve un droit de réserve avant chaque publication.

Sommaire

-Mot du directeur du centre universitaire d'Aflou.....	09
-Hommage.....	10
-Oraison funèbre.....	11
-Le rapport de la contingence dans <i>Les Mots</i> de Jean-Paul Sartre. Dr. Salah Haddab.....	16
-Descendants de migrants algériens : quelles pratiques en Algérie ? Mme Sabrina Aissaoui.....	30
-Approche vers une évaluation objective. Dr. El Hadj Belheirane et Pr. Belabbas Missouri.....	46
-Un réflexion philosophique sur l' <i>Altérité</i> en linguistique. M. Lamine Hidouci.....	55
-Améliorer la compréhension en lecture par l'usage stratégique du dictionnaire. Dr. Azzdine Ameer.....	69
-Un lieu de rencontre des langues et des technolectes : groupes Facebook Master 2, département de français. Annaba (Algérie). Pr. Hazar Maiche et Sabrina Melouah.....	79
-Le choix de support didactique en cours de Culture/civilisation de la langue : Pour quel impact sur la découverte de l'Autre ? Le cas des étudiants de la 1 <sup>re</sup> Année universitaire. M. Nourdine Yagoubi et Pr. Belabbas Missouri.....	91
-La traduction : un mode de croisement d'identités culturelles. Mme Nadia Toudert et Dr. Nabila Maarfia.....	102

-Plurilinguisme électronique en Algérie : quel idiome parle le jeune

locuteur algérien ?

Mme Sabrina Tlemsani.....109

-Fonctionnement perceptif des sons du FLE en question : entre difficultés,  
raisons et remédiations.

Mlle Nour El Houda Ouaddah.....126



---

**Mot du directeur du centre universitaire d'Aflou**

Dans le cadre des multiples transformations que connaît le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, cette revue s'inscrit dans la perspective de mieux développer l'usage des langues dont l'importance, à l'heure actuelle, est plus qu'incontestable.

La revue *Langue et lettres françaises* exprime l'inéluctable rapport qui coexiste entre les langues et diverses disciplines où le français occupe une place prépondérante. A juste titre, la recherche scientifique connaît un sursaut dans le domaine de la littérature, la linguistique ou encore celui des arts.

Nul besoin de rappeler l'importance des langues en générale et du français en particulier, la nécessité de développer les esprits fait appel à cette conjecture. C'est dans cette optique que cette revue est capitale pour la recherche dans le domaine des langues étrangères afin de permettre l'épanouissement et le progrès scientifique.

Aujourd'hui, les jeunes chercheurs doivent disposer de tous les moyens adéquats et utiles pour pouvoir appréhender et se hisser au niveau des grands cercles intellectuels, pouvant ainsi côtoyer d'autres chercheurs et intellectuels de grande renommée. La revue du département de français est au service de la jeune génération d'étudiants appelés à édifier l'élite de demain.

Tous les moyens sont mis à la disposition de la communauté universitaire afin de permettre à chacun d'évoluer dans un contexte scientifique et intellectuel digne de l'université, ce haut lieu du savoir, de la connaissance, de la recherche et du progrès.

Ce genre d'entreprise ne peut qu'être bénéfique et conséquent pour tous ceux qui ont le progrès scientifique et la soif de la connaissance comme objectif. Nos jeunes chercheurs trouveront dans cet espace de débats d'idées et de dialectique un lieu de rencontre des esprits pour mieux avancer ensemble. Nul doute que cette revue reflètera l'essence même des langues.

Les contributions futures permettront d'installer, au cœur de l'université, un fief précieux pour les idées et la pensée. Le français demeure encore une très grande langue de culture et de savoir, à côté de laquelle la langue de Shakespeare est aussi présente dans cette revue. En termes de lettres, les auteurs ont contribué au progrès avec leurs petites plumes.

**Dr. Abdelkrim Tahari.**

---

## Hommage à nos grands maîtres disparus

J'ai été, comme bon nombre de mes collègues, consterné et peiné par la triste disparition de nos anciens enseignants qui nous ont tant appris et tellement donné : M. Yahy et M. Mars. Ces deux grandes figures de nos années universitaires nous ont profondément marqué et sincèrement apprécié.

Aujourd'hui, on leur doit quasiment tout et même ce que nous sommes devenus. Il nous ont imprégné les principes de la vie et du savoir : curiosité, abnégation, lectures, rédactions, sincérité, honnêteté, probité, sagesse, conscience et professionnalisme. Des valeurs sûres et des caractères uniques, ce sont nos intimes souvenirs.

Moi-même, j'écris ces quelques mots émanant du cœur et qui sont tellement peu par rapport au vide qu'ils ont laissé, surtout auprès de leurs proches à qui j'ai une pensée bien profonde et sincère. La vérité sur ces deux grands hommes du savoir, c'est qu'ils appartenaient à une génération qui a toujours eu soif de connaissances.

Cette veille école nous a tout appris et, heureusement, qu'il reste encore d'autres lumières pour éblouir les générations récentes. C'est pourquoi, il est impératif de puiser en eux tout ce qu'ils possèdent car la vie est si courte qu'on en regrette parfois ces instants si précieux et irremplaçables.

Jeune étudiant avec mes camarades, nous suivions leurs cours et leurs précieux conseils dont l'utilité s'est depuis plus qu'avérée. J'ai apprécié mes années universitaires et ce, non pas pour le savoir, mais surtout aussi pour les rencontres faites avec ces cerveaux et ces doctes si inestimables. Sans oublier ces discussions intellectuelles et ces anecdotes bien enrichissantes.

Ces personnalités m'ont beaucoup influencé et énormément donné que je ne pourrai jamais assez les remercier. Je leur dis seulement que je suis devenu ce qu'ils ont fait de moi : l'homme intellectuel et universitaire bien modeste. C'est un peu mon clin d'œil à nos chers maîtres disparus, malheureusement, beaucoup trop tôt.

Enfin, sachez que vous continuerez à jamais à briller dans nos cœurs et nos esprits qui se sont tant nourrit de tout ce que vous nous avez prodigué et légué. Soyez tranquilles, votre héritage est entre de bonnes mains et sera encore et encore transmis aux futures élites de notre pays. Adieu mes chers maîtres ! Adieu et à jamais !

**Dr. Salah Haddab**

**Votre humble et fidèle disciple.**

---

**Oraison funèbre.**

Comment exprimer de sincères condoléances quand les mots trahissent l'affection et le respect que nous portons à l'égard d'êtres chers, si bien qu'à l'usure, lorsque souvenirs et nostalgie gagnent inexorablement les esprits, tristesse et mélancolie s'étendent à perte de vue donnant l'impression que l'horizon s'est tout bonnement éclipsé! Le pire est quand le ciel nous tombe dessus, quand la lune se veut mauvais œil et le soleil une porte d'enfer, et que les larmes giclent tellement dru qu'on en finit par se démailler de la tête aux pieds avec, pour tromper l'ennui, un ver plein, doublé d'un gout amer d'inachevé. C'est dire, sans langue de bois, cette écharde empoisonnée que nous avons reçu en plein cœur le jour où nous avons appris la disparition de nos chers enseignants monsieur Mars et monsieur Yahi.

C'est avec une immense tristesse et un profond malaise que nous avons appris la mort de ce qui étaient pour nous les pères et les enseignants, nous, collègues et étudiants, amis et apprenants, qui avons été, des années durant, illuminés et guidés par la seule présence et le charisme de ces deux hommes dont l'intégrité et le franc parler, le sens de l'honneur et la modestie n'avaient d'égal que la probité intellectuelle hors norme dont ils étaient à la fois la magistrale incarnation et la splendide démonstration.

Il est des enseignants-monuments qui forcent le respect et, intellectuels de haut vol qu'ils étaient, méritent forcément qu'on grave leurs noms à mêmes les nuages pour que leur mémoire traverse les âges et les continents. C'est dans le mérite des braves gens que même morts et enterrés, le temps, avec ses hauts et ses bas conjugués, se découvre un soupçon de disponibilité pour leur offrir un présent d'éternité.

Nous ne vous oublierons jamais !

Le choc est terrible !

Et pour cause !

Il s'agit de deux poids lourds qui viennent de tirer leur révérence. Personnellement, j'ai besoin d'être remorqué pour remonter ce col éprouvant tellement j'ai la gorge serrée et le cœur gros comme un fardeau.

Nous n'en doutons pas une seconde.

Le département n'en sera qu'une enclave exotique, sans corps ni âme, juste une coquille vide au dessus d'un vague à l'âme qui aura besoin d'un tsunami pour consentir à reprendre le large. Pour combien de temps ? On ne le sait pas encore ! Une chose est sûre, le vide laissé par la disparition de ces deux grands maîtres n'a d'égal que ce comble d'ironie incarné par cette outrageuse indifférence à l'égard de ce qu'une université a de plus chers ; ses professeurs. Et l'on se demande après tout, convaincus que dans le pays des aveugles les borgnes sont rois, pourquoi de leur vivant monsieur Mars et monsieur Yahy n'ont pas été, l'espace d'un quart d'heure (et pas plus !), publiquement récompensés pour qu'au moins, ceux qui savent distinguer la bonne graine de l'ivraie, le génie de la médiocrité, puissent leur témoigner de la gratitude et du respect dont ils sont les dignes légataires.

Mes collègues de promotion se souviennent certainement des personnages hauts en couleurs qu'étaient monsieur Mars et monsieur Yahy. De mon strict point de vue, ils étaient l'un comme l'autre un paradoxe ambulante ; de vrais personnages dramatiques taillés au grand rôle de la vie dont l'atypisme, la tenue vestimentaire, les gestes comme les paroles évoquent la culture faite homme.

Pas besoin qu'il lise dans une feuille, monsieur Yahy connaissait son discours sur le bout des doigts. Pas étonnant si parfois, on en venait aux mains pour occuper les premières places ! On avait l'impression d'assister à un spectacle. Personnellement, assister à ses cours m'était toujours une promenade de santé.

Je m'en souviens comme si c'était hier... Le temps que le crissement surfait des chaises cesse et le silence peut s'installer.

Monsieur Yahia -les collègues m'en sont témoins- parlait à la cantonade comme un homme politique perché le haut d'une estrade dont on peut mesurer l'enthousiasme à travers les coulées de sueur qui ravinaient son front et le mouvement frénétique de sa pomme d'Adam qui raclait sa gorge comme le listel d'une pièce de monnaie un ticket de loterie. Roide dans sa majesté, il avait toujours le feu sacré. Il faisait partie de ces rares enseignants qui, mine de rien, ont pu forger une réputation en or durant une carrière exploitée à fond. Je dirai même que pour décrocher la timbale, monsieur Yahia était prêt à mourir en salle. Il étalait ses idées avec art, sans la moindre fausse note, sans omettre de mettre dans sa recette rhétorique une gestuelle intempestive qui rappelle un chef d'orchestre sensible à la moindre note mal ajustée.

Comme un roi mage investi d'une mission divine, Monsieur Yahia était un sage que les premiers comme les derniers de la classe s'arrachaient les conseils en lui témoignant respect et admiration. Se portant comme un charme, il y avait dans son regard hypnotique quelque chose de magique. Avec ses gestes prophétiques et ses phrases déclinées au trébuchet comme autant de chorales savamment orchestrées, il incarnait la probité intellectuelle et l'indéfectible loyauté. Plus qu'un simple enseignant, il était un psychologue qui savait réhabiliter des étudiants en rupture de banc dans leur amour propre.

Et que dire de monsieur Mars ?!

Il était indéniablement un cas d'école en matière de professionnalisme et de rendement sans limite. En salle comme partout ailleurs, il avait toujours de la classe. Personnellement, je garde de lui l'image d'un homme singulier doublé d'un pédagogue auréolé d'une superbe à toute épreuve.

Je l'imagine bien se plaire dans la peau d'un flic incorruptible dont l'attachement aux valeurs se voulait indéfectible. Il était toujours sur un

---

piéd de guerre, mu par une ambition sans limite et une clairvoyance à crever l'écran.

Dans le silence religieux de l'amphithéâtre, il parlait comme un vrai exégète, mordu par une passion inassouvie et poussé par un entrain tout terrain, tellement rompu à l'exercice qu'à aucun moment il ne lui arrivait de faire un pas de clerc. Ses mots sonnaient justes, réglés comme du papier à musique, avec, de temps à autre, une pointe d'humour dont lui seul et la langue de Molière avaient le secret. Son discours décliné en ondes infrason hypnotiserait toute une nichée de cobra et laissaient rêveur le plus indifférents d'entre les étudiants.

Personnellement, grâce à lui, je me suis réveillé au charme des Belles Lettres et j'ai appris, expérience à l'appui, que lire pour lire ne fait pas recette, car un seul mot décortiqué et ruminé à l'envie vaut les mets du monde entier.

A l'instar de monsieur Yahi, monsieur Mars était un paradoxe ambulante ;

Son physique maigrelet trahissait le monstre sacré qui dormait en lui.

Sa calvitie cachait mal son esprit cultivé.

Sa matière grise faisait de l'ombre à son visage propre.

Son ton posé ne traduit pas son niveau relevé.

Droit dans ses bottes et intègre jusqu'aux os, Monsieur Mars n'avait pas besoin de marcher sur l'eau pour sortir du lot. Il était un phare de clarté tellement il surfait sur le succès. De l'avis de la plupart de mes collègues de promotion, il était, à l'instar des Cheniki, des Aouadi, des Zeroual et j'en passe, un enseignant à part dont la marque de fabrique avait pour devises : le travail, la loyauté et l'éthique.

En cette funèbre circonstance, nous tenons à adresser nos sincères condoléances aux proches des défunts. Nous souhaitons vous dire que nous sommes profondément émus par le deuil qui vous frappe. Recevez toute notre amitié et toute notre affection et sachez bien que votre peine n'a rien à envier à la notre et que le chagrin qui nous accable est à la mesure de l'épreuve intense que vous traversez en ces moments difficiles.

Quant à vous chers maitres, pour tout le savoir que nous vous devons, notre mémoire veillera nuit et jour à renouveler votre présence parmi les hommes et les objets et au plaisir d'apprécier l'héritage que vous nous avez légué, permettez un dernier hommage en guise d'adieu; *merci professeurs et au-revoir là-haut !*

**Lamine Hidouci.**

---

**Le rapport de la contingence dans *Les Mots* de Jean-Paul Sartre.****Par Dr. Salah Haddab****Centre universitaire d'Aflou.****Introduction :**

Tout d'abord, il faut noter que l'essence même de l'existentialisme sartrien, c'est l'athéisme qui est l'essence des choses, alors que leur existence est la contingence. Celle-ci se trouve au point de départ de l'existentialisme sartrien : Sartre pose la thèse de la contingence de l'existence humaine, l'homme est projeté dans un monde sans Dieu et il n'a pas à se demander pourquoi l'existence puisqu'elle est absurde.

La contingence de l'être signifie que le monde est absurde d'abord, puis l'homme s'y trouve de trop, alors il existe simplement, sans fondements, et enfin les choses et les hommes existent de fait et non de droit, et c'est ce que Sartre appelle «la nausée ». Donc, nous constatons que la contingence c'est le malaise, le mal-être, la passivité, et la « mauvaise foi ». La contingence, c'est aussi tout ce que l'on ne veut pas – l'accidentel, le hasard – tel que la maladie, l'échec, les malheurs...

**L'essence de l'être :**

Pour l'athéisme, c'est la société qui limite les mouvements de l'individu et de contre carrer ses appétits. Et Sartre, à travers *Les Mots*, nous prouve subitement que la réussite vient à ceux qui piétinent les principes moraux et les dogmes religieux. Sachant que Poulou, sa seule société était l'entourage familial que Jacques Lecarme regroupe dans : « le couple grand-parental l'avait –Sartre- prédisposé à une parfaite indifférence en matière religieuse » (Contat, 1997 : 244).



Comme nous l'avons vu pour l'athéisme qui trouvait ses origines dans un « tapis brûlé » et surtout dans ce quelque chose qui « dégringola dans l'azur » pour évoquer le souvenir de la « mort de Dieu », un thème très cher à Sartre qu'en 1917, il prit acte à La Rochelle du fait de l'inexistence de Dieu. Plus tard, au cours des années 1920, Sartre développa une théorie de la contingence dont l'idée lui vint quand il était en khâgne, surtout lorsqu'il a trouvé dans le métro, sur un siège, un carnet vide délivré par les laboratoires Midy à un médecin.

A cette anecdote s'ajoute une autre très importante, à savoir que l'idée de la contingence lui vint surtout à partir d'un film : « Je voyais des films où il n'y avait pas de contingence, et quand je sortais, je trouvais la contingence ». (Beauvoir, 1981 : 181). Mais pour mieux étudier le rapport de la contingence dans *Les Mots*, commençons par l'un des premiers titres de l'autobiographie : « Jean sans terre ».

Ce titre et l'intertitre – Abel- traduisent deux images : l'une connotant l'autoportrait « l'être sans racine », et l'autre marque le commencement « l'enfant choyé et séducteur ». Selon Sandra Teroni :

*« sans terre » est le point de départ d'une chaîne sémantique allant vers « sans racine » et « sans attaches », jusqu'à « l'être de trop » et à la contingence. (Contat, 1997 : 229).*

Quant à l'intertitre, « Abel », il résume l'enfance de Sartre comme « Caïn » résume son adolescence. Annie Cohen – Solal a interviewé, le 29 avril 1985, Jean- Bertrand Pontalis qui lui a affirmé :

*« Jean sans terre », j'ai toujours entendu pour ma part ce titre comme « Jean sans père » ... Et d'ailleurs, vous savez certainement que Sartre m'appelait « J.-B. », comme tout le monde ... A propos, comment nommait-on son père, Jean-Baptiste Sartre ? J.-B. ... Intéressant... Cette logique sartrienne en genèse depuis dix ans, cette lettre d'adieu à la littérature patiemment mûrie dans les ratures, dans l'écriture bleue de chat, le public ne les percevra qu'en 1964, avec*

---

*dix ans de décalage, et personne ne cachera son étonnement devant ce qui apparaît à première vue comme une toquade brutale ... (Pontalis, 1985 : 567).*

Tout ceci s'illustre, dans *Les Mots*, par la prise de conscience du vide qui passe par le sentiment d'imposture ; tout comme la prise de conscience de la contingence qui passe par la culture de la mauvaise foi :

*J'étais un enfant ... je courais, je sautais... Dans mon joli bocal ... mes pensées tournaient... Pourtant, sans mots, sans forme ni consistance, diluées dans cette innocente transparence, une transparente certitude gâchait tout : j'étais un imposteur ... par un défaut d'être ... Je me tournais vers les grandes personnes, je leur demandais de garantir mes mérites : c'était m'enfoncer dans l'imposture ... je traînais partout ma fausse bonhomie, mon importance désœuvrée, à l'affût d'une chance nouvelle : je croyais la saisir, je me jetais dans une attitude et j'y... voulais fuir... J'étais un faux enfant ... je ne voyais que des rôles et des accessoires ... Etranger aux besoins, aux espoirs, aux plaisirs de l'espèce, je me dilapidais froidement pour la séduire ; elle ... me rejetait dans un exil orgueilleux qui tournait vite à l'angoisse. (L.M : 70-71).*

Dès lors, la contingence s'exprime à travers des mots tels que « inconsistance » « Etranger » ou encore « angoisse ». Mais la contingence est une constante opposition à l'activité qui se manifeste, chez Poulou, par la comédie familiale, et pour arriver jusqu'à la prise de conscience :

*On m'avait persuadé que nous étions créés pour nous donner la comédie; la comédie, je l'acceptais mais j'exigeais d'en être le principal personnage : or, à des instants de foudre qui me laissaient anéanti, je m'apercevais que j'y tenais un « faux-beau-rôle », avec du texte, beaucoup de présence, mais pas de scène « à moi »; en un mot que je donnais la réplique aux grandes personnes ... Je vécus dans le malaise : au moment où leurs cérémonies me persuadaient que rien n'existe sans raison et que chacun, du plus grand au plus petit, a sa place marquée dans l'Univers, ma raison d'être, à moi, se déroba, je découvrais tout*

---

*à coup que je comptais pour du beurre et j'avais honte de ma présence insolite dans ce monde en ordre. (L.M : 72-73).*

De plus, la contingence est le réflexe du corps quand Poulou découvre le manque inhérent à la conscience dans la mesure où ce malaise illustre la contingence du corps que Sartre appelle la « nausée ».

### **Métaphysique existentielle :**

Pourtant, le malaise de Poulou est métaphysique : il vient de son impuissance à se saisir comme « être ». Et puis le subjectif de l'instant retourne toujours à la solitude :

*C'eût été parfait si j'avais fait bon ménage avec mon corps. Mais nous formions, lui et moi, un drôle de couple ... De mon corps, ce compagnon gavé, j'ignorais la violence et les sauvages réclamations : il se faisait connaître par une suite de malaises douillets, très sollicités par les grandes personnes ... Pour conclure, on me fourrait au lit. Suffoqué par la chaleur, mitonnant sous les draps, je confondais mon corps et son malaise : des deux, je ne savais plus lequel était indésirable... Naturellement j'étais fort capable, quand on m'interrogeait, de faire connaître mes préférences et même de les affirmer ; mais, dans la solitude, elles m'échappaient : loin de les « constater », il fallait les tenir et les pousser, leur insuffler la vie ... je n'en avais ni l'inertie ni la profondeur ni l'impénétrabilité. (L.M : 74-76).*

En outre, Poulou pousse son introspection encore plus loin en découvrant le vide à l'abandon qui sous-entend et il est assimilé à la contingence. Celle-ci se fait ainsi temps et se transforme en la personne de la mort :

*C'était fête ... j'étouffais contre le sein d'une romancière allemande ... Je m'échappai des bras de la romancière, je me refugiai dans un coin ... mais il ne s'agissait là que de faits accidentels et négligeables. Seul ... le vide s'était*

---

*enfoncé comme un couteau. Je m'émerveillai qu'un... néant creusé par l'attente universelle, un ventre invisible d'où, brusquement, il semblait qu'on pût renaître... le deuil...la barbarie.... L'enfance bourgeoise vit dans l'éternité de l'instant, c'est-à-dire dans l'inaction ... Vermine stupéfaite, sans foi, sans loi, sans raison ni fin, je m'évadais dans la comédie familiale, tournant, courant, volant d'imposture en imposture. Je fuyais mon corps injustifiable et ses veules confidences ; que .. j'étais triste, qu'on m'avait surpris à rêver ... je sens la caresse du temps ... De tremblantes minutes s'affalent, m'engloutissent et n'en finissent pas d'agoniser ; croupies mais encore vives, on les balaye, d'autres les remplacent, plus fraîches, tout aussi vaines ; ces dégoûts s'appellent le bonheur ... mon délaissement ... C'est la trame de ma vie, l'étoffe de mes plaisirs, la chair de mes pensée ... la mort ... me guettait... je la voyais mais je n'osais rien dire ...Je jouais ... apeuré ... Tout d'un coup, j'aperçus un trou de ténèbres ... je ne sais trop quelle évidence de solitude et d'horreur m'aveugla .. je m'enfuis. (L.M : 76-79).*

Ainsi la mort devient une contingence puisqu'elle est un vide. Et puis la mort devient ennui et inutilité versés dans l'absurde de Dieu :

*A cette époque, j'avais rendez-vous toutes les nuits avec elle dans mon lit. C'était un rite : il fallait que je me couche sur le côté gauche, le nez vers la ruelle ; j'attendais, tout tremblant, et elle m'apparaissait, squelette très conformiste, avec une faux; j'avais alors la permission de me retourner sur le côté droit, elle s'en allait, je pouvais dormir tranquille ... je la reconnaissais sous les déguisements les plus divers ... Elle s'en foutait, la gueuse : cachée ... elle attendait ... pour me sauter à la gorge. Les enterrements ... des lieux où cette longue existence malheureuse achevait de se défaire ... des jeux de circonstance, instructifs, tout endeuillés d'ennui ...La mort ... était ... la métamorphose ...de cette transsubstantiation... qui rappelle le ... premier état ... la Vrai Mort, la Camarde, je la rencontrais partout ... des bouches d'ombre pouvaient s'ouvrir partout ... et me happer ... ma profonde inutilité ... était ...*

---

*manifeste ... Je me sentais de trop ... J'étais un épanouissement fade ... j'étais condamné ... mon existence ... je n'y tenais pas : plus absurde est la vie, moins supportable la mort. Dieu ... la religion ... je l'eusse inventée moi-même ... Mais, par la suite, dans le Dieu fashionable qu'on m'enseigna, je ne reconnus pas ... un Créateur ... Un grand-Patron ... la doctrine officielle me dégoûtait ... (L.M : 79 -81).*

Toutefois, ces expériences de la contingence aboutissent à la nausée, surtout celle ressentie devant le miroir :

*Mais je me sentais mal dans ma peau ...Je connus les affres d'une actrice vieillissante ...J'en fis trop...Je m'échappai, je courus à notre chambre, j'allai me planter devant l'armoire à glace et je grimaçai longtemps ...J'inventais sans entrain des prédilections, quand l'occasion de briller se présenta ...Je crus mourir ... on réclamait l'enfant prodige, j'avais donné l'enfant sublime. Pour mon malheur ... le sublime,....restait sans effet ...Je disparus, j'allai grimacer devant une glace. Quand je me les rappelle aujourd'hui, ces grimaces, je comprends qu'elles assuraient ma protection : contre les fulgurantes décharges de la honte, je me défendais par un blocage musculaire. Et puis, en portant à l'extrême mon infortune, elles m'en délivraient : je me précipitais dans l'humilité pour esquiver l'humiliation, je m'ôtai les moyens de plaire pour oublier que je les avais eus et que j'en avais mésusé ; le miroir m'était d'un grand secours : je le chargeais de m'apprendre que j'étais un monstre ; s'il y parvenait, mes aigres remords se changeaient en pitié ... Par torsion et plissement combinés, je décomposais mon visage : je me vitriolais pour effacer mes anciens sourires (L.M : 87-91).*

Ainsi, les diverses manifestations de la contingence suscitent un « malaise » qui est une forme atténuée de la « nausée », c'est une angoisse existentielle, voire un ennui solitaire d'être « naturel » et de le découvrir dans un miroir :

---

*Le remède était pire que le mal : contre la gloire et le déshonneur, j'avais tenté de me réfugier dans ma vérité solitaire, mais je n'avais pas de vérité : je ne trouvais en moi qu'une fadeur étonnée. Sous mes yeux, une méduse heurtait la vitre de l'aquarium, fronçait mollement sa collerette, s'effilochait dans les ténèbres. La nuit tomba, des nuages d'encre se diluèrent dans la glace, ensevelissant mon ultime incarnation. Privé d'alibi, je m'affalai sur moi-même. Dans le noir, je devinais une hésitation indéfinie, un frôlement, des battements, toute une bête vivante – la plus terrifiante et la seule dont je ne pusse avoir peur. Je m'enfuis, j'allais reprendre aux lumières mon rôle de chérubin défraîchi. En vain. La glace m'avait appris ce que je savais depuis toujours : j'étais horriblement naturel. Je ne m'en suis jamais remis. (L.M. : 91).*

Mais la question que l'on pourrait se poser est : comment peut-on échapper à la contingence ? Jean-Paul Sartre ne reconnaît qu'une seule et unique fuite à cet état des choses, et c'est l'écriture. Elle sert d'échappatoire et Sartre l'utilise comme une justification de son existence, au même titre que la lecture servant de moyen de libération ; en imposant des noms, en se transformant en livre et c'est ainsi que prend sens le « choix originel » non seulement c'est la vocation d'écrivain, mais aussi son projet fondamental :

*Je commençais à me découvrir. Je n'étais presque rien, tout au plus une activité sans contenu, mais il n'en fallait pas d'avantage. J'échappais à la comédie : je ne travaillais pas encore mais déjà je ne jouais plus, le menteur trouvait sa vérité dans l'élaboration de ses mensonges. Je suis né de l'écriture : avant elle, il n'y avait qu'un jeu de miroirs ; dès mon premier roman, je sus qu'un enfant s'était introduit dans le palais de glaces. Ecrivain, j'existais, j'échappais aux grandes personnes; mais je n'existais que pour écrire et si je disais : moi, cela signifiait : moi qui écris. Je connus la joie; l'enfant public se donna des rendez-vous privés. (L.M : 126).*



---

**L'encre de l'échappatoire :**

Par ailleurs, Sartre échappe à la contingence uniquement par l'écriture. Car écrire, c'est dépasser la comédie et fuir la contingence. Poulou s'en délivre par cette activité qui lui donne sa vocation :

*Le métier d'écrire m'apparut comme une activité de grande personne, si lourdement sérieuse, si futile et, dans le fond, si dépourvue d'intérêt que je ne doutai pas un instant qu'elle me fût réservée ; je me dis à la fois : « ce n'est que ça » et « je suis doué ». Comme tous les songes – Creux , je confondis le désenchantement avec la vérité ... j'avais cru n'écrire que pour fixer mes rêves ... mes angoisses, mes passions imaginaires n'étaient que les ruses de mon talent ... Je perdis mes illusions fabuleuses ... J'appris donc à voir ... je regardais avec mélancolie ... J'observai (L.M : 130 – 131).*

Une fois de plus, l'écriture – ou les mots – reprend sa place. On pourrait penser que Poulou est heureux, mais cela serait encore une illusion :

*On pense bien que j'appréciais mon bonheur ! L'ennui, c'est que je n'en jouissais pas ... je l'abominais ... je me sentais mystifié ... Surtout, il fallut renoncer à moi-même ... Je me crus doué par résignation ... je n'attendais plus rien de la vie ... je n'avais pas de génie. Je n'en avais pas, en effet, je le savais, je m'en foutais ; absent, impossible, l'héroïsme faisait l'unique objet de ma passion ... Perdu, j'acceptai... la carrière appliquée d'un écrivain ... Bref ... la littérature ...aujourd'hui ... Ce serait ... une entreprise ... de ... vérité ... (L.M. : 132-134).*

Voilà des pensées bien contingentes et hasardeuses, mais Poulou ne tarde pas à se relever :

*J'ai failli déclarer forfait. Le don que Karl me reconnaissait du bout des lèvres, jugeant maladroit de le denier tout à fait, je n'y voyais au fond qu'un hasard incapable de légitimer cet autre hasard, moi-même ... Moi, j'avais la bosse de*

---

*la littérature, donc j'écrirais, j'exploiterais ce filon toute ma vie ... j'avais perdu l'innocence. Je me relevais ... je ne suis venu, plus tard, à la rébellion que pour avoir poussé la soumission à l'extrême. (L.M. : 136-137).*

Mais sous le voile de l'enthousiasme se cache l'angoisse reniant liberté et nécessité :

*Il arrivait cependant qu'une inquiétude perçât sous l'enthousiasme : le talent que je croyais cautionner par Karl, je refusais d'y voir un accident et je m'étais arrangé pour en faire un mandat, mais, fait d'encouragements et d'une réquisition véritable, je ne pouvais oublier que je me le donnais moi-même... tout venait de moi, je m'étais tiré du néant ... enfant soumis, j'obéirais jusqu'à la mort mais à moi. Aux heures désolées ... je sentais l'écœurante fadeur de ma disponibilité ... je n'étais que le produit d'une exigence collective ... prenant soin de ne jamais ... exclure ni la liberté qui exalte ni la nécessité qui justifie. (L.M. : 140-141).*

Seulement, au fond, le malaise restait toujours le même, il s'engouffrait :

*Le malaise persista ... j'affûtai mon talent, rien de mieux ... J'eus le malheur de m'interroger sur mon rôle et ma destination ... et, sur l'instant, je crus tout perdu. Il ne s'agissait de « rien ». N'est pas héros qui veut ... (L.M : 143).*

En outre, Poulou reconnaît l'univers que lui a procuré l'écriture, en le nommant « hasard ». Celui-ci est inhérent à l'existence et à l'échappatoire que représente l'activité littéraire :

*Je plaide les circonstances atténuantes ... à travers un fantasme limpide, c'était mon droit de vivre que je mettais en question ... j'acceptais le mythe odieux du Saint ... et ... par – dessus le marché ... mon isolement ... prenait ... souvent ...les choses, vivantes, au piège des phrases : si je combinais les mots ingénieusement, l'objet s'empêtrait dans les signes, je le tenais... tout au contraire, je faisais confiance au vide ... (L.M. : 148-149).*



Le vide est une bien étrange contingence qui amène Sartre à voir autrement l'existence, le fait de pouvoir être toujours actif :

*J'exulte. Non : je suis voluptueusement mélancolique ... Donc, quinquagénaire et nostalgique ... je me levais, je disparaissais ... je jouis tristement de mon renom mais ... l'appétit d'écrire enveloppe un refus de vivre ... La mort était mon vertige parce que je n'aimais pas vivre ... En l'identifiant à la gloire, j'en fis ma destination ... Nos intentions profondes sont des projets et des fuites inséparablement liés ... Mais, si je remonte aux origines, j'y vois une fuite en avant ... Longtemps j'avais redouté de finir comme j'avais commencé, n'importe où, n'importe comment ... (L.M : 154-158).*

Après même de longues absences, Poulou retrouvait toujours son univers, un peu changé, mais la contingence y était :

*Je retrouvais intact ce que j'avais joué, prophétisé. Une seule différence : sans connaissance, sans mots, en aveugle je « réalisai » tout ... Mon éternité future devint mon avenir concret ... une distraction plus profonde encore, le vide de toute plénitude, l'irréalité légère de la réalité ... jamais plus je n'imaginai les jours lointains de mon triomphe ; j'attendis ... Je vécus sereinement dans l'extrême urgence : toujours en avant de moi-même, tout m'absorbait, rien ne me retenait. Quel soulagement ! ... c'était moi, flèche décochée par ordre, qui trouais le temps et filais droit au but. (L.M : 186-187).*

Dés lors, le quinquagénaire se retrouve et se laisse aller au flot de la comparaison des instants fragiles et à leur « pouvoir d'arrachement » :

*La raison de mon choix m'apparut tout de suite : à dix ans j'avais eu l'impression que mon étrave fendait le présent et m'en arrachait ; depuis lors j'ai couru, je cours encore. La vitesse ne se marque pas tant, à mes yeux, par la distance parcourue en un laps de temps défini que par le pouvoir d'arrachement. (L.M. : 188).*

Cet arrachement pourrait être comparé à celui de *La Nausée*, notamment l'expression de la contingence, chez Sartre, par le visqueux et l'engluement.

