Lingua

Language and Culture

Year XVIII, no. 1 / 2019, New Series

Numéro spécial

Francophonie

Sommaire

Dialecte, Langue et Grammaire

Naturalisation des mots d'emprunt hébraïques dans l'arabe marocain et leurs voix de passage
Hassan Takrour 11

L'Hétérogénéité énonciative de l'expression figurale dans l'écriture journalistique
Ahed Wardeh 26

Les Dialectes dans les médias et l'imaginaire linguistiques des Marocains
Mouhcine Saidi Amraoui 39

Problèmes linguistiques des États francophones et gestion du multilinguisme : le cas du Sénégal
Ngari Diouf 52

La Polysémie du terme ʔîn en gbaya yaayuwee
Alfred Dui 65

L'Interrogation en abouré
Koukoua Étienne N'Gatta 73

Diversité et habitudes linguistiques en Côte d'Ivoire
Kouakou Antoine Kouakou 84

Culture et Civilisation

L'Intégration de la culture québécoise au programme de francisation pour immigrants adultes du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) du Québec – une expérience à partager
Svetla Kaménova 99

La Littérature algérienne d'expression française comme vecteur de l'identité culturelle dans les manuels de FLE
Khaled Guerid 123

Enseignement du français et rayonnement de la culture française à l'étranger : étude du cas chinois
Mino Andriantsimahavandy 138

La Notion de culture entre l'arabe et le français ; quelle différence !
Fares Al ameri 145

L'Agir culturel et la description comique
Hassiba Chaibi 151

L'Ethos médiatique dans le discours de presse au Cameroun : entre politisation, construction identitaire et devoir d'informer
Salomon B. Kankili 162

Le Religieux comme expression de la culture dans les affiches publicitaires de la ville de Tlemcen. Approche de la sémiologie des indices
Sarra Hadjer Hamimed, Boumediene Benmoussat 176

Scénographie de la crise familiale et inconfort féminin dans quelques romans féministes africains contemporains
Pierre Suzanne Eyenga Onana 187

L'Enfance volée : analyse de l'enfant-soldat dans Charly en guerre et dans La Petite fille à la kalachnikov
Martha Mzite 200

Varia

Quelques outils du coaching scolaire pour apprendre à apprendre dans les classes de FLE
Soufiane Er-razine, Mohammed Jawad Toumi 210

Enseignement de la lecture-compréhension au secondaire algérien : pour un développement congnitivo-langagier
Lazhar Benaissa 223

Enseignement supérieur, langage et culture cinématographique : les résultats d'une enquête qualitative
Mahdi Amri 232

Sociologie de l'imaginaire et tendances coloniales dans le film documentaire français à propos de l'Arabe maghrébin
Abderrahim Tourchli, Redouane Ferraj 241

Intercompréhension écrite et traduction : apprendre le roumain comme langue étrangère dans le projet ARTLINGO. Étude de cas (I).
Nora-Sabina Mărcean 252

Book Reviews

Compte rendu : Alexandru Borza, *Cântece pentru studenți* **[Chansons pour les étudiants]**
Alexandra Viorica Dulău 267

Dialecte, Langue et Grammaire

Naturalisation des mots d'emprunt hébraïques dans l'arabe marocain et leurs voix de passage

Naturalization of Hebrew Borrowing Words in Moroccan Arabic and Their Passing Voices

Hassan Takrour[*]

This article aims to study the phonological and semantic adaptation modalities developed by Hebrew borrowings integrated into Moroccan Arabic. The study focuses on two main approaches. The first one which is phonological aims to examine the factors favoring the different transformations that occur in the phonematic structures of the Hebrew lexemes following their integration into Moroccan Arabic. The second one is semantic. Its purpose is to identify the nature of the significant spans assigned to Hebrew lexemes in the borrowing language. To do this, we analyzed data of Hebrew borrowings that are still used in Moroccan Arabic after checking their etymology.

Hebraisms; phonological alteration; phonematic structure; Moroccan Arabic; smantic alteration.

Introduction

Le Maroc, terre des civilisations, a toujours été le carrefour des cultures et des langues, d'où la diversité socioculturelle et patrimoniale qui marque la société marocaine. En effet, l'Histoire contemporaine du Maroc a éminemment contribué à esquisser les dimensions sociolinguistiques du pays au XXI[e] siècle ; la conquête arabo-musulmane suscitant de grands changements dans la carte démolinguistique du Maghreb, la chute de l'Andalousie menant à l'expulsion des milliers des Juifs et d'Arabo-Musulmans et au terme de la fameuse *Reconquista*[1], les grands mouvements impérialistes et l'ouverture des ports marocains au grand large aux Européens. Ces événements pointent comme de véritables signes culminants sur le profil historique du Maroc. Ce sont bien, à notre sens,

* Cadi Ayyad University, Marrakech, Morocco

les principaux facteurs responsables de l'actuelle carte sociolinguistique du pays, avec toutes ses distinctions et tous ses contrastes.

Dans cet article, nous examinerons les mots d'emprunts hébraïques dans l'arabe marocain, plus spécifiquement, dans les parlers arabes des plaines atlantiques (Safi et Al Jadida), ainsi que les voix de leur passage de la langue prêteuse à la langue emprunteuse. L'étude porte sur deux aspects sociolinguistiques différents. L'un est d'ordre phonologique qui vise à examiner les différentes altérations phonologiques se produisant dans la structure phonématique des mots d'emprunt hébraïques suite à leur intégration dans l'arabe marocain. L'autre est d'ordre sémantique ayant pour objet d'identifier la nature des portées significatives que les lexèmes empruntés pourraient porter dans la langue emprunteuse (l'arabe marocain), ainsi que les facteurs responsables de ces altérations sémantiques.

Vu que les données linguistiques constituent un reflet du dynamisme sociodémographique, marquant une période historique de la société, notre étude est d'ordre diachronique, du fait que l'examen des phénomènes linguistiques puisera dans le fait historique. Pour ce faire, nous avons procédé à la vérification minutieuse des lexèmes par le biais du « *pistage étymologique* ». Une telle technique nous a permis de nous assurer de la filiation diachronique des lexèmes, et ce par le biais de consulter les travaux s'intéressant à la communauté juive de Safi et d'Al Jadida, entre autres, Sémon Lévy (1989), (1994), (1999-2000), Ahmed Chahlan (1994), Moustapha Jmahri (2005).

1. **Considérations méthodologiques**

1.1. Délimitation de l'objet de recherche

Dans cet article, il nous importera d'étudier les modalités d'adaptation phonologique et sémantique des mots d'emprunt hébraïques dans l'arabe marocain. Il est d'ailleurs avéré que les emprunts en passant de la langue d'origine à la langue emprunteuse subissent assez souvent des modifications altérant leurs structurations phonologiques, morphosyntaxiques, voire, sémantiques. En fait, ces modifications ont pour objet d'adapter les lexèmes empruntés soit au système phonologique, soit aux contraintes morphosyntaxiques de la langue emprunteuse, et/ou à la signification recherchée par les locuteurs de cette langue (la vision du monde).

Il s'agit dans cet article d'examiner le moulage phonologique et sémantique que subissent les lexèmes hébraïques intégrés dans l'arabe marocain. En effet, à travers l'étude de la filiation diachronique de ceux-ci, nous mettrons en exergue les différents glissements d'ordre phonologique, ainsi que les portées significatives qu'ils pourraient développer au sein de la société marocaine. De même, il nous serait possible de vérifier, à travers les résultats de l'examen phonologique et sémantique des lexèmes, la nature des rapports qui reliaient la communauté juive au milieu socioculturel environnant.

1.2. Problématique de la recherche

Le présent article a pour objet d'étudier les modalités de naturalisation phonologique et sémantique des mots d'emprunt d'origine hébraïque dans l'arabe marocain. Il s'agit en fait de voir comment les lexèmes hébraïques tentent de s'adapter au système phonologique de la langue emprunteuse. Même si l'hébreu, y compris le judéo-espagnol, le judéo-berbère et le judéo-marocain font partie de la famille centre-nord des langues chamito-sémitiques, certains phonèmes changent de traits articulatoires, sinon disparaissent de

lexèmes empruntés ; par quelle contrainte disparaissent-ils, alors que certains d'autres s'y ajoutent ? Ou encore, les significations que portent les lexèmes hébraïques intégrés dans l'arabe marocain reflètent-elles les valeurs de cohabitation et de coexistence qui régnaient dans la société marocaine d'autrefois ? Ou bien, manifestent-elles la tension et la conflictualité dues au déclenchement du conflit arabo-israélien en Palestine ?

1.3. Domaine d'investigation

Les mots d'emprunts hébraïques que nous analyserons dans le présent article sont d'usage dans l'arabe marocain des régions de Safi, Al Jadida dites historiquement « *les plaines atlantiques* ». Le choix d'une telle région du Maroc émane du fait qu'elle constituait la zone où le peuplement juif remonte à l'ère préislamique. Autrement dit, cette particularité historique nous permettra d'étudier du point de vue diachronique la filiation des lexèmes hébraïques en tenant compte de deux facteurs primordiaux. L'un se rapporte au patrimoine linguistique de la communauté juive préexistante (les Juifs locaux). L'autre est lié à l'apport linguistique des Juifs Sépharades venant d'Andalousie.