Enfin, les formes élémentaires de la vie sont : le visqueux, le glaireux et le contingent. Tout autant l'absence, le vide, le vain et l'inutile étaient le « lot » quotidien de Poulou :

*La vie quotidienne était limpide, nous fréquentions des personnes rassises qui parlaient haut et clair, fondaient leurs certitudes sur de sains principes, sur la Sagesse des Nations et ne daignaient se distinguer du commun que par un certain maniérisme de l'âme auquel j'étais parfaitement habitué. A peine émis, leurs avis me convainquaient par une évidence cristalline et simplette ; voulaient-elles justifier leurs conduites, elles fournissaient des raisons si ennuyeuses qu'elles ne pouvaient manquer d'être vraies ; leurs cas de conscience, complaisamment exposés, me troublaient moins qu'ils ne m'édifiaient : c'étaient de faux conflits résolus d'avance, toujours les mêmes ; leurs torts, quand elles les reconnaissaient, ne pesaient guère : la précipitation, une irritation légitime mais sans doute exagérée avaient altéré leur jugement ; par bonheur, elles s'en étaient avisées à temps ; les torts des absents, plus graves, n'étaient jamais impardonnables : on ne médissait point, chez nous, on constatait, dans l'affliction, les défauts d'un caractère. J'écoutais, je comprenais, j'approuvais, je trouvais ces propos rassurants et je n'avais pas tort puisqu'ils visaient à rassurer : rien n'est sans remède et, dans le fond, rien ne bouge, les vaines agitations de la surface ne doivent pas nous cacher le calme mortuaire qui est notre lot. (L.M : 44-45).*

### **La libération des sens :**

La limpidité mortuaire, les afflictions caractérielles, conscience du vide, découverte de la contingence et l'angoisse d'une mort tributaire de la condition humaine. Ainsi

---

l'existentialisme sartrien prend une teinte un peu sombre jusqu'à faire la lumière sur tous ces sentiments étranges qu'on éprouve dans la solitude :

*Ces bourdes m'ont rendu service : j'inclinai d'autant plus à m'élever au-dessus des biens de ce monde que je n'en possédais aucun et j'aurais trouvé sans peine ma vocation dans mon confortable dénuement ; le mysticisme, convient aux personnes déplacées, aux enfants surnuméraires ... je joignais l'esprit critique à l'esprit de soumission ... Cette situation fausse, ... Cette déception ... Il n'y eut rien. Pourtant mes affaires allaient de mal en pris ... des angoisses ... de toute manière, pas ressenties ... Mais je me sentais mal dans ma peau. (L.M. : 83-87).*

### **Conclusion :**

Enfin, le rapport de la contingence dans *Les Mots* est inhérent au statut de la religion. Ceci-dit, il faut se référer au concept philosophique pour connaître ce que *Les Mots* ont signifié par rapport au malaise, au vide, au néant et même à la contingence.

C'est cette notion contingente que Sartre illustre à travers son récit d'enfance, l'envers du décor tourne au vertige des sens et de l'ego. Sartre a longtemps expérimenté la contingence non pas par l'écrit, mais aussi par les événements mêmes de son existence qui a traversé beaucoup d'obstacles dont celui de l'enfance.

---

**Bibliographie :**

- Ariès Philippe, *L'Homme devant la mort*, Le Seuil, 1977.
- Audry Colette, *Sartre et la Réalité humaine*, Seghers, 1966.
- Beauvoir Simone de, *La Cérémonie des adieux* suivie des *Entretiens avec Jean-Paul Sartre*, Gallimard, 1981.
- Boros Marie-Denise, *Un Séquestré : l'homme sartrien*, Nizet, 1968.
- Chapsal Madeleine, *Les Ecrivains en personnes*, Julliard, 1960.
- Contat Michel (dir.), *Pourquoi et comment Sartre a écrit « Les Mots »*, P.U.F, coll. « Perspectives critiques », 1997.
- Depraz Nathalie et Parant Noémie (dir.), *L'écriture et la lecture, des phénomènes miroir ? L'exemple de Sartre*, Publication des Universités de Rouen et du Havre, coll. « Cahiers de l'ERAC. Rencontres philosophiques », 2011.
- Joly Isabelle, *Le Corps sans représentation : de Jean-Paul Sartre à Shaun Gallagher*, l'Harmattan, coll. « Mouvement des savoirs », 2011.
- Kremer-Marietti Angèle, *Jean-Paul Sartre et le désir d'être*, L'Harmattan, 2005.
- Louette Jean-François, *Silences de Sartre*, Presses Universitaires du Mirail, 1995.
- Moreau Jean-Luc, *Sartre, voyageur sans billet*, Fayard, Paris, 2005.
- Pontalis Jean-Bertrand, *L'Amour des commencements*, Gallimard, 1986.
- Raillard Georges, « *La Nausée* » de Jean-Paul Sartre, Paris, Hachette, 1972.
- Richardin Sophie, *Les Mille visages de Sartre : les 50 plus belles histoires sur Jean-Paul Sartre*, Ed. Timée, Boulogne, 2005.

-Royle Peter, *L'Homme et le néant chez Jean-Paul Sartre*, Presses Universitaires de Laval, Québec, 2005.

-Sartre Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, coll. « Folio », 2005.

-Sennett Richard, *Les Tyrannies de l'intimité*, Le Seuil, 1979.

-Vilain Philippe, *Défense de Narcisse*, Grasset, 2005.

---

**Descendants de migrants algériens : Quelles pratiques en Algérie?****Par Sabrina Aissaoui.****Université de Annaba.****Résumé :**

*Nous nous intéressons, dans cet article, aux pratiques langagières des jeunes adultes issus de l'immigration pendant leurs séjours en Algérie. Beaucoup de travaux en sociolinguistique ont constaté, que les séjours répétés dans le pays d'origine renforçaient les liens avec la famille et par conséquent avec la langue. Nous avons donc décidé de mener la recherche en Algérie afin de vérifier l'impact de ces séjours sur leurs compétences en langue d'origine.*

**Mots-clés :**

*Pratiques langagières - langue d'origine - séjours linguistiques - jeunes adultes issus de l'immigration*

**Abstract:**

*In this paper, we are interested in the language practices of young adults resulting from immigration, during their stays in the country of origin. A lot of sociolinguistic works have tackled this question and have noted that the repeated stays in the country of origin strengthen the links with the large family and, consequently, with the language itself. Therefore, we have decided to lead this research in Algeria in order to verify the impact of those stays on their abilities in the native language.*

## Keywords:

*language practices - the language itself -repeated stays - Verbal assets - young adults resulting from immigration*

الملخ: إننا نهتم في هذا العمل بالممارسات اللغوية للشباب الراشدين المغتربين (أو المهاجرين) خلال إقامتهم ببلدانهم الأصلية. العديد من الأعمال في مجال الألسنية الاجتماعية (اللغوية الاجتماعية) تطرقت لهذه المسألة، ولاحظت أن الإقامة المتكررة في بلد المنشأ تدعم الروابط مع الأسرة وبالتالي مع اللغة. وعليه فقد قررنا إجراء هذا البحث في الجزائر بهدف التحقق من أثر هذه الإقامة على كفاءاتهم في اللغة الأصلية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات اللغوية - اللغة الأصلية - الإقامة الألسنية - الشباب المنحدر عن المغتربين

**Introduction :**

Le parler interethnique, ainsi que les représentations et les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration est un objet d'intérêt pour les chercheurs en sociolinguistique depuis déjà une trentaine d'années. Les recherches se sont multipliées, et ce, dans le but d'étudier et de démontrer les spécificités de ce parler.

Dabène & Billiez (1984) et Billiez & Merabti (1991) ont été les premières à travailler dans ce sens. Parmi les travaux qui ont prolongé ceux-ci en s'intéressant aux phénomènes de contacts de langues dans les répertoires des jeunes français descendants de migrants maghrébins au sein de la société française, on peut citer Bouziri (1999) ; Boyer (1997) ; Laroussi & Melliani (1998) ; Trimaille (2003) ; Lambert (2005).

La majorité des études menées sur les descendants de migrants, étaient perçues seulement de France. Les résultats auxquels ces chercheurs sont arrivés étaient fondés sur les déclarations des enquêtés sur leurs pratiques au sein de leurs familles en France et dans le pays d'origine. Le terrain maghrébin est donc peu exploré par ces

---

sociolinguistes français, et pourtant il s'avère nécessaire d'avoir un regard sur ces pratiques au sein de la société algérienne, car les vacances annuelles sont l'espace où la pratique de la langue d'origine des parents est surtout nécessaire au maintien du statut d'appartenance à la communauté d'origine. (Wagner, 2008)

Nous serons donc amenée, dans notre présente étude, à compléter les résultats des recherches qui ont eu lieu en France, et peu en Algérie en explorant le terrain algérien. Pour une meilleure compréhension des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration, il apparaît en effet nécessaire de mener l'enquête dans le pays d'origine au sein des réseaux familiaux et amicaux. Il s'agira pour nous de prendre en compte et de mieux connaître des situations susceptibles d'être déterminantes dans la dynamique des répertoires verbaux des descendants de migrants et qui ont, en effet, été peu prises en compte dans les recherches françaises.

En outre, ces situations de rencontre au sein des réseaux familiaux et amicaux au contexte algérien, méritent d'être investiguées car elles permettent dans le même temps de documenter les pratiques et les discours de jeunes algériens résidant en Algérie.

Notre objectif est de voir comment se sont construits et évoluent les répertoires verbaux (Gumperz, 1989) de ces jeunes et plus particulièrement d'observer et d'analyser leurs pratiques langagières quand ils sont dans leur pays d'origine.

À l'origine du présent travail, nous nous sommes posée la question suivante :

- Quelle est l'influence de la mobilité migratoire (les séjours pendulaires passés dans le pays d'origine) sur la composition et la mobilisation des répertoires verbaux des descendants de migrants algériens en France?

Notre recherche se fonde sur l'hypothèse que les séjours répétés en Algérie de jeunes français d'origine algérienne constituent des espaces déterminants dans la socialisation langagière de ces sujets. Pour les sujets qui ont été socialisés en langue



arabe en France, ces séjours vont renforcer et enrichir leurs répertoires plurilingues, Pour ceux qui ne l'ont pas été, ces séjours en Algérie peuvent les aider à s'approprier cette langue et peuvent être un déclencheur de l'usage de la langue d'origine chez eux. Nous supposons que cette reconstruction de répertoires plurilingues des jeunes immigrés va influencer les répertoires verbaux des jeunes algériens qui sont en contact avec eux. Il pourrait s'agir d'influences bilatérales. Les répertoires verbaux des jeunes algériens vont s'enrichir avec l'appropriation de nouveaux mots en français, de nouvelles expressions qui n'appartiennent pas nécessairement aux registres connus par ces derniers dans le cadre scolaire.

Dans le but de mieux comprendre le rapport de ces jeunes à leur(s) langue(s) d'origine (l'arabe algérien et/ou le berbère) nous avons décidé de mener une recherche exploratoire. Sachant que les descendants de migration algérienne ne constituent pas un groupe homogène, nous essayerons de dégager des profils langagiers à partir des données qui s'offrent à nous.

Avec ces objectifs, nous avons combiné deux modalités de productions de données complémentaires : entretiens semi-directifs et observation participante.

### **L'enquête en Algérie :**

Nous avons donc décidé de mener une enquête en Algérie, le pays d'origines de ces jeunes afin d'observer leurs pratiques et d'atteindre leurs représentations in situ. Il a été constaté que les visites au pays d'origine des parents ont une grande importance dans les pratiques langagières de ces jeunes locuteurs. (L. Dabène et J. Billiez, 1984).

Pour ce travail, nous avons décidé de mener une enquête qualitative.

Nous rejoignons l'idée de Bres J (1999, p. 62) pour qui « *l'entretien apparait comme un merveilleux outil de recueil des données : sa médiation permettrait d'atteindre la*

---

*parole des informateurs en court-circuitant les pratiques sociales dans lesquelles elle se construit au quotidien. »*

Ce choix impliquait par conséquent que nous travaillions sur un échantillon non représentatif d'enquêtés, car nous considérons que le corpus se définit par sa «significativité »et non plus par sa « représentativité »: l'enjeu du corpus est son« efficacité signifiante »au regard des connaissances et des interprétations élaborées sur le terrain. (Blanchet (2007) : 343).in Nossik 2011)

### **Entretiens semi-directifs et récits de vie :**

Nous avons décidé de contacter les personnes qui faisaient l'objet de notre recherche, nous avons prévu de faire des entretiens semi directifs, mais n'avions prévu jusque là que la consigne inaugurale, donc nous l'avons lancé et nous attendions en quelque sorte ce qui allait en ressortir. Notre première enquêtée (Kahina) a pris la parole et s'est mise à raconter des fragments de sa vie en France, des langues qu'elle utilise : le français et l'arabe qu'elle ne maîtrise pas bien d'ailleurs selon ses déclarations. Elle nous a parlé de ses conflits intérieurs qu'elle a vécus pendant sa période d'adolescence, et de son déchirement entre les deux cultures : sa culture d'origine et la culture française. Elle a même évoqué quelques souvenirs qu'elle a partagé avec les membres de sa famille. C'est ainsi que l'entretien avec cette enquêtée a pris la forme d'un récit de vie.

Cette première rencontre nous a donné l'idée de laisser le choix à nos futurs enquêtés entre l'entretien semi directif ou le récit de vie, cela pouvait dépendre de leur nature aussi.

Nous avons effectué quatorze entretiens dont la durée variait entre quarante et soixante minute. Nous n'avons retenu que douze pour l'analyse, car il ya ceux qui nous ont servi de pré enquête (celui effectué avec les filles de Grenoble).

---

Nous avons huit sujets interviewés : Kahina, Lilia, Mouss, Fethia, Amina, Rachid, Rédouane, Linda.

- douze entretiens (nous avons effectué deux entretiens avec Kahina, deux avec Lilia, deux avec Amina)

-Cinq sujets ont été enregistrés dans des situations spontanées : Kahina, Linda, Amina, Rédouane, Rachid.

Nous nous intéressons dans le présent article à un seul enquêté : Rédouane, car que ce dernier passe beaucoup de temps en Algérie. Nous avons effectué un entretien avec lui et il a été enregistré dans le marché avec son cousin et ses amis

Nous allons essayer de jeter la lumière de certaines pratiques de cet enquêté

### **Rédouane avec ses pairs au marché : entre convergence et divergence.**

Nous avons constaté lors de notre entretien avec Rédouane, que ce dernier actualisait des formes populaires en français, nous nous sommes donc intéressée à ses interactions avec ses amis algériens dans le but de vérifier si ce dernier actualisait des formes populaires similaires en arabe, car nous supposons que son réseau d'ami en Algérie pourrait avoir un impact sur ses pratiques langagières. Nous avons remarqué que Rédouane parlait avec ses amis en algérien tout en utilisant des formes populaires, comme des injures ou des expressions qui font partie des parlers jeunes algériens. Rédouane nous a déclaré que pendant ses séjours assez fréquents en Algérie, il avait plus de contact avec ses amis algériens (les amis du marché) qu'avec les autres membres de sa famille. Nous pensons donc que cet enquêté évolue dans un réseau plutôt fermé quand il est en Algérie (le réseau des amis). Le vernaculaire utilisé au sein de ce réseau va influencer le comportement linguistique de Rédouane qui va intégrer dans son répertoire verbal certaines formes populaires, certaines expressions jeunes ou même des mots jugés dans la société algérienne comme grossiers.

L'extrait suivant, dans lequel Rédouane interagit avec ses amis au marché, montre qu'il mobilise effectivement des expressions qui indexent généralement un genre masculin et/ou l'appartenance à un milieu populaire.

C'est le cas de l'expression « *ma tmaskhrech* » (ne rigole pas) qui apparaît souvent comme marqueur du discours placé en ouverture de séquence ou de tour. Rédouane n'hésite pas à employer cette expression et nous avons même remarqué une certaine amplification dans son emploi.

Extrait (INTER 03\_RED\_AS\_H)

2. Rédouane      *ma tmaskhrech enta mrid oula ouech/ heta lgouer tchoukaou lgouer goued bla rass* (ne plaisante pas tu es malade ou quoi ? même les français étaient choqués ils sont restés bouche bés)
3. Maziouda      ((rire))
4. Rédouane      *ma tmskhrch* (ne plaisante pas)
17. Rédouane      *ambelek fi frança andek soixante quinze pour cent de la population algérienne ambelek guedeh kein jzairi là bas ?* (tu sais combien d'Algérien là bas ?)
18. Maziouda      *guedeh* (combien ?)
19. Rédouane      *ma tmaskhrech nta + déjà déjà ghir fi Marseille heta lhassilou le gouvernement tchokalaazizz khourjou nssa teni ness koul li aichin fi frança khourjou bach ysupportiou l'équipe contre l'équipe ta masrkima khrouj laaskar mlih* (ne rigole pas toi tu sais combien d'Algériens qui vivent en France ? déjà rien qu'à Marseille l'essentiel le gouvernement était choqué les vieilles sont sorties

les femmes aussi tous les gens qui vivent en France sont sortis pour supporter l'équipe contre l'équipe de l'égypt. le gouvernement français était choqué heureusement que les militaires ne sont pas sortis)

De prime à bord, nous pouvons penser que cette expression employée par Rédouane remplit une fonction phatique dans l'interaction qui est défini par Dubois et al (1994, p 97) dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (DLSL), comme étant « *la fonction d'un énoncé qui a pour objet principal non de communiquer une information, d'exprimer un ordre ou un sentiment, mais de maintenir le contact entre le locuteur et l'interlocuteur ( le terme allo au téléphone ; certaines interjections, etc.), ou de manifester conventionnellement un désir d'entrer en communication( ainsi : il fait beau qui peut servir de formule d'introduction dans une conversation) ».*

Mais nous pensons qu'il pourrait s'agir d'une sorte de « sur-jeu » de Rédouane qui participe à la discussion ou une tentative d'inclusion dans le groupe, dont il peut être un membre périphérique puisqu'il n'est avec eux qu'à certaines périodes pendant l'année.

### **1.1 Les formes populaires de Rédouane : un trait de « convergence linguistique » avec ses pairs ?**

Nous avons remarqué dans l'interaction de Rédouane avec ses amis du marché, une grande fréquence d'expressions populaires en arabe, ainsi que des parlers argotiques et qui relèvent des parlers jeunes algériens. Les amis de Rédouane inséraient des injures en arabe dans leurs discours. Même Rédouane, a utilisé à plusieurs reprises ces expressions. Ceci nous permet de dire que Rédouane pratique des formes populaires de l'algérien. Nous pouvons expliquer ces pratiques langagières de Rédouane de deux manières différentes :

1. Que ce dernier a toujours été confronté dans ses séjours en Algérie, dès son jeune âge, à ces formes populaires de la langue et elles ont fait partie de son répertoire verbal. En évoluant dans un milieu populaire, dans « ses séjours linguistiques » (Calvet, 1994), ce dernier a adopté le « résoclecte » de son groupe de pairs défini par Thierry Pagnier (2004, 190) comme étant « *le répertoire utilisé dans un réseau de communication défini* ».

2. Le choix de langue ou de variété de langue n'est pas fortuit, il est perçu à la fois comme un « *reflet de l'organisation sociale* » et / ou « *l'adaptation à ses contraintes par les locuteurs compétents* ». Wald (1997, p. 73) in Zongo (2004, p. 98). Parler une langue indique toujours, outre ce que je suis entrain de dire dans cette langue, quelque chose d'autre. Calvet (1999, p. 90).

Sachant que les jeunes algériens, notamment ceux qui sont issus de milieux populaires, font usage de ces expressions dans leurs conversations ordinaires, ce dernier les a peut être adoptées dans le but de manifester une connivence avec ce groupe d'interlocuteurs et par conséquent mieux s'insérer dans ces réseaux de pairs, car « *la forme de la langue peut constituer ici le lieu d'une quête d'identité* ». (Calvet, 1994, p.13). S'approprier ces formes lui permet de converger linguistiquement avec ce groupe (Zongo, 2004), de prouver son appartenance à ce groupe et d'adhérer au « marché linguistique dominant » défini par Bourdieu (1982, p.59-95) comme étant « *le lieu d'un rapport de forces où ceux qui détiennent la compétence légitime, donc reconnue, fixent les prix (implicitement) et font la loi* ». Dans le cas de Rédouane, il s'agit d'un marché « franc » (Boyer 2000, 36- 37), car le registre familier, voire argotique est le plus dominant au sein de son groupe de pairs en Algérie, notamment que ces derniers travaillent au marché de légume et n'ont pas un niveau d'instruction élevé. David la poutre, analysant ce qu'il appelle le langage de « la culture des rues », voit dans cette communication de proximité « le signe et la condition d'appartenance » au groupe. Il note que les ragots sont le véhicule d'une identité qui se définit par la connaissance de l'entourage social des participants,

---

l'apprentissage et l'affirmation des valeurs du groupe. Il faut connaître ces valeurs pour intégrer le réseau. Thierry Pagnier (2004, p 189).

### **1.2 Rédouane, un membre particulier du groupe de pair :**

Malgré les déclarations de Rédouane qu'il ne parle presque qu'en algérien quand il est en Algérie, il nous a dit qu'on arrive à reconnaître qu'il vient de France à partir de son accent. Pour lui le français parlé par un Algérien et celui d'un français sont très distinctifs notamment par l'accent.

Pour Rédouane et d'autres enquêtés, l'accent est un facteur déterminant pour la distinction des origines des locuteurs, son accent de Marseille permet, selon lui de se faire reconnaître qu'il n'est pas d'Algérie, et qu'il appartient à Marseille. L'accent de cette ville est fréquemment perçu comme " populaire " et " vulgaire " (Gasquet-Cyrus 2003).

Plusieurs chercheurs français ont tenté de relever les caractéristiques de cet accent, nous citons le travail de Binisti et Médéric Gasquet-Cyrus (2003). Ces deux chercheurs ont effectué une enquête auprès de la population de Marseille en tenant compte de plusieurs variables comme l'âge, l'origine sociale et culturelle. Les auteurs ont choisi de parler des accents de Marseille, au lieu d'un singulier caractérisé comme stéréotype national : « l'accent marseillais ».

Dans le but de relever les traits caractérisant le parler des marseillais issus de différents milieux sociaux et appartenant à différentes tranches d'âges, les auteurs ont mené leur enquête. La question posée était : « d'après vous, ya t-il plusieurs accents à Marseille ? »

Selon les déclarations, il s'est avéré l'existence, dans les représentations des gens enquêtés, de trois ou quatre « accent » qui ont été listées ainsi :

-L'accent « quartier nord » (QN)

-L'accent des « vrais » marseillais (VM)

---

## L'accent de la bourgeoisie marseillaise ( BM)

Mais l'analyse des pratiques a révélé une multitude de traits qui caractérisent le parler des marseillais et beaucoup de convergences dans les pratiques de ces derniers.

Parmi les traits les plus caractérisant l'accent marseillais relevés par Binistie et Médéric Gasquet-Cyrus (Ibid)

-Le système vocalique à sept phonèmes constitue l'élément le plus stable de leur corpus. La répartition des voyelles orales est présente chez quasiment tous leurs enquêtés natifs quel que soit leur âge, leur lieu d'habitation, leurs origines sociales et culturelles.

- La présence de « voyelles nasalisées » est l'un des traits phonétiques les plus caractérisant de l'accent de Marseille.

-La réalisation de certaines diérèses, la fréquence d'apparition des schwas

-La prononciation des consonnes finales (cours, tabac)

-La réduction des groupes consonantiques ( expression, sandwich me(r)credi , espliquer a été fréquemment relevée au cours de l'enquête, aussi bien chez les vieux que chez les jeunes, quelle que soit leur appartenance.

-La prononciation assourdie du r (notamment chez les plus jeunes)

-Une très forte palatalisation de [t] et [d] devant les voyelles devant [i] et [y]

Les auteurs ont remarqué que cette tendance n'est pas d'égale intensité d'un locuteur et varie chez un même individu. Ils notent que La gradation va de tu as à ti as, puis à tch'a et même tchy'as dans certains cas. Il s'est avéré aux enquêteurs que cette tendance à la palatalisation n'est pas seulement présente chez les jeunes des quartiers Nord, mais comme le signale Blanchet(1995) , qu'il s'agissait d'un trait globalement « Marseillais »



Nous avons pu relever certains de ces traits chez nos enquêtés Marseillais comme Rédouane ou même Mouss et Fethia qui vivent à l'As Iota.

Extrait 1

**INTER 04\_RED\_AS\_H)**

10. Mounir            *keina wahda ministre tema maroquia wakila* (il ya une femme ministre c'est une marocaine peut être)

11. Rédouane            Rachida **datchi** (Dati) c'est une Algérienne Marocaine

Extrait 2

**INTER 01\_RED\_AS\_H)**

1. Rédouane            fi            **l'infrastructchure**            (l'infrastructure)            *kaen djifférence(différence) bkhamssine tmanin snaabekri lguouer kenou ykhamou kima tkhamou entoum dork* (il ya une différence de cinquante à quatre vingt ans dans le passé les français pensaient comme vous pensez vous maintenant

Nous avons compris d'après les déclarations de Rédouane qu'il passe, pendant ses séjours en Algérie, la majorité de son temps avec ses amis du marché, il maîtrise l'algérien, donc il converge linguistiquement avec ce groupe, nous pouvons donc le considérer comme membre de ce réseau. Mais en même temps ce n'est pas un membre permanent, car il habite en France et il fait l'objet de mobilités pendulaires, c'est un membre particulier de ce réseau.

Extrait **07\_RED\_AS\_H)**

- 
63. En                                    donc vous êtes chez qui ?
64. Rédouane                        je suis chez moi
65. En                                    donc vous avez un appartement à Guelma
66. Rédouane                        voilà
67. En                                    d'accord donc vous n'avez pas des cousins qui restent tout le temps avec vous des amis
68. Rédouane                        non j'ai des amis mais le français c'est pas ((rire)) c'est pas leur intérêt principal on va dire
69. En                                    ah d'accord donc ils ne parlent pas en français avec toi
70. Rédouane                        ah non non
71. En                                    donc d'après ce que je comprends quand vous êtes là vous ne parlez qu'arabe algérien ?
72. Rédouane                        arabe algérien mais ça m'arrive aussi de parler en français

Nous pouvons donc considérer Rédouane à la fois comme un membre du groupe de pairs en Algérie, car les formes populaires qu'il adopte assurent sa convergence linguistique et sa connivence avec le groupe, n'étant pas un membre permanent du groupe, il essaye de se conformer au marché linguistique dominant en ayant recours au résolecte de ce groupe. Néanmoins, son accent de Marseille lui confère une particularité par rapport à ses amis, et marque sa divergence du groupe. Cette divergence ne l'empêche pas de s'insérer dans la société algérienne en général et dans son réseau de pairs en particulier. Nous pouvons même dire que les différences entre les « immigrés » et les locuteurs algériens peuvent être enrichissantes et bénéfiques dans le sens où chacun peut influencer l'autre en lui apportant un plus.

**Conclusion :**

En guise de conclusion, nous pouvons dire que nos enquêtés qui ont des séjours assez réguliers dans le pays d'origine, possèdent des compétences communicatives (Wagner, 2008) dans la langue d'origine qu'ils essayent d'améliorer en multipliant leurs séjours et en gardant le contact avec leurs réseaux interpersonnels en Algérie. (Ceci n'est pas une donnée scientifique)

Nous pouvons dire que malgré les représentations négatives que pourrait avoir La famille algérienne sur les pratiques langagières des jeunes « immigrés », elle restera toujours pour eux l'une des sources majeures d'apprentissage de l'arabe.

---

**Bibliographie :**

Barontini, A. & Caubet, D. 2008. « La transmission de l'arabe maghrébin en France : état des lieux », in *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques* n° 2. Paris : Didier, pp. 43-48.

Billiez, J. & Mérabti, N. 1990. « Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues », in *Plurilinguismes*, n° 1, pp. 34-51.

Billiez, J. 1985. « La langue comme marqueur d'identité », in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n° 2, vol. 1, pp. 95-105.

Boyer, H. 1997. « 'Nouveau français', 'parler jeune' ou 'langue des cités' ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié », in *Les mots des jeunes observations et hypothèses. Langue française* n° 114, pp. 6-15.

Bouziri, R. 1999. « La variation des pratiques langagières des jeunes d'origine maghrébine à la Goutte d'or ». Thèse de doctorat en sociolinguistique. Paris, EHESS.

Dabène, L. & Billiez J. 1984. *Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*. Rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation, Centre de Didactique des Langues, Université Stendhal-Grenoble III.

Lambert, P. 2005. « Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique », Thèse de doctorat de sciences du Langage sous la direction de Jacqueline Billiez, Université Stendhal Grenoble III.

Melliani, F. & Laroussi, F. 1998. « Comportements langagiers des 'Maghrébins-francos' à Saint-Etienne-du-Rouvray : la construction d'une identité mixte. » *Etudes Normandes* n°1, Association d'Etudes Normandes, Mont-Saint-Aignan, pp.72-83.

Melliani, F. 2000. La langue du quartier : appropriation de l'espace et identités urbaines chez des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise. Paris : L'Harmattan,

Wagner, L. 2008. « Pratiquer la langue pendant les vacances. Les compétences communicatives et la catégorisation de Françaises d'origine parentale marocaine. » *Migration et plurilinguisme en France. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 2. Paris : Didier, pp. 80-86.

Trimaille, C. 2003. « Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents, » Thèse de doctorat, sous la direction de Jacqueline Billiez, Université Stendhal Grenoble 3.

**Approche vers une évaluation objective.****Par Dr. El Hadj Belheirane.****Et Pr. Belabbas Missouri.****Université de Sidi Bel Abbès**

Depuis toujours, la notion de l'évaluation a connu des contractions à la fois multidimensionnelles et multifactorielles. Pourtant, son principe de fonctionnement le plus simple s'interprète à travers l'objectif de guider l'apprenant et l'enseignant vers la réussite en mettant l'accent sur les aspects négatifs et positifs du processus pédagogique mis en œuvre afin d'atteindre les compétences citées dans les programmes scolaires. Pour James. M BANNEN et Harold. E CANON : « Un professeur accompli libère les pensées de ses élèves »<sup>1</sup>.

Nous chercherons une approche de l'évaluation scolaire, son impact sur le succès de l'acte enseignement-apprentissage dans un premier temps. Nous essayerons, ensuite de l'inclure dans la représentation de cette notion dans le vécu des enseignants et circonscrire enfin les causes probables de l'échec et proposer des alternatives qui peuvent contribuer à rentabiliser l'évaluation dans les pratiques des classes. Cette réflexion ne pourrait justifier son objectivité, qu'à travers le retour à la réalité du terrain. Dans une pratique archaïque, l'évaluation émergeait sous forme de questions ou d'exercices préparés par l'enseignant et qui étaient souvent connus à l'avance par l'apprenant, en particulier au niveau primaire. L'élève devait restituer in extenso ces réponses théoriquement acquises lors des séances d'enseignement. Nous évoquons, ce que nous appelons « le protocole pédagogique » qui conserve une réalisation pédagogique presque évidente. A travers la nature des questions ou des exercices proposés, nous remarquons que l'enseignant n'atteint pas, dans la plupart des cas, un effet pédagogique important : celui de faire appel à la curiosité ou à l'éveil chez les apprenants qui a pour but de les emmener vers les bonnes réponses en les dotant de techniques de réflexion et en les orientant vers les repères qui constituent eux-mêmes

<sup>1</sup> James. M BANNEN Harold. E CANNON, « L'art d'enseigner », nouveaux horizons – ARS, 2002, P 32

des indices de réponses. William GLASSER confirme : « Les écoles doivent offrir à tous leurs élèves une chance raisonnable de réussir (...) Nous devons non seulement montrer aux enfants à questionner sans crainte et à s'intéresser à des problèmes qu'ils ne comprennent pas (et que peut être leurs enseignants eux-mêmes ne comprennent pas), mais également passer à l'étape suivante, qui consiste à leur enseigner à prendre des décisions et à savoir les tenir »<sup>2</sup>. Ils se contentent de valoriser la capacité de se rappeler comme c'était le cas dans l'évaluation traditionnelle. Selon William GLASSER : « Tous les professeurs, bons ou mauvais ont adopté la méthode traditionnelle d'évaluation des élèves, une méthode que pas plus de la moitié des élèves des meilleures écoles n'ont la capacité de l'affronter avec succès »<sup>3</sup>. Pourtant une évaluation objective prendra en charge la découverte des carences des apprenants d'emblée. En ce qui concerne l'évaluation des résultats d'apprentissage, la plupart des enseignants les évaluent en donnant une valeur quantitative ou sommative sous forme de points. La valeur qualitative doit primer grâce à un accompagnement qui doit aller vers l'individualisation de l'apprentissage en exploitant ces données. Dans ce sens, il est important de changer la conceptualisation de l'évaluation du contrôle par la construction des savoirs en guidant les apprenants vers la réussite avec des expressions qui favorisent l'apprentissage. Il ne s'agira pas de pénaliser les apprenants avec des notes chiffrées qui n'ont aucune valeur pédagogique. Pourtant, il est nécessaire de recourir à cette dernière afin d'amener l'apprenant à fournir plus d'efforts. Pour William GLASSER : « Une note faible serait traitée comme une difficulté temporaire, un problème qui doit être résolu par l'élève et le professeur travaillant de concert dans l'espoir que l'élève en arrive à la conclusion que cela vaut la peine de faire davantage d'efforts »<sup>4</sup>. Bien que les enseignants, dans leur travail quotidien, insistent sur le recours à l'évaluation afin de donner la possibilité au formé de progresser, ils délaissent d'une façon consciente ou inconsciente la pratique de l'auto-évaluation. Nous avons constaté qu'une bonne majorité d'enseignants avantage

<sup>2</sup> William GLASSER, « Une école pour réussir », les éditions LOGIQUES, 1998, P 98

<sup>3</sup> William GLASSER, « L'école qualité », les éditions LOGIQUES, 1996, P 290

<sup>4</sup> William GLASSER, « L'école qualité », les éditions LOGIQUES, 1996, p 143

l'évaluation quantitative (évaluation de valeur numérique) sans aucune observation ni orientation concernant le niveau de compétences. Selon A.RAFFESTIN : « Il faut multiplier les variables observées auprès des élèves »<sup>5</sup>. En termes d'évaluation qualitative, parfois accompagnée d'une évaluation quantitative, c'est-à-dire que les enseignants sont invités à rédiger des appréciations sur les acquis de l'apprentissage: Très bien, bien, passable, médiocre, faible,...Bien sûr, ce type d'évaluation, si on le considère comme tel, ne peut servir l'apprenant d'un point de vue pédagogique puisqu'il n'identifie pas l'erreur et il ne propose pas une orientation vers la bonne réponse. Quel que soit le domaine de l'enseignement que nous abordons, nous ne le concevons ni en termes de niveau d'apprentissage, ni du niveau de compétences, encore moins en terme de connaissances. Il est nécessaire d'établir des liens entre l'évaluation et les lacunes ou les difficultés rencontrées afin d'assurer une réelle action qui porte sur la correction et la maîtrise des objectifs d'apprentissage. Pour arriver à cette fin, une analyse des réponses des apprenants relève d'une exigence pédagogique afin d'identifier leurs représentations et de les corriger.

En raison du manque d'une évaluation qualitative, l'enseignant n'arrive pas à identifier les causes de l'échec chez ses apprenants. Il ne pourra pas comprendre la manière dont les apprenants raisonnent pour donner des réponses favorables. Le type d'évaluation quantitative est le plus dominant, malheureusement, dans nos écoles. Il ne pourra, en aucun cas, servir l'action pédagogique, il suit le déroulement pédagogique traditionnel.

Afin d'arriver à une exploitation efficiente, il est important de guider l'apprenant vers l'exploitation de ses informations qui représentent les atouts de l'apprentissage et qui vont lui permettent de reconnaître non seulement ses carences mais aussi de combler les lacunes de l'apprentissage, en tenant compte des observations de l'enseignant. Il est aussi primordial de rattacher l'évaluation aux objectifs pédagogiques qui déterminent, eux aussi, les critères de réussite grâce aux moyens d'évaluation facilitant l'accompagnement de l'apprenant. Robert.F MAGER atteste : « Il est

---

<sup>5</sup> A.RAFFESTIN, « Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire », CRDP Rouen, 1987, p 103



impossible d'évaluer avec efficacité la valeur d'un cours ou d'un programme lorsqu'il n'y a pas d'objectif clairement défini et que l'on ne dispose d'aucune base sûre pour choisir convenablement les moyens, les sujets ou les méthodes d'enseignement »<sup>6</sup>. Il n'y a aucune signification pour le processus d'évaluation sans définition des objectifs d'apprentissage souhaités. D'autre part, il n'y a pas d'objectif s'il n'est pas intégré dans l'évaluation. Au début de chaque cours, les objectifs pédagogiques que l'enseignant cherche à atteindre doivent être identifiés, ils seront mis en pratique pendant l'intervention pédagogique. Bien sûr, ils ne pourront être atteints s'il n'ya aucun moyen qui confirme que le processus d'évaluation est une action commune entre l'enseignant et l'apprenant car chaque comportement observable est mesurable. Le processus d'évaluation des objectifs qui anticipe le comportement attendu de l'apprenant n'est pas une fin en soi. Le plus important réside dans les résultats de l'apprentissage qui serviront d'indicateurs par rapport aux objectifs assignés, ils aideront chaque enseignant. Celui-ci sera en mesure de diagnostiquer les carences de l'enseignement et de l'apprentissage. Cela permet aussi à l'apprenant de connaître son niveau de connaissances et la nature des efforts qu'il faudrait déployer pour atteindre un niveau d'efficacité optimal. Selon Jean-Marc LOUIS : « L'esprit communautaire doit également supposer que chacun des partenaires s'investit totalement dans sa mission à la recherche de l'efficacité »<sup>7</sup>. L'évaluation devient ainsi un outil de construction de l'apprentissage et une partie intégrante du processus enseignement-apprentissage.

Afin d'arriver à pratiquer une évaluation objective qui respecte les soubassements pédagogiques, il est nécessaire de fixer le niveau de compétences à atteindre en proposant des outils d'évaluation qui permettent l'affirmation ou l'infirmité de la réussite de l'action pédagogique. Ces derniers englobent les procédés et l'organisation du matériel de l'acte enseignement-apprentissage. Ce processus se déroule tout au long de la période d'apprentissage. L'enseignant définit le niveau des compétences de l'apprenant, ce qui l'aide à choisir les moyens d'évaluation adéquats

<sup>6</sup> Robert. F MAGER, « Comment définir des objectifs pédagogiques », DUNOD, 2005, p 5

<sup>7</sup> Jean-Marc LOUIS, « Mon enfant est-il un écolier heureux ? », Inter éditions, 2004, p 153

et à contrôler le processus d'apprentissage. Quant à l'apprenant, cela lui permettrait d'identifier ses lacunes et ses difficultés d'apprentissage. Il est tout aussi important de comptabiliser les connaissances acquises afin d'en faciliter le réinvestissement. En effet, cette situation que nous qualifierons de situation d'intégration est en elle-même une situation de production. Elle permettra à l'enseignant et à l'apprenant d'identifier les taux de maîtrise des connaissances et la capacité de les réutiliser.

Aujourd'hui, l'action pédagogique centrée sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, vise à montrer à l'apprenant « comment apprendre » dans des conditions favorables à la réalisation de cette action. Selon Jacques TEBOUL : « En effet, poser de bonnes questions, centrées sur le problème de l'interlocuteur, est une manière efficace d'encourager le collaborateur à évaluer ses idées, ses propositions, ses résultats »<sup>8</sup>. La définition de critères et d'indicateurs d'évaluation est aussi un élément essentiel lors de la planification de cette action pédagogique. Ainsi, l'enseignant peut apprécier l'échec ou la réussite de cet acte pédagogique en fonction des objectifs à atteindre. Il faut respecter le principe de continuité et même celui de la redondance dans une action d'évaluation pour assurer la consolidation des acquis grâce au principe de correction. Il ne s'agit pas de classer les apprenants en fonction des résultats du test ou de l'examen. Le plus important est que l'apprenant teste ses performances tout au long du processus d'acquisition des connaissances. Pour cela, il doit être conscient des critères d'évaluation définis par l'enseignant pour pouvoir les atteindre ou même les dépasser. Pour Claude BILLET : « La pertinence consiste à choisir les critères qui rendent bien compte de la qualité retenue (...) l'évaluation implique plusieurs assessseurs de manière à croiser les observations et à identifier les éléments clés qui manifestent une maîtrise réelle de la compétence observée »<sup>9</sup>. De ce fait, l'évaluation concerne tous les acteurs pédagogiques qui vont contribuer, chacun selon son statut, à faire progresser les apprenants qui sont en difficulté d'apprentissage.

<sup>8</sup> Jacques TEBOUL, « L'entretien d'évaluation », DUNOD, 2005, p 56

<sup>9</sup> Claude BILLET, « Le guide des techniques d'évaluation, DUNOD, 2005, p 185

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons dire que l'évaluation est un processus continu dans lequel l'enseignant et l'apprenant vérifient le niveau de compétences à acquérir et évaluent dans quelle mesure il est possible d'atteindre les objectifs pédagogiques de la matière enseignée et de l'apprentissage en utilisant des approches pédagogiques. L'enseignant met l'accent sur les capacités à développer les compétences, à acquérir en fonction d'objectifs et de procédures qui définissent l'activité d'apprentissage et les critères de réussite. Cela peut être détecté en analysant les résultats d'apprentissage obtenus et en exprimant le succès ou l'échec pédagogique. Claire TARDIEU déclare : « Les résultats vous permettront en outre de faire le point sur vos forces et vos faiblesses. Cette évaluation n'est pas un examen »<sup>10</sup>. Ce processus a pour but de dédramatiser et de replacer cette évaluation dans le but de guider l'apprenant et de développer des programmes d'enseignement et des outils pédagogiques.

Nous constatons que l'évaluation des résultats permet l'inventaire des acquis de l'apprenant ou d'un groupe d'apprenants à la fin de la période d'apprentissage. Quel que soit le produit à évaluer, l'action a pour but d'enseigner afin de permettre à l'apprenant d'apprendre à partir de ses erreurs. L'enseignant est tenu de s'interroger sur le sujet de cette carence nécessitant une évaluation. Cela, l'oblige à déployer les méthodes et les moyens nécessaires pour accomplir cette action à bon escient. Il est aussi important de connaître les capacités de l'apprenant au plan cognitif émotionnel et en définitive comportemental afin de chercher un centre d'intérêt commun. L'extraction des perceptions cognitives de l'apprenant nous révélera inévitablement la réalité de ses désirs. De ce fait, l'enseignant a l'opportunité d'adapter les moyens d'évaluation à la perception cognitive de l'apprenant. Cette réflexion permet à l'enseignant de détecter les aptitudes individuelles, d'ajuster les efforts pédagogiques et d'organiser le matériel pédagogique tout en permettant à l'enseignant et à l'apprenant d'exercer l'action d'évaluation d'une façon fluide. L'enseignant est invité à corriger les connaissances précédentes avant de commencer à enseigner la nouvelle

<sup>10</sup> Claire TARDIEU, « La didactique des langues en 4 MOTS CLES », ELLIPES Edition, 2008, p 129

connaissance, en faisant appel aux prérequis et en utilisant son propre feedback. Pour Claire TARDIEU : « Le terme « corriger » renvoie au premier sens du mot évaluer : porter un jugement le plus objectif possible en fonction d'une norme »<sup>11</sup>. Cela signifie que l'évaluation est aussi un processus d'apprentissage qui nécessite un ajustement continu avec le temps, elle exige des changements de la mentalité, et du statut.

En résumé, on peut constater - de ce qui précède - que l'évaluation constitue l'un des principaux piliers du processus pédagogique et qu'elle obéit au critère qualitatif qui est le moyen le plus performant pour mesurer l'apprentissage. Claire TARDIEU atteste : « Tout l'art de l'évaluateur consistera précisément à rendre de plus en plus mesurable cet obscur objet de l'évaluation »<sup>12</sup>. Ainsi, elle nous aide à connaître le niveau des apprenants et à identifier leurs carences et leurs maîtrises. C'est aussi un appui pour l'enseignant pour le choix de programmes adaptés, ce qui ne pourrait être que positif pour le système éducatif en général. Elle ne devrait pas se limiter aux seules fonctions quantitatives et numériques mais également la fonction qualitative. Elle deviendrait ainsi, un outil procédural efficace pour mesurer l'appropriation pédagogique dans ses divers mécanismes de planification et de gestion, tout en suivant une trajectoire linéaire et harmonieuse. De ce fait, la conception de cette évaluation doit évoluer vers une autre disposition qui prend en considération plusieurs facteurs afin de garantir le succès de l'acte pédagogique.

Pour rattraper les retards acquis dans le domaine éducatif et pour palier les difficultés de la pression exponentielle de la démographie scolaire, l'insuffisance des moyens matériels et humains ne permettent pas toujours d'exploiter cet acquis pédagogique incontestablement positif. Le recours à la quantité plutôt qu'à la qualité rend cette évaluation difficile à mettre en place. L'échec ou le succès des apprenants, ne dépendent plus dans ce cas d'une réelle évaluation du niveau acquis mais du nombre de ces apprenants qui franchissent le niveau supérieur. Cette évaluation devient inopérante et perd de sa valeur dans le processus pédagogique.

<sup>11</sup> Claire TARDIEU, « La didactique des langues en 4 MOTS CLES », ELLIPES Edition, 2008, p 189

<sup>12</sup> Claire TARDIEU, « L'épreuve de didactique aux concours. L'évaluation en langues », ELLIPES Edition, 2005, p 9

---

Ainsi, un enseignant qui réussit est un enseignant qui découvre toujours les méthodes du succès des apprenants par son enthousiasme, son prestige et sa pédagogie. Il interagit avec les attitudes des apprenants, comme s'il s'agissait d'un champ expérimental pour atteindre ses objectifs. En revanche, l'enseignant doit éviter un comportement routinier, rigide, imperméable à toute innovation, en considérant l'évaluation comme un constat et non comme un atout supplémentaire dans la construction des savoirs et l'harmonie cognitive dans le couple enseignant -apprenant.

**Référence bibliographique :**

- AÏT BOUDAOU D Laïfa, « L'évaluation dans le système scolaire en Algérie », Ed Casbah, 2006.
- BANNEN, James. M. et CANNON, E. Harold. « L'art d'enseigner », Ed nouveaux horizons – ARS, 2002.
- BILLET Claude, « Le guide des techniques d'évaluation », Ed DUNOD, 2005.
- GLASSER William, « L'école qualité », Ed les éditions LOGIQUES, 1996.
- GLASSER William, « Une école pour réussir », Ed les éditions LOGIQUES, 1998.
- LOUIS Jean-Marc, « Mon enfant est-il un écolier heureux ? », Ed Inter éditions, 2004.
- MAGER Robert. F, « Comment définir des objectifs pédagogiques », Ed DUNOD, 2005.
- RAFFESTIN, A. « Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire », Ed CRDP Rouen, 1987.
- TARDIEU, Claire. « L'épreuve de didactique aux concours. L'évaluation en langues », Ed ELLIPES Edition, 2005.
- TARDIEU Claire, « La didactique des langues en 4 MOTS CLES », Ed ELLIPES Edition, 2008.
- TEBOUL Jacques, « L'entretien d'évaluation », Ed DUNOD, 2005.

---

## Une réflexion philosophique sur l'Altérité en linguistique.

Par M. Lamine Hidouci.  
Université de Tébessa.

### Résumé :

Qu'est ce que l'Altérité ? A cheval entre la philosophie et la linguistique, cette modeste réflexion essaye d'apporter un éclairage nouveau sur un sujet hautement sensible qui touche au fondement même de la science moderne. Ainsi, le phénomène de l'Altérité tel qu'il a été mis à contribution par Saussure est incluse dans un vaste réseau de postulats épistémologiques qui s'inscrivent dans une vaste entreprise scientifique dont l'objectif a toujours été de définir la meilleure façon pour se pénétrer de ces « Autres » mystérieux, à savoir l'homme et le monde.

### Mots clés :

Altérité, Interprétation, Epistémologie, Objet, Sujet.

### 1. Pour commencer :

Dans le cadre de cette modeste communication, j'essayerai d'aborder la problématique de l'Altérité dans la perspective de fixer un cadre à la fois théorique et épistémologique des idées à la croisée desquels cette problématique a du être soulevée. Car, à l'antipode des canons établis, la problématique de l'Altérité n'est pas seulement une affaire de langage et par conséquent de linguistes. Ce faisant, philosophie<sup>i</sup>, logique<sup>ii</sup>, littérature et à moindre degré sociologie<sup>iii</sup> et psychologie<sup>iv</sup> furent autant de champs de savoir à s'être élaborés, à certaines différences près, des concepts et des théories interrogeant autant sémantiquement que logiquement la validité du message monodique. Dans le même ordre d'idées, cette réflexion vise à conforter et à confronter l'enseignement saussurien par rapport à ces théories post-



structuralistes manifestement subversives dont le paradigme s'oppose à un supposé obscurantisme théorique de l'immanentisme, généralement associé à une orthodoxie théorique et à un dénie ontologique d'un sujet-conscient. Or, il s'avère d'emblée injuste de penser que Saussure eut à ignorer sinon le cachet socio-psychologique de ce sujet-conscient du moins la virulence du débat philosophique alimenté autour de lui. Toujours est-il que, des siècles durant, la pensée philosophique sur le langage s'est à juste raison imprégné de doutes ontologiques<sup>v</sup>, ceux-là même qui motiveraient, toutes proportions gardées, la réfutation saussurienne d'un sujet énonciateur imbriqué, du moins théoriquement, dans la composition préalable du fait linguistique. A ce titre, la pensée saussurienne n'est pas si « altéricide » qu'elle n'y parait. Elle n'est pas marquée de « solipsisme<sup>vi</sup> » non plus. Cartésienne à certains endroits, elle détermine les frontières entre un cogito<sup>13</sup> linguistique, ce que Saussure appelle épistémologiquement LANGUE, et des langues au pluriel, formes altérées de ce cogito.

## 2. L'Altérité dans l'épistémologie saussurienne :

Dans un premier temps, il importe d'esquisser dans quelle mesure les supputations philosophiques, ontologiques outre mesure, accumulées à travers les siècles, se sont greffées sur ce corps manifestement hétérogène faisant objet d'une référence épistémologique sur fond de laquelle la linguistique saussurienne s'est élaborée. Cela dit, c'est dans le sillage de la philosophie, dite du langage, que l'on peut à certains égards exhiber les accointances souvent occultées entre langue et ontologie, occasionné surtout par une inaccessibilité théorique à se saisir du sens en tant que poncif ontologique du monde, à laquelle s'ajoute cette impossibilité de définir d'un coté une traçabilité relative à ses processus générateurs, à ses noyaux constituants, et de l'autre ce manque de visibilité par rapport à ces co-constructeurs qui interviennent concomitamment dès lors qu'il s'agit d'expression linguistique ou de discours

---

<sup>13</sup> Conscience empirique de soi.



assumé. A ce propos, il convient de citer la métaphysique aristotélicienne que l'on peut d'ailleurs considérée comme la première réflexion sérieuse sur l'Altérité et l'être tout particulièrement, entendu au sens humain du terme, « cause première » qui doit sous-tendre et justifier toute tentative visant une connaissance légitimement scientifique, en ceci qu'elle devrait résulter d'une source déterminée, objectivement établie.

C'est pourquoi d'ailleurs Aristote admet l'universalité de la sagesse qu'il attribue à tous les humains. Selon M. Foucault, la pensée grecque faisait d'un «**travail d'élaboration de soi par soi**»<sup>14</sup> la condition de la recherche de la vérité. Plus radical, E. Kant pense à une auto-affection qui fait que l'on saisisse les choses non pas dans leur essence mais en fonction de notre expérience personnelle.<sup>15</sup> Il dit justement : « [...], nous ne connaissons notre propre sujet que comme phénomène, mais non selon ce qu'il est en soi.»<sup>16</sup> Dans cet ordre d'idées, l'Altérité en philosophie exprime indéniablement une volonté métaphysique de dégager transcendentale l'essence des objets en dehors de leur existence, synonyme de transformation et d'Altérité.

De ce point de vue, Aristote reste ouvertement sceptique par rapport à la légitimité du savoir scientifique, à partir du fait que le sujet en tant que tel appartient à une réalité complexe dont l'apparition matérielle implique toujours des **éléments altérants**. Autrement dit, ce dont les yeux peuvent voir ne constitue nullement un réel tout fait. Les éléments altérants qui s'y manifestent peuvent ou entraver ou relancer cette quête vers la connaissance.

Dans sa conceptualisation du fait linguistique, Saussure a bien pris la mesure d'éliminer ces faits altérants qui peuvent donner l'illusion d'appartenir au microcosme ontologique dont la LANGUE est le centre, à savoir l'écriture, la parole et le langage. Cela dit, les traces d'aristotélisme dans la pensée saussurienne sont

<sup>14</sup> M. Foucault, dans H. Dreyfus et P. Rabinow, Michel Foucault. Un parcours philosophique, Paris, Gallimard, 1984, p. 345.

<sup>15</sup> Cf. E. Kant, Critique de la raison pure, B 67-68, tr. A. Delamarre et F. Marty, Œuvres complètes, Paris, Gallimard, Pléiade, 1980-1986, t. 1, p. 807.

<sup>16</sup> E. Kant, Ibid., B 156, tr. fr., p. 870.

manifestes ; la purification de l'Objet, à savoir la langue, témoigne d'une volonté d'aller jusqu'aux causes suprêmes qu'Aristote tient pour cet impératif par rapport auquel un savoir scientifique ne doit pas se détacher. De cette façon on pourra constater que les préoccupations pour les éléments altérants qui se trouvent, chez Aristote, à la base de sa métaphysique, se retrouvent chez Saussure, dans le fondement même de son épistémologie. Dans cette optique, le choix de la synchronie au détriment de la diachronie, l'élimination du sujet conscient, de l'écriture, de la parole, des langues et du langage sont autant de preuves qui étayent l'idée selon laquelle l'épistémologie saussurienne a beaucoup à voir avec l'aristotélisme et l'Altérité, en tant que prédisposition ontologique de la réalité objective.

La position de Saussure par rapport à ce que certains linguistes qualifient de la « mort de sujet » mérite discussion et explication. Car, « On soutenait que Saussure avait proclamé, comme les autres grands ténors structuralistes, la mort du sujet » (H.Parret 01 : 2009)<sup>vii</sup>, alors qu'au fond, se plaçant dans une visée scientifique, Saussure élimine le sujet qui peut s'apparenter à un élément altérant pouvant parasiter la manifestation originale du fait linguistique. Mais en revanche, il admet la possibilité d'un usage social de cette langue par une masse de sujets conscients, d'où d'ailleurs les changements qui peuvent affecter le système dans sa structure, ce qui peut être considéré comme une **Altérité métalinguistique** que Saussure préfère aborder sous l'enveloppe de l'arbitraire, un concept de connotation philosophique que l'on peut attribuer à Aristote, dont la valeur théorique ne peut être dissociée de la problématique de l'Altérité. C'est la raison pour laquelle, force est d'admettre que la genèse de l'Altérité se rapporte tout particulièrement à l'antique contentieux aristotélicien à propos de l'arbitrarité / authenticité de la langue.

A vrai dire, les divergences philosophiques entre Platon et Aristote vont marquer à jamais toute l'histoire de la philosophie du langage. La philosophie platonicienne défend une sorte de conception utopique selon laquelle le langage est par essence universel. En outre, dans le Cratyle, Platon fait dire au sophiste Hermogène que le « nom qu'on assigne à un objet est le nom juste ». A l'idée que le nom signifie par

convention, Cratyle oppose la thèse selon laquelle il ne peut signifier que par nature. Aristote, disciple de Platon, va prendre le contre pied de cette conception ontologico-universelle du langage pour défendre une vision beaucoup plus réaliste en plaçant le principe de l'arbitraire au devant de la scène philosophique. En effet, si le langage est en prise directe avec la raison, il n'en demeure pas moins que notre façon de raisonner peut être affectée voire altérée par ce que la langue peut exprimer en termes d'idées erronées. Tant il est vrai que la contingence des rapports mots / choses concourent indéniablement à confirmer cet état de fait. Dans cette optique, l'arbitraire présuppose en quelque sorte une certaine liberté dans le choix des idées, lesquelles sont censées représenter adéquatement le monde qui nous entoure.

Sommes-nous à ce propos induits en erreur, pour ne pas dire altérés, par notre propre langage ?

A partir du XVII<sup>e</sup> siècle, le rationalisme, s'inscrivant dans la lignée de la philosophie aristotélicienne, va essayer d'étudier cette question en proposant une réflexion approfondie sur le rapport raison/ langage. René Descartes, figure emblématique du rationalisme, en est allé de ses réflexions à la fois approfondies et ingénieuses pour aboutir au principe de la digitalisation de l'esprit, en instituant la primauté du « cogito » comme une source ontologiquement insoupçonnable pour toute connaissance scientifique.

A l'antipode du rationalisme, l'empirisme, sous l'impulsion de philosophes comme Locke, réhabilite la conception universaliste initiée par Platon. Le retour du mythe de la langue originelle va orienter la recherche linguistique vers une conception historiciste. A la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, la philologie comparée va connaître un grand essor, un siècle plus tard, se créera en Allemagne un grand cercle d'études scientifiques sur la langue connu sous le nom de Grammaire Historique et Comparée.

Cependant, encore une fois, la balance philosophique va pencher en faveur d'Aristote lorsqu'un jeune linguiste, comparatiste de formation, va réfuter catégoriquement l'idée d'une langue originelle dénudée d'arbitraire. Doué et ingénu, il arrive presque

à résoudre toutes les questions philosophiques soulevées avant lui : l'universalité de la langue est désormais associée à l'universalité de la pensée. La langue est le résultat d'un contact entre une masse de sons psychiques et une masse d'idées (pensée). Ainsi, l'action qu'exercent les sons sur la masse des idées donne arbitrairement naissance à des petites unités moitié son, moitié idée. C'est ce qu'on peut réinterpréter par la terminologie signe, composé d'un signifiant (son) et d'un signifié (idée, sens). Ainsi, F de Saussure arrive à résoudre l'épineux contraste philosophique entre l'unicité ontologique et la pluralité linguistique.

Ceci étant, les hommes, race unique, ne se diffèrent pas parce qu'ils parlent plusieurs langues, leur unité ontologique ne se trouve pas exprimée dans une langue originelle et imaginaire, loin s'en faut, c'est un processus interne liant pensée et son qui l'incarne, un processus indéniablement universel quand bien même arbitraire eu égard à l'infinité des signes qui peut incarner, conséquence directe d'un double contact contre des sujets conscients et une réalité extérieure, tour à tour animés par des éléments pluriels et altérants.

l'Altérité ontologique se trouve donc au centre d'intérêt de la théorie saussurienne. Soulevée et développée par la métaphysique aristotélicienne, qui s'inscrivait dans un projet plus large relatif aux frontières séparant les sciences les unes des autres en fonction de la nature de leurs objets, l'Altérité ontologique chez Saussure revêt un caractère anthropo-linguistique dans la mesure où elle cherche à réconcilier d'un côté une pluralité linguistique et de l'autre une singularité anthropologique. De ce rapprochement il ressort qu'il est aberrant de voir en Saussure un négateur de l'Altérité en ceci qu'il n'a pas accordé suffisamment d'importance au rôle du sujet énonciateur. Car, la problématique de l'être en matière de réflexion philosophique se rapporte originalement à « ce qui est en tant qu'il est », c'est-à-dire à la réalité, c'est de quoi traitent en grande parties les principaux dialogues de Platon, tels que le Sophiste et le Parménide. C'est surtout dans le monisme ontologique de Parménide que l'on trouve la source théorique de la négation de l'Altérité en philosophie. Platon y récuse toute possibilité de l'existence d'une autre réalité existentielle. Dans ce sens,

---

tout Etre doit se suffire à lui-même. C'est la raison pour laquelle Saussure confirme qu'il doit y avoir une seule langue et non pas plusieurs.

Saussure a donc détourné le débat ontologique en philosophie en faveur de la langue au sens épistémologique du terme, en mettant en place ses éléments de base ou ses « causes suprêmes », notion éminemment aristotélicienne, à partir de laquelle toute connaissance devient possible dès lors que l'on sache que le mécanisme incarnant la langue est universel, ce qui, d'un point de vue logique, peut garantir une universalité et une objectivité aux connaissances que les hommes seraient en mesure de consolider nonobstant leurs différences manifestement linguistiques, qui n'en sont, à tous points de vue, que des éléments altérants, sans aucun rapport avec leur prédisposition linguistique originale.

En ces termes, Saussure, versant dans le négationnisme philosophique de l'Altérité, a formulé une réponse suffisamment probante aux supputations formulées par Platon et Aristote des siècles plus tôt, par rapport à ces « causes suprêmes » dont dépend la crédibilité de la connaissance et la perception de la réalité. De ce point de vue, en épurant l'ontologie anthropo-linguistique de certains éléments altérants, Saussure entend dire que l'Altérité en tant que telle ne peut advenir que de l'extérieur, du monde qui nous entoure dont la perception dépend exclusivement des moyens théoriques mis à contribution, mais aussi du sujet conscient dont l'ontologie reste à définir. Dans l'optique saussurienne, le sujet-conscient, élément altérant plutôt que parleur/ scripteur altéré, intervient à une échelle para-linguistique pour apporter le changement nécessaire au développement de la langue. Le principe de l'arbitraire est à ce titre une contribution épilinguistique qui garantit à la fois une possibilité de changement / pérennisation du système, ce qui, à une échelle spatio-temporelle, peut garantir un usage itératif d'une certaine masse d'éléments linguistiques, que la convention sociale, ayant dans sa constitution un élément de pluralité, peut, à terme, rendre canoniques en ceci qu'ils acquièrent une identité d'existence relative à l'espace / temps dans lequel ils se sont manifestés, ce dont Foucault préfère taxer d'une « formation discursive ».

---

Ainsi, chaque sujet-conscient faisant partie de la collectivité sociale est donc logiquement entraîné dans ce jeu de reprise que la théorie bakhtinienne appelle « dialogisme », même si rien n'indique que la quotité de ce jeu est portée à deux en matière de reproduction ! A ce stade de notre réflexion, on comprend peut être mieux jusqu'où s'étendent les contours de l'Altérité dans l'épistémologie saussurienne. Bien que le principe de l'arbitraire sous-entend a priori un type d'Altérité que l'on peut qualifier de métalinguistique, il reste évident que cet arbitraire ne peut s'opérer sans l'intermittence d'une réalité plurielle de par les éléments altérants qu'elle induit par la force des choses.

A ce propos, on doit reconnaître que le sujet-conscient, bien qu'élément altérant se suffisant à lui-même (la théorie freudienne en a porté les preuves), fait partie intégrante de cette réalité. C'est en somme la raison pour laquelle Saussure a fait l'impasse sur le sujet énonciateur, dont l'ontologie contraste avec la réalité linguistique, sans reconnaître en lui un élément passif par rapport aux déplacements toujours possibles des rapports, ce qui peut entraîner aussi bien des changements sémantiques que des mutations par rapport à la perception que l'on peut avoir du monde. Sur ce, l'Altérité saussurienne est strictement métalinguistique, même si c'est au sujet conscient de l'occasionner.

A cet endroit, il est clair que la définition ou du moins la conception que l'on peut se faire de l'Altérité varie en fonction du domaine de savoir auquel on a affaire. En termes plus précis, l'Altérité saussurienne s'inscrit dans la continuation d'un enseignement philosophique dont les racines trouvent leurs ramifications dans la philosophie grecque. Outre l'aristotélisme, le cartésianisme imprègne remarquablement la pensée saussurienne, surtout pour ce qui concerne les rapports ontologiques langue / être humain. C'est dans les Méditations que Descartes expose la thèse du « je suis incertain », une idée que Saussure reprendra des siècles plus tard en soulignant la primauté de la séparation épistémologique entre Langue et sujet, source indéniable d'Altérité en matière de conception relative au fait linguistique. Descartes souligne à juste titre qu' :

« [...], il y a bien des choses que nous rendons plus obscures en voulant les définir, parce que, comme elles sont très simples et très claires, nous ne pouvons mieux les connaître ni les percevoir que par elles-mêmes »<sup>viii</sup> (R. Descartes, 1953, p. 899). D'où d'ailleurs l'exigence saussurienne d'étudier « *la langue en elle-même et pour elle-même* », c'est-à-dire sans l'interférence d'un sujet conscient altérable et altérant.

Par ailleurs, à l'encontre du négationnisme saussurien, de la « phénoménologie ontologique » de Jean Paul Sartre et du nihilisme Nietzscheen, L'Altérité en sociologie et en psychologie se construit plutôt dans la reconnaissance de l'Autre. Elle évoque une piste originale pour comprendre les modalités de la construction identitaire dans un monde mondialisé, ce qui fait d'elle un construit plutôt qu'un donné. Prendre la mesure de cette différence, c'est saisir le caractère foncièrement épistémologique de l'Altérité linguistique dont les prolégomènes se trouvent institués par Saussure lui-même, un Saussure que l'on préfère taxer d'officiel, reprenant une expression d'Hermann Parret<sup>ix</sup>, pour le distinguer d'un *Saussure altéré* par les étiquettes toutes faites de la machination éditorialiste.

L'Altérité saussurienne est de ce fait incluse dans un vaste réseau de postulats épistémologiques qui s'inscrivent dans une entreprise scientifique visant à redéfinir le fait linguistique. A cet égard, F de Saussure, fin connaisseur des principes de la scientificité, procède par séparer ce qui essentielle de ce qui secondaire dans le but de chercher l'état premier ou « l'être en tant qu'il est » si chère à Aristote<sup>x</sup>. A ce propos, le sujet-conscient, objet de conflit entre Saussure et les théories post-structuralistes, ne peut être objet d'étude linguistique étant ontologiquement une entité à définir. Du même aussi, la parole, bien qu'individuelle et multiforme, se manifeste selon les lois de la physique dans la mesure où elle implique un mouvement d'ondes sonores. En revanche, c'est à travers le principe d'arbitraire aristotélien que Saussure essayera d'expliquer les raisons de cet écart. Car bien qu'affaire de tout le monde, la langue semble toujours réfractaire à toute emprise personnelle si bien qu'elle finit par s'imposer comme une institution sociale majeure. L'arbitraire laisse donc envisager une sorte d'appropriation / expropriation de cette langue en fonction des personnes,



des contextes et des visées communicatives. A cet égard, l'Altérité ne devient opérationnelle qu'une fois la langue se trouve manipulée au sein même de la masse sociale. Le paradoxe maintes fois souligné par Saussure sur la mutabilité immutabilité de la langue provient directement de cet arbitraire que l'on peut d'ores et déjà considérer comme une faille dans le système, unique reconnaissance saussurienne d'une Altérité proprement linguistique.