1.4. Corpus

Le corpus sur lequel nous travaillerons, dans cet article, se compose essentiellement de quelques lexèmes qui sont encore d'usage dans l'arabe marocain, plus précisément, dans le parler de Safi et de ses environs. Pour nous assurer de l'étymologie des lexèmes étudiés, nous avons consulté les travaux des chercheurs s'intéressant au patrimoine linguistique juif à Safi, Al Jadida et à Essaouira, entre autres, Sémon Lévy (1989), (1994), (1999-2000), Ahmed Chahlan (1994), Moustapha Jmahri (2005).

1.5. Transcription du corpus

Consonnes			
/ʔ/	Coup de glotte (glottale)	/ʒ/	Spirante cacuminale sonore
/b/	Occlusive bilabiale sonore.	/š/	Spirante cacuminale sourde
/f/	Spirante labiodentale sourde.	/g/	Occlusive vélaire sonore
/m/	Occlusive bilabiale sonore.	/k/	Occlusive vélaire sourde
/d/	Occlusive dentale sonore	/ɤ/	Spirante vélaire sourde.
/t/	Occlusive dentale sourde.	/x/	Spirante vélaire sourde
/ḍ/	Occlusive dentale sonore	/q/	Palatale emphatique.
/ṭ/	Dentale emphatique	/ɛ/	Laryngale spirante sourde
/n/	Occlusive nasale dentale sonore	/ħ/	Laryngale spirante sourde
/z/	Spirante dentale sonore	/h/	Laryngale sourde
/s/	Spirante dentale sourde	/r/	Latérale vibrante sonore
/ṣ/	Sifflante emphatique sourde	/l/	Vibrante linguale latérale.

/w/	Semi-voyelle postérieure arrondie prononcée /-*wa*/ devant une consonne normale et /u/ après une consonne normale	**/y/**	Semi-voyelle antérieure étirée prononcée /-ya/ devant une consonne normale **(1)** et /-i/ après une consonne normale
Voyelles			
/a/	arrière-ouverte-orale	**/ə/**	Le chewa, voyelle neutre employée pour séparer l'usage de trois consonnes successives.
/i/	Voyelle brève arrière-fermée-orale	**/a:/**	Voyelle longue arrière-étirée-orale-ouverte
/u/	Voyelle brève arrière-arrondie-orale-fermée	**/i:/**	Voyelle longue arrière-étirée-orale fermée
/e/	Voyelle brève arrière mi-ouverte (en syllabe brève)	**/u:/**	Voyelle longue avant-arrondie-orale fermée

2. **Considérations théoriques**

2.1. Parlers arabes du Maroc : genèse et évolution

En fait, l'arabe marocain est une modalité linguistique locale dont les occasions d'affrontements linguistiques et culturels avec d'autres nations et cultures étaient, de plus en plus, multiples à travers l'histoire. Le voisinage, les échanges commerciaux, l'invasion et le colonialisme constituent les principales voix d'affrontements socio-culturels multiples. Contrairement à l'arabe littéral soumis à un développement freiné pour des motifs idéologiques, en l'occurrence, la nécessité de conserver un lien avec le passé et la sacralité de la langue coranique, les parlers arabes du Maroc ont toujours été plongés dans l'immédiat du temps et du lieu.

L'évolution de ces parlers est vitalement liée à « des circonstances socio-historiques »[2] et marquée par une certaine indépendance aux contextes géo-nationalistes. En ce sens qu'ils étaient conduits à un processus de changements permanents sans être soumis à la charge d'assurer une compréhensibilité ascendante et descendante, ni à celle d'assumer l'intercompréhension entre les Arabes de l'Océan Atlantique au Golf arabe.

Inspirés en grande partie de l'arabe classique, les parlers arabes marocains constituent, à un certain degré, les modalités dialectales les plus influencées par la langue amazighe parmi les autres dialectes maghrébins. Mais, non plus moins de l'influence des langues européennes, en l'occurrence le français et l'espagnol, et dans une moindre mesure, l'influence des langues négro-africaines, sans oublier l'impact éminent de l'arabe andalou et du judéo-espagnol dont les emprunts sont encore vivants et vitalement employés dans les échanges quotidiens des Marocains.

Nombreux sont les événements marquants dans l'Histoire évolutive des parlers arabes du Maroc. Tout d'abord, la conquête arabo-musulmane de l'Afrique du nord a engendré le contact entre deux cultures avant d'être une rencontre entre deux langues, une autochtone, dépourvue de toute tradition écrite et l'autre venue de l'Orient, langue liturgique, mais aussi langue de l'écrit et du savoir légitime. En conséquence de cette prééminence, l'arabe commence à dominer le berbère. C'était l'arabisation dont les

extensions ont recouvert même les régions les plus éloignées du Maghreb « des sociétés 'agro-pastorales' *où les liens du sang comptaient plus que le lien à la terre* »[3].

En effet, l'arabe étant une langue nouvellement implantée s'est permis d'absorber un bon nombre d'emprunts berbères afin de faciliter l'arabisation des populations autochtones. Cette interpénétration d'idiomes a donné naissance à de nouveaux parlers. Les historiens s'accordent à nommer ces parlers selon le degré d'arabisation. Ainsi, il y avait celles qui ont été arabisées en premier et qui conservent jusqu'à nos jours des parlers avec des spécificités communes : « Elles sont traditionnellement dites 'parlers préhilaliens' connus au Maroc par les parlers montagnards. »[4].

L'arrivée des expulsés musulmans et juifs, puis tardivement les Morisques, au terme de la *Reconquista* espagnole, avait un apport riche pour les parlers arabes du Maroc. En fait, l'apport civilisationnel de ces Andalous devrait être, à notre sens, ressenti de la part des Marocains, comme une dette vraisemblable plus qu'un enrichissement mutuel. Ceux-ci ont offert asile aux réfugiés, solidairement accueillis au terme de la fraternité et du devoir religieux. En réalité, les nouveaux arrivants ont créé une révolution civilisationnelle sur les plans aussi bien commercial, scientifique, militaire, que linguistique, architectural et artistique. En somme, ils ont apporté avec eux « un passé de traditions, une culture dont les composantes spécifiques sont des vecteurs de signifiance communicative et des modes d'expressions esthétiques »[5].

Sur le plan linguistique, l'arabe andalou des Musulmans et la *Hakitia* des Juifs hispaniques constituent l'héritage linguistique que ces réfugiés ont gardé de leur passé glorieux sur la rive nord et qu'ils conservent jusqu'à nos jours, en l'occurrence, à Tétouan où l'usage du dialecte andalou-hispanique est persistant[6]. Il arrive également que ces dialectes d'origine hispanique pénètrent avec le temps dans la langue arabe : « tous ces emprunts étaient accompagnés par des phénomènes de mode dont le langage porte encore témoignage »[7].

2.1.1. Parlers préhilaliens

Les parlers préhilaliens sont connus historiquement sous le nom de « parlers de la première couche d'arabisation »[8]. Cette variété dialectale de l'arabe regroupe deux autres sous-variétés : les parlers d'influence citadine pure dans lesquels nous trouvons quelques mots d'emprunt à l'espagnol, en plus d'une considérable influence de l'arabe andalou. Et les parlers montagnards, traduction du terme marocain « Jbala », répandus dans la région du Rif occidental et dans les plaines du nord-ouest du Maroc, « les tribus Jbala ».

A. Traits phonologiques

Les particularités phonologiques des parlers préhilaliens consistent essentiellement, dans « la prononciation sourde du /q/ **:** /ʔ/ dans les parlers Kairouanais de Fès, Tlemcen ou Jbala »[9]. En effet, l'examen phonologique indique que la réalisation des phonèmes arabes dans les parlers préhilaliens revêt un caractère différent de celle des autres variétés de l'arabe marocain. Ainsi, nous pouvons délimiter les divers traits articulatoires des parlers préhilaliens dans les réalisations suivantes : premièrement, la réalisation emphatique de /b/ articulé /þ/ dans les parlers Jbala comme celui d'*Anjra*. Deuxièmement, le phonème arabe /dal/**,** /d/ est réalisé chez les Jbala en tant ou /d̪/ interdental. Il importe aussi de noter que l'influence andalouse se manifeste clairement dans la confusion des chuintantes et des sifflantes, dans la mesure où « le/ṣ et le/s/ sont réalisés intermédiairement /s/ et /ṣ/

comme en castillan »[10].

Catherine Taine-Cheikh explique que les traits marquant la prononciation de certaines régions du Nord marocain se distinguent par « une réalisation sourde uvulaire du /q/, avec une disparition des interdentales »[11], à Tanger, à Tétouan, à Fès, à Chaouen, à Oujda, comme il pourrait être sourde, mais glottale, en l'occurrence, dans les grandes villes du Nord où l'existence fréquente de minorités souvent juives, qui réalisent le /q/ comme glottale (voir la carte de la réalisation du « qaf » au Maroc).