L'évolution de nouvelles orientations dans la pensée et de nouvelles conceptions en rapport avec les sciences humaines ont fini par donner d'autres dimensions à cette notion d'Altérité dont la genèse est, rappelons-le, philosophique. La linguistique anti-saussurienne n'a fait que de mettre en question, de manière assez insistante d'ailleurs, l'intégrité discursive et le caractère monolithique de la dimension culturelle qui s'y imbriquent. A l'encontre des européens, les anglo-saxons, tels Wittgenstein, Austin, Searle, imbibés de philosophie analytique, se sont très spécifiquement acharnés sur la décentralisation du sujet- conscient de manière à aborder l'Altérité à travers son ouverture ontologico-culturelle qui rappelle par la force des choses la présence de l'autre. Ce dont C.K.Orecchioni reproche d'ailleurs au schéma de la communication de Roman Jakobson, sa rigidité et sa négation d'une compétence culturelle, au sens ethno-anthropologique du terme. La théorie de l'énonciation de Benveniste, l'argumentation ducrotienne et l'analyse du discours à la française se refusent à leur tour à une ouverture ontologico-culturelle, même si elles évoluent selon un paradigme d'Altérité justifié par l'ordonnance et à l'interaction des éléments linguistiques, à partir desquels des valeurs sémantiques peuvent être tirées.

A propos de cette ouverture ontologico-culturelle autour de laquelle on peut ranger, à quelques exceptions près, l'éventail des théories et des conceptions apparues en réaction à l'abstractionnisme saussurien, elle interpelle non pas un nouveau paradigme de recherche linguistique mais une reconsidération ontologique de l'être humain à partir de ses prédispositions à se servir socialement de la langue, ce dont d'ailleurs on reproche à ces théories que les épistémologues taxent de « réalistes », parce qu'elles intègrent ces deux présumées « bêtes noires » (S. Kim1997 : 211)<sup>xi</sup>



de la linguistique saussurienne ; à savoir le réfèrent, entendu par là le réel, et le sujet, c'est-à-dire l'homme en tant que membre d'une société. Si la dimension culturelle était privilégiée par la linguistique post-saussurienne, il n'en demeure pas moins que le succès retentissant de la psychanalyse freudienne<sup>xiii</sup> a quand même motivé les orientations méthodologiques de la nouvelle psycholinguistique, qui plus est bénéficiait de l'appui théorique du béhaviorisme américain en triomphe sur l'innéisme cartésien. C'est d'ailleurs la seule différence en termes épistémologiques que l'on peut établir entre la GGT et le distributionnalisme, entre le distributionnalisme et la linguistique d'inspiration saussurienne. Ce penchant à l'extériorité en matière d'orientation théorique et de conception ontologique de l'homme a favorisé, à l'antipode des canons saussuriens, une revendication à l'appropriation et à l'instrumentalisation de la langue comme un moyen de communication ou comme un appareil formel de l'énonciation selon l'expression d'E. Benveniste.

A ce propos, il va sans dire que le terme énonciation implique une allocution, c'est-à-dire la présence d'un ou plusieurs interlocuteurs avec lesquels il doit y avoir, à quelques approximations près, une connivence au niveau du mode de référence au monde. L'Altérité intrinsèque de ce monde a nourri un intérêt particulier au paradigme de la référence, censé supplanter le paradigme de l'immanence caractérisant l'épistémologie saussurienne. Le terme référence, qui sous-entend un rapport à quelque chose, a donc conséquemment ramené la problématique de l'Altérité au devant de la scène linguistique.

En effet, la linguistique postsaussurienne a exploité selon différentes manières le caractère réflexif de la langue. A vrai dire, selon qu'on évolue dans le cadre de la linguistique de l'énonciation, la linguistique textuelle, l'analyse du discours, l'analyse conversationnelle, la sociolinguistique, l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication ou la pragmatique, la problématique de la référence est interprétée et exploitée selon les objectifs définis par chaque discipline. La linguistique de l'énonciation se focalise beaucoup plus sur les propriétés intrinsèques de certains

mots qui ont cette vocation à référer au monde. Ce qu'on appelle « embrayeurs » (R.Jakobson), « shifters » (anglais) ou déictiques (K.Buhler) sont des unités linguistiques dont la valeur référentielle dépend de l'environnement spatio-temporel de leur énonciation. Partant de ce postulat, l'analyse textuelle au même titre que l'analyse du discours essaient respectivement de référer les propriétés linguistiques d'un texte à un autre texte ou de définir pour un discours le contexte global pour et par lequel il se trouve produit dans le respect de certaines règles relevant souvent de la société et de l'idéologie.

L'analyse conversationnelle (Sinclair, Coulthard, Roulet), la sociolinguistique (W.Labov) procèdent suivant la même logique ; d'un côté répartir les différents constituants linguistiques d'une interaction verbale sur plusieurs niveaux d'ordre extralinguistique, tels le sexe, l'âge, la position sociale, étudier l'interaction langue-société pour relever les mécanismes sous-tendant la dynamique du changement linguistique et le phénomène de clivage sociale accompagnant les formations de vie humaine commune. Du même, l'ethnométhodologie (Garfinkel) et l'ethnographie de la communication (Hymes, Gumperz) cherchent à expliquer les implicites sociaux en se référant à la façon dont les personnes s'expriment dans le cadre des communications quotidiennes. De son côté, la pragmatique (Ch. Morris, Peirce, Austin, Searle) n'exclut pas de son arrière-fond théorique l'idée de référer l'interprétation des propos linguistiques au contexte global. La pragmatique a donc entériné l'idée d'une référence dynamique qui, pour être établie dans l'attribution de référents légitimes, doit être calculée à partir de la pertinence de certains faits relatifs au contexte.

### **3. Pour ne pas conclure :**

Au-delà de sa définition canonique, la référence peut être interprété comme un paradigme de recherche à partir duquel la linguistique post-structurale a voulu mettre en exergue des accointances complexes entre l'exercice de la parole et les différentes

facettes du monde extérieur, un monde qui tour à tour qualifié de société et de contexte, selon les disciplines et leur terminologie...

---

**Notes et bibliographies :**

<sup>I</sup> On peut citer entre autres le « je suis incertain » de Descartes. Cf. Les Méditations.

<sup>II</sup> Depuis Aristote, la logique s'est intéressée au rapport « pensée / langue » en essayant de comprendre dans quelle mesure notre pensée serait altérée par une langue régie par le principe de l'arbitraire.

<sup>III</sup> La sociologie s'intéresse, sur fond d'un monde mondialisé, aux modalités de la construction identitaire, aux réseaux et aux communautés d'appartenance.

<sup>IV</sup> Au même titre que la sociologie, la psychologie s'est intéressée de manière accrue à l'altérité. L'inconscient freudien stipule une inscription de l'autre à l'intérieur de soi-même. Henri Wallon (1953) confirme au terme d'une recherche l'aspect moteur de l'altérité dans la construction identitaire de l'enfant.

<sup>V</sup> Aristote peut être considéré comme l'initiateur de ce type de réflexion sur l'ontologie dans le cadre de sa métaphysique.

<sup>VI</sup> Forme philosophique sublimée de l'égoïsme, se manifestant par une phobie de l'altérité.

<sup>VII</sup> H.Parret. Les fondement impensable de la théorie linguistique saussurienne. In P.Swiggers (éd), Actualités de Saussure, Louvain/ Leuven, Editions Peeters, 2009.

<sup>VIII</sup> DESCARTES, René, 1953 [1641] : « La recherche de la vérité par la lumière naturelle », 875-901 in : id., Œuvres et lettres (Bibliothèque de la Pléiade), André Bridoux (éd.). Paris : Gallimard.

<sup>IX</sup> H.Parret, p.16 in Herman Parret, « Réflexions saussuriennes sur le temps et le moi », *Linx* [En ligne], 7 | 1995, mis en ligne le 12 juillet 2012, consulté le 20 juillet 2014. URL : <http://linx.revues.org/1124> ; DOI : 10.4000/linx.1124.

<sup>X</sup> Cf. Aristote. La Métaphysique, Livre 1. Traduction et commentaire, Louvain-Paris, 1912, pp. 36-39; S. MANSION.

<sup>XI</sup> Sungdo Kim, « Benveniste et le paradigme de l'énonciation », *Linx* [En ligne], 9 | 1997, mis en ligne le 06 juillet 2012, consulté le 15 octobre 2012. URL : <http://linx.revues.org/1051> ; DOI : 10.4000/linx.1051.

<sup>XII</sup> Dans son PLG, E.Beveniste parle d'unité psychique pour caractériser l'homme qui cherche à transcender ses expériences par la langue, p.260.

---

**Améliorer la compréhension en lecture par l'usage stratégique du dictionnaire.****Par Dr. Azzedine Ameer.****Université de M'Sila.****Résumé :**

Dans la présente réflexion, nous avons proposé une façon d'introduire le dictionnaire dans une activité de compréhension de l'écrit. Nous avons, également, cité à partir d'entrées théoriques l'importance de cet outil lexicographique comme source de savoir et son rejet de la classe de langue sous prétexte qu'il soit nuisible aux apprentissages dans le cadre des nouvelles approches adoptées. Enfin, nous avons avancé des recommandations quant à son usage dans la classe sans qu'il présente un obstacle aux apprentissages.

**Mots clés : Compréhension en lecture – usage stratégique- dictionnaire.**

ملخص:

اقترحنا في هذا المقال طريقة لإدماج القاموس في نشاط فهم النص. ولقد ذكرنا انطلاقاً من بعض المداخل النظرية أهمية هذه الأداة المعجمية كمصدر للمعرفة وكذا إبعادها من قسم تعلم اللغات بذريعة أنه مضر بالتعلم في إطار المقاربات الحديثة. قدمنا في الأخير مجموعة من المقترحات لاستعمال هذه الأداة في القسم دون عرقلة التعلم.

**Abstract :**

In this reflection, we have proposed a way to introduce the dictionary into an activity of reading comprehension. We have also quoted from theoretical entries the importance of this lexicographic tool as a source of knowledge and its rejection of the language class on the pretext that it is harmful to learning within the framework of the new approaches adopted. Finally, we have made recommendations regarding its use in the classroom without presenting an obstacle to learning.

## Introduction :

Personne de nos jours, ne peut nier l'importance du dictionnaire, soit pour gérer des situations de la vie courante, soit pour gérer des situations d'enseignement-apprentissage ou des situations professionnelles. Cet outil représente, sans conteste, une source de référence pour chaque domaine, dans une langue donnée. S'il est unilingue, il sert de source pour définir, donner des exemples d'usage, donner l'étymologie d'un mot et transcrire sa prononciation avec l'API. S'il est bilingue, il donne la traduction du mot dans différentes situations. S'il est thématique, il peut amener à construire une idée claire et nette sur la notion, dans un domaine donné. Doté d'un statut officiel, le dictionnaire est donc, un moyen qui donne accès aux connaissances universelles à tout utilisateur car il contribue au maintien des connaissances telles qu'elles sont, sans modification ou interprétation.

Malgré son importance, le dictionnaire demeure loin du bon usage au sein de la classe de langue. Dans chaque manuel ou programme scolaires, des textes de degrés de difficultés variés sont proposés. Les difficultés lexicales surgissent à tout moment et présentent le premier obstacle pour lire un texte. Pour surmonter ces difficultés, les pratiques pédagogiques ordinaires impliquent l'usage du dictionnaire. Cependant, le recours à l'usage de cet outil lexicographique semble difficile dans un système scolaire qui adopte des pédagogies dites de centration sur l'apprenant. De ce fait, dans chaque séquence d'apprentissage, l'apprenant est sensé lire trois fois, mais selon un constat unanime, aucun sens n'est construit par les apprenants lors de ces activités de lecture. Pour une séance de compréhension de l'écrit qui vise à doter l'apprenant de stratégies d'accès au sens, aucune activité n'entraîne l'apprenant au bon usage du dictionnaire. Dans une séance dite de lecture entraînement, toutes les activités sont orientées vers le renforcement de combinaison des mots et la correction phonétique. Dans une séance de lecture récréative, on ne peut jamais arriver à atteindre son

---

objectif vu l'impossibilité de comprendre, au moins, les passages les plus simples d'un texte.

En outre, des didacticiens et des pédagogues appellent à éviter l'usage du dictionnaire lors de la lecture notamment dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Cette opération machinale de feuilleter le dictionnaire à chaque difficulté lexicale rencontrée dans un texte peut freiner les opérations mentales de construction de sens. *l'utilisation du dictionnaire à la première lecture : avec un tel outil entre les mains, l'apprenant sera inévitablement tenté de traduire le texte, ce qui rendra l'accès au sens plus difficile avec des blocages sur des détails ;* (Colletta, 2013). Cette situation dictée par des orientations méthodologiques visant à doter les apprenants de stratégies de lecture permettant de construire de nouvelles connaissances sur la base de ses connaissances personnelles, nous conduit à nous interroger sur la manière adéquate pour l'usage du dictionnaire au sein d'une classe de FLE.

Nos lectures ainsi que nos expériences personnelles au sein des classes de FLE, nous amènent à supposer que l'utilisation stratégique du dictionnaire serait susceptible de rendre à cet outil sa place dans le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture.

Pour répondre à notre interrogation et vérifier notre hypothèse nous allons d'abord présenter comment se fait la lecture selon les approches modernes. Puis, nous allons présenter un aperçu sur l'usage traditionnel du dictionnaire dans une classe de langue, arrivant, enfin, à proposer des tâches portant sur l'utilisation stratégique du dictionnaire.

### **La lecture selon les approches actuelles :**

Dans le domaine l'enseignement-apprentissage des langues, la lecture tient une place primordiale. Grace à son importance comme un processus permettant l'acquisition du savoir, elle vient au centre d'intérêt des recherches menées en didactique, en psychologie et même en linguistique textuelle. C'est une activité mentale complexe qui ne peut pas être observée facilement par l'enseignant. Ceci dit parce que *la lecture n'est pas un processus linéaire et statique ; elle est au contraire un processus dynamique* (Giasson, 1995, p. 7). Cela veut dire qu'on ne peut jamais considérer le simple déchiffrage comme une lecture. Cependant, pour lire, un lecteur habile utilise plusieurs connaissances sur la langue et sur le monde. En effet, la lecture demeure une situation d'intégration de tous les acquis de l'individu. C'est une *activité de prédiction, de confirmation et d'intégration d'indices syntaxiques, sémantiques et graphiques* (Giasson, 1995, p. 10). Pendant le processus de lecture, les habiletés s'interagissent entre elles pour aboutir à une construction de sens et de déchiffrer le message que porte un texte ; c'est pour cette raison que cet acte est considéré comme un processus holistique et de construction de sens. C'est autour de ces connaissances que les approches didactiques proposent des modèles pédagogiques qui tentent à former un lecteur autonome. Dans le cadre de la pédagogie du projet, une activité de compréhension de l'écrit se place comme une pièce maîtresse d'une séquence pédagogique. Dans chaque séquence, On propose un texte à lire comportant tous les points à étudier, mais son objectif principal est d'installer chez l'apprenant une autonomie de lire. En plus de son objectif de comprendre le texte à l'aide du guidage pédagogique assuré par l'enseignant, l'apprenant va progressivement acquérir un nombre considérable de stratégies de lecture. Ces dernières se regroupent en trois principales catégories Aline GOHARD-RADENKOVIC (1995) :

1- **La lecture globale** : c'est une stratégie qui permet une vision globale du texte ou une conception générale sur son contenu à travers l'observation des éléments suivants :

Le paratexte, la longueur du document les titres, les choix graphiques, la source (auteur, date, lieu...), le genre du document. Cette étape est très



---

importante car elle permet au lecteur d'émettre des hypothèses en reliant ces éléments avec ses connaissances antérieures. *Surgissant alors plusieurs schèmes possibles, c'est-à-dire plusieurs interprétations* (Cornaire, 1999, p. 24).

2- **La lecture en diagonale** : c'est une stratégie qui consiste à dégager les grandes lignes en agissant comme suit :

- Identifier les structures et les éléments connus en y dirigeant ses regards pour saisir globalement l'idée principale du texte ;
- Eviter de s'arrêter sur des mots ou structures inconnues ou complexes.
- Cette étape permet d'appliquer le principe d'aller du connu vers l'inconnu et puis surmonter ses difficultés liées essentiellement à la complexité lexicale.

3- **La lecture sélective ou « repérage »** : c'est une stratégie permettant de se servir du texte en repérant et en soulignant les éléments suivants:

- Les marqueurs linguistiques indiquant l'articulation visible du texte (les connecteurs)
- Les mots-clés exprimant l'idée directrice du texte ;
- Les passages significatifs qui développent les idées principales du texte en éliminant les exemples illustratifs, les énumérations, les répétitions...

Cette étape permet de sélectionner l'information qu'il faut et selon le besoin.

Depuis des années, des enseignants, des inspecteurs et des chercheurs se mettent d'accord sur le fait que la plupart des apprenants ne comprennent pas en lecture et que parmi les difficultés majeures rencontrées pendant une activité de lecture, la méconnaissance du vocabulaire. Ce problème du vocabulaire, dans le contexte

algérien, est toujours lié à l'enseignement-apprentissage du Français, dans le contexte algérien, car sa relation avec la lecture est interactive et réciproque ; c'est-à-dire, tout lecteur a besoin de mots pour comprendre un texte et il acquiert de nouveaux mots en lisant un texte. Comme tout le monde est conscient de son importance, on continue jusqu'aujourd'hui à enseigner explicitement le vocabulaire dans une activité intitulé Vocabulaire, pendant chaque séquence pédagogique. Mais son enseignement demeure linéaire et sans intérêt pour l'apprenant. Les mots sont enseignés d'une manière systématique dans l'absence de toute situation d'intégration. L'utilisation du dictionnaire lors de ces séances est omniprésente, mais généralement dans un cadre restreint qui ne dépasse pas l'entraînement à la recherche d'un mot en suivant l'ordre alphabétique. Et si on demande aux apprenants de chercher une définition d'un mot, on ne va pas plus de l'écrire sur les cahiers. Les apprenants sortent souvent avec un score nul sur le plan de l'acquisition de nouveaux mots.

Quant au processus de lecture, les approches actuelles favorise l'utilisation des indices textuels et contextuels pour comprendre les textes et acquérir un nouveau vocabulaire. A ce propos, un tel acte nécessite l'interaction entre toutes les habiletés que possède le lecteur et chaque tâche en dehors de la démarche adoptée peut nuire à tout le processus de construction de sens. Selon les adeptes de ces approches, l'usage des dictionnaires est l'une des tâches qui peuvent, donc, freiner ce processus de construction de sens, notamment, s'ils sont utilisés pendant la première lecture (lecture globale). Si un lecteur est à chaque fois appelé à ouvrir son dictionnaire et chercher le mot désiré, il se trouve dans l'embarras de choix notamment si le mot recherché a plusieurs définitions. Quant aux dictionnaires monolingues qui sont souvent privilégiés par le apprenants de langues étrangères, la recherche de mots y est plus facile mais cet acte *conduit à des erreurs dues à un manque d'équivalence des mots, notamment en ce qui a trait aux registres de langue, à la connotation, aux cooccurrences, etc.* (Circouf, 2010).

---

Les arguments avancés ci-dessus ne signifient pas que le dictionnaire doit définitivement s'éclipser de la classe, mais il ne doit pas être pris comme la première ou la seule source de l'information. Son usage est nécessaire parce qu'il demeure l'une des sources fiables et riches des outils externes de l'information qui peut compléter l'apport du contexte dans les lectures personnelles(...) Il faut cependant que les élèves apprennent à utiliser le dictionnaire d'une façon stratégique, c'est-à-dire à reconnaître à quel moment son utilisation est pertinente et à quel moment il est préférable de recourir à d'autres sources (Giasson, La lecture et l'acquisition du vocabulaire, 1994)

Ce qu'il faut faire, donc, c'est de guider l'apprenant, le plus large possible, à utiliser les indices textuels et contextuels pour comprendre le texte dans sa globalité et pour résoudre le problème de vocabulaire, il faut passer un à enseignement stratégique explicite pendant la séance de compréhension en lecture. Cet enseignement stratégique doit doter les apprenants de stratégies d'utiliser le dictionnaire sans freiner le processus holistique de compréhension en lecture. Pour ce faire, nous proposons les tâches suivantes qui doivent être réalisées après l'étape de la lecture globale :

- Repérer les mots connus et les mots inconnus,
- Essayer de définir ou de donner le synonyme de chaque mot nouveau.
- Chercher dans le dictionnaire le sens des mots nouveaux en utilisant le contexte linguistique et situationnel de la lecture pour choisir la définition ou le synonyme exacts du mot.
- Donner des consignes et des questions sur le texte portant essentiellement sur ces mots nouveaux.
- Proposer des situations d'intégration portant sur ses mots.

---

- A l'aide du dictionnaire, écrire les définitions, les synonymes d'un mot dans un glossaire suivant les thèmes de différents projets proposés à titre de l'année scolaire.

Ces tâches assignées à l'enseignant et à l'apprenant peuvent être très efficaces notamment à l'aide des dictionnaires électroniques qui sont actuellement disponibles sous forme d'applications à installer sur les smartphones. Ces derniers facilitent la tâche de retrouver un mot grâce à la technologie de l'hypertexte.

### **Conclusion :**

La maîtrise de la lecture est un outil incontournable pour acquérir le savoir. La richesse lexicale, à son tour, revêt d'une importance qui la rend indissociable de la compétence de lecture. Ce sont, donc, deux ressources de savoir qui sont en péril, ces dernières années. Les apprenants lisent mal à cause d'une pauvreté lexicale qui caractérise un enseignement de Français structural et linéaire. Suivre les nouvelles approches ou adoptés d'anciens outils est une question qui prend son élan. L'usage d'outils traditionnels, tel le dictionnaire, est une chose estimée par de nombreux praticiens mais demeure impossible, vu les instructions officielles qui l'interdisent. Il est donc temps de réfléchir sur des méthodes intégrant le dictionnaire dans les activités de lecture d'une manière répondant aux orientations scientifiques des approches adoptés à l'école de nos jours.

Enfin, nous estimons que la présente réflexion reste à enrichir dans de prochaines études. Nous proposons, donc, de mettre en place des dispositifs expérimentaux dans la classe qui demeure le seul lieu habilité à mesurer la réussite ou l'échec d'un dispositif pédagogique, notamment avec la surcharge humaine, cognitive, et pédagogique qu'elle connaît dans le contexte algérien. Nous pouvons nous interroger

à la fin de notre réflexion sur la manière de rendre le vocabulaire acquis par les apprenants actif durant tout le parcours scolaire.

**Bibliographie :**

- Circof, C. (2010). Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ? *Cahiers de l'APLIUT*, pp. 116-136. Consulté le Décembre 08, 2017, sur <http://journals.openedition.org/apliut/982>
- Colletta, J.-M. (2013). Linguistique textuelle et didactique de l'écrit. Paris: CNED.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: Puf.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. (L. P. français, Éd.) *Littérature, société*(92), pp. 37-39. Consulté le Décembre 2, 2017, sur [id.erudit.org/iderudit/44481ac](http://id.erudit.org/iderudit/44481ac)
- Giasson, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal: gaëtan morin.

**Un lieu de rencontre des langues et des technolectes :  
groupes Facebook Master 2, département de français.**

**Annaba (Algérie).**

**Par Sabrina Melouah et Pr. Hazar Maiche.**

**Université d'Annaba.**

**Résumé :**

L'avènement du Facebook en Algérie et le nombre croissant d'amateurs ayant un profil sur ce réseau font des murs des groupes de ce dernier un espace privilégiés pour communiquer par le biais de productions langagières innovantes. Cet outil est ainsi considéré comme source inépuisable pour l'étude des pratiques langagières en ligne. Dans cette étude sociolinguistique, nous portons notre réflexion sur les nouvelles formes d'expressions linguistiques et graphiques, induites par les échanges des jeunes étudiants internautes du département de français de l'université Badji Mokhtar Annaba inscrits dans des groupes Facebook à vocation universitaires. Ce réseau de productions langagières est devenu un lieu de diffusion des langues et une source féconde de créativité.

**Mots clés :**

Facebook ; contact de langues ; technolecte ; alternance codique ; identité.

**Abstract :**

The advent of Facebook in Algeria and the growing number of fans with a profile on this network make the walls of groups of the latter a privileged space to communicate through innovative language productions. This tool is thus considered as an inexhaustible source for the study of online language practices. In this sociolinguistic study, we reflect on the new forms of linguistic and graphic expression, induced by the exchange of young Internet students from the French department of Badji Mokhtar Annaba University enrolled in Facebook groups for academic purposes. This network of creative language productions has become a place for the dissemination of languages and a fertile source of creativity.

**Keywords :**

Facebook ; language contact ; technolect ; code alternation ; identity

---

**Introduction :**

L'essor des médias sociaux numériques a révolutionné toutes les sphères de l'activité humaine ces dernières années. Facebook<sup>17</sup> qui est le lieu où se fabriquent les nouvelles formes linguistiques en ligne, est devenu le réseau le plus privilégié par les algériens<sup>18</sup>.

Il est à noter que notre intérêt porte sur les pratiques langagières des jeunes étudiants inscrits sur des groupes Facebook algériens. En premier lieu, nous tenterons de décrire la situation sociolinguistique et le marché numérique en Algérie. En second lieu, nous aborderons les contributions relatives à notre investigation. Enfin, nous ferons une analyse de notre corpus.

**1. Conceptualisation :**

« Facebook n'est que le lieu documenté de notre société moderne » (Guillaud, 2011). Ce cyberspace gratuit documenté modifiant tout le dispositif de la discursivité en ligne : il est devenu une plateforme d'échanges à travers ses services multidimensionnels (discussion instantanée, page et mur Facebook, etc) qui renseignent sur un nouvel environnement technique, socioculturel, symbolique et linguistique. Effectivement, nous assistons à l'émergence massive des formes d'écriture atypique habituellement pratiquées par les jeunes internautes sur le réseau. C'est sur ce terrain numérique que nous fondons notre recherche.

**1.1 Quelques repères sur la réalité socio-langagière en Algérie :**

La situation linguistique en Algérie est une réalité complexe vue la présence historique de plusieurs langues qui sont le lieu de conflits idéologiques (F. Laroussi, 2003: 139). Lors de la conquête française, l'Algérie est complètement francisée dans tous les secteurs (Benrabeh, M, 1999). Dès 1962, une politique d'arabisation s'est imposée comme dans tous les pays Maghrébins mais elle n'a pas été une réussite (Granguillaume, 1997 : 4) : ses dirigeants<sup>19</sup> ont imité la culture linguistique assimilationniste de la France<sup>20</sup> à travers les législations consécutives (1963, 1976, 1989) mais n'ont pas été respectées. Après plus d'un demi-siècle d'indépendance, les chercheurs caractérisent les pratiques des algériens comme plurilingues (langues écrites et orales).

---

<sup>17</sup> Est un projet d'un étudiant de l'université de Harvard en 2004, [Mark Zuckerberg](#). Il s'agit d'un [site social](#) sur [Internet](#) permettant aux internautes de garder le contact avec ses amis... Son nom s'inspire des albums photo (« trombinoscopes » ou « Facebooks » en anglais). Disponible sur: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Facebook> (Consultée, le 10/02/2016).

<sup>18</sup> « [Enquête nationale sur l'internet en Algérie](#) ». Disponible sur : <http://www.webdialna.com/> (Consultée, le 10/02/2016).

<sup>19</sup> Les chefs d'état: Ben Bela (1962 - 19/06/1965), Howari Boumedién (19/06/1965 - 27/12/1978), Chadli Ben Djedid (1978 - 1990) et certains leaders et cadres intellectuels algériens ayant marqué l'itinéraire éducatif et sociopolitique de l'état, tels que Moustafa Lachref, M<sup>ed</sup> Kharabi, Abdelhak Bererhi, Taleb Ibrahim, etc.

<sup>20</sup> Favorisé à convertir à la seule langue tant en cherchant à éradiquer les variétés concurrentes.



## 1.2 Révolution Facebook en Algérie :

L'Algérie est le huitième pays le plus connecté à ce réseau en Afrique. La croissance proportionnelle des internautes est due au boom des TICE : le nombre d'abonné s'élève à 10 millions avec la 3G, 4G et deux millions à l'ADSL, sur une population de plus 40 millions d'habitants, en 2015<sup>21</sup>. Les algériens privilégient Facebook par rapport aux autres médias sociaux numériques imposant des conditions (le nombre des signes) comme celles de Twitter. D'après le rapport de l'étude internationale<sup>22</sup> menée sur l'effectif des consommateurs des réseaux sociaux, l'Algérie est classé comme 5ème population la plus active, parmi les 22 pays arabes après l'Égypte, l'Arabie Saoudite, le Maroc et l'Irak.

En bref, Facebook a bouleversé l'aspect technologique, le marché économique, les comportements socioculturels et langagiers.

## 2. Méthodologie :

### 2.1 Descriptif du contexte d'étude :

Le travail sur les productions langagières des étudiants ne cesse de susciter l'intérêt des chercheurs, notamment dans la communication médiée par les réseaux (CMR).

En effet, nos étudiants internautes sont en contact régulier avec les personnes de leur entourage et à distance en contexte ordinaire et universitaire. Ils ont constitué des communautés virtuelles ayant des compétences à l'écrit et maîtrisant plusieurs langues (Pierozack, 2005). C'est dans ce cadre que nous engageons notre recherche.

Notre travail est basé essentiellement sur l'analyse des écrits des étudiants internautes en Master 2 du département de français de l'université Badji Mokhtar d'Annaba (Algérie) interconnectés en permanence sur les groupes Facebook cibles tout au long de l'année universitaire 2015-2016.

- Les deux groupes fermés nommés :

« Master 2, G1, FLE » dont les membres sont 38 inscrits en ligne sur 51 étudiants.

« Master Did/Ling Groupe 01 & 02 » dont les membres sont 180 inscrits en ligne sur 63 étudiants et le reste partagé entre enseignants/Doctorants.

Il faut signaler que le nombre des inscrits en ligne est partagé entre les utilisateurs étudiants et enseignants/Doctorants.

Un groupe ouvert désigné par « Master 1+2 université », dont la photo de profil affiché est le sigle de l'université d'Annaba.

Notre analyse portera sur la communication et interactions affichées en ligne, découlant d'un réseau socio-numérique, tel que les pages des groupes Facebook. L'échange sur le mur de ses groupes se fait de plusieurs manières :

<sup>21</sup> Une panne géante d'Internet suscite l'ire des Algériens. Disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/international/2015/10/27/01003-20151027ARTFIG00153-une-panne-geante-suscite-l-ire-des-internautes-algeriens.php> (le figaro.fr □ [lefigaro.fr](http://lefigaro.fr) Mis à jour le 28/10/2015. (Consultée, le 10/02/2016).

<sup>22</sup> Arab Social Media Report. Disponible sur <http://www.ArabSocialMediaReport.com/> (Consultée, le 10/02/2016).

Dans les premiers groupes « fermés<sup>23</sup> » précités, il s'agit majoritairement d'étudiants déjà titulaires de la licence et préparant un mémoire de Master 2 dans deux options : FLE (Français Langue Etrangère) et SLD (Sciences du Langage et Didactique). .... % des étudiants inscrits ont entre 25 ans et 35 ans. Ces étudiants partageant la même spécialité au sein du même groupe visé sont globalement issus de la ville d'Annaba, certain nombre inscrits sont d'origines différentes. Ils viennent des universités d'autres villes annexes du même pays (Souk-Ahras, Guelma, El-Tarf) dans le cadre de mobilité universitaire.

En ce qui concerne le troisième groupe, le paramètre de confidentialité est « ouvert<sup>24</sup> » et ce dans le but d'une diffusion rapide des informations affichée au niveau du département.

Il importe de souligner que nos informateurs utilisent régulièrement Facebook et ce pour la consultation de l'affichage administratif, des cours et des fichiers sur ces groupes cernés. Ainsi, le choix de ces groupes cibles dépend aussi bien du facteur disciplinaire que du choix de notre sujet qui tourne autour des particularités sociolinguistiques des échanges scripturaux entre les étudiants et utilisateurs inscrits des groupes visés.

Notre recherche s'inscrit dans une perspective exploratoire mettant l'accent sur des particularités scripturales technolinguistiques liées à des stratégies langagières des étudiants interconnectés sur des groupes Facebook précités ayant connaissance des diverses langues en présence (arabe dialectale, arabe standard, anglais, allemand, ...) et une maîtrise de la langue française après une licence de trois ans d'étude et une année en Master 1.

Les murs des groupes Facebook qui font l'objet de notre analyse sont un terrain inédit en contexte francophone et arabophone comparé aux anglophones tels que les travaux de (Yanoshevsky, Niquette en 2010 et Marcon, Combe Celik en 2012). Or, la conception et l'analyse du discours des réseaux sociaux en ligne posent toujours problème en matières épistémologique, méthodologique et éthique.

Il y a vingt ans déjà que les chercheurs en sciences sociales et humaines se sont intéressés à la communication écrite « médiée » (Panckhurst, R., 1997 : 56-58). De même cette révolution de communication de réseautage numérique fascinent les linguistes, jusqu'à ce jour. A ce propos nous pouvons citer les travaux de (Werry, 1996), (Pierozak 1998, 2000, 2003), (Chovancova, 2008, 2009), qui tentaient de décrire et de catégoriser ces nouveaux genres discursifs. D'autres tels que (Djond, Mercier, 2002), (Anis, 1998, 1999, 2002, 2006), (Panckhurst, 2006), (Laroussi & Liénard 2012), (J. Gerbault : 2012), (L. Messaoudi 2010 : 51- 63/ 2013 :66-67/ 2013b : 112-113), (Liénard 2011, 2013, 2014, 2015) ont expérimenté et essayé de décrire et de dénommer ce type de communication. Notre problématique s'inscrit dans ce cadre.

<sup>23</sup> Tout le monde peut trouver le groupe et en voir les membres. Seuls les membres peuvent voir les publications.

<sup>24</sup> Tout le monde peut voir le groupe, ses membres et leurs publications.

Pour examiner le phénomène de contact de langues, notamment, l'alternance codique, nous recourons aux travaux de (GUMPERZ, 1989: 57) qui détermine ce phénomène comme : « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents ». Les groupes facebook visés sont donc un laboratoire en ligne très riche.