Par ailleurs, les parlers préhilaliens se distinguent par trois particularités phonologiques majeures : premièrement, l'absence des interdentales : /θ/ - /ð/ - /ḍ/. Deuxièmement, la confusion de /ḍ/ en /ḍ/. Troisièmement, l'altération de /t/ en /ŧ/ et de /θ/ en /ts/. Parfois, une confusion des chuintantes et des sifflantes en un son intermédiaire comme pour /ṣ/ - /zz/. Cependant, ce qui est constant pour le nord du Maroc, les interdentales restent rares. Ceci est pour deux facteurs différents : d'une part, « l'importance en nombre et surtout en prestige des parlers sédentaires, d'autre part, l'absence de phonèmes interdentaux en berbère, langue maternelle de nombreux Marocains »[12].

2.1.2. Parlers hilaliens

Le Maroc a connu à l'époque des Almohades des déplacements intenses des tribus arabes quittant leur patrie, soit pour des raisons politiques ou religieuses, soit pour des raisons relatives au nomadisme et à la recherche du pâturage. Les Hilaliens sont des tribus de bédouins arabes, nommées dans les références historiques « Banou Hilal ». Elles ont été installées dans le Haouz de Marrakech et dans la région d'El Gharb en l'an 1118 par le sultan Almohade Yaâcoub El-Mansour. Ces nouveaux arrivants sont « des tribus de bédouins venant d'Arabie ou de Syrie, exilés par le Calife Fatimide d'Egypte. […] il s'agissait de deux grosses tribus Qaysites ; les Hilal et les Sulaym »[13]. L'installation de ces tribus bédouines marquera l'histoire socioculturelle du Maroc dans la mesure où leur peuplement a pleinement constitué le début de l'arabisation du monde rural dans le Haouz de Marrakech, dans le Gharb, et dans des régions du Maroc oriental.

Les époques Mérinides et *Saâdiennes* représentent l'ère de l'arabisation planifiée et organisée, du fait que pour des raisons géopolitiques les Sultans ont adopté la politique des portes ouvertes pour, d'une part, peupler le pays dont de nombreuses régions rurales étaient encore désertiques. Et, de l'autre, pour renforcer la présence arabe ce qui constituait un renforcement de l'Islam, la pierre angulaire de toutes les dynasties ayant gouverné les territoires marocains après la conquête arabe.

L'arrivée des tribus bédouines de « *Bani Maâqil* » d'origines yéménites « dès les Mérinides et surtout sous les Saâdiens »[14] a permis d'arabiser en profondeur le monde rural au Maroc. Ces tribus gagnant le Maroc par le Sahara au Sud vinrent avec leurs enfants, leurs femmes, elles portaient dans leurs bagages, leurs traditions culturelles, leur langue, leurs rites dont l'épopée de *Taghriba bani hilal* ou la marche vers l'ouest. Le Makhzen Mérinide les installa au bassin de Tensift, dans le Tafilalet, dans les plaines Atlantiques ; « les Maâqiliens de Béni Oubeid Allah ont peuplé la partie sud-ouest de Safi au VX*ème* siècle »[15].

A. Traits phonologiques

De manière générale, les parlers hilaliens des plaines atlantiques du Maroc se distinguent par le conservatisme et leur archaïsme du point de vue phonologique. En

effet, le trait commun à tous les parlers bédouins est la réalisation sonore du /q/⇨/g/, avec disparition totales des interdentales. Mais, il y a lieu de noter qu'il y a le son /g/ qui s'oppose à /q/ comme dans /dəg/ et /dəq/ qui signifient respectivement, concasser et tasser.

À vrai dire, le /g/ qui n'a rien avoir avec le /q/, soit une réalisation particulière du /ʒ/, soit dans les lexèmes évoquant des bruits d'eau ou de gorge, ce qui est le cas dans les lexèmes comme glouglous ou gargarisme. Cependant, dans le parler arabe des plaines atlantiques du Maroc, en l'occurrence, dans celui de « Abda », le /g/ est réalisé en tant que sonore du /q/ comme dans /gəlləb/ « *renverser*"». Le /g/ est une réalisation particulière du /ʒ/ comme dans /tgərrəɛ/ « *roter*"».

Par la suite, il nous importe de citer une autre caractéristique que les parlers hilaliens partagent avec ceux de *Bani Hassâne* du sud marocain. Il s'agit, en fait, de la réalisation /g/ du /q/ en plus de l'imala selon qu'elle est finale (Sulaym) ou intérieure dans les mots hilaliens. Ce trait important pointe comme l'une des spécificités linguistiques empruntées à l'arabe coranique. Par ailleurs, les parlers arabes des plaines atlantiques du Maroc dits « *parlers hilaliens*"» se caractérisent par « la conservation des diphtongues dans certains cas, ou par leur réduction dans certains d'autres cas en /ē/ et /ō/ »[16]. Par contre, dans le parler hassani du Sud, l'emploi des diphtongues reste constamment marqué par la présence des deux diphtongues /ey/ et /ow/.

Notons, également, que dans les parlers bédouins arabes d'Abda et de Doukkala, le /ɤ/ dans le terme /ɤir/ « juste, seulement » glisse vers /ʔir/ ou /ʔar/. Ce glissement est fortement opérable dans le Haouz. De même, dans les plaines de Safi, la fricative labiodentale /v/ est tantôt réalisée /b/, tantôt réalisée /f/, notamment, pour les lexèmes empruntés aux langues européennes, comme dans l'exemple suivant : /vitrine/⇨/bitrina/, /villa/ ⇨/billa/, /wagon/⇨ /fagu/.

3. **Analyse du corpus**

L'arabe et l'hébreu appartiennent à la même famille centre-nord des langues chamito-sémitiques. D'ailleurs, le voisinage géographique et l'appartenance au même espace culturel constituent les principaux facteurs derrière les influences mutuelles d'ordre phonologique, sémantique voire, morphosyntaxique entre les deux langues. Il importe de signaler aussi que ces influences interactionnelles ont éventuellement revêtu diverses formes, pendant diverses périodes. Ainsi, l'arabe a emprunté à l'hébreu notamment pendant la période préislamique, les termes religieux et spirituels. En revanche, l'hébreu a emprunté à l'arabe, la langue de l'empire arabo-musulman du Moyen-Âge, de la science, de la littérature et de la culture générale, ainsi que des termes relatifs à l'expression des faits et aux notions scientifiques.

Dans cet article, il nous importera d'étudier les modalités d'intégration phonologique et sémantique des mots d'emprunt hébraïques dans l'arabe dialectal parlé à Abda. L'étude mettra en exergue les voix de passage de ces mots d'emprunt de l'hébreu à l'arabe marocain, même si historiquement parlant, aucun contact direct entre les deux idiomes n'a été enregistré. Mais, dans l'un et l'autre cas, l'influence est effective dans la mesure où l'arabe marocain a intégré éventuellement, selon ses parlers, des matières linguistiques hébraïques employées jusqu'à aujourd'hui dans les interactions quotidiennes des Marocains.

En effet, avec l'arrivée des Juifs andalous expulsés d'Espagne en 1492 et de Portugal

en 1496, les grandes villes et les ports du Maroc se sont transformés en asiles où des communautés minoritaires des Juifs Sépharades avaient commencé déjà à se former à Tanger, à Tétouan, à Marrakech, à Safi, à Essaouira, à Rabat, à Salé, à Midelt, à Demnat, à Ifrane, à Al Jadida, à Debdou … etc., ce qui a favorisé l'apparition de nouvelles zones de bilinguisme au sein des centres urbains abritant ces réfugiés. Plus tard, ces zones se rétrécissaient au fur et à mesure, pour le compte de l'arabe, pour ainsi se cantonner vers le début du XX^{e} siècle dans les villes du Nord.

Les communautés juives conservaient un riche patrimoine littéraire en ladino[17], langue vernaculaire, contes, poésies, complaintes, comme elles conservaient la phonétique archaïque du judéo-espagnol, telle qu'il avait été en Espagne. À titre d'illustration, le /ʒ/ est prononcé /dʒ/ et non pas /x/, le /s/ sonore est prononcé /z/[18], « Le judéo-espagnol s'enrichissait d'emprunts à l'arabe, tout en le coulant dans un moule espagnol, pour prendre en fin de compte le nom de 'Hakitia' »[19]. Pour le cas de Safi, il faut signaler que les Juifs Sépharades trouvèrent une communauté juive préexistante, avec laquelle ils se mêlèrent tout en fusionnant leur patrimoine culturel et linguistique avec celui des Juifs locaux, y compris la langue, à laquelle ils apportèrent quelques variantes et emprunts.

Dans ce qui suit, nous étudierons les modalités d'intégration phonologique et sémantique de quelques mots d'emprunt, empruntés de la hakitia dans le parler local de Safi et ses régions (Abda). Les lexèmes figurant dans le corpus (1) sont encore d'usage dans le parler arabe de la région. En vue de nous assurer de leur étymologie, nous avons consulté les écrits de S. Lévy (1999/2000, 1994, 1989, 1997), de A. Chahlan (1994) et de D. Cohen (1970)[20].