## **2.2 Caractéristiques de la population :**

Il s'agit de 114 étudiants inscrits réellement en Master 2 : 51 inscrits en FLE (Français Langue Etrangère) et 63 inscrits en SLD (Sciences du Langage et Didactique) scindés en deux groupes pour chaque spécialité partageant une complexité langagière et graphique identique. Il faut noter que les membres surplus des groupes fermés en ligne correspondent aux membres des enseignants/Doctorants<sup>25</sup> de spécialités voulant partager cet espace de sociabilité instrumentée avec leurs étudiants en tenant compte de l'accrédité de l'administrateur du groupe Facebook. Ce dernier qui est le créateur du groupe a le pouvoir d'ajouter certains membres en leur laissant ainsi la latitude de se comporter comme s'ils étaient les bâtisseurs du groupe ou les sanctionner, selon le règlement.

## **2.3 Constitution du corpus :**

Notre contribution vise les conversations graphiques manifestées sur le mur des groupes Facebook cibles qui nous renseignent sur la forme et le contenu des données récoltées.

Pour accéder et être acceptée dans les groupes optés, il faut d'abord leur envoyer une invitation en cliquant sur option s'inscrire. Pour atteindre par la suite les données scripturales authentiques des groupes, particulièrement, des deux groupes fermés déjà mentionnés. Il nous a fallu établir une relation de confiance avec les sujets interconnectés et spécialement avec l'administrateur qui régit le groupe. Cet accord a été réellement réalisé lors de nos enseignements en Master 2, au premier semestre de cette année.

Il s'agit ici d'une enquête sociolinguistique de type longitudinal qui nous permet le suivi d'un échantillon d'étudiants et d'enseignants/doctorants par rapport à leur partage des formes langagières écrites sur le mur des groupes cibles.

Notre accès aux groupes nous a permis d'effectuer une observation participante comme méthode de recherche et de collecte de données car elle nous permet d'être en relation directe avec la réalité qu'on tente tester et de décrire.

Nous avons également choisi l'étude de document comme méthode de recueil d'information dans la mesure où nous avons analysé des captures de publications

<sup>25</sup> 72 enseignants nouvellement recrutés entre 2012-2014 majoritairement ne dépassant pas les 35 ans.

écrites et affichées des groupes Facebook cibles. C'est-à-dire, nous avons enregistré les écrits et les graphies constituant notre corpus sous fichier Word pour faciliter l'analyse. Il faut signaler que nous masquons l'identité sociale des profils car il est obligatoire de procéder « au Respect absolu des données, c'est-à-dire réhabilitation de l'empirisme descriptif et souci de travailler à partir de corpus d'enregistrements d'interactions autant que possibles (authentique). » selon (Kerbrat-Orchioni., 2000: 28).

Nous avons récolté 110 messages et publications lors des deux mois décisifs de leur cursus de formation 2015/2016 : le mois de Janvier relatif au déroulement des épreuves du premier semestre et le début du mois de juin indiquant la période des soutenances et d'évaluations des mémoires personnelles. Au total, 50 conversations ont été recueillies, soit 02h15'heures de déroulement de discussions, et dernière connexion le 15/06/2016 à 11h43. Le corpus recueilli représente des spécificités linguistiques nous permettant de traiter l'usage de la langue française, le contact des langues et le technolècte dans les écrits des internautes des groupes du réseau représentant l'identité socio-numérique de la communauté universitaire en ligne. Afin d'obtenir des résultats fiables et vérifiables, nous avons élaboré une grille descriptive des langues et des graphies des messages transcrits en version originale.

### 3. Analyse du corpus :

#### 3.1 Caractéristiques graphiques : bi-plurilinguisme / di-plurigraphisme :

Dans notre corpus, nous constatons un contact des langues dynamique reflétant le visage linguistique de la communication quotidienne des internautes sur le réseau. Les graphies repérées pour transcrire les langues sont essentiellement des graphies de chiffres romains (7/3/5 = lettres arabes ح/ ع/ ح) et de lettres (arabes et latines) dans les conversations récoltées. Il s'agit d'une révolution de l'écriture 2.0 forgeant une nouvelle langue universelle mettant en exercice la créativité et l'économie, la complexité entre l'oral et l'écrit et le mélange des langues existantes synthétisant l'aventure de l'écriture.

Nous relevons la dominance exclusive de la graphie latine associée aux chiffres. Il est nécessaire de noter que la graphie unissant les lettres arabe et les chiffres et lettres tfinagh de la langue tamazight<sup>26</sup> est presque inexistante. La graphie et la langue arabe n'apparaissent que sur les publications affichées ou sur les annonces administratives. On repère donc la présence de l'arabe standard, de l'arabe dialectal généralement latinisés et des langues étrangères (français, anglais).

Loin de toutes contraintes académiques et administratives, les étudiants internautes des groupes Facebook dont on parle s'amuse d'une manière intelligible en mettant en couple bi-plurilingue d'une manière logique les langues en graphies diverses.

<sup>26</sup> La langue officielle qui n'est généralement utilisée et comprise que entre les originaires des régions kabyles. Avec son intégration dans l'enseignement, certains commencent à l'utiliser. Or, elle n'est vraiment utilisée et maîtrisée dans l'espace de notre étude.

Dans notre inventaire, nous relevons fréquemment une cohabitation de couple bilingue entre les langues précitées et le français. Cet usage nous renseigne non seulement sur la langue d'enseignements et du progrès scientifique, mais il nous montre aussi que cette langue est énergique à travers les créations ludiques et de séduction. D'ailleurs (Pereira, 2007) affirme que ses utilisateurs en ligne « qui savent lire les graphies arabes et latines depuis l'enfance réalisent une sorte de télescopage de deux graphies ». Autrement dit, ils mobilisent leur compétences acquises personnelle et collective (ethnolinguistique, socioculturelle, politique, scientifique, pédagogique,...) et les particularités des services en ligne (temporalité -synchrone et asynchrone-, clavier, ...) qui n'altèrent pas la compréhension du message.

### **3.2 Groupe Facebook : médiateur technolecte et passeur de culture :**

Après l'observation de notre inventaire, nous avons remarqué l'apparition d'un phénomène linguistique et graphique introduit par l'usage des technologies de l'information et de la communication et des rencontres des langues en présence dans l'environnement des groupes de réseautage numérique. Les groupes fermés des étudiants en Master 2 sont devenu essentiellement un lieu de créativité et d'innovation artistiques qui s'explique par « la néologie et la néographie favorisent la présence des phénomènes incluant l'oralité, l'écrit et le lien entre les deux » d'après (Pankhurst, R., 2009 : 39).

En ce qui concerne le groupe dit public du département, il constitue un espace virtuel aux étudiants, enseignants/Doctorants et administratifs du département désigné. Il n'y a que les agents pédagogiques qui peuvent publier des statuts sur ce compte. Les commentaires affichés généralement étudiantins traduisent et reflètent la pensée et l'état d'âme des étudiants. Ce service de circulation rapide d'informations facilite le déplacement, l'organisation et la vie des « amis » universitaires.

Partant de la différenciation des paramètres de confidentialités des groupes visés, on distingue que les étudiants des groupes fermés dégagent spécialement une liberté d'expression à travers des discussion oralisées (statuts et commentaires) en mettant en œuvre des procédés scripturaux<sup>27</sup> tels qu'ils sont cités dans la typologie de (Panckhurst, 2009) tels que (slt, slm=salut), (koi= quoi?), (psq=parce que), ...).

Ces jeunes scripteurs en ligne partagent à travers des dialogues novateurs et informelles non-évalués (jugement professoral) deux volets avec agilité à l'intérieur des groupes privés universitaires :

- Un atelier linguistique et graphique en création constante,
- Un domaine institutionnel, scientifique et un patrimoine socioculturel déterminant l'identité plurielle.

<sup>27</sup> Substitution phonétisée et graphie, réduction phonétisée et graphie, suppression graphique et argumentation.



Ces groupes clos sont donc une source d'informations et un cyberspace laxiste pour les étudiants inscrits favorisant la dimension interculturel et plus particulièrement le partage scientifique et les mécanismes d'apprentissage du français, la langue d'étude de département.

D'après le corpus, les thèmes et le lexique qui relèvent des disciplines étudiées dans la spécialité et du domaine institutionnel sont publiés en français sauf pour certaines répliques timides en anglais et autres commentaires établis en couple bi-plurilingue et le plus souvent en arabe dialectale et français. De cette pratique découle l'usage du technolecte savant qui est « un savoir-dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir, ou un savoir faire dans un domaine spécialisé » (Messaoudi, 2010). Nous relevons sur le mur des groupes fermés des deux options de Master précitées les exemples suivants (master 2 F.L.E, le module : Linguistique contrastive, FOS, Planning des examens du 1er semestre, micro-intéro sémiologie, soutenir leur thèses, membres du jury des soutenances, ...)

28 janvier

\* important et urgent\*

les étudiants de master 2 F.L.E vont passer l'examen du module : Presse et communication de masse le Dimanche 31/01/2016 à 8h00 salles : 03 et 04  
le module : Linguistique contrastive le Lundi 01/02/2016 à 10h15, salles : 01 et 02  
le module: FOS sera pour le Mardi 02/02/2016 à 08h00, salles: 01 et 02

[Master 1+ 2 a ajouté 4 photos.](#)

28 janvier ·

Planning des examens du 1er semestre 2015/2016 de la 1ère année master F.L.E & S.L.D) et la 2ème année master (F.L.E & S.L.D)

Salut tout le monde, dites est-ce qu'il y a un micro-intéro sémiologie dm1 ?

Nn ma ndirouch micro hatta koun ygolena ndirou ana ma3abalnach deja normalement prof ma ycontactich les etudiants b facebook am kaynin li ma 3abalhomch

[J'aime](#) · [Répondre](#) · 2 janvier, 22:56

[Master 1+ 2](#)

24 mai, 10:04 ·

les étudiants du M2 fle et sld qui vont soutenir leur thèses de fin d'études en master français peuvent passer voir l'affichage du programme des soutenances ainsi que les membres du jury des soutenances

Afin d'illustrer ce qui précède, nous mettant l'accent sur les phénomènes linguistiques tels que l'emprunt et l'alternance codique :

En premier lieu, nous constatons que l'échange écrit des groupes estudiantins sont parsemés d'emprunts au français (tof= photo), à l'anglais (« ok, cool, by= au revoir), à l'arabe (slm, salam 3alaykom= salut), (Mbrok=félicitations), (Sa7a ftourkom, inchallah). Rappelant que le mois de juin 2016 coïncide avec le Ramadhan c'est pourquoi il y a beaucoup d'emploi de mots et expressions relevant du registre religieux.

Mbrok houssem mbrok thanit hmd l39oba lina nchallh  
[J'aime](#) · [Répondre](#) · [1](#) · 10 juin, 10:58

En second lieu, nous signalons l'emploi de l'alternance codique intra-phrastique au début et à la fin du message en mettant en contact le couple arabe dialectal-français et leur compétence sociolinguistique en employant les mots et expressions dans des structures logiques, à savoir :

15 janvier  
salem  
L'enseignante de presse et communication de masse vous demande de préparer seulement ce document word. Il contient l'intégralité des cours !

sahha ftorkom mes amis, si quelqu'un à besoin de l'aide pour la présentation orale (les étapes à suivre, la création de power point ...) n'hésitez pas à me contacter à tout moments.

5 juin, 23:06

salm 3alaykom tout le monde, dites est-ce qu'il y a un micro-intéro sémiologie dm1?  
Nn ma ndirouch micro hatta koun ygolena ndirou ana ma3abalnach deja normalement prof ma ycontactich les etudiants b facebook am kaynin li ma 3abalhomch  
[J'aime](#) · [Répondre](#) · [2](#) janvier, 22:56

Dans le même contexte, nous repérons également l'usage de l'alternance codique extraphrastique jumelant à travers un seul message une combinaison graphique créative (lettres latines et chiffres), des techniques spécifiques (d'économie et de la souplesse du clavier), telles que les formules de salutation (salam, salem 3alaykom (en arabe)= salut), (Bonjourettes (en français) et les vœux (rabi 5likom ! (en arabe)= « que dieu vous protège ! »).

Bonjourettes, win hooma les cours de presse et communication ! Rabi 5likom !

Ces jeunes étudiants des groupes universitaires qui font l'objet de notre étude sont « capable de réfléchir sur leur identité, sur la langue qu'il pratique quotidiennement. Ils « peuvent néanmoins produire des textes poétiques qui seront chantés, qui expriment des émotions, des sentiments, (...), des expériences ». (Boumedini et Dadoua Hadria, 2011 : 76).

**Conclusion :**

Ces groupes universitaires socio-numérique sont non seulement un cyberspace d'exposition de soi et de l'autre en ligne, mais, ils sont également un lieu de construction des rapports fabriqués par des pratiques scripturaires non prescriptives, informelles et de rencontre des codes diffusant une carte d'identité socioprofessionnelle et culturelle des profils.



---

**Bibliographie :**

- Anis, J., 1998, « *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée* ». Bruxelles : De Boeck.
- Anis, J., 1999, « *Internet, communication et langue française* », Paris, Hermès, Sciences Publication.
- Benrabah, Med., 1999, « *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique* ». Paris, Séguier, 350 p. (« Les Colonnes d'Hercule »).
- Dejong, A., 2002, « *La cyberl@ngue française* », Tournai, La renaissance du livre.
- GERBAULT. J, 2012, « Littératie numérique Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21<sup>ème</sup> siècle », in Revue Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, volume 9, numéro 2, « Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies».
- Grandguillaume, G. 1997. « L'oralité comme dévalorisation linguistique ». *Peuples Méditerranées, Langues et stigmatisation sociale au Maghreb*, n° 79, pp. 9-15.
- GUMPERZ. J, 1989, Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative, Paris, Harmattan.
- MESSAOUDI. L, (2013a) : « la fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc. Pour un bilinguisme intégré » in Les technolectes au Maghreb : éléments de contextualisation, Langage et société-CNSRST-URAC-56, REMATE, AUF, p.111-125.
- KerbraT-O C., 2005, « *Le discours en interaction* », Paris, A. Colin.
- Laroussi, Fouad. 2003. « Quelle politique linguistique dans l'état nation. Idéologies linguistiques et Etat-nation au Maghreb », Glottopol n° 1.
- Liénard, F., & Zlitni, S., dir., 2011, « *La communication électronique : enjeux de langues* ». Limoges: Lambert-Lucas.
- MESSAOUDI. L, 2013b, « Les technolectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc », Revue Maison des sciences de l'homme, Langage et société- n° 143, p. 65-83.
- MESSAOUDI. L, 2010a, « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? » Revue Meta, Montréal, presses de l'université de Montréal, p.127-136.
- MESSAOUDI. L, 2010b, « La langue française au Maroc. Fonction élitare ou utilitaire ? » in Pratiques innovantes du plurilinguisme : Emergence et prise en compte en situations francophones. Editions des archives contemporaines, p.51-63
- Pierozak, L, 2000, « *Les pratiques discursives des internautes* », Le français moderne, tome LXVIJJ, n°I, édition l'Harmattan.

- Traverso, V., 1999, « *L'analyse des conversations* », Paris : Nathan (Coll.128).

### Webographie

- « Facebook ». Disponible sur: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Facebook> (Consultée, le 10/02/2016).
- « Enquête nationale sur l'internet en Algérie ». Disponible sur : <http://www.webdialna.com/> (Consultée, le 10/02/2016).
- « Une panne géante d'Internet suscite l'ire des Algériens ». Disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/international/2015/10/27/01003-20151027ARTFIG00153-une-panne-geante-suscite-l-ire-des-internautes-algeriens.php> (le figaro.fr [lefigaro.fr](http://www.lefigaro.fr) Mis à jour le 28/10/2015. (Consultée, le 10/02/2016).
- Anne-Paveau, A, 2013, Analyse discursive des réseaux sociaux numériques (Dictionnaire). Disponible sur: <http://hypotheses.org/59655> (Consultée, le 10/02/2016).
- « Arab Social Media Report ». Disponible sur <http://www.ArabSocialMediaReport.com/> (Consultée, le 10/02/2016).

---

**Le choix de support didactique en cours de Culture/Civilisation de la Langue :  
pour quel impact sur la découverte de l'Autre ?  
Le cas des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année universitaire**

**Par M. Nourdine Yagoubi <sup>28</sup>  
Et Pr. Belabbas Missouri <sup>29</sup>  
Université de Sidi Bel-Abbès.**

**Résumé :**

Lors de nos observations de classe pour notre recherche de thèse, nous avons remarqué plus d'intérêt, de motivation et d'enthousiasme au moment de la projection (vidéo) en cours de Culture/Civilisation de la Langue (CCL) qu'au moment d'exploitation des supports écrits (polycopiés) comme support didactique. De là nous nous sommes intéressés à ce constat et nous nous sommes interrogés sur l'importance du choix de support didactique en cours de CCL, autrement dit quel support didactique est le mieux favorisé par les apprenants en cours de CCL pour mieux accéder à la culture de l'Autre ? Une étude comparative a été menée en assistant à deux Cours Magistraux (CM) en matière de CCL, auprès de deux groupes d'apprenants inscrits en classe de 1<sup>ère</sup> année licence en langue française. En premier cours l'enseignant s'est servi d'un support écrit (polycopié) distribué pour chaque apprenant. Le second cours, le support était un document vidéo (un support audiovisuel). L'importance du choix du support didactique est primordiale en cours de CCL et impacte la réussite de l'enseignement de la culture ; une matière sans grammaire pour un public particulier comme celui des apprenants algériens.

**Mots clés :** support didactique, culture/civilisation, découverte de l'Autre, formation.

**Abstract :**

During the class observation for our thesis research, we have noticed more interest, more motivation and more enthusiasm when projecting video course of culture/civilization comparing to the time when dealing with authentic written support as teaching means. Since there, we have been interested to such a fact and have been looking for the teaching means choice particularly during culture/civilization course, in other words which support seems the well adapted for students to acquire and access to other's culture? A comparative study has been done when attending 2 courses dealing with culture/civilization for two groups of 1<sup>st</sup> year

---

<sup>28</sup> Doctorant inscrit en 4<sup>ème</sup> année

<sup>29</sup> Directeur de thèse

French language license. At the first time, the lecturer used a written support as teaching means, given to each student; the second lecture consists of projecting a video course of culture/civilization. So, the importance of support's choice is necessary and may have a positive impact to succeed culture teaching, a matter without grammar for a specific public as Algerian learners.

**Keywords:** didactic support, culture / civilization, discovery of the other, training.

### Introduction :

La didactique du FLE ne cesse de s'améliorer en parallèle au développement des technologies dont la classe de FLE a besoin. L'enseignement du français langues-cultures ne se limite pas à la maîtrise de la langue à l'écrit et à l'oral mais accorde encore une importance inouïe à la découverte de l'autre, à la dimension interculturelle, ce qui nécessite innovation et actualisation en matière de méthodologie et d'outils d'enseignement-apprentissage. En classe de FLE, le support écrit est longtemps considéré comme moyen d'enseignement et vecteur de culture de l'Autre, qu'en est-il des autres supports ?

Dans cette étude, nous tentons de découvrir l'impact du support audiovisuel sur la découverte de l'Autre par rapport à un support écrit (polycopié) distribué en cours de Culture/Civilisation de la Langue en classe de 1<sup>ère</sup> année licence au département de français à l'université. Notre problématique s'articule autour de l'importance du choix de support didactique en cours de CCL et son impact sur la découverte de l'Autre, autrement dit, pour quel support optent les apprenants en cours de CCL<sup>30</sup> pour mieux accéder à la culture de l'Autre ? Quel support est le mieux efficace pour ce cours ?

Nous postulons que le support audiovisuel (authentique) est le plus favorable en cours de CCL pour mieux découvrir l'Autre ; un moyen efficace de motivation et de médiation linguistique et interculturelle.

Notre travail abordera en premier lieu, une brève revue de la littérature qui sert à un cadrage théorique. Ensuite nous exposerons la partie pratique de notre recherche et les résultats obtenus. Nous finirons notre article par des propositions qui visent l'amélioration et l'innovation dans l'enseignement de la CCL vers une didactique culturelle et interculturelle qui fera de l'apprenant un futur formateur-médiateur en langue-culture française.

---

<sup>30</sup> CCL : Culture et Civilisation de la Langue

## 1. Culture et civilisation, quelle distinction ?

D'abord pourquoi la Culture/Civilisation de la langue ? Ce choix n'est pas fortuit devant la dichotomie langue-culture dans la formation en licence en système LMD d'enseignement universitaire algérien. L'enseignement classé dans les unités de découverte dans les programmes de licence semble important selon le discours institutionnel de la tutelle qui veut faire de l'apprenant un citoyen du monde capable d'agir et d'interagir dans l'intercompréhension et la mutualité avec l'Autre.

Comprendre l'Autre et interagir avec lui ne se limite pas à la simple maîtrise de sa langue, il est aussi question de connaître sa culture, le comprendre et l'accepter dans sa différence, delà l'enseignement de la culture-civilisation est devenu une fatalité pour un apprenant futur enseignant-médiateur du français langue-culture étrangère.

Dans notre recherche, nous avons remarqué qu'il s'agit d'ambiguïté en matière de distinction entre la notion « Culture » et la notion « Civilisation » en didactique du FLE que les enseignants et les apprenants ont du mal à distinguer entre les deux : *« L'ambiguïté des termes culture et civilisation est bien connue. Nous les emploierons ici en donnant au premier un sens large (non limité aux formes intellectuelles, scientifiques, artistiques) et le second prendra ainsi un sens très voisin mais moins structural »* (Reboulet, 1973 : 141).

Nous avons dû consulter les contenus du programme de la matière de Culture/Civilisation de la Langue (CCL) de la 1<sup>ère</sup> année licence, nous avons trouvé que les grands titres du programme portent sur l'Histoire de la France et même sur la littérature ce qui n'est pas « culture » ; ce qui nous pousse dans cette étude à revoir les définitions de ces notions pour une didactique de culture en classe de FLE. Pour les besoins de notre recherche, nous avons essayé de définir le concept de culture. Le Dictionnaire actuel de l'éducation définit la culture comme : *« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, d'us et de coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations »* (Legendre, 1989 : 265)

La culture peut être perçue comme la manière de vie, elle est l'ensemble des traits distinctifs qui caractérisent le mode de vie d'un peuple ou d'une société. Goodenough définit la culture d'une société *« Comme constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène matériel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien plutôt une façon d'organiser ces éléments. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leur modèle de perception, de*

*mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux* ». <sup>31</sup>(Goodenough, 1981 : 36). La culture est donc un savoir partagé et négocié par des individus qui en font partie. Elle englobe les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux, les manières de table... Courtillon nous en dit davantage : « *Apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons dépenser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.* » (Courtillon, 1984 :52)

Une distinction entre culture et civilisation est que « *civilisation : l'ensemble supposé cohérent, des règles de conduite, des croyances, des techniques matérielles et intellectuelles caractéristiques d'un ensemble social.* » (Mendras, 1967 : 242).

Elias a résumé, voire élargi, la complexité et la polysémie du terme : *La notion de "civilisation" se rapporte à des données variées : au degré de l'évolution technique, aux règles de savoir-vivre, au développement de la connaissance scientifique, aux idées et usage religieux. Elle peut s'appliquer à l'habitat et à la cohabitation de l'homme et de la femme, aux méthodes de la répression judiciaire, à la préparation de la nourriture, et à y regarder de plus près – à tout ce qui peut s'accomplir d'une manière "civilisé" ou "non-civilisé" ; c'est pourquoi il est toujours difficile de résumer en quelques mots l'ensemble des phénomènes susceptibles d'être désignés par le terme de "civilisation".* (Elias, 1973 : 11)

## 2. Le support audiovisuel en didactique de culture :

La variété des contenus et des objectifs en chaque matière enseignée nécessite automatiquement la variation des méthodes d'enseignements, des outils et des supports didactiques adaptés pour réussir son cours. En cours de CCL, les enseignants se résignent plus à l'usage des supports écrits (polycopiés) comme support didactique pour transmettre les contenus dans une méthodologie traditionnelle transitive des savoirs. Il est rare de ramener pour chaque cours un support audiovisuel mais cette pratique dépendant aussi à la disponibilité de ce matériel « nous avons que deux data-show qu'on ne peut pas en disposer toutes les séances car autres enseignants l'utilisent simultanément pour leurs cours » <sup>32</sup>. De là, le support écrit s'impose et devient outil d'enseignement vue l'aisance de sa disponibilité par la photocopie.

<sup>31</sup>Traduction personnelle (à l'aide de l'outil Google traduction)

<sup>32</sup>Propos de l'enseignant de la matière de CCL



A l'instar, dans une approche communicative en didactique du français langue-culture étrangère, le support audiovisuel en cours de CCL en dépit du support écrit pourrait être plus efficace pour initier l'apprenant à la culture de l'Autre, le doter d'autres compétences que linguistiques pour réussir sa communication : (Toussaint, 2010 : 150) « *la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, geste) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre.* »

Le support audiovisuel permet d'exposer les apprenants à la réalité sonore de la langue qu'ils sont en train d'apprendre ; cela a des niveaux de langues différents où présente des individus en pleine interaction langagière ; laquelle renvoie directement à des réalités « *sociales, culturelles, artistiques et civilisationnelles.* » (Lavaur, Serban 2008).

Le support audiovisuel consiste un moyen efficace et important dans la motivation des apprenants pour créer le désir d'apprendre et pour capter leur attention et leur intérêt au contenu du cours ; grâce à la motivation qui forme l'un des points positifs de l'utilisation de l'audiovisuel en général et la vidéo en particulier, (Compte, 1993:7) avançait: « *il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée... et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage.* »

Un support audiovisuel peut offrir autres opportunités pour la langue-culture que le support écrit en est privées grâce au son et à l'image car réussir une communication avec l'Autre nécessite impérativement la maîtrise de l'ensemble de ses signaux verbaux et non verbaux, les expressions du visage, les gestes, les intonations, le débit de la voix ...etc. Ce qui favorise le choix du support audiovisuel, en effet, « *L'image mobile présente le très gros avantage par rapport à l'image fixe de nous restituer le non-verbal dans son intégralité* » (T. Lancien, 1986:64). Ce qui laisse l'apprenant en situation d'apprentissage découvrir ses nouveaux signes verbaux et non verbaux qui s'emploient dans des situations de communication linguistiques et culturelles variées. Compte montre que « *l'enseignement des langues se doit d'être en interaction directe avec la vie quotidienne et la vidéo joue ce rôle d'ouverture au monde. Elle permet de montrer les conventions sociaux, les expressions non verbales et les implicites culturels. Ainsi la réalité culturelle ne reste pas figée comme dans les manuels, elle se construit sous les yeux des apprenants* » (Compte, 199 : 23)

Le support audiovisuel ainsi, de par ses spécificités, est un support avantageux et nécessaire pour l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère à un apprenant non natif.

### 3. Matériel et choix méthodologique :

Pour pouvoir répondre à nos interrogations, nous avons commencé notre enquête par des observations de classe afin de savoir comment se déroule un cours de Culture/Civilisation de la Langue (CCL) et quels supports didactiques sont exploités et comment se comportent et l'enseignant et les apprenants durant le cours, ensuite nous avons opté après nos observations de classe par un questionnaire destiné à 20 apprenants en première année licence au département de français à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret afin de trouver plus de réponses à notre problématique.

Les observations de classe ont été effectuées auprès de deux groupes similaires désormais G1/G2 en classe de 1<sup>ère</sup> année licence de français (L1) où nous avons assisté à deux Cours Magistraux (CM) différents, le premier cours intitulé : « La littérature médiévale »<sup>33</sup> et le second cours intitulé : « la Francophonie » mais sur deux supports didactiques différents ; le premier support consistait à un document écrit de deux pages (polycopié) et distribué pour chaque apprenant et le second support consistait à un audio-visuel (une vidéo)<sup>34</sup> exposé par un projecteur data-show.

Le but de notre expérience est d'observer de près les comportements de l'enseignant et des apprenants pendant le cours et avec quel support sont plus attentifs et motivés et quel est le support le mieux adapté pour le cours de CCL.

Le questionnaire adressé aux apprenants nous a permis aussi de recueillir un certain nombre de données que nous allons exposer et interpréter dans ce qui suit. Les items de notre questionnaire proposé peuvent être regroupés en trois principales catégories :

➤ La première catégorie :

Concerne les représentations des apprenants sur les notions Culture/Civilisation et leurs enseignements en classe de FLE, si cette matière aide à la découverte de l'Autre ou il s'agit de la simple Histoire. Quelle est l'utilité de cette matière en didactique de FLE ? Donne-t-on suffisamment d'intérêt à la dimension interculturelle à travers les contenus de la matière CCL ?

➤ La deuxième catégorie :

<sup>33</sup> Un support écrit de deux pages.

<sup>34</sup> Un support audiovisuel : TV5MONDE : Tour du Monde de la Francophonie - Etape 1 : Paris  
<https://www.youtube.com/watch?v=iuSt84oSkCo>



Nous avons essayé de savoir si ce type de support (audio-visuel) est effectivement présent et exploité en cours de CCL et avec quelle fréquence. Les avantages et les inconvénients de chaque support didactique (support écrit vs audiovisuel) et lequel est le plus favorisé par les apprenants pour mieux découvrir, mieux connaître et mieux comprendre l'Autre et sa culture.

➤ La dernière catégorie :

Dans cette partie du questionnaire, nous demandons aux sujets interrogés, si les objectifs d'enseignement de cette matière sont atteints à travers les contenus du programme, s'ils sont en difficultés voire en déficit en matière de culture de l'Autre et enfin, font-ils des efforts pour s'acculturer par d'autres moyen.

#### 4. Résultats :

Pendant les observations de classe nous avons pu observer l'écart d'intérêt que portent les apprenants au support audiovisuel par rapport au support écrit. Les étudiants du G2 étaient plus motivés et attentifs de sorte qu'ils accèdent rapidement au sens global et même détaillé du contenu de la vidéo. Cette pratique leur permet aussi de prendre des notes (pratique de la prise de note) pendant l'écoute bien que le matériel de projection n'est pas souvent disponible et parfois même pris par d'autres enseignants pour autres cours et TD d'autres matières.

Les enseignants avouent aussi qu'il y un manque de ressources documentaires adaptées aux objectifs du cours en matière de Culture/Civilisation et ne trouvent pas de supports didactiques, ils ne se servent que des sites d'internet (comme You tube...). Pour le support didactique écrit, certains apprenants du premier groupe (G1) ne prêtent même pas attention aux différentes lectures magistrales du support écrit et d'autres (les lecteurs) manifestent des difficultés lors de la lecture magistrale du document chose que s'est répétée pas mal de fois, ce qui a laissé l'enseignant intervenir pour corriger et même lire certains noms propres que méconnaissent les apprenants.

Les résultats obtenus après le dépouillement du questionnaire sont les suivants :

Il est important de souligner que nous avons remarqué un grand déficit en matière de l'écrit chez les sujets enquêtés, certains n'arrivaient même pas à répondre aux items du questionnaire à cause de leurs difficultés à l'écrit. Un nombre élevé des sujets interrogés soit 90% d'entre eux ont du mal à distinguer entre la notion « culture » et la notion « civilisation » et considèrent la matière CCL comme secondaire par rapport aux matières à coefficients plus élevées comme ceux des matières dites fondamentales. « La matière de CCL n'est pas essentielle comme les matières de la

langue : Linguistique, grammaire et phonétique »<sup>35</sup> répond un de nos sujets enquêtés par questionnaire. La majorité des apprenants affirment que les contenus des cours étudiés portent plus sur l'Histoire de la France que sur sa culture.

85% des sujets interrogés par notre questionnaire affirment que les enseignants exploitent souvent le support écrit en cours de CCL et s'en servir pendant le cours ou regroupés parfois (en photocopié) est remis ultérieurement par l'enseignant ou partagés sur leur groupe sur le réseau social « Facebook ».

Un taux de 90% d'apprenants avantagent l'usage du support audiovisuel et se justifient qu'il est plus attractif et plus motivant qu'un support écrit dont la mesure où il leur permet de découvrir authentiquement des sujets natifs qui parlent et agissent en langue mère ce qui peut leur permettre à la fois de développer leurs stratégies d'écoute et leur compréhension et production orale. Ils suggèrent aussi que le support audiovisuel leur permet de mieux découvrir et connaître l'Autre dans sa vie réelle (au quotidien) chose qui n'est pas offerte par un support écrit. Pour réponse aux items de la dernière catégorie de notre questionnaire, la totalité des sujets de notre enquête affirment qu'ils sont en déficit en matière de culture de l'Autre, de culturel et d'interculturel et que la matière telle quelle est enseignée n'ouvrent pas suffisamment à la découverte de l'Autre. Ils reconnaissent aussi qu'ils ne fournissent pas d'efforts personnels pour s'acculturer afin de mieux connaître l'Autre.

Les difficultés que nous avons pu recensées en cours de CCL peuvent être énumérées comme suit :

- Le niveau insatisfaisant voire faible avec lequel se présente la majorité des apprenants à l'oral et à l'écrit.
- Le manque de formation des enseignants surtout pour les nouvelles matières des programmes du système LMD « en réalité, je suis enseignant spécialisé en littérature et non en culture chose que je trouve obligé d'enseigner »<sup>36</sup>.
- Les contenus du programme de CCL portent plus sur l'Histoire de la France et parfois même sur la littérature, ce qui n'est pas la culture et la civilisation.
- Les supports exploités ne sont pas en adéquation avec le cours de culture : les documents écrits sont fragmentés car ne sont pas étudiés dans leurs intégralités et concentrés vu leur niveau de langue qui nécessite un certain niveau de maîtrise de la langue que les apprenants doivent acquérir.
- Le manque des ressources pédagogiques et du matériel adaptés pour réussir ce cours de CCL.

<sup>35</sup>Réponse d'un sujet interrogé par questionnaire

<sup>36</sup>Propos de l'enseignant du cours de CCL

---

## 5. Interprétation et discussion :

Il est important de rappeler que la majorité des enseignant(e)s actuel(le)s ont reçu une formation initiale d'un système (système classique) qui diffère de celui adopté actuellement (système LMD) où ils enseignent des matières dont ils n'étaient pas formés auparavant, ce qui répercute involontairement sur la qualité d'enseignement de ces nouvelles matières dont la CCL.