3.1. Quelques emprunts possibles au judéo-espagnol

A. Altérations phonologiques

Corpus 1			
Lexèmes empruntés	**Étymologie**	**Articulation dans la langue prêteuse**	**Articulation dans la langue emprunteuse (AM)**
Biqurs⇨ بيقورس	Hakitia	/biqurs/	/buqrra:š/
hanka⇨ حَنْكا	Hakitia	/ħanka/	/ħaska/
Brakha⇨ بارخا	Hakitia	/bra:xa:/	/brayxi/

L'hébreu et l'arabe font partie de la même famille de langues. Cependant, cela n'empêche pas qu'il y aurait des divergences, même minimes, entre les deux systèmes linguistiques sur le plan phonologique. Il s'agit en fait de quelques phonèmes qui sont différemment réalisés dans les systèmes linguistiques des deux langues. Ainsi, certains phonèmes apparaissent dans les systèmes phonatoires de l'hébreu, alors qu'ils sont méconnus ou différemment articulés dans celui de l'arabe. À travers le pistage des lexèmes du corpus (1), nous examinerons les différentes altérations phonologiques et sémantiques que subissent les mots d'emprunts hébraïques empruntés dans l'arabe marocain des plaines atlantiques.

Ainsi, le lexème hébraïque /biqurs/ a subi quelques transformations vocaliques. Nous pouvons, généralement, résumer celles-ci dans ce qui suit : premièrement, il y une

altération de la voyelle antérieure fermée /i/ qui a glissé vers une voyelle postérieure fermée /u/. De même, la transformation de /u/ en voyelle antérieure arabe longue et ouverte /a:/. Quant aux transformations consonantiques, nous relevons le glissement de la spirante dentale sourde /s/ vers une sifflante emphatique sourde /ṣ/. Ces altérations phonologiques pourraient être dues aux habitudes articulatoires du judéo-marocain où le /s/ est souvent réalisé /š/, tout comme le /ʒ/ réalisé /z/[21]. C'est la raison pour laquelle, le lexème hébraïque /biqurs/ est réalisé /buqrra:š/ « *criquet* ».

Le corpus (1) fait ressortir d'autres glissements phonologiques dont les lexèmes hébraïques empruntés ont subi conformément aux contraintes phonologiques de la langue emprunteuse (l'arabe marocain). Ainsi, du lexème /bra:xa:/ se dégage une altération phonétique selon laquelle la diphtongaison de la voyelle médiane antérieure orale ouverte /a/ est transformée en diphtongue arabe /ay/. De même, la voyelle finale /a/ s'est transformée en /i/ d'où la réalisation /brayxi/ dans le parler arabe d'Abda.

Quant au lexème /ħanka/, il a subi une altération légère au niveau de la consonne occlusive nasale dentale sonore /n/. Celle-ci a été remplacée par la spirante dentale sourde /s/. Il nous semble que ce genre de transformation consonantique s'impose fortement dans l'arabe marocain pour éviter toute confusion entre deux substantifs ayant la même articulation. En d'autres termes, puisque l'arabe marocain comprend le substantif /ħank/ « *joue* », l'intégration du lexème hébraïque /ħanka/ « *chandelle* » dans l'arabe marocain augmentera les risques de confusion entre les deux termes. En ce sens que, l'apparition de la voyelle finale /a/ dans le lexème d'origine hébraïque pourrait évoquer aux interlocuteurs, en l'occurrence ceux dont la compétence linguistique dans l'arabe marocain est faible, qu'il s'agit du féminin du substantif /ħank/, alors que c'est tout à fait différent. C'est la raison pour laquelle le changement de /n/ par /s/ était inévitable.

B. Altérations sémantiques

En hébreu, langue liturgique du judaïsme, le lexème /biqurs/ signifie la créature imbattable ou le génie puissant connu par les Israélites en tant que serviteur du roi hébreu Salamon. C'est cette créature même qui a proposé à ce dernier de lui apporter le trône de *Balqîs,* reine de Saba en quelques instants. Après avoir été intégré dans l'arabe marocain, le lexème a subi un moulage phonologique pour qu'il puisse s'accommoder avec le système phonologique de la langue emprunteuse. En fait, nous pouvons avancer deux hypothèses quant aux voix de passage du lexème hébraïque à l'arabe marocain des plaines atlantiques.

Dans un premier temps, nous supposons que ce lexème est apporté par les Juifs Sépharades venant d'Andalousie. En fait, les communautés juives, s'installant dans les centres urbains des plaines atlantiques, Safi, Al Jadida et dans leurs environs, conservaient un riche patrimoine littéraire en judéo-espagnol (la hakitia). Celui-ci s'enrichissait en contact avec l'arabe local, ce qui a favorisé l'apparition d'un impact mutuel entre les deux langues sous forme d'interpénétrations linguistiques, voire culturelles. Il y a lieu de noter que la nature des altérations phonologiques dont a subi le lexème constitue en réalité, une preuve qui renforce cette hypothèse. Il s'agit du glissement de la spirante dentale sourde /s/ vers une sifflante emphatique sourde /š/ que A. Chahlan (1994) mentionne comme l'une des principales transformations phonologiques touchant les lexèmes passant de la hakitia à l'arabe marocain.

L'examen indique une autre hypothèse qui stipule que le lexème /biqurs/ rejoignit le

parler local par le biais des psalmodies liturgiques des Juifs locaux, en l'occurrence à Safi, Al Jadida et à Azemmour. Les communautés juives préexistantes cohabitaient avec les Musulmans et leurs pratiques religieuses et culturelles, ainsi que les termes qui s'y utilisaient étaient connus chez ceux-ci[22].

L'emploi de ce lexème dans l'arabe marocain revêt un sens pleinement figuré, dans la mesure où le terme /buqrra:š/ désigne un insecte orthoptère herbivore, volant et sauteur, dont certaines espèces (criquet migrateur, criquet pèlerin) peuvent former d'immenses nuées très nuisibles aux cultures, puisque cet insecte jusqu'à une époque très proche faisait des ravages, et détruit tout sans pouvoir l'arrêter. Alors, le nom le plus expressif qu'il fallait lui donner était bien /biqurs/ ou /buqrra:š/. C'est-à-dire, la créature imbattable. Notons dans ce sens que le terme /buqrra:š/ fut employé pour la première fois à Safi en 1920 par les Juifs et les Musulmans[23]. Plus tard, le lexème se propagea au fur et à mesure dans les campagnes grâce aux vendeurs ambulants Juifs qui sillonnaient les villages lointains à dos d'équidés.

Le lexème /ħanka/ fait partie généralement du champ lexical rituel du culte juif. Il s'agit en fait d'une chandelle d'huile de bronze comportant neuf mèches tressées, allumées lors de la cérémonie rituelle de Pessah[24]. S. Lévy[25] avance que le lexème est réalisé /ħanuka/ à Essaouira avec suffixation de la voyelle finale /-a/ qui constitue la marque du féminin en arabe marocain. En règle générale, le fait de suffixer un /-a/ au radical lexical qui est le masculin singulier des *noms-adjectifs*, lequel est dépourvu de désinence[26] permet de naturaliser les lexèmes d'emprunt en leur donnant un profil arabe correspondant, à l'origine, à l'indice de l'arabe littéral /-at/, mais le /-t/ final ne se réalise jamais dans ces emplois en arabe marocain. Aujourd'hui, le lexème /ħaska/"*chandelle*" désigne en arabe marocain un cylindre de bronze combustible munie d'une mèche utilisé dans l'éclairage de la maison.

Pour ce qui est du lexème /bra:xa:/, il fait partie du champ lexical du culte juif dans la mesure où il évoque le rituel qui accompagne la prière chez les Juifs[27]. Cependant, en intégrant l'arabe marocain le lexème a changé complètement de sens et d'aspect articulatoire pour qu'il redevienne /brayxi/ avec suffixation du suffixe relationnel arabe /-i/ au radical bilitère étranger /**b**ra|**x**a/. Dans ce genre d'emploi, la suffixation de /-i/ qui dérive des adjectifs qualificatifs à partir de substantifs, répond à la contrainte d'adjonction de ceux-ci dans la langue arabe. Elle est opérée par simple juxtaposition sans conséquence formelle pour le lexème auquel il se suffixe, en l'occurrence, après consonne y compris semi-voyelle[28].

En effet, le patrimoine populaire de Safi, particulièrement au milieu rural, attribue un sens péjoratif à l'adjectif qualificatif /brayxi/. Il désigne la personne qui se trouve volontairement sans travail, qui fume et qui boit de l'alcool. Autrement-dit, la comparaison métaphorique menée dans ce sens affiche clairement qu'aux yeux des Musulmans, celui qui fume et qui boit de l'alcool, c'est comme s'il est converti à la religion juive, et par conséquent, il mérite d'être exclu de la religion musulmane.