Les enseignants se plaignent de la non-spécialisation pour être chargés d'enseigner ces nouvelles matières. Ils sont obligés de préparer les programmes et les cours d'une manière individuelle sans être formés et sans coordination interuniversitaire, chose que témoignent les programmes consultés qui diffèrent d'une université à une autre bien que les canevas de formation en licence sont unifiés. Autre chose nous a attiré l'attention ; en consultant les programmes d'enseignement de certaines universités, l'enseignement de la matière CCL se limite au Cours Magistraux (CM) seulement mais dans d'autres universités se rajoutent les Travaux Dirigés (TD).

Les enseignants énumèrent certaines difficultés qu'ils rencontrent pour utiliser le support audiovisuel comme la difficulté à disposer du matériel nécessaire au moment où ils en ont besoin et l'indisponibilité des supports audiovisuels adaptés aux objectifs du cours. Ils affirment que les apprenants accordent plus d'intérêt aux supports audiovisuels qui ont un effet remarquable sur leur motivation que l'on ne peut pas trouver avec un support écrit et reconnaissent à la vidéo le pouvoir d'offrir aux apprenants des éléments essentiels de la culture et la civilisation du pays dont ils étudient la langue.

L'usage du support écrit (ou photocopiés) reste fréquent en cours de CCL et les principales ressources en sont les sites d'internet.

Vu le manque de formation des enseignants en la matière, les contenus de la matière tirent plus vers l'Histoire et la littérature que la culture en s'appuyant beaucoup sur le support écrit qui reste limité pour mieux découvrir l'Autre et sa culture et moins motivant qu'un support audiovisuel dont les enseignants ne nient pas son indisponibilité.

Les apprenants, quant à eux reconnaissent leur niveau faible en matière de langue et leur grande méconnaissance de la culture de l'Autre et ne fournissent pas d'autres efforts extra-universitaires pour s'acculturer et mieux découvrir l'Autre. Ils se contentent seulement de l'effort et l'intérêt qu'ils accordent aux matières fondamentales relatives à la maîtrise de la langue (grammaire, linguistique...)

---

**Conclusion :**

Cette étude nous a permis de voir avec plus de détails l'enseignement de la matière CCL dans le programme d'enseignement de la 1<sup>ère</sup> année licence de langue française à l'université pour conclure à un constat négatif que témoignent notre enquête de terrain et les propos des enseignants de la matière et les apprenants. La matière CCL n'est pas abordée d'une manière à accéder à la culture de l'Autre, voire le connaître et le comprendre dans sa différence pour réussir sa rencontre et la communication avec lui dans sa langue-culture avec aisance, sans difficultés linguistiques ou culturelles et cela est dû à plusieurs éléments qui peuvent être résumés principalement en : manque de formation et de spécialisation dans l'enseignement de la CCL que ce soit en formation initiale ou continue de l'enseignant. Un manque de matériels didactiques et de ressources spécialisés pour assurer la didactique de la culture pour transmettre des contenus relatifs à la matière, adaptés à la nature de l'apprenant algérien qui a ses spécificités envers cette culture et qui manifeste de grandes difficultés linguistiques à l'oral, à l'écrit et en déficit en connaissance de la culture de l'Autre. Il nous semble urgent de revoir l'enseignement de la culture passant à la didactique et à la pédagogie interculturelle en formation des apprenants futurs enseignants-médiateurs de langue-culture française et proposer par l'ingénierie de la formation des formations continues de professionnalisation aux enseignants universitaires pour un enseignement supérieur de qualité sans écarter la coordination interuniversitaire pour un échange d'expérience professionnelle et de coopération.

---

**Références bibliographiques :**

COMPTE, C., (1993) : « *La vidéo en classe de langue* », Paris, Hachette.

COURTILLON, J. (1984) : « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation* ». In : *Le français dans le monde*, n° 188, Paris : Hachette-Larousse.

ELIAS, N. (1973). « *La civilisation des mœurs* », Paris : Calmann-Levy.

GOODENOUGH, W., (1981) : « *Language in Culture and Society* », Publisher: Benjamin / Cummings.

LANCIEN, T., (1986) : « *Le document vidéo* », clé internationale, collection techniques de classe.

LAVAUUR J-M, SERBAN A., (2008), « *La traduction audiovisuelle : approche interdisciplinaire du sous-titrage*, Bruxelles, De Boeck.

LEGENDRE, R.,(1988) : « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », Recension par Hivon René, *Revue canadienne de l'éducation* Vol. 14, No. 2

MENDRAS, H. (1967). *Eléments de sociologie*. Paris : Armand Colin.

REBOULET, A., (1973). *L'enseignement de la civilisation française*, Paris : Hachette.

TOUSSAINT, P., (2010), « *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école.* » Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

**La traduction : un mode de croisement d'identités culturelles.****Par Mme Nadia Toudert****et Dr. Nabila Maarfia.****Université d'Annaba.****Résumé :**

Cette proposition se penche sur la question de la traduction en tant que vecteur des différences culturelles. Les langues sont des lieux privilégiés d'altérité, et la traduction offre la possibilité de confrontation des différentes identités et réalités culturelles (Oustinoff, 2007). En effet, comme le souligne Roman (Jakobson, 1963), la traduction constitue une véritable passerelle qui permet l'échange et la circulation des informations entre les différentes langues. Selon lui, c'est à travers la traduction que la diversité des langues apparaît le plus clairement. Néanmoins, l'activité traduisante ne se limite pas à un simple transfert de mots d'une langue vers une autre et le traducteur se doit d'aller au-delà des mots, au-delà de la langue elle-même (Cordonnier, 1995) et pour atteindre cet objectif, il doit prendre en compte la dimension culturelle qui est un facteur décisif quant à l'échec ou le succès d'une traduction. Nous nous proposons d'interroger ici le rapport langue/culture/identité, de mettre en relief les techniques et les stratégies qui pourraient aider le traducteur à dépasser les obstacles extralinguistiques liés aux contextes socioculturels lors de certaines traductions.

**Mots clés :**

Langue, culture, identité, traduction.

**Mondialisation et multilinguisme :**

La problématique que nous exposons dans cet article concerne le rôle joué par la traduction en tant que moyen favorisant la diffusion des différents modes culturels. En d'autres termes, dans quelles mesures la traduction qui résulte d'un contexte plurilingue contribue-t-elle à promouvoir la diversité culturelle et l'ouverture sur

l'autre ? Pour répondre à cette question, il nous paraît essentiel d'interroger, en premier lieu, la nature du rapport entre langue, culture et identité.

### **Langue, culture et identité :**

La langue est un système de signes conventionnels, formant un code admis par les membres d'une communauté permettant l'interaction et l'échange. Néanmoins, il est important de préciser que la langue n'est pas seulement un simple outil de communication, c'est aussi un puissant facteur d'intégration et de cohésion sociale.

En effet, en plus d'assurer la communication, la langue a d'autres fonctions, permettant à ses locuteurs d'exprimer à travers elle leur appartenance à une Histoire, un destin, une identité culturelle commune. C'est ce qu'affirme J. Leclerc en précisant que dans la vie des sociétés, la langue se présente d'avantage comme un ensemble de valeurs ... que comme un simple instrument de communication ». **Note**

Selon C. Levis-Strauss, cette relation peut être étudiée sous trois points de vue : « une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci ». Autrement dit, « la langue est en elle-même un produit culturel. Elle naît et évolue grâce à un groupe social qui la reconnaît, l'utilise et continue à la transmettre ».

On ne peut donc parler d'une langue sans faire référence à la culture à laquelle elle est rattachée, comme le fait remarquer M. Byram qui souligne : « qu'il existe un lien étroit et nécessaire entre une langue et sa culture, les façons de vivre et de penser d'une société ». Ce qui veut dire que les locuteurs d'une même langue appartiennent au même groupe social, et partagent non seulement le même code linguistique, mais également les mêmes mœurs, traditions, rituels, mode de pensée et de vie..., en somme, la même culture.

On comprend alors que la notion de langue ne saurait être appréhendée indépendamment de tout le patrimoine socioculturel qu'elle véhicule. Ceci a longtemps été montré par la volonté des peuples à étendre leurs langues au delà de leurs frontières afin de permettre la survie de leur patrimoine culturel.

En plus de fonctionner comme un vecteur important de l'expression culturelle, la langue fonctionne également comme un marqueur identitaire et un indice d'appartenance. En effet, la langue fait partie de l'identité de chaque individu dans la société. Notre façon de concevoir les choses, de voir le monde qui nous entoure est



étroitement liée à notre langue et à notre environnement social. A ce sujet, M. Byram qui a beaucoup travaillé sur le rapport entre langue et identité, note que

« les langues sont des symboles d'identité, elles sont utilisées par leurs locuteurs pour marquer leurs identités. Les individus s'en servent aussi pour catégoriser leurs pairs en fonction de la langue qu'ils parlent ».

C. Levis-Strauss, quant à lui, avance que les cultures sont attachées aux sociétés d'une façon indissociable, en contribuant au développement et à l'incarnation d'une identité au sein d'un groupe social. Selon lui, la notion d'identité est souvent associée à la question de culture qui constitue un foyer de ressources d'identifications pour les membres d'une même société. Elle présente également l'inscription et l'appartenance de l'individu à un groupe social. Les modalités de partage des différentes valeurs et représentations confèrent à ce même groupe une identité singulière qui le démarque des autres.

### **Traduction et diffusion culturelle :**

La traduction est une discipline permettant de reproduire dans la langue de réception l'équivalent le plus proche au message dans la langue source. Certains chercheurs pensent que la traduction est une opération purement linguistique, comme Edmond Cary pour qui elle « est toujours et par-dessus tout une opération linguistique ». Selon cette catégorie, le linguistique qui intervient en tant qu'élément premier dans la pratique traductive, représente le moteur essentiel qui conditionne la qualité de la traduction.

D'autres, quant à eux, pensent que le paramètre linguistique n'est pas une condition suffisante à elle seule afin d'aboutir à une traduction de qualité arguant que la langue n'est pas un simple habillage en significations qui diffère d'une langue à une autre, comme l'affirme Maurice Gravier: « Traduire, interpréter, ce n'est pas remplacer des mots par des mots, substituer une première mosaïque de mots à une autre mosaïque de mots, selon lui, il faut franchir la barrière des mots et de la syntaxe, afin d'atteindre le sens caché ».

En effet, la traduction est une tâche loin d'être simple, qui met en scène plusieurs opérations complexes et cette complexité ne réside pas seulement dans la connaissance et la maîtrise des spécificités de chaque système linguistique, mais implique également la prise en considération d'une diversité de paramètres tels que



les implicites, les non-dits, les attendus, l'affectif..., autant d'éléments qui relèvent d'un autre type de compétence qui est celle culturelle.

En effet, si le traducteur désire fournir un travail de qualité, il lui faut remplir, selon G. Mounin deux conditions

« dont chacune est nécessaire, et dont aucune en soi n'est suffisante à elle seule : étudier la langue étrangère, et étudier systématiquement l'ethnographie de la communauté dont cette langue est l'expression ».

Ces deux conditions ne doivent pas être ignorées comme l'affirme **Nida** qui note que « les mots ne peuvent pas être compris correctement, séparés des phénomènes culturels localisés dont ils sont les symboles ».

Personne ne peut nier que parmi les difficultés que rencontre le traducteur dans sa tâche, on retrouve toujours, en premier lieu, les problèmes d'ordre linguistique, qui doivent évidemment être maîtrisés pour effectuer une bonne traduction. Néanmoins, la difficulté n'est pas toujours dû à une faible maîtrise du système linguistique de la L1 ou de la L2, mais à un déficit au niveau des contenus culturels véhiculés par les textes à traduire.

La combinaison de ces deux compétences chez le traducteur permet donc d'éviter toute confusion ou réduction au niveau du sens et de la visée du texte à traduire, et c'est grâce à cette compétence interculturelle qu'il est possible de marquer et de mettre en lumière la présence de cadres culturels différents.

Cependant, il est important de préciser que les difficultés de la traduction sont proportionnelles au type de texte à traduire. En effet, traduire un texte spécialisé est différent de la traduction d'un texte littéraire. Le premier type s'attache à traduire des termes, des concepts et des définitions, alors que le deuxième va au delà de l'appareil terminologique, en tenant compte de ce que G. Mounin appelle « les visions du monde ».

Le texte littéraire s'éloigne du rapport ordinaire entre les mots, il possède un contenu condensé et est riche en significations. Il a également recours à des moyens plus subtils, faisant éclater les limites linguistiques. Il doit être lu et interprété dans une autre dimension qui dépasse le niveau strictement linguistique et la linéarité syntaxique. Ainsi, La transposition d'une œuvre littéraire dans une autre langue est loin d'être une opération facile. Le traducteur doit non seulement passer d'une langue de départ à une langue d'arrivée, mais il doit également provoquer les mêmes impressions que dans l'œuvre originale, tant du point de vue du contenu, que de

l'atmosphère et du style. Dans ce cas, le champ de manœuvre est assez vaste et non précis, ce qui donne du fil à retordre au traducteur, qui se trouve face à une responsabilité qui n'est pas dénuée de toute difficulté. Ce dernier, doit tenir compte à la fois de la polysémie des connotations, de la justesse de la compréhension, puis de la transmission du message, en essayant de rester le plus fidèle à ce que l'auteur veut dire.

Dans ce contexte, on peut également citer l'exemple de la poésie qui est considérée comme le point culminant du domaine littéraire, où il n'est pas seulement question de transfert de mots, mais où le style, le rythme, les sonorités, l'imagination, les sensations, l'originalité grammaticale, ainsi que la beauté du texte sont autant d'éléments dont le traducteur doit tenir compte afin de reproduire le poème. Compte tenu de tous ces obstacles, de nombreux spécialistes ont présenté la traduction de la poésie comme étant une opération impossible et irréalisable. Yves Bonnefoy affirme à ce sujet que « Le mot poétique est non seulement une notion, mais une présence, comme un dieu doué de pouvoirs », d'où l'impossibilité pour le traducteur de pouvoir fournir une parfaite équivalence sémantique, et une exacte équivalence sonore. Efim Etkind souligne de son côté qu'il est possible de traduire de la poésie à condition d'être capable de sentir profondément le poème à traduire, de maîtriser les règles esthétiques de la langue cible, afin de pouvoir recréer l'union du sens et de la sonorité qui caractérise toute poésie. Le traducteur se trouve donc, confronté à une double tâche : être en mesure de trouver un compromis entre rester fidèle au texte, et la recherche de l'effet esthétique, car toute dissociation du sens et du son est rejetée dans ce type d'écrit.

Un autre type de texte qui présente des difficultés au traducteur est celui publicitaire. Mais, dans ce type de traduction, contrairement aux précédents, la fidélité n'est pas l'objectif principal visé par le traducteur. En effet, les traducteurs dans ce domaine ont pris conscience de l'inadéquation du critère de fidélité pour ce genre de texte. Ce constat de décalage entre la visée du message publicitaire et le type d'équivalence recherchée a donné naissance à ce que les chercheurs dans ce domaine appellent la stratégie d'adaptation que **Boivineau** définit comme suit :

« L'adaptation consistera ainsi à écrire sur la trame suggérée par l'annonce originale un nouveau texte, dans lequel il ne sera pas question de respecter scrupuleusement la pensée de l'auteur, ni même son style. Il s'agira plutôt d'atteindre le but recherché avec l'annonce originale ».

Le traducteur dans ce cas devient un adaptateur, jouissant d'une certaine liberté quant à la prise de décision par rapport à la traduction dans d'autres domaines. Néanmoins,

il est convient de préciser que cette liberté doit rimer avec efficacité. La stratégie d'adaptation a eu un impact déterminant dans l'exercice professionnel de la traduction publicitaire. Grâce à son intégration, la pratique de la traduction publicitaire entra dans une nouvelle ère où les professionnels vont rechercher ce que Tatillon appelle « une équivalence fonctionnelle ». Désormais, le traducteur d'un texte publicitaire se fixe comme objectif premier, l'effet à produire sur le récepteur et non une reproduction pure et dure du message original.

Outre les problèmes que nous venons de citer, le traducteur doit également faire face à des obstacles liés à la nature de certains thèmes dits délicats et sensibles, qui sont considérés comme étant tabous dans la culture d'arrivée. Face à ce genre de thèmes, le traducteur doit faire preuve de sagesse et d'un certain degré d'autocensure afin d'éviter tout égarement.

### **Conclusion :**

Pour terminer, nous tenons à préciser que les repères théorique que nous venons d'exposer n'ont d'ambition que d'attirer l'attention sur la complexité de l'opération traduisante, et la lourde responsabilité du traducteur face à l'enchevêtrement et à la diversité des paramètres dont il faut tenir compte lors du passage de la L1 à la L2.

En effet, ce travail nous montre combien est épineuse et complexe la tâche du traducteur, qui exige de sa part non seulement une formation linguistique profonde, mais également une prise en compte de la dimension culturelle, qui constitue un objet majeur dans les transferts textuels. Située au croisement de la langue et de la culture, et considérée comme médiation interlinguistique et interculturelle à la fois, la traduction transmet une bonne part de la culture et de l'identité de l'autre, en dévoilant les similitudes et les différences.

En d'autres termes, la traduction étant toujours un fait de culture, comme nous venons de le voir, elle est essentiellement ancrée dans le rapport à l'Autre. La tâche quotidienne du professionnel de la traduction contribue énormément à l'ouverture à ce dernier et constitue par conséquent un des premiers actes de culture. Traduire c'est non seulement la rencontre de deux systèmes linguistiques, mais c'est aussi et surtout un point de rencontre avec l'altérité.

**Références bibliographiques :**

- Ballard, Michel. 2005. *La traduction, contact de langues et de cultures*, Arras, Presses Universitaires d'Artois..
- Cary, Edmond.1985. *Comment faut-il traduire ?*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Cordonnier, Jean-Louis. 1995. *Traduction et culture*, Paris, CREDIF/Hatier-Didier, Coll. LAL.
- Durieux, Christine. 2005. « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », dans *Meta* 50/1. pp. 36-47.
- Duval, Alain. 1993. « Le dictionnaire est-il un mauvais outil ? », dans *Palimpsestes*. 8a. pp. 15-25.
- Gile, Daniel .2005. *La traduction : la comprendre, l'apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 278 p.
- Mounin, George. 1963. *les problèmes théoriques de la traduction*,Paris, Gallimard.
- Oustinoff, Michael. 2007. *La traduction*, Paris, PUF « Que sais-je ? ».

---

**Plurilinguisme électronique en Algérie :  
Quel idome parle le jeune locuteur algérien ?**

**Par Mme Sabrina Tlemsani.  
Université d'Annaba.**

**Résumé :**

*Dans cet article, nous tenterons de mesurer et de discerner la place qu'occupent les langues dans les SMS des jeunes locuteurs algériens et plus précisément les étudiants de première année langue française de l'université de Guelma. S'inscrivant dans une perspective sociolinguistique, nous essayerons de montrer que le jeune actuel ne parle plus une seule langue, mais un amalgame de langues, une fusion qui a fait naître une autre variante propre à ses besoins et à ses exigences sociales.*

**Mots-clés :** SMS, plurilinguisme, statuts des langues, contact de langues.

**Abstract :**

*In this paper, we will try to measure and to identify the Importance of languages in the SMS of young Algerian speakers and more precisely first year French language students of the University of Guelma ; our research belonging to the sociolinguistic field, we will try to show that the Algerian communicators do not speak only one language, but a mixture of languages, a fusion that gave birth to another variety specific to their needs and their social requirements.*

**Key words:** SMS, plurilinguism, languages status, languages contact.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique. L'objet de notre réflexion a porté sur la coexistence des langues dans les écrits électroniques algériens, plus particulièrement l'usage des langues dans les SMS. La langue est un moyen de communication propre à l'homme, par conséquent elle est liée à son identité. Dès lors, le scripteur algérien qui utilise une langue pour s'exprimer à l'écrit spécifie son appartenance à une communauté de scripteurs particuliers : il revendique une identité par cet élément de présence numérique.

Le paysage sociolinguistique algérien est caractérisé par la présence de plusieurs langues et variétés de langues, comme le confirme Taleb Ibrahim (2006) la société algérienne est une société plurilingue. Ce plurilinguisme a engendré de nouvelles pratiques langagières, ces dernières ont pu être observées lors de la mise en place des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et surtout avec l'incursion des téléphones portables dans les habitudes des Algériens. Contrairement aux interactions formelles qui exigent un respect des normes de l'écriture, les interactions qui se font via les TIC, considérées comme informelles, se caractérisent non seulement par le non-respect des normes, mais aussi par une créativité linguistique, formelle et lexicale.

Allant dans la même réflexion que Liénard (2013), qui s'est interrogé sur la nature des écritures utilisées par les scripteurs plurilingues, nous nous sommes posé les questions suivantes :

Parmi les langues à la disposition du locuteur algérien, le français est une éventualité. Mais quel statut cette langue occupe-t-elle dans la communication électronique qui est à l'image de ce que Liénard (2013) un espace, un territoire où les affects prennent la forme de mots ?

-La langue française serait-elle une langue dominante ou dominée dans les échanges informels tels que les SMS?

-Quelle langue utiliseraient les étudiants de première année langue française de l'université de Guelma? Le français, l'arabe classique, l'arabe dialectal, l'amazighe, un amalgame de langues <sup>1</sup> ou bien un autre idiome ?

Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé 500 SMS, un corpus recueilli auprès des étudiants de première année langue française de l'université de Guelma.

Il s'agit d'une analyse qui devrait nous permettre de définir le/les statut(s) effectif(s) des langues en présence dans un milieu électronique plurilingue algérien.

## **1. La situation linguistique algérienne :**

Le paysage linguistique algérien a vu défiler plusieurs langues et plusieurs variétés linguistiques : l'arabe classique, l'arabe algérien (Derja), le tamazight avec ses différentes variétés, et le français. Sans entrer dans les détails de l'évolution diachroniques des langues en présence en Algérie, ce pays se caractérise par une situation de plurilinguisme social, un plurilinguisme qui s'articule autour de trois sphères (Taleb Ibrahim, 2006) : la sphère arabophone - la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères.

**1.1. La sphère arabophone :** C'est la sphère la plus étendue non seulement par le nombre d'utilisateurs mais aussi par l'espace occupé. Sous cette catégorie, l'auteur regroupe l'arabe fusha (ou classique), l'arabe standard ou moderne, ce qu'elle appelle le dialecte des cultivés ou l'arabe parlé par les personnes scolarisées, et enfin les dialectes ou parlers qui se distribuent dans tous les pays en variantes locales et régionales.

**1.2. La sphère berbérophone :** Cette sphère constitue les plus anciens parlers de l'Algérie à savoir les parlers amazighs algériens : le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). Longtemps reculés face à l'islamisation et à l'arabisation du Maghreb, ce n'est que le 8 avril 2002 qu'ils furent proclamés comme langues officielles.

**1.3. La sphère des langues étrangères :** Linguistiquement parlant, l'Algérie a été marquée par multiples idiomes : l'arabe, avec ses diverses variétés, le berbère (kabyle, Chaouia, mozabite, tahaggart, etc.), l'espagnol et bien sûr le français. Nous citons dans ce qui suit quelques exemples relevant de la présence de ces langues :

- « Tebsi » mot d'origine berbère qui a le sens de « assiette »
- « ma'adnous » mot d'origine turc qui a le sens de « persil »
- « fichta » et « sbadrina » mots d'origine espagnole qui ont le sens de « fête » et « espadrille »
- « miziriya » mot d'origine française et qui a le sens de « misère ».

## **2. Bilinguisme / Plurilinguisme et contact de langues en Algérie :**

Par bilinguisme ou plurilinguisme, il faut entendre le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou un même groupe. "Langue" est pris ici dans un sens très général et peut correspondre à ce qu'on désigne communément comme un dialecte ou un patois (Tabouret-keller, 1969)

Le bilinguisme, le plurilinguisme et/ou le contact de langues en Algérie ont fait l'objet d'étude de plusieurs chercheurs non seulement étrangers mais aussi Algériens. Aujourd'hui la principale question posée est de repenser et de réfléchir la place que pourrait occuper la langue française dans la société algérienne qui selon Taleb Ibrahim (2006) oscille constamment entre le statut de langue seconde ou véhiculaire et celui de langue étrangère privilégiée. Partagée entre le déni « officiel », d'une part, et la prégnance de son pouvoir symbolique, d'autre part, consacrant un état de bilinguisme de fait sinon de droit qui traduit l'ambivalence de la position d'un pays



qui est le plus grand pays francophone après la France, mais n'a rejoint – tardivement – les instances de la francophonie qu'à titre d'observateur. L'ambiguïté de la place de la langue de l'ancienne puissance colonisatrice est un des traits des sociétés post-coloniales dont l'Algérie constitue peut-être le cas le plus exemplaire

C'est cette « *ambiguïté* » qui nous a poussés à étudier la place du français dans des écrits électroniques (SMS) des locuteurs algériens, un français qui, en raison du contact permanent avec les autres langues en présence, diffère du français standard autrement dit du français académique. En effet, en amalgamant les langues en présence (arabe dialectal, arabe classique, berbère et français), l'algérien actuel a inventé une nouvelle manière de parler / écrire propre à sa situation et à sa condition de vie, il a créé une sorte de français particulier ou d'ailleurs un arabe particulier et ce en essayant de lui donner un cachet personnel et une identité sociale collective. Il serait donc important de savoir si aujourd'hui nous sommes face à un français parlé d'Algérie (Queffléc et al., 2002), (Bensekat, 2012), d'un français parlé en Algérie (FPA) (Morsly, 1983), (Yasmina-Benchefra, 1992), ou d'une algérianisation du français (Chachou, 2011).

### 3. Les TIC en Algérie :

Comme les autres pays du monde l'Algérie fournit des investissements colossaux dans le domaine des technologies d'information et de communication. Selon une étude faite sur le marché de la téléphonie mobile établie par les autorités de régulation de la poste et des communications électroniques (ARPCE) près de 50 millions d'abonnés aux téléphones, 34,5 à l'internet fixe et mobiles en 2017.

A l'instar des autres peuples, la majorité des familles algériennes dispose d'un ordinateur, d'une connexion, et bien sur bon nombre de locuteurs possèdent un téléphone portable. Comme leurs pairs, le jeune algérien suit de près l'évolution technologique. En un laps de temps- record, il a su se familiariser avec ces TIC.

Short Message Service (SMS), texto, minimessage, télémessage ou encore message texte, permet d'envoyer des messages de taille maximale comprise entre 70 et 818 caractères suivant la langue utilisée ; ce « langage », entré dans la société algérienne avec la mise en place d'Orascom Telecom Algérie (OTA) (Djezzy, Mobilis, Ooredoo) en 2001, est devenu en l'espace de quelques années un moyen de communication largement utilisé par les jeunes algériens. Avant de connaître ses utilisations actuelles, le SMS était destiné à transmettre des messages de service provenant de l'opérateur téléphonique.



---

#### 4-Présentation du corpus :

Assemblé durant l'année universitaire 2017-2018 au niveau des étudiants de première année langue française de l'université de Guelma, nous avons veillé à ce que notre échantillonnage, composé de 500<sup>2</sup> SMS, soit authentique, c'est-à-dire ayant effectivement été envoyés et ce dans le cadre normal d'une communication interpersonnelle. Notre travail s'articule entre deux techniques, en l'occurrence : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative, puisque leur association n'est donc pas simplement « possible », ou « accidentelle », ou « souhaitable », elle est inévitable. (Bo, 1998)

Pour être nommé corpus il faut qu'il remplisse trois conditions : taille, équilibre (homogénéité) et représentativité. Pour ce qui est de notre corpus :

**Taille (volume) :** Notre corpus est composé de 500 SMS. Le choix de cette quantité a été fait non pas par rapport aux recherches faites à l'échelle internationale (corpus allant jusqu'à 75 000 SMS), mais par rapport à celles faites au niveau national (le maximum d'SMS analysé était de 216 SMS (Deguaguera, 2008)).

**Équilibre (homogénéité) :** Par équilibre, nous désignons la régularité et l'uniformité du recueil. Dans notre corpus, nous avons veillé à ce que notre recueil soit non seulement quantitatif (500 SMS), mais aussi qualitatif.

**Représentativité :** Un ensemble d'énoncés est représentatif quand il contient tous les traits concernés par la recherche et sur lesquels on veut formuler des conclusions (Dubois, al. 1994) .Vu que nos 500 messages ont été observés en un laps de temps bien déterminé, nous ne pouvons pas parler de représentativité. Le corpus SMS peut être déterminé comme corpus éphémère (Habert, 2000), en effet, si nous avons choisi une autre sphère géographique, linguistique et temporelle les résultats auraient été autres.

#### - Analyse des résultats :

La situation linguistique algérienne est complexe, elle se caractérise par un plurilinguisme social, c'est-à-dire la capacité individuelle et collective à s'exprimer dans plusieurs langues au même temps : l'arabe classique (littéraire) ; les dialectes berbères actuels, les langues étrangères : ce que le conseil supérieur de la langue arabe a appelé hybridation linguistique, c'est-à-dire un mélange d'arabe (littéraire et dialectal), de tamazight et de français. Notre objectif est de montrer non seulement la diversité, l'hétérogénéité et le brassage de langues dont font preuve le jeune locuteur algérien et plus particulièrement les étudiants de première année langue française de l'université de Guelma, mais aussi de voir quelle langue serait la plus dominante parmi toutes celles utilisées. En conséquence, nous avons pu identifier trois catégories d'SMS :

- **SMS unilingues**, c'est-à-dire des messages où il y a eu la manifestation d'une seule langue et là nous en avons identifié cinq (05) sous catégories:

- SMS en Français
- SMS en Anglais
- SMS en Arabe dialectal latinisé
- SMS en Arabe littéraire latinisé
- SMS en lettres arabe

- **SMS bilingues**, c'est-à-dire des messages où la présence de deux langues a été observée, par conséquent cinq (05) sous catégories ont été relevées :

- SMS en Arabe dialectal latinisé - Anglais
- SMS en Arabe dialectal latinisé - Français
- SMS en Arabe dialectal - Arabe littéraire latinisé
- SMS en Français -Anglais
- SMS en Français- Arabe littéraire latinisé

- **SMS plurilingues**, c'est-à-dire des messages où il y eu présence de plus de deux langues, cinq (05) sous catégories ont été repérées :

- SMS en Français -Arabe dialectal latinisé - Anglais
- SMS en Français- Arabe littéraire latinisé- Arabe dialectal latinisé
- SMS en Français-Arabe dialectal latinisé- Arabe littéraire latinisé-Anglais
- SMS en Français-Arabe dialectal latinisé - Italien - Anglais
- SMS en Italien - Français - Anglais.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Français	211 SMS	42,20 %
-SMS en Français+Arabe dialectal latinisé	193 SMS	38, 60%
-SMS en Arabe dialectal latinisé	40 SMS	08 %
-SMS en Arabe dialectal	22 SMS	04, 40 %

latinisé+ Français + Anglais		
-SMS en Français + Anglais	12 SMS	02,40 %
-SMS en lettres Arabe	06 SMS	01,20 %
-SMS en Anglais	03 SMS	00,60 %
-SMS en Arabe littéraire latinisé	03 SMS	00,60 %
-SMS en Arabe dialectal latinisé+Anglais	02 SMS	00,40 %
-SMS en Arabe dialectal latinisé + Français + Anglais + Italien	01 SMS	00,20 %
-SMS en Français + Anglais + Italien	01 SMS	00,20 %
-SMS en Arabe littéraire latinisé + Arabe dialectal latinisé	01 SMS	00,20 %
-SMS en Arabe dialectal latinisé + Arabe littéraire latinisé + Français + Anglais	01 SMS	00, 20%
-SMS en Arabe littéraire latinisé + Arabe dialectal latinisé + Français	02 SMS	00, 40%
-SMS en Arabe littéraire + Français	02 SMS	00,40%

### **6-1- SMS unilingues**

#### **6-1-1-SMS en Français**

Sur les 500 SMS analysés nous en avons identifié 211 SMS en langue française, soit un pourcentage de 42,20%.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Français	211 SMS	42,20%

Exemples :

**-SMS 95 :** Bjr xxx j'esper ke tu vas b1 bonne journée si te lis le matin

**-SMS 31 :** Crois moi xxx 2puis le temps,monsouhait est faire 1 voyage à l'étranger avec toi,et ca n devra etre que toi et moi, et jespère qu'1 jour sy réalisera inchaallah, je taime xxx je te jure, tu le sais saillus don pas la peine 2 jurer

**-SMS 58 :** Ke tu le veuy ou pas recoi ce fou bisou emmmmeeeehhhhhh

**-SMS 491 :** oui je doit receptioner l'appart avant septembre et le finir après je vais me coucher bb bonne nuit mon ange mouaaaahhhhhhhh

### 6-1-2- SMS en Anglais

Sur les 500 SMS examinés, nous avons pu relever 03 SMS en langue anglaise, soit un pourcentage de 00,60%.

Langue en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Anglais	03 SMS	00,60%

Exemples:

**-SMS 37:** Whr u miss u

**- SMS 39:** Money says earn me lot, time says plan me lot, flower says love me lot, study says learn me lot, sms says send me lot, nd i say remembr me lot

**-SMS 40:** Care4 d 1 who shorz wid u,share wid d 1 who no2u,1who miss 2 u,miss d1 who'll wish2 4 u wish u all best

### 6-1-3-SMS en lettres arabe

Sur les 500 SMS analysées 06 SMS sont écrits en lettres Arabe avec un pourcentage de 01,20%.