3.2. De quelques emprunts possibles au judéo-marocain

Corpus 2			
Lexèmes empruntés	**Langue prêteuse**	**Articulation dans la langue prêteuse**	**Articulation dans la langue emprunteuse (AM)**
Hazzan⇨ نازَّح	Judéo-marocain	/ħəza:n/	/ħəzza:n/
Hboura⇨ اروبحُ	Judéo-marocain	/ħabbura/	/ɛbura/
Hamis⇨ صْمِحَ	Judéo-marocain	/ħamṣ/	/ħamṣ/
Cachère⇨ رْشِاك	Judéo-marocain	/kašer/	/kaššer/
Baza⇨ ازاب	Judéo-marocain	/baza/	/ba:z/

A. Altérations phonologiques

La seule modification d'ordre phonologique qu'ont subie les lexèmes /ħaza:n/ et /kaṣer/ consiste dans la gémination de la consonne médiane /z/ du radical bilitère |C+V/C+V| de la langue prêteuse. En fait, dans la langue emprunteuse (l'AM), le radical bilitère des lexèmes subit une gémination au niveau des consonnes médianes /z/ et /š/, transformant sa structure en radical |c+v/cc+v|. Il nous semble que la gémination de la consonne médiane qu'a subie les lexèmes en question est due essentiellement au contact avec le parler arabe de Safi où le phénomène de la gémination de la consonne médiane est une caractéristique articulatoire récurrente, et ce, selon la combinaison consonantico-vocalique suivante : |C+V+CC+V+C|, comme dans /ħatti-na/ « *posâmes* », /kəlli-t/ « *mangeai* », /šəddi-na/ « *attrapâmes* ».

Pour ce qui est du lexème /ħabura/, il convient de signaler qu'il a subi un glissement phonologique consistant dans la transformation de la laryngale spirante sourde /ħ/ en /ɛ/ ⇨/ɛbura/. Au contact avec l'arabe marocain, le lexème a subi ce genre de glissement phonologique qui est en réalité courant dans l'arabe marocain où les phonèmes ayant presque les mêmes traits articulatoires se glissent les uns vers les autres afin de faciliter la prononciation. Ainsi, les glissements suivants /s/→/š/, /ʒ/→/z/, /q/→/g/, /x/→/ɤ/ sont très récurrents dans l'arabe marocain.

Du lexème /baza/ se dégage une altération phonétique selon laquelle la voyelle médiane antérieure orale ouverte /a/ s'est transformée en voyelle arabe longue orale et ouverte /a:/.

B. Altérations sémantiques

Afin de mettre en exergue les extensions sémantiques possibles acquises par les mots d'emprunts dans le parler arabe de Safi et d'Al Jadida, nous nous arrêtons sur le mot /ħəza:n/ dont le sens désigne dans la langue d'origine (l'hébreu) le chef spirituel d'une communauté juive, responsable d'égorgement sacrifié dans le culte juif ou « rabbin »[29]. Cependant, il est très significatif de constater que ce lexème a acquis un sens péjoratif dans la langue emprunteuse où il s'emploie essentiellement comme insulte. Autrement-dit, au parler arabe safiot, le substantif /ħəzza:n/ « rabbin » est utilisé pour désigner un homme barbu dont l'apparence donne l'impression d'une personne qui fait preuve de piété .Or, en réalité, au fond de lui ce n'est qu'un escroc et un malhonnête.

En fait, à première vue, il nous semble que le fait de faire porter les altérations sémantiques d'ordre péjoratif aux mots d'emprunt hébraïque n'a réellement commencé

qu'avec le déclenchement du conflit arabo-israélien en Palestine vers les années quarante du XX[e] siècle. Un tel conflit a poussé les communautés juives à quitter le Maroc où ils cohabitaient avec les Musulmans, les uns près des autres, dans le respect et dans la liberté totale de pratique de culte. Ainsi, avec le déclenchement du conflit arabo-israélien, les Marocains, par vexation aux Juifs, ont fait porter aux lexèmes hébraïques des significations péjoratives. De cette façon, beaucoup de lexèmes hébraïques en usage dans l'arabe marocain portent des significations péjoratives, entre autres, /ħəzzaːn/ « *escroc* », /ɛbura/ « *naïf* », /brayxi/ « *ivrogne, chômeur* », /məɛmura/ « *cimetière* », /ŧbaz/ « *mal dit* » … etc.

Le lexème /ħabbura/ qui signifie dans le judéo-marocain « *scandale* »[30] s'est transformé en adjectif qualificatif en arabe marocain à signification péjorative. En fait, il y désigne quelqu'un qui est naïf, stupide et qui soulève des scandales. Il pourrait désigner de façon générale, selon les régions, une personne dépourvue d'intelligence. Il en va de même pour le verbe /baza/ qui désigne en judéo-marocain « *haïr, mépriser* »[31]. Cependant, dans l'arabe marocain, le lexème a complètement changé de sens, en ce sens qu'il désigne une locution /baːz/ dont la signification est la suivante : *« devoir* avoir honte après avoir commis une erreur *»*.

Le lexème /ħamṣ/ qui se dit en judéo-marocain pour désigner tout aliment non autorisé au cours de la fête de Pessah[32] s'est transformé en verbe dans le parler de Safi. Ainsi, l'expression /ħamṣət li-h kərš-u/ se dit de celui qui est affamé jusqu'au point de ne plus supporter sa faim. Ou encore, celui qui pense avoir un appétit beaucoup plus grand que celui que l'on a réellement. Il va de soi pour le lexème /kašer/ qui se dit en hébreu de tout aliment préparé conformément au culte de Moïse, le prophète et fondateur de la nation d'Israël (XIII[e] siècle av. J.-C.)[33]. Dans l'arabe marocain, /kaššer/ se dit de gros saucisson séché et assaisonnée fabriqué de la viande de porc, de la viande de bœuf et du gras que l'on mange tels quels.

3.3. De quelques emprunts possibles au judéo-berbère

Corpus 3			
Lexèmes empruntés	**Langue prêteuse**	**Articulation dans la langue prêteuse**	**Articulation dans la langue emprunteuse (AM)**
Amstite⇨ اَطيطَّسَمْ	Judéo-berbère	/ʔaməstiŧ/	/mṣatij/
Kouwen⇨نوَّكُ	Judéo-berbère	/kuwən/	/kuwwən/
Atfezzag⇨ اَڤْزَّفَـتْ	Judéo-berbère	/ʔatfəzzəg/	/fəzzəg/
Atbaz⇨ اَزبَـتْ	Judéo-berbère	/ʔatbəz/	/ŧbəz/

A. Altérations phonologiques

En intégrant l'arabe marocain, le lexème /ʔaŧbəz/ a subi une altération phonologique qui consiste, tout d'abord, dans la disparition du pseudo-article berbère /ʔa/. En second lieu, les traits articulatoires du lexème dans la langue emprunteuse fait ressortir le glissement de l'occlusive dentale sourde /t/ vers la dentale emphatique /ŧ/. En fait, ce genre de glissement articulatoire est courant dans les habitudes articulatoires des Juifs marocains où le /t/ est assez souvent réalisé /ŧ/[34]. Partant, le lexème /ʔatbəz/ se prononçait /ŧbəz/ par les Juifs qui étaient en contact direct avec les populations berbérophones du Moyen-Atlas, à Debdou, à Ifrane, à Azrou et à Séfrou. Nous tenons à noter dans ce

sens que le lexème /ʈbəz/ est entré dans le parler arabe de Safi au moyen des vendeurs ambulants Juifs qui se déplaçaient dans les villes et les campagnes du Maroc.

Il est aussi bien remarquable de déduire que certains hébraïsmes ont rejoint l'arabe marocain à travers la *Hakitia* ou à travers le *judéo-arabe*. C'est la raison pour laquelle, beaucoup de lexèmes en arabe marocain portent les traits articulatoires hébraïques. Certains de ces derniers sont devenus courants dans l'arabe marocain. Tandis que certains sont restés exclusifs au parler rural[35]. Le tableau suivant affiche les différentes modifications que subissent les phonèmes de l'arabe marocain lorsqu'ils sont prononcés selon les habitudes articulatoires hébraïques entre autres :

Phonèmes arabes	Articulation en judéo-marocain	Articulation des lexèmes en arabe marocain	Articulation des lexèmes en judéo-marocain
/ʒ/	/z/	/zwa**ʒ**/ « mariage » ⇨	/zwa**z**/
/ṣ/	/š/	/r**ṣ**am/ « dessine » ⇨	/r**š**am/
/s/	/š/	/šam**s**/ « soleil » ⇨	/šam**š**/
/ḍ/	/d/	/mari**ḍ**/ « malade » ⇨	/mri**d**/
/ʈ/	/ŧ/	/fər**ʈ**it/ « déchets » ⇨	/fə**ŧ**it/
/ɛ/	/ħ/	/biɛ-ha/ « vends la » ⇨	/bi**ħ**-ha/
/ɛ/	/x/	/mɛabəz/ « se bat » ⇨	/m**x**abəz/
/ḍ/	/ŧ/	/tmərmi**ḍ**/ « exténuation » ⇨	/tmərmi**ŧ**/
/l/	/n/	/ismaɛi**l**/ « Ismaïl » ⇨	/smaɛi**n**/
/ɣ/	/x/	/zu**ɣ**lal/ « amibes » ⇨	/zu**x**lal/

Le lexème /ʔaməsʈiŧ/ a subi une altération phonétique consistant dans la disparition du pseudo-article berbère /ʔa/ qui joue le rôle de déterminatif en berbère. En plus, la prononciation du lexème en arabe marocain fait ressortir deux types de changements phonologiques ; d'une part, il y a le glissement de /s/ vers /ṣ/ ; de l'autre, il y a la diphtongaison de la voyelle finale /-i/ en /-ij/.

Quant au lexème /ʔatfəzzəg/, il fut employé par les Juifs berbères – puisqu'il s'agit d'une extension de la racine berbère /ʔatbzəg/[36] – avant de passer au parler arabe du Haouz et d'Abda où il a perdu le pseudo-article berbère /ʔa/ et le /t/ car, dans l'arabe, le verbe ne porte plus un article déterminatif. C'est pourquoi le lexème est dépouillé de quelques phonèmes pour ainsi être articulé /fəzzəg/.

B. Altérations sémantiques

Le lexème /kuwwən/ qui désignait chez les Juifs marocains : se satisfaire, se contenter, tranquilliser[37] s'emploie actuellement dans le parler arabe de Safi, avec la même signification. Quant au lexème /atbaz/, il faisait partie du langage *codifié* que les commerçants Juifs de Safi utilisaient devant leurs clients Musulmans[38]. D'ailleurs, le sens que portait ce terme à cette époque-là, est lui-même attesté actuellement dans l'arabe marocain, à savoir, s'exprimer ou agir sans dissimulation et sans détour, de façon ouverte et honnête.

À noter encore que le lexème /ʔatfəzzəg/ s'employait par les Juifs Berbérophones de

l'Anti-Atlas pour évoquer l'acte de « *pisser à ses vêtements* ». Ce lexème a été intégré dans l'arabe marocain avec la même signification, en ce sens que le verbe /fəzzəg/ y signifie « *imbiber d'eau* ». Il va de soi pour le lexème /ʔaməstiṯ/ qui se dit en judéo-berbère de la personne écervelée et étourdie dans la mesure où il a presque la signification en arabe marocain, /mṣaṯij/ « *fou* ».

Conclusion

En guise de conclusion, l'étude des lexèmes hébraïques empruntés dans l'arabe marocain que nous avons effectuée dans le présent article nous a permis d'aboutir aux résultats suivants :

Du point de vue phonologique, nous avons constaté que les lexèmes hébraïques subissent des altérations phonologiques visant à les adapter au système phonologique de la langue emprunteuse (l'arabe marocain). Il s'agit en fait d'une modalité adaptive que les hébraïsmes ont développée au moyen de mouvoir de nombreuses transformations phonologiques, entre autres : la gémination, la diphtongaison, les glissements, l'annulation de certains phonèmes et/ou l'ajout de certains d'autres.

Par ailleurs, l'examen phonologique a fait ressortir que les transformations qui se produisent au niveau de la structure phonématique des lexèmes empruntés sont assez souvent dues soit aux contraintes articulatoires de la langue emprunteuse (le parler arabe des plaines atlantiques), soit aux habitudes articulatoires pratiquées par ses locuteurs.

Du point de vue sémantique, nous avons constaté que les hébraïsmes intégrés dans l'arabe marocain ont porté des significations diversifiées en fonction de la conjoncture dans laquelle ils ont empruntés. Ainsi, l'examen a révélé trois principaux facteurs qui déterminent la nature des portées significatives attribuées aux lexèmes intégrés dans l'arabe marocain. L'un se rapporte au contexte sociohistorique dans lequel les lexèmes ont été intégrés dans la langue emprunteuse. L'autre est lié à la représentation que les Musulmans se font du culte juif. Quant au troisième facteur, il est d'ordre idéologique dans la mesure où, suite au déclenchement du conflit arabo-israélien au Proche-Orient, beaucoup d'hébraïsmes ont été chargés de significations péjoratives par vexation aux Juifs, plus précisément, aux Israéliens.

Hassan Takrour, docteur en sciences du langage et professeur de langue et littérature française à la faculté polydisciplinaire, Université Cadi Ayyad à Marrakech. Intéressé par la recherche en linguistique, sociolinguistique et communication. Membre du Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC 56 de l'Université Ibn Tofail à Kénitra (Maroc). Ses domaines de recherche sont le contact de langues, la communication et la didactique des langues. (hassantak82@gmail.com)

Notes

1 Le terme est d'espagnol « Reconquista », qui renvoie à la campagne militaire menée par les Rois chrétiens Hispaniques au début du XVe siècle, pour récupérer les terres chrétiennes de la presqu'île ibérique (Espagne), prises par les Musulmans au VIIIe siècle, devenues plus tard l'Andalousie. C'est une campagne qui a fini par récupérer toute l'Espagne en 1492, après plus de deux siècles de guerre entre Musulmans et Chrétiens.

2 Dominique Caubet, « Questionnaire de dialectologie du Maghreb : d'après les travaux de Maçais (W.), Colin (G.S), Cohen (M.), Cantineau (J.), Cohen (D.), Marçais (PH.) et Lévy (S.) », in *Estudios de Dialectologia Norteafricana y Andalusi*, Éditeur : Juan Aguàd, n°5, Zaragoza, 2000-2001, 73-92.

3 Chaker Salim, « L'Arabisation », in Encyclopédie Berbère, vol. VI, 1989, 7-23.

4 Caubet, *ibid*, 76.
5 Simon Lévy, « Un autre aspect de la culture populaire : la composante juive » in *Littérature Populaire Marocaine, Actes des Journées d'Études*, tenues du 11 au 13 mars 1986 à Rabat, Association des Fonctionnaires de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat (Rabat : Éditions Okad, 1989), 9-25.
6 *Idem*, 18.
7 Mohamed Riguet, *Attitudes et représentations liées à l'emploi d'un bilinguisme : analyse du cas tunisien* (Paris : Publications de la Sorbonne, Université Paris V, 1984).
8 Caubet, *ibid*., 74.
9 *Ibid*., 80.
10 *Idem*.
11 Catherine Taine Cheikh, « Deux macro-discriminants de la dialectologie arabe : la réalisation du qâf et des interdentales », in *Mas-Gellas, Nouvelle Série*, n° 9, 1988-1989, 11-50.
12 *Ibid*., 35.
13 Caubet, *ibidem*, 77.
14 Ahmed Boukous, *Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques*, (Rabat : Éditions de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, série : Essais et Études, n° 8, 1995).
15 Recueil de contribution : Mohamed Al Assad, « Genèse de la Personnalité Spéciale de la Province de Safi », in *Histoire de Safi de la Préhistoire jusqu'au Temps Contemporain : Recueil de Contributions*, Série Recherches et Études (Casablanca : Éditions Edima, Publications de la Fondation Doukkala-Abda, n° 1, 2000), 17-33.
16 Taine Cheikh, *ibid*., 34.
17 Forme du castillan parlée par les Juifs séfarades d'Espagne, puis par leurs descendants expulsés d'Espagne en 1492 et rassemblés en Afrique du Nord et au Proche-Orient.
18 Ahmed Chahlan, « Les Proverbes des Juifs du Maroc : Le Général et le Spécifique », in *Annuelles de la Faculté de la Langue Arabe*, tome II (Marrakech : Université Cadi Ayyad, N°4, 1994), 7-14.
19 Lévy, *ibid*., 18.
20 David Cohen, « Le Système des voyelles brèves dans les dialectes maghrébins », in *Études de Linguistiques Sémitiques et Arabes*, Mouton, 1970, 172-178.
21 Chahlan, *ibid*., 10.
22 Simon Lévy, « Le Peuplement juif d'Essaouira et son parler », in *Essaouira ; Mémoire et Empreintes du Présent : Actes des Journées d'Études*, organisées du 26 au 28 octobre 1990 (Agadir : Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Ibn Zohr, Séries Colloques et Journées d'Études, n° 3, 1994), 51-59.
23 Lévy Simon, « De quelques hébraïsmes en arabe marocain et de leurs voix de passage », in *Espaces Linguistiques, Facultés et Multimédias, Travaux Offerts au professeur Saghrochi Idriss* (Rabat : Université Mohamed V, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1994), 135-145.
24 Fête annuelle juive qui commémore l'exode d'Égypte.
25 Lévy, *ibid*., 138.
26 Voir Youssi Abderrahim, *Grammaire et lexique de l'arabe marocain moderne* : Préface de David Cohen (Casablanca : Wallada, 1992).
27 Lévy, *ibid*., 138.
28 Les mots d'emprunt et les substantifs étrangers se plient, en général, aux mêmes règles de structuration, y compris, des procédés phonématiques et morphologiques comme l'adjonction de /ʔ/ - /a/ comme pour [tiknuluʒya] « technologie » - [dimuqra:tiyya] « démocratie ».
29 Lévy, *idem*.
30 *Ibid*., 139.
31 *Ibid*., 141.
32 *Ibid*., 139.
33 *Idem*.
34 Chahlan, *ibid*., 11.
35 Chahlan, id.
36 Lévy, *ibidem*, 142.
37 *Idem*.
38 *Idem*.

L'Hétérogénéité énonciative de l'expression figurale dans l'écriture journalistique

Figures of Speech Dialogism in Journalistic Discourse

*Ahed Wardeh**

The enunciative heterogeneity would be an intrinsec trait to speech figure especially in the journalistic discourse. It provides information while operating an ideological and cultural modelling. Through this article, we will try to show that the enunciative heterogeneity is deployed at the macro-textual level, as well as at the micro-textual level of the figurative expression. Moreover, it comes in many forms.

speech figures; journalistic discourse; dialogism; euphemism; understatement; metaphor; harmony.