Langue en présence	Occurrence	Pourcentage

-SMS en lettres arabe	06 SMS	01,20 %
-----------------------	--------	---------

Exemples :

- SMS 63 : اسمعي راني هنا نجيك روحو كئشما نخدمولوراق
- SMS 110 : لڤوك مبروك قولي xxx
- SMS 280 : يا xxxراني متحير عليك اخي لابس برك

6-1-4-SMS en Arabe dialectal latinisé

Sur les 500 SMS étudiés nous avons distingué 40 messages écrits en Arabe dialectal latinisé soit avec un pourcentage de 08 %.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS Arabe dialectal latinisé	40 SMS	08%

Exemples :

- SMS 65 : Hachouli cha3ri alah yhach'hom ☺
- SMS 143: Gatlak mama jibi sokar wazabda labelle wmatansayach trohi 3and jada xxx mrida matabtayach
- SMS 169: Ani nashakek ya XXX hazi 3liya
- SMS 399: salam wachek 3lah matrodich 3liya hata sms ani twahachtek

6-1-5-SMS en Arabe littéraire latinisé

Sur les 500 SMS traités 03 SMS ont été écrits en Arabe littéraire latinisé soit 0,60 % du corpus.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS Arabe littéraire latinisé	03 SMS	00,60 %

Exemples :

-SMS 86 : Ila mene achalet nara kalbi bi kitabatihla ila mene akhadet akli wa fikri bi djamaliha

-SMS 123: Sabahoki sokare we fole we ambare

-SMS 322: ja3ala allahou 3idak moubaraka wa ayamak tatabarak w al3amal assalih rafi9ak wachahadata wa eljanata darek wa errasoul jarek sah 3idkoum

6-2-SMS Bilingues

Nous avons essayé ici de repérer tous les SMS où il y avait manifestation de deux langues et nous avons identifié trois catégories :

- SMS en Arabe dialectal latinisé +Français
- SMS en Arabe littéraire latinisé +Arabe dialectal latinisé
- SMS en Arabe dialectal latinisé +Anglais
- SMS en Français + Anglais
- SMS en Arabe littéraire +Français

6-2-1- SMS Arabe dialectal latinisé +Français

Sur les 500 SMS relevés nous avons recueilli 193 messages bilingues. A coté de l’Arabe dialectal latinisé, nous avons observé la présence de la langue française. Ce bilinguisme électronique est observé sur 193 du corpus, soit avec un pourcentage de 38,60%.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Arabe dialectal latinisé +Français	193 SMS	38,60 %

Exemples :

-SMS 1 : Dire bjr nest qd meme pa engagean mem pa en amitié ni tro cher alor soi gentil é dis BONJOUR MONSIEUR. O fait saha elkaftane il te va vremen bi1

-SMS 70 : Makanech swared et le doc cheftou att je v me connecté

-SMS 235 : Nhabk w nmout w na3chk fik fik habitek w tabkaye ntia galbi w rouhi w 3omri...jtm mes yeusc...bizou...

-SMS 490 : Si tu veu pa me parle dis le moi ani kraht we melit

#### 6-2-2- SMS en Arabe dialectal latinisé + Anglais

Sur les 500 SMS recueillis, nous en avons relevé 02 SMS soit un pourcentage de 0,40% du corpus.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Arabe dialectal latinisé +Anglais	02 SMS	0,40 %

Exemples:

-SMS 116: Saha ftourek Imiss you .....

-SMS 182: Wech azahri ? aurgdi la njik ha9 rabi nfezedlek wejhek looooool ☺

#### 6-2-3- SMS en Arabe littéraire latinisé + Arabe dialectal latinisé

Sur les 500 SMS analysés, nous avons pu relever un seul (01) SMS où il y a eu présence de l'arabe littéraire latinisé et de l'arabe dialectal latinisé soit un pourcentage de 00,20%.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Arabe littéraire latinisé +Arabe dialectal latinisé	01 SMS	00,20 %

Exemple :

-SMS 334: kol 3am wanti warda kol 3am wanti okhti w kol 3am wanti habobti wanti donya ta3i rabi yahfdak man l3in

#### 6-2-4- SMS en Français + Anglais

12 SMS ont été identifiés sur les 500 recueillis soit un taux de 02,40%.

Langues en présence	en	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Français	+ Anglais	08 SMS	02,40%

Exemples :

-SMS 24: **How are you?** tu va bien

-SMS 161 : Bjr bb 2m1 on aura cours a 8h chez M xxx je t'appelle 2p8 tt à l'heure mais tu rep pas comme d'hab... **C U soon**

-SMS 225 : Je suis connecté à toi je pense à toi **all the time**

-SMS 430 : fo pa ténervé 2m1 on svwa é on parlera alé **smil** ☺ la vi&bel

#### 6-2-5-SMS en arabe littéraire latinisé + Français

Sur les 500 SMS recueillis nous avons identifié 02 SMS où il y a eu présence de ces deux langues en l'occurrence l'arabe littéraire latinisé et le Français, soit un pourcentage de 00,40%.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Arabe littéraire latinisé + Français	02 SMS	00,40%

Exemples :

-SMS 324 : 3idak moubarek w koul sana wanti bkheyre à toi et ta famille et à tres bientôt

-SMS 483: Aid said takabala allahou siamakoum e bon courage

#### 6-3- SMS plurilingues



Par plurilingue nous exposerons tous les SMS où il y avait la manifestation de plus de deux langues, ainsi trois catégories ont été soulevées :

SMS en Arabe dialectal latinisé + Français + Anglais

-SMS en Arabe littéraire latinisé+ Arabe dialectal latinisé + Français

-SMS en Arabe dialectal latinisé+Arabe littéraire latinisé+Français+Anglais

-SMS en Français + Arabe dialectal latinisé + Italien + Anglais

-SMS en Italien + Français + Anglais

6-3-1-SMS en Arabe dialectal latinisé + Français + Anglais

22 SMS où ces trois langues coexistent, soit 04,40 % du recueil.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Arabe dialectal latinisé + Français + Anglais	22 SMS	04,40 %

Exemples :

-SMS 41: I miss you choupinette, hate a te revoir, take care é soi sage bisou ya elfahla ta3i

-SMS 139: Bjr sava ...nasanak lyoum natal3o la fag kif kif....am bdaw yakraw...bey

-SMS 146: Happy borth to day xxx nchalah 100 sna je te souht tt le b heure ...

-SMS 423 : Hbibti i miss u jespere ke tas termine ta révision nhabek

6-3-2- SMS en Arabe littéraire latinisé+ Arabe dialectal latinisé + Français

Sur les 500 SMS recueillis seulement 02 SMS où nous avons pu identifier la présence de l'arabe littéraire latinisé à coté de l'arabe dialectal latinisé et du Français, soit 00,40% du corpus.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage

-SMS en Arabe littéraire latinisé+ Arabe dialectal latinisé + Français	02 SMS	00,40 %
---	--------	---------

Exemples :

**-SMS 340 :** Un bouquet de fleur avec une belle odeur porte par 1000 oiseaux chantant aidkom moubarek wa kol 3am wa antom bi alf kheir salmi 3la darkom

**-SMS 361 :** salut je te souhaite une bonne fete de laid adha à toi et touts la famille t3aydo be saha we lehna et thlai frohek wmatkatrich bzef 17am

6-3-3-SMS en Arabe dialectal latinisé+Arabe littéraire latinisé + Français + Anglais

Un seul SMS (01) a été relevé où la présence de l’arabe dialectal latinisé de l’arabe littéraire latinisé du Français et de l’Anglais a été identifiée, soit un pourcentage de 00,20%.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS Arabe dialectal latinisé + Arabe littéraire latinisé + Français + Anglais	01 SMS	00,20 %

Exemple :

**-SMS 441 :** Nhabek tellement ke je ne puisse1second ne pa pensé à toi hbi ouhibouka a point unimaginable i love youn bezafoun bonnuyoun

6-3-4-SMS en Français + Arabe dialectal latinisé + Italien + Anglais

Un seul (01) SMS a pu être relevé en l'occurrence le message 190, soit un pourcentage de 00,20%.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Français +Arabe dialectal latinisé + Italien + Anglais	01 SMS	00,20 %

Exemple :

**-SMS 190 :** Hi bella g pa 2conn khalili msg wch derti en cas ou tji conn je v le consulter wnkhalilk wch khdemt ok ?bis

#### 6-3-5-SMS en Italien + Français + Anglais

Sur les 500 SMS seulement un seul message où la présence des trois langues : Français+Anglais+ Italien a été identifiée, soit un taux de 0,20% du corpus.

Langues en présence	Occurrence	Pourcentage
-SMS en Français+Anglais+ Italien	01 SMS	0,20 %

Exemple :

**-SMS 36 :** Bona note me amor, fé 2 dou rvs kiss

Comme nous l'avons déjà annoncé au début de notre article, nous nous inscrivons dans le domaine de la sociolinguistique. Notre objectif était non seulement de définir le/les statut(s) effectif(s) des langues en présence, mais aussi de savoir quelle serait la langue qui domine dans les échanges électroniques des étudiants de première année langue française de l'université de Guelma

Pour répondre aux postulats posés, nous avons interrogé un échantillonnage composé de 500 SMS recueilli auprès des étudiants de première année langue française de l'université de Guelma au cours de l'année universitaire 2017-2018.

Comme nous venons de l'exposer, le panachage linguistique en Algérie touche aussi les écrits électroniques et plus particulièrement les SMS, puisque nous avons pu relever la présence de plusieurs langues au sein du même SMS ; en effet nous avons

relevé la présence du Français, de l'italien, de l'anglais et de l'arabe avec ses différentes variantes : classique, dialectal latinisé. Ce que nous avons remarqué aussi c'est que le jeune scripteur d'SMS algérien reste attaché à la langue française ; en effet, sur les 500 SMS analysés nous avons observé une forte dominance de la langue française avec un taux de 42,20 %.

Ce qui est à observer aussi, c'est que la langue française que le jeune scripteur algérien adopte est adaptée aux conditions sociales, culturelles, etc. dans lesquelles il évolue, c'est-à-dire qu'il a inventé à partir de la fusion de la langue française et de l'arabe dialectal une nouvelle variante qui est l'arabe latinisé ou ce que nous appelons « françalgérien ».

### Notes :

- 1- Par *amalgame de langues*, nous désignons ce que les autres chercheurs appellent alternance codique, code switching ou code mixing.
- 2- Un corpus que nous ne pouvons pas présenter dans cet article, mais nous en citons des exemples à chaque fois.

---

**Bibliographie :**

- 1- Bensekat, M., « Le français conversationnel des jeunes de Mostaganem : une forme hybride », dans Rispaïl, M. (Dir.), *La sociodidactique au service de la complexité algérienne... Et de quelques autres*, Didacstyle, n° 4, 2011, pp. 8-21.
- 2- Bô D., « L'alliance du quali et du quanti : Critique de l'opposition entre quali et quanti et réflexions sur leur articulation », in *Revue Française de Marketing*, 1998.
- 3- Chachou I., « L'algérianisation du français. Vous avez dit « sabir » ? », in *Lengas Revue de sociolinguistique* 70, 2011, pp 113-130.
- 4- Cherrad-Benchefra Y., « Les particularités linguistiques du français parlé en Algérie » in *Actes du colloque Acquisition et enseignement/apprentissage des langues- Grenoble 3*, Lidilem, 1992.
- 5- Deguaguera H., « Etude linguistique des SMS de scripteurs algériens variations graphiques et aspects morpho-lexicaux », Mémoire de Magister-EDAF Pole Ouest-antenne de Mostaganem- 2008.
- 6- Dubois et col., « *Le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage* », Larousse, 1994.
- 7- Habert B., « Des corpus représentatifs : de quoi, pour quoi, comment ? », in M. Bilger (Dir.), *Linguistique sur corpus*, Presses universitaires de Perpignan, 2000.
- 8- Liénard F et col., « La départementalisation de Mayotte : et traitement des inégalités sociales et linguistiques à Mayotte », in *Journée inégalités et politiques publiques ANR*, 2013.
- 9- Morsly D., « Les particularités lexicales du français parlé et écrit en Algérie », in Latin, D., Queffélec, A., Tabi-Manga, J. (éds), *Inventaire des usages de la francophonie: nomenclatures et méthodologies*, 1993, pp. 177-182.
- 10- Queffélec A. et al. (Dir.), « *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues* », Paris, Duculot, 2002.
- 11- Tabouret-Keller A., « Plurilinguisme et Interférence. », in *La Linguistique : Guide Alphabétique*, Paris : Denoël, 1969, pp 25-60.
- 12- Taleb Ibrahim K., « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », in *L'Année du Maghreb*, I, 2006, pp 207-218.

---

**Fonctionnement perceptif des sons du FLE en question :  
entre difficultés, raisons et remédiations.**

**Par Mlle Nour El Houda Ouaddah.  
Université de Skikda.**

**Introduction :**

Nombreuses sont les raisons qui poussent les gens à apprendre une nouvelle langue : soit pour les études, le travail, le voyage ou l'émigration. La conséquence est la même : savoir communiquer couramment en langue étrangère.

En effet, la langue n'est plus considérée comme un système grammatical ou syntaxique uniquement, cependant, elle prolonge jusqu'aux autres paramètres qui comprennent l'aspect articulatoire qui porte sur sa véritable prononciation.

La prononciation est définie : « *Une compétence à part, à travailler différemment. Qu'on fasse référence à la capacité de codage phonologique, aux capacités psychomotrices ou à d'autres facteurs, il apparait que l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue<sup>37</sup> est qualitativement différente de l'acquisition de la syntaxe ou du lexique* ». A la lumière de cette citation nous constatons que la prononciation est une compétence qui nécessite l'intervention de la capacité de codage phonologique ; autrement dit : le déchiffrement des sons qui s'effectue au niveau du cortex auditif, puis leur compréhension qui se réalise au niveau de l'aire de Wernicke<sup>38</sup>, ainsi que les capacités psychomotrices qui font partie intégrale de la psychologie et le vécu d'un individu. C'est pour ces raisons que l'acquisition de la prononciation est complètement différente de la syntaxe ou du lexique.

Notre étude de recherche s'inscrit dans une réflexion toute récente ; elle concerne la compréhension du fonctionnement perceptif des sons, notamment du FLE, à travers une analyse phonologique. Nous supposons que les apprenants (du secondaire) ont des difficultés de perception auditive au niveau des sons en FLE. Il existe peu d'études qui s'intéressent au fonctionnement perceptif, surtout celles qui font le lien avec la perception auditive de la langue cible.

**I. La perception auditive et les sons :**

Les études faites sur l'apprentissage des langues vivantes ont accordé un grand intérêt à la compréhension orale, notamment la perception auditive. Ces dernières puisent

---

<sup>37</sup> LAURET B. Enseigner la prononciation du français : questions et outils, Hachette, Paris, 2013.

<sup>38</sup> AHLSEN E. Introduction to Neurolinguistics, ed, J.Benjamins Publishing company, USA, 2006.

leurs fondements théoriques sur d'autres disciplines, à savoir : la phonétique, la psycholinguistique et la psychologie cognitive. De ce fait, la perception auditive sera nécessairement une étude interdisciplinaire, en d'autre terme, le fait de comprendre son fonctionnement exige une connaissance préalable des autres disciplines.

## 1. La perception auditive :

### 1.1. Définition :

La perception auditive est la représentation mentale de l'environnement sonore immédiat qui est effectuée par le cerveau, et découle de l'interprétation puis de la compréhension<sup>39</sup> de nos sensations auditives. Elle peut se définir ainsi comme l'habileté, ou la capacité de recevoir et d'interpréter l'information que nous recevons grâce à notre sens d'ouïe à travers les ondes de fréquences audibles transmises par l'aire ou un autre moyen. De manière schématique, l'oreille code les différents sons qui nous parviennent, cela est lié aux autres paramètres qui vont en parallèle en fonction de notre vécu personnel, de notre état émotionnel également de l'attention que nous prêtons à ces signaux.

### 1.2. Les sensations auditives :

Les principaux caractères de la sensation auditive sont : la sonie, la hauteur tonale et le timbre :

a) **La sonie est la sensation d'intensité** : c'est celle qui nous permet de dire qu'un son est fort ou faible.

b) **La hauteur tonale ou « tonie »** est la sensation liée à la fréquence : elle nous permet de dire si un son est aigu ou grave.

c) **Le timbre** : est le caractère qui nous permet de différencier deux sons provoquant la même sensation d'intensité et de même hauteur tonale. La voix de chaque personne a son propre timbre.

### 1.3. Les processus de la perception :

Afin que nous puissions percevoir<sup>40</sup> les sons, il est nécessaire qu'il y ait une série de processus:

a) **Réception de l'information** : dans le cas de la voix humaine ; quand une onde vibre, plus précisément au niveau des cordes vocales, les ondes produites sont transmises à travers l'aire. Lorsqu'elles arrivent à nos oreilles, les cellules ciliées s'activent.

<sup>39</sup> M. Camilleri, A. Lorenzi et B. Chaix, Voyage au centre d'audition, neuroreille, Dernière mise à jour : 08/10/2016 14:55, Powered by eZPublish – Ligams, <http://www.cochlea.org/entendre/perceptions-generalite>, consulté le 21.05.2019.

<sup>40</sup> Ibid.

b) **Transmission de l'information** : les signaux produits par les cellules ciliées se transmettent à travers plusieurs noyaux jusqu'à arriver au noyau géniculé du thalamus.

c) **Elaboration de l'information** : l'information auditive captée par notre ouïe est envoyée finalement aux cortex auditifs des lobes temporaux. Dans ces structures cérébrales, l'information est élaborée et envoyée au restes aires du cerveau afin qu'elle nous permette d'interagir avec elle.

## 2. Les sons :

### 2.1. Définition :

Le son est une sensation auditive provoquée par une vibration<sup>41</sup>. L'existence d'un son nécessite la présence de ces trois éléments :

#### a) Une source qui produit le son :

Généralement, le son est produit suite d'une vibration d'un corps, qui constitue la source sonore. L'origine de cette vibration peut-être de diverses natures : choc, frottement, variation de pression, stimulation électrique...

#### b) un milieu qui transmet la vibration :

Les vibrations produites par une source sonore sont transmises à l'air ambiant auquel elles imposent une variation de pression qui se propage dans l'air et dans tout milieu élastique. Ces variations de pression sont des ondes sonores. Elles sont semblables aux vibrations de la source sonore qui leur a donné naissance.

#### c) un récepteur : l'oreille et l'ouïe :

Pour devenir des sons, ces vibrations doivent agir sur un de nos sens : l'ouïe.

Notre oreille est sensible aux vibrations entre 16 Hz et 20 000 Hz, notons que le HERTZ est l'unité de mesure de la fréquence : 1 Hz = 1 oscillation par seconde ; en dessous de 16 Hz ce sont des infrasons que nous pouvons percevoir par la paroi abdominale. Au-dessus de 20 000 Hz, il s'agit d'ultrasons que seuls certains animaux perçoivent, à savoir : chiens, chauve-souris, dauphins...).

### 2.2. Phonétique et phonologie :

#### 2.2.1. Définition :

Les faits phoniques sont constitués par les éléments du langage qui non pas de sens, autrement dit : les éléments non-signifiants. A titre d'exemple : si le mot « lac » a un sens, il n'en va pas de même des sons [l], [a] et [k] qui le composent, et qui sont retranscrits graphiquement par les lettres : l, a et c.

<sup>41</sup> Agence culturelle grand est, les essentielles de la sonorisation, <http://www.sonorisation-spectacle.org/definition-du-son.html>.



Les parties de la grammaire qui traitent ces faits sont : la phonétique et la phonologie. A ce propos, J.G.Tamine a réclamé que l'étude de tous les phénomènes linguistiques s'articule autour de deux points de vue complémentaires : d'un côté, « selon que l'on envisage les matériaux concrets utilisés, et l'on traite alors de la substance ». De l'autre, est « selon que l'on envisage les relations que les éléments entretiennent et le rôle qu'ils jouent dans la langue, et l'on traite alors de la forme ». Cette distinction permet d'opposer phonétique et phonologie :

- **La phonétique** : s'intéresse à tout ce qui touche à la production et à la perception des sons, des accents ainsi des intonations.
- **La phonologie** : suppose une analyse qui aboutit à la mise en relief d'unités fonctionnelles et relationnelles.

### 2.3. Le système auditif humain :

#### Introduction :

Nous utilisons nos oreilles pour écouter, cela est connu chez tout le monde. Cependant, elles occupent également d'autres fonctions<sup>42</sup>, notamment la maîtrise de notre équilibre (vestibule), et la compensation automatique de la pression (par les trompes d'Eustaches).

#### 2.3.1. Structure de l'oreille :

L'oreille se subdivise en trois grandes régions : l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne. L'oreille externe et l'oreille moyenne servent à l'audition uniquement, et leurs configurations sont relativement simples. Alors que l'oreille interne<sup>43</sup> qui possède une structure extrêmement complexe, sert à l'audition et à l'équilibre à la fois.

#### 2.3.2. La description de l'appareil auditif humain :

- L'oreille externe : est composée d'un pavillon et du conduit auditif. (vibrations aériennes) :
  - Pavillon : qui joue le rôle de la protection et l'amplification du signal acoustique.
  - Conduit auditif : il possède une fréquence de résonance dans une plage de fréquence correspondant à la voix humaine.
- L'oreille moyenne : composée du tympan et de trois petits osselets (marteau, enclume et étrier). (vibrations mécaniques). Il doit signaler que toutes les composantes de l'oreille moyenne ont une fonction d'adaptation d'impédance : (à savoir la fréquence).

<sup>42</sup> [http://outilsrecherche.over-blog.com/pages/Notes\\_111\\_Le\\_Systeme\\_Auditif\\_Humain-3080878.html](http://outilsrecherche.over-blog.com/pages/Notes_111_Le_Systeme_Auditif_Humain-3080878.html).

<sup>43</sup> E.N.MARIEB et K.HOEHN, Anatomie et physiologie humaines, adaptation de la 8e édition américaine, éd, Nouveaux horizons Paris, 2010.

- L'oreille interne : composée de la cochlée (ou limaçon), départ du nerf auditif vers le cerveau. (vibrations liquidiennes).
  - Cochlée : responsable de filtrage / analyse du signal et conversion en flux nerveux.
  - Nerf auditif : responsable du transport du flux nerveux vers les neurones du cortex auditif pour procéder au traitement de l'information.

#### **2.4. Problèmes généraux de la perception :**

Lorsqu'un auditeur écoute son interlocuteur dans des conditions ordinaires de communication, il n'aura plus se trouvé face à une tâche particulièrement difficile. Néanmoins, l'explication de ce processus est extrêmement complexe<sup>44</sup>.

Alors, il est utile d'aborder ce problème au niveau élémentaire, pour déterminer les indices acoustiques chez l'auditeur, pour qu'il puisse identifier les phonèmes. C'est pourquoi la phonétique expérimentale a recueilli une masse importante de données à ce sujet. En effet, ces dernières ne suffisent pas à rendre compte de la perception de la parole continue, car celle-ci présente certains caractères qui suggèrent l'intervention de processus plus complexes:

D'abord, c'est la rapidité de la parole continue, qui se déroule couramment à un rythme de l'ordre de 200 mots par minute ; l'auditeur aurait à identifier par conséquent 12 à 15 phonèmes par seconde. Les capacités d'un auditeur moyen sont plus élevées encore : la perception commence à se dérouler sérieusement à partir de 300 mots par minute environ. En outre, il faut y ajouter la grande variabilité des données acoustiques : la même phrase, facile à identifier, correspond à des réalisations sonores variées suivant l'âge, le sexe, l'origine du locuteur, également selon qu'il parle à une voix haute ou basse, etc. Enfin, il est temps de mentionner le caractère lacunaire de la parole, en d'autre terme, une proportion importante des mots (des phonèmes) est prononcée imparfaitement, voire non plus, sans que cela gêne le moins du monde la compréhension.

#### **2.5. Production et perception de la parole en langue étrangère :**

Parler et écouter sont deux tâches complexes à interpréter. La production de la parole requiert l'organisation d'une variété de systèmes différents dans le but de produire des mouvements complexes et séquentiels, qui sont synchronisés d'une façon bien précise. La perception de la parole requiert le traitement du signal sonore continu. Certes que la nature exacte du lien qui existe entre la production et la perception n'est pas clairement définie, cependant, il existe des preuves variantes qui indiquent la présence d'un rapport entre ces deux tâches.

<sup>44</sup> J.CARON, Précis de psycholinguistique, éd, PUF, 2ème éd corrigée « Quadrige », juillet 2008.

Chez les enfants avec un développement de types variés de la parole et du langage, les études faites sur le développement de la perception de la parole ont montré l'existence d'un rapport important entre la perception de la parole à l'âge de 6 mois avec celui de la compréhension du langage et le vocabulaire à 24 mois.

### **2.5.1. Modèles de production et de perception de la parole :**

Trois problèmes se présentent lors de l'étude de la production ainsi de la perception de la parole : d'abord, comment les locuteurs contrôlent-ils le nombre élevé de muscles requis pour la production de la parole ? Ensuite, les locuteurs peuvent-ils –à l'aide d'un signal sonore- produire de la parole que l'auditeur comprend ? En fin, quelles sont les unités invariables qui forment la parole ?

Dans sa revue des modèles de la production de la parole, Kent<sup>45</sup> (1996) a identifié sept types de modèles. Cependant, l'accent est mis sur trois types en particulier; qui tentent d'expliquer l'acquisition et le développement de la parole. Ces modèles sont : les modèles de programme moteur, les modèles de patrons gestuels et les modèles composites.

#### **a) Les modèles de programme moteur de la parole :**

Ces modèles cherchent à expliquer comment nous organisons et commandons les muscles à produire les mouvements complexes de la parole. Il faut mentionner que le plan moteur se transforme par la suite en un signal acoustique, constitue l'unité minimale et invariable proposée par cette approche. Ces modèles de programme moteur envisagent que les enfants forment un modèle-cadre moteur pour les mots quand ils apprennent à parler. Ce dernier serait ajusté à l'aide de rétroaction tactile, kinesthésique et auditive.

#### **b) Les modèles de patrons gestuels :**

Ils décrivent les interactions entre les mouvements et l'environnement. Ses théories proposent une solution au problème d'identification des unités invariables de la parole ; autrement dit, la position des articulateurs de la parole serait perçue directement par les auditeurs, au lieu du produit acoustique des articulateurs proposé dans les modèles de programme moteur. Pour faciliter la tâche, il vaut mieux expliquer ces deux modèles :

Selon les modèles de programme moteur, lorsqu'une personne dit « moi », elle effectue les étapes suivantes : en premier lieu, elle encode les phonèmes à produire, /mwa/. Par la suite, ces phonèmes sont transformés sur le plan moteur : (ex., fermer les lèvres, baisser le voile du palais, ouvrir les lèvres, retirer la langue, arrondir les lèvres, garder la langue en position basse et stable, relâcher les lèvres en position neutre). Lorsque l'auditeur perçoit le mot "moi", il entend le signal acoustique qui

<sup>45</sup> Kent (1996), cité dans l'article « Explorer la relation entre la production et la perception de la parole ».

serait transformé par la suite en phonèmes (ex., /mwa/) ce qui permet d'accéder au lexique.

En revanche, les modèles de patrons gestuels soutiennent la théorie suivante : lorsqu'une personne dit « moi », elle encode le code gestuel directement, sans qu'il ait besoin d'un niveau intermédiaire de phonèmes, pour créer le mouvement requis. Dans ce cas, l'auditeur perçoit ce mot, il entend le signal acoustique qui est perçu comme le geste sans aucune transformation en phonèmes avant d'accéder au lexique. Ce modèle sollicite que les premiers mots produits par l'enfant sont stockés et récupérés sous forme d'entité de routines articulatoires, non plus comme des phonèmes. En effet, ces routines articulatoires ne sont que des gestes qui ont émergé durant le babillage et se sont développés en unités de contrastes utilisés dans la langue de l'enfant.

Notons que la maturation et la pratique aident l'enfant à devenir de plus en plus apte à différencier les gestes articulatoires et à préciser les structures de coordination entre ces gestes.

### c) Les modèles composites :

Les modèles composites sont nombreux, néanmoins, ils sont centrés sur ces deux théories, car elles fournissent une description de l'acquisition de la parole chez les enfants :

- La théorie de Lindblom (1990; 1996) de hyper- et hypo-speech (H&H) : Elle a été proposée afin d'expliquer la variation phonétique d'une façon quantitative. Selon cette théorie, l'unité minimale et invariable de la parole par excellence est le phonème. Lindblom propose que le locuteur permet à certain montant de coarticulation déterminée par ce que l'auditeur peut tolérer tout en comprenant le message.
- La théorie du contrôle moteur par buts auditifs ("Motor Control Theory" en anglais)<sup>46</sup>: elle intègre plusieurs hypothèses, et elle propose que les unités de base de la parole soient les unités acoustiques. De ce fait, la rétroaction auditive et orosensorielle est indispensable au développement de la production de la parole. Alors que l'enfant grandit, la relation entre les informations orosensorielles et les conséquences acoustiques devient plus précise ainsi que le rôle de la rétroaction auditive diminue. La relation entre ces formes de rétroaction (auditive et sensorielle) est requise pour la formation d'un modèle interne précis et spécifique au locuteur.

<sup>46</sup> ("Motor Control Theory" en anglais), de Perkell, Guenther, Lane, Matthies, Perrier, & Vick (2000), cité dans l'article: «explorer le relation entre la production et la perception de la parole».

## 2.6. Ecoute / compréhension et écriture :

Durant la dictée, et dans une classe de langue, l'apprenant doit saisir les sons entendus, les comprendre puis les transcrire sous formes de signes. Ce processus est complexe et difficile à réaliser, parce qu'il nécessite l'intervention de plusieurs opérations mentales et cognitives<sup>47</sup> :

D'abord, l'écoute du message verbal que lu et répété le lecteur. C'est la mémoire auditive, à court terme qui permet de prononcer les sons entendus, et de réentendre la séquence des mots dictés. Elle permet également l'analyse audio-articulaire des phonèmes perçus, ainsi la distinction entre les sons acquis (des mots déjà appris) et les sons nouveaux, (mots jamais entendus). Les sons connus provoquent le rappel des associations phonèmes-graphèmes. Cependant, les sons inconnus déclenchent une nouvelle analyse audio-articulaire dans le but de trouver des graphèmes correspondants (écrire au son). Ensuite, en ce qui concerne les sons des lettres, des syllabes et des mots déjà appris : ils provoquent automatiquement la récupération des caractéristiques visuelles de ces sons, ainsi la récupération des mouvements d'écriture accompagnant ces dernières, qui sont :

- Forme des lettres et direction des mouvements à effectuer.
- Position des lettres dans les syllabes.
- Place des syllabes dans un mot.
- Règles de grammaire évidentes à l'œil.

## 2.7. La graphie et la prononciation :

Nombreuses causes ont marqué le désaccord qui existe entre la graphie et la prononciation, nous retiendrons les plus intéressantes : D'une part, la langue évolue sans cesse, tandis que l'écriture tend à rester stable. La graphie est condamnée à ne plus correspondre à ce qu'elle doit représenter, et exige la modification du signe graphique pour le conformer aux changements de prononciation<sup>48</sup>. D'autre part, quand un peuple emprunte à un autre son alphabet, une mauvaise appropriation du système graphique arrive souvent.

## 2.8. Effet de désaccord entre la graphie et la prononciation :

L'effet majeur de ce désaccord réside dans le fait d'avoir une pluralité de signes qui reflètent le même son<sup>49</sup>. Le français est riche, par exemple :

- le son [ʒ] est présenté par les lettres : j : joli, g : geler et ge : geai.
- Le son [z] est représenté par les lettres : z, exemple : zéro, et le s, exemple : rose.

<sup>47</sup> Analyse neuropsychopédagogique de l'habileté de lire et d'écrire, Paris, 2015.

<sup>48</sup> F.De.Saussure, Cours de linguistique général, éd, TALANTIKA, Béjaia, 2016.

<sup>49</sup> Ibid.

- Le son [s] est présenté par les lettres : s dans( sac), c dans le mot (ce), ç dans (français), et t dans ( nation)..

En revanche, plusieurs valeurs sont figurées sous une même graphie :

- T : représente [t] et [s].
- G : représente [ʒ] et [g]. etc...

### **3. Mémoire et apprentissage :**

#### **Introduction :**

Les recherches actuelles montrent qu'il n'existe pas une seule mémoire, mais plutôt une hiérarchie de plusieurs mémoires bien spécialisées : des mémoires sensorielles aux mémoires abstraites.

#### **Type de mémoire :**

Nous allons présenter les types des mémoires<sup>50</sup> les plus courantes, tout en mettant l'accent sur celles qui ont un rapport étroit avec notre thème de recherche :

#### **3.1. La mémoire sensorielle :**

La mémoire sensorielle correspond à la mémoire des sensations ressenties par nos cinq sens. Elle constitue également l'aptitude à garder en mémoire des événements de manière brève (200 millisecondes à 3 secondes), cela est dû par rapport à l'avantage des perceptions visuelles, auditives, tactiles, gustatives et sonores. En effet, nos organes sensoriels transforment des informations à certaines zones cérébrales où elles sont brièvement analysées.

Plusieurs "sous catégories" de mémoire sensorielle, spécifiques à chaque sens, peuvent être distinguées :

##### **➤ La mémoire visuelle :**

C'est celle qui correspond à ce que nous voyons. 80% des informations transmises à notre cerveau sont visuelles, alors que la stimulation permanente de cette mémoire provoque une intense activité cérébrale.

##### **➤ La mémoire auditive :**

C'est celle qui est responsable de la reconnaissance et de la différenciation des sons et de paroles. L'interprétation des sons captés se distingue d'une personne à une autre.

##### **➤ La mémoire tactile :**

Il s'agit de la mémoire du toucher, appelée également : la mémoire "kinesthésique". C'est celle que nous utilisons pour nous rappeler de la texture des matières, par exemple : la rugosité du bois.

<sup>50</sup> La mémoire : comment mémorise-t-on ? Site web : <http://la-memoire-tpe.e-monsite.com/pages/ii-les-differentes-memoires.html>.



➤ **La mémoire gustative :**

Il s'agit de la mémoire du goût. Les sensations captées par les papilles de la langue sont ensuite transmises au cerveau.

➤ **La mémoire olfactive :**

Il s'agit de la mémoire des sensations captées par notre nez et nos cellules sensibles.