La non-unicité du sujet parlant est un concept fort discuté et déployé dans les recherches en littérature et en linguistique textuelle. La pluralité des voix (ou des points de vue), initiée par Bakhtine, a été prise en charge dans les travaux de Ducrot qui a développé une conception linguistique de la polyphonie. S'inspirant de G. Genette qui discerne celui qui voit de celui qui parle, Ducrot[1] propose la distinction entre sujet parlant, locuteur et énonciateur(s). Le premier est le producteur effectif de l'énoncé, le second correspond à l'être présenté comme responsable de l'énoncé, alors que le troisième, être discursif, détermine le point de vue d'où les évènements sont racontés. De plus, la polyphonie serait une caractéristique naturelle de la langue alors que la monophonie serait plutôt occasionnelle.

Le concept de la polyphonie est souvent remis en question[2], plusieurs chercheurs soulignent en effet le flou qui entoure la polyphonie et le dialogisme, et ce, chez le même auteur[3]. Au fur et à mesure des avancements des recherches, de nouvelles conceptions ou formes émergent. Tantôt, la polyphonie opère dans l'analyse des formes des discours rapportés, tantôt elle relève des mécanismes internes de la langue, comme c'est le cas du traitement de la négation dans les travaux de Ducrot. Dans d'autres études, ledit concept

* Hassan 2 University, Casablanca, Morocco

dépasse le stade de l'énoncé ou du texte pour caractériser celui du « genre ».

L'« hétérogénéité énonciative »[4] est un concept selon lequel tout discours est doublement dialogique. Il en ressort deux types de relations entre les énoncés : dans un premier lieu, tout énoncé entretient un lien avec les énoncés antérieurement produits sur le même objet, il s'agit du dialogisme interdiscursif et, dans un second lieu, chaque énoncé implique une anticipation aux énoncés de compréhension ou de réponse émanant éventuellement des destinataires, ce dialogisme est qualifié d'interlocutif. Par ailleurs, les études dans ce domaine montrent que l'hétérogénéité énonciative est omniprésente, et se déploie sur plusieurs niveaux : du texte au mot.

Une des orientations nouvelles des recherches sur l'hétérogénéité énonciative consiste à appliquer ce concept au fait figural. « La théorie du dialogisme appliquée à l'énoncé figural examine principalement cet énoncé sous le double angle de la production, en identifiant le point de vue choisi par l'énonciateur et de la réception, en étudiant les mécanismes de gestion de la tension figurale du sens par le récepteur »[5]. La production d'une figure porte les traces d'un déjà-dit, et anticipe sur un dire ou une attitude probable. Quant à la polyphonie figurale, elle dénombre le nombre de voix, leurs répartitions, les instances qui les prennent en charge et enfin leur hiérarchisation. Ce dernier trait, insiste Anna Jaubert[6], est un critère pertinent dans le fonctionnement de certaines figures.

Nous tenterons dans cet article de démontrer que l'hétérogénéité énonciative se déploie tant au niveau macro-textuel qu'au niveau micro-textuel de l'expression figurale. De surcroît, elle se décline sous plusieurs formes : le dialogisme interdiscursif par opposition au dialogisme interlocutif d'une part, et le dialogisme constitutif et son corolaire, le dialogisme montré. De ce fait, la polyphonie serait-elle un trait intrinsèque à la figuralité ? Répondre à cette question implique la vérification du caractère dialogique de l'expression figurale sur plusieurs niveaux et dans toutes ses formes.

1. Dialogisme interdiscursif et dialogisme interlocutif

Selon Anna Jaubert[7], les figures traduisent un positionnement axiologique et émotionnel du locuteur, elles véhiculent son jugement ou sa posture énonciative à propos du contenu de l'énoncé. La modalisation par la figure lui permet d'exprimer sa subjectivité. Néanmoins, ce processus modalisateur demeure tributaire de la perception du destinataire de l'énoncé qui devrait déceler les « ré-indexations référentielles ». En effet, d'après Bonhomme, les figures sont « co-construites ». Une figure risque de ne pas être identifiée ou, au contraire, le récepteur peut croire en l'existence d'une figure là où il n'y en a pas. C'est ainsi que l'identification des figures devient une tâche ardue quand elles relèvent d'une même famille, comme c'est le cas de l'euphémisme et de la litote.

Traditionnellement, ces deux figures sont considérées comme appartenant à la même famille, les figures de l'atténuation. Elles se présentent sous deux entrées différentes dans les dictionnaires de rhétorique. L'euphémisme est défini par Dumarsais ainsi : « figure par laquelle on déguise des idées désagréables, odieuses ou tristes, sous des noms qui ne sont point les noms propres de ces idées ; ils leur servent comme de voile, et ils en expriment en apparence de plus agréables, de moins choquantes, ou de plus honnêtes, selon le besoin »[8], alors que la litote est selon Fontanier : « diminution, […] au lieu d'affirmer positivement une chose, nie absolument la chose contraire, ou la diminue plus ou moins, dans la vue de donner

plus d'énergie et de poids à l'affirmation positive qu'elle déguise »[9].

Étant donné leur co-orientation pragmatique, Kerbrat-Orrechioni propose une hiérarchisation entre ces deux « softners », la litote serait un cas particulier ou une forme d'euphémisme :

> Proche de la litote : l'euphémisme, qui peut exploiter divers procédés sémantiques (la litote elle-même, mais aussi la périphrase, ou d'autres formes de substitution lexicale comme l'antiphrase ou la métaphore), et dont la définition ne peut être que pragmatique, les différents types d'euphémismes ayant pour fonction commune d'adoucir ou d'embellir la représentation des réalités déplaisantes.[10]

Les deux figures marquent un décalage entre l'univers référentiel et le discours, elles proposent une expression sous-informative. Néanmoins, partant du principe selon lequel la figure est une forme discursive marquée, libre et mesurable qui renforce le rendement de l'énoncé[11], ces deux figures seraient contradictoires avec le principe même de la figuralité qui se définit comme une saillance discursive. Anna Jaubert recourt, à cet effet, au concept de l'hétérogénéité énonciative pour mettre en évidence leur divergence et leur clivage.

A.1. Le dialogisme interdiscursif par l'euphémisme

Nous avons choisi pour objet d'analyse l'énoncé suivant :

(1) *«* Les États-Unis sont, comme d'ailleurs la France et la Russie, en pleine campagne électorale. Barack Obama et ses alliés pensaient que le souvenir des **interventions** en Irak et en Afghanistan rendait impopulaire toute espèce **d'aventure** hors du territoire américain. »[12].

Nous considérons que « interventions » et « aventure » relèvent de l'expression euphémique. Désigner les frappes militaires perpétrées en l'Irak par « interventions » ou même par l'unité lexicale valorisante « aventure » cherche à atténuer, à aseptiser la réalité ou à la légitimer. Bonhomme remarque que « les euphémismes restent en effet dans le continuum de la réalité décrite, même s'ils la désignent en creux, par une saisie minimale »[13].

En effet, le traitement lexicographique de ces deux entrées se présente ainsi dans le *Petit Robert* (2014) :

> **Intervention :** 1. DR. Acte par lequel un tiers, qui n'était pas ordinairement partie dans une contestation judiciaire, s'y présente pour y prendre part. 2. COUR. Action d'intervenir (par la parole ou par l'action), entremise, intercession, médiation, aide, appui …, 3. Recours à un traitement énergique (intervention chirurgicale, opération).
>
> **Aventure :** 1.Vx. ce qui doit arriver à quelqu'un (destin, destinée, sort, bonne aventure). 2. Ce qui arrive d'imprévu, surprenant, ensemble d'évènements qui arrivent à quelqu'un (accident, affaire, histoire, mésaventure), 3. Ensemble d'activités, d'expériences qui comportent du risque, de la nouveauté, et auxquelles on accorde une valeur humaine.

Les acceptions du mot « intervention » dans le *Petit Robert* sont positivement orientées : on intervient pour aider, soigner ou arbitrer, etc. Ce terme ne fausse pas les faits historiques, mais n'en révèle pas la vérité entière[14]. Cette action n'a pas été perçue positivement ou soutenue par l'ensemble de la communauté internationale, elle n'a pas démontré l'existence d'armes de destruction massive (mobile de la guerre en Irak). Actuellement, ladite région a vécu une détérioration de la situation sur le plan sécuritaire. Toutefois, l'euphémisme employé est plutôt mélioratif.

Nous avons relevé d'autres euphémismes dans l'expression journalistique traitant du printemps arabe publiée entre 2011 et 2014 dans des supports français et marocains que nous pouvons regrouper thématiquement ainsi :

- Le registre militaire ou le combat : « action militaire », « coup de main », « complicités », « mesures », « mesures nécessaires à la sécurité de l'union », « dommages collatéraux », « mettre hors état de nuire » et « neutraliser », « sécuriser », « complicités » ;
- Arrestation : « faire sortir quelqu'un d'un avion en partance », « invitation » ;
- Destitution du pouvoir/licenciement : « remercier », « la mise à l'écart », « mettre sur la touche » ;
- Tourisme sexuel : « parties fines », « lieu de quiétude ».