**3.2. La mémoire dite "de travail", ou à court terme :**

C'est la mémoire que nous utilisons lors de la réalisation d'un travail. Les informations y sont stockées, de 0.5 seconde à 10 minutes après leur entrée dans le cerveau. Puis elles sont stockées par la mémoire à long terme. Il est nécessaire d'indiquer que la mémoire à court terme met en œuvre deux boucles neuronales : la boucle visuelle et la boucle phonologique, qui stockent les données avant qu'elles ne soient effacées par la tâche suivante. Cette mémoire permet ainsi de comparer des idées : elle permet de mémoriser leurs avantages et leurs inconvénients, le temps de faire un choix ; ou encore de garder une phrase en mémoire le temps de la lire afin d'en comprendre le sens. Ce système inclut la structure du cortex préfrontal et du cortex pariétal.

**3.3. La mémoire à long terme, ou mémoire déclarative :**

Elle concerne le stockage et la récupération de données qu'un individu peut faire émerger d'une manière consciente, puis les exprimer par le langage. Cette mémoire est responsable de la mémorisation de toutes les informations sous forme verbale. Elle est complémentaire de la mémoire procédurale (mémoire non déclarative) qui permet l'acquisition et l'utilisation de compétences motrices (faire du vélo ou pratiquer un sport). Cette mémoire déclarative comprend deux types :

➤ **La mémoire sémantique :**

Elle correspond à la mémoire des faits et des concepts théoriques qui n'a pas de lien avec le temps et l'espace (exemple : savoir qu'une pomme est un "fruit").

Qu'est-ce que la mémoire sémantique ?

La mémoire sémantique met en cause des connaissances générales définitivement acquises il y a longtemps. En effet, c'est un système par lequel l'homme stocke sa connaissance du monde ; une sorte de base de connaissances (un magasin d'informations) que nous possédons tous, et dont la plus grande partie nous est accessible sans effort. Le cœur de ce système est constitué de très nombreuses connaissances : la signification des mots, des connaissances géographiques, des coutumes sociales et des connaissances sur les gens, sur une expérience du monde, sur la couleur des choses, leur odeur, leur texture...

---

➤ **La mémoire épisodique :**

C'est la mémoire grâce à laquelle on se souvient des événements vécus avec leur contexte (date, lieu, état émotionnel).

Qu'est-ce que la mémoire épisodique ?

La mémoire à long terme met en œuvre même la mémoire épisodique : y sont stockées les informations sur les événements que l'on a vécus. Cette mémoire permet de se souvenir et de prendre conscience des événements personnellement vécus dans un contexte spatial et temporel précis ; elle permet donc de voyager mentalement dans le temps, de revivre des expériences passées (mémoire épisodique rétrospective) et de se projeter dans le futur (mémoire épisodique prospective).

## **II. Approches et méthodes sollicitées pour l'amélioration de la perception auditive :**

### **Introduction :**

Les technologies de l'information et de la communication ont marqué une nouvelle ère, fort importante pour la didactique des langues étrangères (DLE). D'ailleurs, l'évolution des approches et des méthodologies a été liée directement à celle des technologies, qui, dès leur introduction, leur assignent le rôle d'artefacts. C'est pour cette raison que ces technologies trouvent aujourd'hui une large légitimité au centre du processus d'apprentissage par les théories. Dans le souci d'adaptation, ainsi dans le but de doter et développer chez les apprenants des compétences de communication, les méthodologies tracent des objectifs ambitieux et cherchent à les y parvenir. Nous allons choisir parmi ces méthodologies, celles qui ont un rapport avec notre mémoire, autrement dit celles qui ont apporté des améliorations à l'oral : la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle et la méthode verbo-tonale.

Il nous a paru évident d'indiquer que dans le domaine de la compréhension de l'oral, notamment la perception auditive, les apprenants ne partagent pas les mêmes habilités perceptives, car la compréhension peut être qualifiée comme un don plus qu'un talent. Néanmoins, la réalité est complètement différente : pour la bonne raison que la pratique cadencée de l'écoute d'un accent étranger peut suffire pour avoir une familiarisation avec ce dernier, ce qui conduit par conséquent à réussir la compréhension.

### **1. La méthode audio-orale (la MAO) :**

La MAO est née au cours de la deuxième guerre mondiale, plus précisément, avec l'entrée en guerre des Etats-Unis. A l'époque, le besoin ultime était de créer des bons militaires en langues étrangères. Cette méthode n'a duré que deux ans, cependant,



elle a provoqué un grand bouleversement dans le milieu scolaire. C'est au cours des années cinquante (1950) où les spécialistes de la linguistique appliquée, à savoir Lado et Fries ont créé la méthode audio-orale<sup>51</sup> en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Par la suite, cette méthode est considérée comme la réaction aux méthodes traditionnelles dominées à l'époque.

En effet, la MAO s'appuie d'une part sur les théories de la linguistique appliquée et d'autre part sur la psychologie béhavioriste. C'est dans ce contexte, Roulet a annoncé<sup>52</sup>: « Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet [..], à savoir la langue parlée en usage. Le second apport [..] réside dans la conception de la langue comme système [..]. De la psychologie béhavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des reprises établies par le renforcement dans une situation sociale ».

Sous la lumière de cette citation, nous déduisons que la MAO s'appuie essentiellement sur deux plans : sur le plan linguistique: elle se fonde sur les travaux d'analyse distributionnelle ; qui traitent la langue sous ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique. La chose qui permet aux apprenants d'effectuer les deux manipulations de base sur les structures introduites en classe : il s'agit de la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agit donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques. La MAO s'appuie également sur la psychologie behavioriste, selon laquelle, le langage n'était qu'un type de comportement humain ainsi que son schéma de base était le réflexe conditionné. Les réponses déclenchées par les stimuli étaient supposées devenir des réflexes, des acquis définitifs. D'où l'importance du laboratoire de langues, qui va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Gaonac'h a défini la MAO ainsi que ses objectifs: « Pour résumer en des termes les moins de technique possible une telle conception, on peut dire que : apprendre, c'est produire des réponses déterminées et adéquates dans une situation spécifique ; l'adéquation des réponses dépend de leurs résultats dans le cadre d'un environnement déterminé l'apprentissage est plus efficace si la connaissance de ce résultat est immédiate ». A partir de cette citation, nous déduisons que le but crucial de la MAO

<sup>51</sup> La méthode audio-orale, <http://thesis.univ-biskra.dz/1063/4/chapitre%202.pdf>. Consulté le 02.06.2019.

<sup>52</sup> Roulet, 1976 : 44-45.) cité dans: La méthode audio-orale. *ibid*.

était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle les pratiques pédagogiques visent l'amélioration des quatre habiletés en accordant la priorité à l'oral afin de communiquer aisément dans la vie de tous les jours.

La MAO privilégie la notion de "modèle" à imiter, dans des exercices dits structuraux. Elle s'appuie également sur cette idée : d'abord, l'apprentissage passe par plusieurs étapes ; en premier lieu, les apprenants doivent surtout travailler la compréhension et la perception des sons de la langue étrangère. En deuxième lieu, ils s'expriment oralement en classe. En dernier lieu, ils doivent recourir à la lecture et la rédaction. Nous devons mentionner que selon la MAO, l'enseignement de la prononciation exige une exposition intense aux sons nouveaux à percevoir (ceux-ci sont opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de la langue maternelle).

Cette méthodologie a été abandonnée en fin de compte au profit d'autres méthodes qui succèdent lorsque le béhaviorisme et le distributionnalisme ont été remis en cause par les linguistes eux-mêmes. Elle a néanmoins été la première à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique.

## 2. *La méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV) :*

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales, par conséquent, le français se sent menacé. La France a besoin alors de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Afin de répondre à ses objectifs, la France va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'Etat. C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle), qu'elle a marqué son plein essor en France dans les années 1960/1970.

La cohérence de la méthode audiovisuelle<sup>53</sup> était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. Les quatre habiletés étaient visées dans cette méthode, bien que l'importance fût accordée à l'oral au détriment de l'écrit.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV a suivi la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme ainsi l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. Pour cette méthodologie, la langue est conçue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. A ce propos,

---

<sup>53</sup> Unité 3: La méthodologie audiovisuelle, Publié le 22 janvier 2012 par [lemouvement.over-blog.com](http://lemouvement.over-blog.com), publier dans Cours d'Initiation aux Méthodologies, <http://lemouvement.over-blog.com/article-unite-3-la-methodologie-audiovisuelle-97625259.html>, consulté le 02.06.2019.

Cornaire<sup>54</sup>, a affirmé:« dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage ».

Pour conclure, l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent. Néanmoins, la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

### 3. La méthode verbo-tonale :

La méthode verbo-tonale plonge ses racines dans la psycholinguistique. En effet, le problème posé est celui de la perception auditive. Celle-ci joue un rôle important: il est reconnu que l'apprentissage du langage se réalise chez l'enfant par approximations articulatoires successives sous le contrôle de l'audition<sup>55</sup>. Donc ; audition et phonation sont fortement liées. A ce propos, R.Jakobson<sup>56</sup> a annoncé : « L'enfant passe, peu à peu, du soliloque spontané et sans but à un semblant de conversation. Cherchant à se conformer à l'entourage, il apprend à reconnaître l'identité du phénomène phonique qu'il entend et qu'il émet, qu'il garde dans sa mémoire et qu'il reproduit à son gré. L'enfant le distingue des autres phénomènes phoniques entendus, retenus et répétés, et cette distinction, sentie comme une valeur intersubjective et constante, tend vers une signification [...] ». Sous la lumière de cette citation, nous déduisons que l'enfant apprend à parler essentiellement par audition et imitation. De ce fait, la répétition du phonème facilite l'apprentissage.

La méthode verbo-tonale porte alors sur cette idée : "Parler, c'est entendre". Comme les sourds sont muets, celui qui apprend une langue n'entend pas les sons qui n'appartiennent pas à sa langue maternelle, donc il ne peut prononcer cette seconde langue qu'à travers les sonorités de la sienne.

Le système verbo-tonal est né suivant les recherches du professeur croate P. Guberina. S'il s'agissait d'enseigner la phonétique des langues étrangères, les découvertes s'appliquèrent bientôt à la réhabilitation des malentendants et aux troubles du langage, rendant ainsi l'usage de la parole à des enfants sourds muets.

Pour la didactique des langues étrangères

<sup>54</sup> Cornaire, 1998, p.18, cité dans La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV), [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim\\_v&part=137226](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137226), consulté le 02.06.2019.

<sup>55</sup> R.Renard, Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, <https://fr.scribd.com/doc/19599110/Introduction-a-La-Methode-Verbo>, consulté le 02.06.2019.

<sup>56</sup> Romain Jakobson, cité par R.Renard dans : Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, op.cite.

La méthodologie verbo-tonale s'oppose aux approches articulatoires, qui décrivent les positions des organes phonatoires. C'est une méthode SGAV (Structuro Globale Audio Visuelle) renommée SG &VT (et Verbo Tonal).

Cette méthode s'effectue à partir d'un diagnostic précis des erreurs de prononciation de l'apprenant investigué par le verbo tonaliste, qui fait répéter par l'étudiant des phrases simples, appliquant divers procédés correctifs, à savoir : des déformations des sons, du rythme et de la mélodie d'une courte phrase de la langue cible seront proposées à l'audition de l'élève et lui feront entendre/prononcer et acquérir les sons inconnus.

#### 4. **La discrimination auditive :**

Par définition, discriminer veut dire percevoir la différence qui existe entre deux choses. C'est pour cette raison que la discrimination auditive sera par défaut la distinction que fait l'oreille entre les différents sons. Il s'agit alors d'entraîner les élèves à reconnaître et distinguer les sons différents. Pour le faire, il est souhaitable de faire intervenir des exercices dans lesquels ils devront faire la différence entre deux sons voisins qu'ils risquent de confondre (par exemple, le son [i] dans image et le son [e] dans nez).

A cette phase, l'enseignant sera capable d'identifier les difficultés de prononciation de ses élèves.

### III. **Conditions d'appropriation d'une langue étrangère :**

#### 1. **Définition des concepts :**

Le « dictionnaire de didactique du français <sup>57</sup> » a proposé les définitions suivantes :

##### a) **L'acquisition :**

L'acquisition renvoie au processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant. L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, d'un point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) de la démarche consciente et volontaire (apprentissage).

##### b) **L'apprentissage :**

L'apprentissage désigne la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini également par l'ensemble de décisions relatives aux actions à exécuter dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère.

<sup>5757</sup> J.P.CUQ et I.CRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, éd PUG, Grenoble, 2005, p25, 11 .22.150.151.240.186.

**c) L'appropriation :**

En fait, le terme d'appropriation est employé comme hypéronyme par certains didacticiens et psychologues qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble des conduites<sup>58</sup> de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).

Dans divers contextes d'appropriation d'une langue étrangère (LE) ; pour les différentes personnes, les buts finals, les degrés de la maîtrise de ses formes (écrite et orale) et de son système de savoirs théoriques peuvent différer considérablement.

**d) Langue maternelle :**

La notion de langue maternelle est difficile à définir strictement. Certes que son emploi le plus répandu dans de nombreuses langues renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agit aussi de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est encore la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent comme des traits définitoires de la langue maternelle

**e) Langue étrangère :**

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère ». La distinction est donc faite par rapport aux trois degrés d'étrangeté : la distance matérielle ou géographique, la distance culturelle et la distance linguistique. En didactique, une langue devient étrangère quand elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle.

**f) Transfert positif vs négatif :**

Le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en exercice d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. De ce fait, le transfert est qualifié de positif ou facilitateur. Néanmoins, l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. Donc c'est un transfert négatif ou inhibiteur (interférence).

**g) Interférence :**

Tout au long de son histoire, la réflexion linguistique s'est consacrée à l'étude comparative de langues apparentées en vue d'en dégager les propriétés ou les origines communes. Les didacticiens ont comparé les systèmes des langues dans des situations d'enseignement- apprentissage, afin d'identifier les similitudes et les différences : s'il s'agit d'une favorisation d'apprentissage, c'est un transfert, alors que

<sup>58</sup> KERBRAT-ORECCHIONI C, La Conversation, éd Seuil, Paris, 1996, p 41-49. [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova\\_l&part=226456](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova_l&part=226456).

s'il constitue la cause principale des fautes, c'est une interférence. Ces interférences et ces transferts agissent sur différents points : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de parole,..., à l'oral comme à l'écrit, en production et en compréhension. La notion d'interférence est centrale dans l'analyse contrastive (Labo, Fries) qui se fixe pour objectif de prédire des zones d'interférences potentielles qui permettent de prévenir les fautes et d'y remédier.

#### h) Paire minimale :

Ce sont deux mots (d'une syllabe ou plus), très proches phoniquement dont la différence s'émerge par un seul phonème. Exemple : vie et vue : [vi]~[vy]. L'opération de commutation, à partir des paires minimales, permet de mettre en évidence la fonction distinctive d'un son, et par conséquent sa valeur phonologique dans une langue donnée. En didactique, les paires minimales sont utilisées dans les tests de perception, de discrimination également de reconnaissance auditive.

#### i) Crible phonologique :

Le rôle de la langue maternelle dans la perception et la production d'autres langues est reconnu depuis fort longtemps. À un point où il a beaucoup intéressé les linguistes du Cercle Linguistique de Prague dont Polivanov qui, le premier, a évoqué cette relation dans une publication de 1931 : « Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle [...] se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou des phrases) d'une langue avec un système phonologique de la phonologie en langue seconde ». Selon Polivanov<sup>59</sup>, les difficultés rencontrées dans la perception et la production des langues étrangères résultent de l'influence de la structure phonologique de la langue maternelle, notamment en raison du fait que les représentations phonémiques d'une langue seconde sont perçues selon le système des représentations de la langue première.

Cette idée a été reprise puis largement défendue et développée par Troubetzkoy (1939). En utilisant l'image d'un filtre, Troubetzkoy conçoit le système phonémique de la langue maternelle comme un « crible » à travers lequel tous les sons des langues étrangères doivent passer pour être classifiés. « *Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes*<sup>60</sup>. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques

<sup>59</sup> ThiThuyHienTran, Processus d'acquisition des clusters et autres séquences de consonnes en langue seconde : de l'analyse acoustico-perceptive des séquences consonantiques du vietnamien à l'analyse de la perception et production des clusters du français par des apprenants vietnamiens du FLE, THÈSE Pour obtenir le grade de : DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE, Spécialité : Sciences du Langage / Français Langue Étrangère .Arrêté ministériel : 7 août 2006

<sup>60</sup> Troubetzkoy, (1939, p. 54). Cité dans la thèse de T.HIEN TRAN, Processus d'acquisition des clusters et autres séquences de consonnes en langue seconde : de l'analyse acoustico-perceptive des séquences consonantiques.



*phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant ».*

Ce crible conceptuel constitue, dans notre cerveau, une structure qui permet de reconnaître les unités de la langue maternelle. Un nouveau son appartenant à une autre langue sera alors interprété selon ceux qui correspondent à la langue maternelle. Selon cette notion de crible, un apprenant ne perçoit donc pas à travers le système des phonèmes de la langue cible, mais, il filtre ce qui est traité par son oreille à travers son propre système sonore. C'est de ce « crible phonologique » que proviendraient de nombreuses erreurs faites par des apprenants débutants quand ils sont confrontés aux unités de la langue seconde et qui n'ont aucun équivalent dans la langue maternelle.

## **2. Les conditions d'appropriation d'une langue étrangère :**

### **Introduction :**

Les mécanismes de l'apprentissage d'une langue étrangère sont-ils différents de ceux de l'acquisition de la langue maternelle ? S'il est admis que tout apprentissage de langue (L1 ou L2) met en jeu le même mécanisme, où se situent alors les différences entre ces apprentissages perçues intuitivement ? Martine Faraco, dans son ouvrage : « La classe de langue, théorie, méthodes et pratiques » a mis l'accent sur la réflexion de Vygotski, celui-ci suggère une réponse dont les différences doivent être cherchées, dit-il, dans les « conditions internes et externes ».

### **2.1. Les conditions internes :**

Les conditions internes sont liées à l'histoire individuelle du sujet ; le phénomène le plus intéressant dans notre perspective est l'apprentissage de la langue maternelle.

#### **➤ La maîtrise de la langue maternelle :**

À côté de la maturation physiologique et psychologique et des motivations, c'est la maîtrise de la langue maternelle qui constitue la condition interne principale. L'apprenant d'une langue étrangère ou seconde maîtrise déjà un système linguistique<sup>61</sup> particulier comme code de communication et comme ensemble sémiotique. De ce fait, la langue maternelle construit chez l'enfant une représentation du monde, dans un cadre socioculturel bien déterminé, autrement dit, ces représentations peuvent présenter des variations selon les langues et les cultures.

### **2.2. Les conditions externes :**

<sup>61</sup> Sous la dir de M.FARACO, La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques, Université de Provence, LPL,UMR 6057.



Ce sont les conditions interactionnelles de l'apprentissage, elles comprennent plusieurs aspects : aspects neurodidactiques, aspects psycholinguistiques (didactique et cognitif).

### 2.2.1. Aspects neurodidactiques :

Aujourd'hui, il est bien admet de faire des études sur les relations entre le cerveau et l'apprentissage. Les anciens travaux de Broca et de Roger Sperry, prouvent que le cerveau humain est asymétrique. L'hémisphère gauche : logique, abstrait, analytique et gère les quatre fonctions du langage. Cependant, l'hémisphère droit : intuitif, synthétique, et qui traite l'image, le spatial et le musical. Cela explique parfaitement pourquoi les apprenants ont des profils d'apprentissage différents, selon l'hémisphère qu'ils sollicitent de plus.

Au cours de l'évolution des espèces, la connaissance et le langage ont été les dernières et les plus élaborées des fonctions cognitives acquises par l'être humain. La complexité du langage se manifeste par sa nature, sa conception, son expression, sa signification ou ses relations avec la pensée et la conscience.

La neurodidactique concilie aisément la neurophysiologie du langage<sup>62</sup> et la didactique de la langue étrangère. Les quatre habilités fondamentales de la langue recouvrent les quatre fonctions majeures du langage : expression et compréhension de l'oral et de l'écrit.

Les études faites sur les relations prosodie-syntaxe-sémantique-pragmatique(en utilisant les techniques d'imageries cérébrales et l'IRM) ont bien montré que la prosodie sollicite les mêmes circuits neuronaux que la musique, et joue un rôle crucial dans l'exploitation de la syntaxe.

### 2.2.2. Aspects psycholinguistiques :

La psycholinguistique est l'étude expérimentale des processus psychologiques<sup>63</sup> par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle. En apparence, cette définition semble simple, cependant, elle recouvre un ensemble de problèmes. Il s'agit d'abord, de définir ce qu'est une langue, et d'en formuler une description objective. En outre, il faut préciser la définition du concept « processus psychologique » ainsi les moyens convenables qui l'en permet une meilleure étude.

La psycholinguistique se définit ainsi comme une science qui combine la psychologie et la linguistique afin d'étudier l'emploi du langage, particulièrement les processus psychologiques qui sous-tendent de la production, la compréhension, la mémorisation et la reconnaissance des matériaux linguistiques. L'analyse de chacun de ces domaines permet de distinguer au moins trois niveaux : la composante phonologique, la composante syntaxique et la composante sémantique.

<sup>62</sup> Symposium d'INI, Semaine du Cerveau et francophonie 2013, 11jusqu'à 17 mars 2017.

<sup>63</sup> J.CARON, Précis de psycholinguistique, éd PUF, nouvelle édition, Paris, 1983.

## II. Perspectives futures :

### 1. Neurosciences et éducation : la neurodidactique :

A la croisée des recherches sur le cerveau et des sciences de l'apprentissage, les neurosciences de l'éducation s'invitent aujourd'hui dans la salle de classe .en visant à accomplir des tâches et des missions variantes. Cependant, leur objectif crucial réside dans le fait de rendre les pratiques enseignantes plus efficaces, ainsi d'encourager et aider les élèves à mieux apprendre. Le débat suscite des passions indéterminables autour des immenses potentialités évoquées dans de nombreux projets de recherches dédiés à l'amélioration des méthodes et des approches d'apprentissage<sup>64</sup>, visant tout simplement à lever le voile sur notre énigme mystérieux : le cerveau.

Neurosciences de l'éducation, esprit, cerveau et éducation, ou encore neuro-éducation, le vocabulaire ne manque plus pour désigner cette « jeune science », dont l'objectif principal s'articule autour de la meilleure connaissance du cerveau que des processus cognitifs qui lui sont attachés. Cette connaissance tente à améliorer les apprentissages en général, et celui de la langue étrangère en particulier. Faisons, avant toute considération psycholinguistique ou didactique, un survol sur ce qui semble admis aujourd'hui-et par excellence- : les relations entre le cerveau et l'apprentissage.

Un merveilleux débat qui porte sur l'acquisition assimilé à une démarche exclusivement « transformationniste » a un impact certain sur les théories de la didactique<sup>65</sup> des langues. Pour la simple raison que cette dernière s'intéresse à la mise en place de L2 tentée de reconduire le processus de la mise en place de L1. Raison de plus pour aller au-delà d'enquêter sur ce processus, jusqu'à déterminer son apport au développement de L2.

Il est certes que l'acquisition de L1 est complexe car elle fait appel aux paramètres nombreux : biologiques, neurologiques, génétiques, développementaux avant de reposer sur des processus cognitifs et sociaux.

Les percées contemporaines des neurosciences qui s'appuient sur des avancées technologiques en imageries de l'activité cérébrale ont permis de lancer un coup d'œil plus proche sur la boîte noire, qui a coulé beaucoup d'encre et qui a enflammé la soif et la curiosité des penseurs et des chercheurs à travers les siècles.

En 1865, Paul Broca durant sa communication sur les bases neurobiologiques du langage est majeure, attribuait la perte du produit langage articulé à l'atteinte d'une structure spécifique, située dans l'hémisphère gauche, plus particulièrement, le pied

<sup>64</sup> M.GAUSSEL et C.REVERDY, Septembre.2013, Neurosciences et éducations : la bataille des cerveaux, ifé :Institut Français de l'Éducation, n°86.

<sup>65</sup> A.ELIMAM, 2013 : Le français langue seconde d'enseignement, repère théorique et didactique pour la formation de formateurs, Alger, éd INAS.

de la troisième circonvolution frontale<sup>66</sup>, rebaptisé depuis « aire de Broca ». Pour la première fois dans l'Histoire de l'humanité, une aire corticale était identifiée au sein de l'hémisphère gauche du cerveau comme sous-tendant un aspect spécifique de la fonction linguistique.

Quelques années après que Broca ait décrit des cas d'aphémie, lié aux troubles de l'expression orale, associés à une lésion de la moitié postérieure de la troisième circonvolution frontale, Wernicke, en 1874, décrivait la deuxième forme d'aphasie qui se caractérise par une perte « des images auditives des mots » et qui corrèle à une lésion de la moitié postérieure de la première circonvolution temporale gauche. Wernicke a le mérite également d'ouvrir la voie à la tentation de relier la perturbation d'aspects spécifiques du langage à l'atteinte de structures cérébrales différentes.

Après les découvertes de la citation « nous parlons avec l'hémisphère gauche » et après Wernicke, vient Ludwig Lichtheim, un grand spécialiste des aphasies, et qui découvre en 1885, une zone intermédiaire qu'il a appelé « centre des concepts ». Cette dernière recouvre les fonctions sémantiques attachées aux concepts. De ce fait, il est connu que les lésions localisées dans cette zone entraînent une cécité mentale ou une agnosie.

## **2. L'écriture : gestes, lettres, mots et cerveau :**

Le jeune enfant -à deux ans seulement- produit spontanément des formes graphiques « primitives », à savoir des traits, des formes ovoïde et des spirales. Très vite, il comprend qu'il y a une différence entre dessiner et écrire<sup>67</sup>, cela marque les premières tentatives vers la maîtrise de l'écriture, dans laquelle ces formes primitives vont être progressivement modifiées et combinées dans des gestes d'une extrême précision afin de transcrire rapidement un message signifiant, obéissant aux règles codifiées du langage, et qui répond également aux contraintes de lisibilité. Pas à pas, l'enfant devient un scripteur habile et expert.

## **3. L'écriture est un geste codé par des régions cérébrales spécialisées :**

Nous pouvons écrire un même mot sur un bout de papier, dans un tableau avec une craie, ou en déplaçant notre orteil sur le sable, la forme globale du tracé restera très similaire. Cette « équivalence motrice », mise en évidence par le neurophysiologiste russe Bernstein en 1967 a été un argument en béton pour postuler l'existence de « programmes moteurs généralisés », en d'autre terme, une mémoire de la séquence de gestes nécessaire à produire chaque lettre. Cette mémoire motrice peut être perturbée suite à une lésion, qui provoque une agraphie apraxique ou motrice, justifiée par

<sup>66</sup> S.VALDOIS et Y.JOANETTE, Neurolinguistique, psycholinguistique et aphasie, m/s Synthèse, médecine/ sciences 1988.

<sup>67</sup> M.LONGCAMP, S.KANDEL, J.L.VELAY, l'écriture : gestes, lettres, mots et cerveau ,ResearchGate, 08Decembre 2015.

l'incapacité des patients à former des lettres correctement. Historiquement parler, c'est Exner<sup>68</sup>, qui en 1881 fut le premier à faire l'hypothèse d'un centre cérébral « des images motrices graphiques » suite d'une observation de 4 patients agraphiques dont la lésion était proche de « la jonction entre le gyrus frontal moyen et le gyrus précentral », communément dénommée « aire d'Exner ».

### **Conclusion :**

A travers cette étude de recherche, nous avons tenté de lever le voile sur les mystères du fonctionnement perceptif des sons, notamment en langue étrangère à savoir le français, en expliquant les difficultés qui rendent ce processus complexe et qui nécessite de l'attribuer une bonne compréhension, de ce fait, une bonne maîtrise. Pour ce faire, nous avons effectué une recherche scientifique qui correspond aux organes d'audition, en d'autres termes : les oreilles, (la structure de cette dernière) comme nous avons présenté le système auditif humain, en l'exploitant. Ainsi, nous avons fait appel à la mémoire, avec ses types variant, pour la simple raison que les neurosciences aujourd'hui considèrent ces facultés mentales supérieures comme des objets qui travaillent en parallèle et en collaboration. En outre, nous avons présenté les causes de ces difficultés perceptives, qui peuvent prendre des types et des raisons différents, comme nous avons mis l'accent également sur la nature orthographique et phonologique du français en particulier. En guise de conclusion, nous avons proposé des méthodes de remédiations, s'intéressant aux outils et de moyens qui font l'objet principal des méthodes en question.

### **Références bibliographiques :**

#### **-Ouvrages :**

---

<sup>68</sup> S. De Xavier, J.C. BARON, M. JEANNEROD, Neurologie humaine, 2ème éd MARDAGA, 1998.

- Abdou. E. 2013. Le français langue seconde d'enseignement, repère théorique et didactique pour la formation de formateurs, INAS, Alger.
- Bertrand. L. 2013 Enseigner la prononciation du français : questions et outils, Hachette, Paris.
- Elaine N. MARIEB et KATJA.H. 2010. Anatomie et physiologie humaine, Nouveaux Horizons, adaptation de la 8e édition.
- Elisabeth, A.2006. Introduction to Neurolinguistics, USA, John Benjamins Publishing Company.
- Ferdinand DE.S. 2002 Cours de la linguistique générale, Talantikit, Béjaia.
- Jean.C. 2008. Précis de psycholinguistique, PUF, nouvelle édition, juillet.
- Jean-Pierre.C et Isabelle G, 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, nouvelle édition, Grenoble.
- Seron .DE.X. Jean-Claude.B et Mark.J, 1998. Neuropsychologie humaine, Mardaga.

#### **-Articles :**

- A. MacLeoda, F. Brosseau-Lapr  b, S. Rvachew, 2008 .Explorer la relation entre la production et la perception de la parole- Volume 1 - Université de Montréal, [www.eoa.umontreal.ca/spectrum](http://www.eoa.umontreal.ca/spectrum). Site ,<http://docplayer.fr/40906891-Explorer-la-relation-entre-la-production-et-la-perception-de-la-parole.html>.s:
- Analyse neuropsychop  dagogique de l'habilité de lire et d'écrire, Paradis, 2015.
- Marie Camilleri Antoine Lorenzi Benjamin Chaix, voyage au centre d'audition, neuroreille, Dernière mise à jour : 08/10/2016 14:55, Powered by eZPublish – Ligams, <http://www.cochlea.org/entendre/perceptions-generalites>.
- M.EMBARKI, M.DEFRADAS, C.GUILLEMINOT, janvier 2006. Expansion nasale en arabe standard : indices acoustiques d'une coarticulation anticipatoire ,, [https://www.researchgate.net/publication/252629257\\_Expansion\\_nasale\\_en\\_arabe\\_standard\\_indices\\_acoustiques\\_d'une\\_coarticulation\\_anticipatoire](https://www.researchgate.net/publication/252629257_Expansion_nasale_en_arabe_standard_indices_acoustiques_d'une_coarticulation_anticipatoire).
- M.GAUSSSEL et C.REVERDY. Septembre.2013.Neurosciences et   ducatons : la bataille des cerveaux , if  :Institut Français de l'Education, n  86,
- M.LONGCAMP, S.KANDEL,J.L.VELAY. 2015. L'écriture : gestes, lettres, mots et cerveau, Research Gate, 08Decembre.
- Raymond Renard, Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, <https://fr.scribd.com/doc/19599110/Introduction-a-La-Methode-Verbo>
- S.VALDOIS et Y.JOANETTE.1988. Neurolinguistique, psycholinguistique et aphasie, m/s Synthèse, médecine/ sciences.8.500.506.

-Symposium d'INI, Semaine du Cerveau et francophonie 2013, 11jusqu'à 17 mars 2017.

-Mehler.J, Psycholinguistique et grammaire générative,éd Didier/Larousse,revue : Langages, décembre 1969.

### -Sitographies :

- Agence culturelle grand est, les essentielles de la sonorisation, <http://www.sonorisation-spectacle.org/definition-du-son.html>.
- Classe 1 Phonétique – phonologie, Transcription de la présentation, Publié par Fiacre Besse, © 2019 SlidePlayer.fr Inc, <https://slideplayer.fr/slide/3706045/>
- Claire Audience et demain, Qu'est-ce que la méthode verbo-tonale ? 13 Rue de Caraman, © 2014 Gaea - Environment Template, <http://claireaudio.be/methode-verbo-tonale-didactique-langues-etranteres/>
- Cornaire, 1998, p.18,cité dans La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV), [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim\\_v&part=137226](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137226).
- Discrimination auditive, <https://didactiquef.weebly.com/discrimination-auditive.html>.
- <https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fsites.middlebury.edu%2Ffrenchphonetique%2Ffiles%2F2009%2F05%2Fvoyelles.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fsites.mi>
- La mémoire : comment mémorise-t-on ? site web : <http://la-memoire-tpe.e-monsite.com/pages/ii-les-differentes-memoires.html>.
- <http://la-memoire-tpe.e-monsite.com/medias/images/cerv-2-1.jpeg>.
- Overblog,le.blogd'outils.recherche,site[http://outilsrecherche.overblog.com/pages/Notes\\_111\\_Le\\_Systeme\\_Auditif\\_Humain-3080878.html](http://outilsrecherche.overblog.com/pages/Notes_111_Le_Systeme_Auditif_Humain-3080878.html).
- Perception auditive :Habilité Cognitive. Neuropsychologique, <https://www.cognifit.com/fr/science/capacites-cognitives/perception-auditive>.
- Unité 3: La méthodologie audiovisuelle, Publié le 22 janvier 2012 par [lemouvement.over-blog.com](http://lemouvement.over-blog.com), publier dans Cours d'Initiation aux Méthodologies.
- [http://www.sonorisationspectacle.org/publicmedia/formatted/177/88/fr/bande\\_audible\\_homme;h=130.w=423.gif](http://www.sonorisationspectacle.org/publicmedia/formatted/177/88/fr/bande_audible_homme;h=130.w=423.gif).





**Centre universitaire d'Aflou  
BP 306 Aflou**