L'euphémisme est fort sollicité dans les articles relatant de sujets épineux du point de vue informatif : la guerre, l'exclusion, le tourisme sexuel, le racisme, la corruption. Les exemples relevant du registre de la violence mettent en évidence l'absorption de la voix d'un interdiscours, d'une doxa qui blâmerait la guerre et la violence, qui délégitimerait tout recours aux armes et la non-conformité aux lois internationales. Le journaliste dénomme en effet des réalités négatives que l'on cherche à voiler, il opte pour une réévaluation référentielle par dépréciation, neutralisation ou mélioration axiologique[15].

Souvent, les euphémismes se présentent en plusieurs occurrences, ce qui les élève au statut de « formule », concept ainsi défini par Maria Brilliant : « Il arrive que dans la sphère publique, un terme, une expression soient lancés, et qu'au lieu de se déposer doucement sur les sédiments innombrables des discours précédents, ils rebondissent, sont repris au vol par les médias, et accaparent l'attention de l'auditoire varié qui les rencontre. »[16]. La formule est identifiable discursivement par un dynamisme axiologique : constamment remise en question, elle offre des possibilités de débats, de remises en question, elle suscite des polémiques dans l'espace médiatique.

De cette analyse, nous retenons que l'« euphémisme-formule » représente une conventionnalisation de l'expression qui œuvre dans l'harmonisation sociale, un « baptême » à l'image d'un consensus communautaire qui évite toute confrontation. Il relève ainsi d'un dialogisme interdiscursif. Dans ce qui suit, nous explorons le concept du dialogisme interlocutif par le truchement de la figure de la litote.

1.2. Le dialogisme interlocutif par la litote

L'énoncé (2) extrait d'un article de Tahar Benjelloun constituera un exemple de litote qui nous servira de base pour démontrer que la litote est une forme de dialogisme interlocutif.

(2) « Syrie : Non-assistance à un peuple en danger. Non, l'indignation ne suffit pas et ça ne sert à rien. Aucune parole, aucune nausée ne feront oublier le massacre commis mercredi 21 août par l'armée de Bachar Al Assad. Les images sont insoutenables : des corps d'enfants, des bouts d'hommes, des restes d'organes couverts par des linceuls blancs. »[17].

Nous considérons que l'expression « non-assistance » est une litote : elle dit moins pour suggérer plus, ce « plus » serait, l'indifférence ou l'abandon. La structure « non- assistance » est employée dans le discours juridique, elle fait

écho en effet à l'expression « non- assistance à une personne en danger » qui implique légalement une responsabilité pénale. Benjelloun rappelle le devoir de la communauté internationale à outrepasser les stades de la compassion et de l'indignation, l'invitant à une mobilisation et à la prise des mesures urgentes et explicites contre les assaillants.

À l'instar de l'euphémisme, la litote viole la maxime de quantité[18]. Néanmoins, l'infraction ne réside pas au niveau référentiel, elle affecte l'assertion. La formule négative assure un minimum d'expression sans exclure une portée plus haute. Par la litote, on négocie la validité d'un autre point de vue de manière explicite. Le journaliste aurait pu en dire beaucoup plus, mais il préfère modérer ses propos, comme dans les deux exemples ci-dessous.

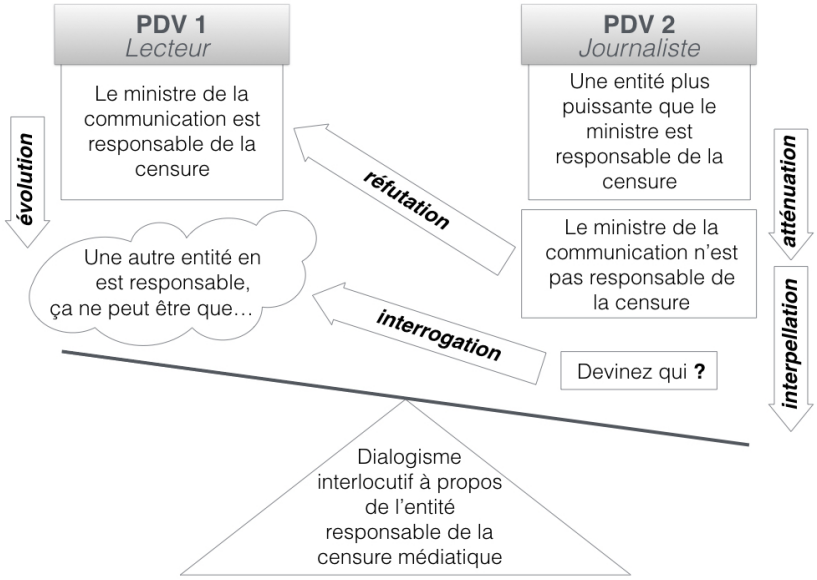
(3) « Je vous le disais plus haut, les médias publics sont fermés à clé, **et la clé n'est pas dans la poche du ministre** (islamiste, pourtant !) de la Communication mais **ailleurs**. Devinez où ? »[19]

(4) « Et même sur les quelque 15 millions d'inscrits, **il n'est pas rare** de tomber sur des doubles inscriptions ou encore sur des personnes décédées, comme on a pu l'observer lors des dernières élections partielles de février, où l'on aurait fait voter des morts dans la circonscription de Settat. »[20]

Ces exemples témoignent d'une concomitance de deux points de vue dans le même énoncé. En effet, dans l'exemple (3), le ministre de la communication serait officiellement l'unique responsable de la gestion médiatique et de la censure ; toutefois, selon le journaliste, c'est une autre instance beaucoup plus puissante qui détient les rênes de la communication. L'éditorialiste invite le lectorat à deviner le vrai responsable du « zéro-médiatique » entourant le décès du Cheikh Abdessalam Yassine, fondateur de la confrérie d'Al Adl Wal Ihsane, une organisation islamiste non autorisée à constituer un parti politique[21]. Par la litote, il souligne la non-implication du ministre dans la censure de l'événement, et renforce son postulat par l'interrogation adressée au lecteur qui aurait l'aptitude d'identifier le censeur.

On peut représenter le cheminement argumentatif du journaliste par le schéma de la page suivante. Le même scénario se profile pour décrire le dialogisme dans l'énoncé (4) : le nombre d'irrégularités dans les listes électorales serait rare pour certains, par opposition au point de vue du journaliste qui dénonce leur multiplicité. L'énonciateur anticipe sur les réactions des lecteurs, en énumérant les formes d'irrégularités après la litote : doubles inscriptions, vote trafiqué de personnes décédées …

La litote met en scène une tension, le clivage est souligné et maintenu, contrairement à l'euphémisme. Elle relève donc d'un dialogisme interlocutif, un jeu d'anticipation sur les questions ou les réponses du récepteur réel ou virtuel. À travers l'analyse d'un corpus réduit, constitué d'exemples d'euphémismes et de litotes, nous avons mis en évidence la pertinence du concept de l'hétérogénéité énonciative pour la différenciation entre deux figures proches dont le clivage demeure implicite.


PDV 1
Lecteur
Le ministre de la communication est responsable de la censure
PDV 2
Journaliste
Une entité plus puissante que le ministre est responsable de la censure
Le ministre de la communication n'est pas responsable de la censure
Devinez qui ?
évolution
réfutation
atténuation
interpellation
Une autre entité en est responsable, ça ne peut être que…
interrogation
Dialogisme interlocutif à propos de l'entité responsable de la censure médiatique

PDV 1
Lecteur
Le ministre de la communication est responsable de la censure
PDV 2
Journaliste
Une entité plus puissante que le ministre est responsable de la censure
Le ministre de la communication n'est pas responsable de la censure
Devinez qui ?
Évolution
Réfutation
Atténuation
Interpellation
Une autre entité en est responsable, ça ne peut être que ...
Interrogation
Dialogisme
interlocutif à propos de l'entité responsable de la censure médiatique

2. Dialogisme constitutif et dialogisme montré

Le dialogisme figural que nous venons de présenter supra se dissimule derrière les mots ou les constructions syntaxiques. Dans la présente section, nous nous intéresserons à une seconde dichotomie du dialogisme. Le dialogisme est dit constitutif du moment qu'il relève d'un discours second ; en revanche, il est « montré » quand il explicite le rapport qu'entretient un discours avec un autre. Moirand, dans son ouvrage *Une histoire de discours*, établit une différence entre un dialogisme montré, qui fait référence à des discours antérieurs, et un dialogisme qui fait explicitement référence aux discours que l'on prête aux destinataires. L'examen de notre corpus révèle que cette dichotomie caractérise aussi l'expression figurale.

2.1. Dialogisme montré faisant référence à des discours antérieurs

Les perceptions de la même réalité donnent souvent naissance à des imageries et des figures différentes. Les métaphores, à titre d'exemple, mettent en évidence des imaginaires socio-discursifs variés. En effet, Chareaudau avance que, « pour jouer pleinement leur rôle de miroir identitaire, ces imaginaires fragmentés instables et essentialisés ont besoin d'être matérialisés. […] Les groupes sociaux produisent des discours diversement configurés qui donnent un sens à ces matérialisations. »[22].

Dans les désignations du soulèvement des populations dans le monde arabe déclenché à partir de la Tunisie en décembre 2010 par le jeune Mohammed Bouazizi, la formule du « printemps arabe » a été sujette à une grande variété axiologique, comme l'attestent les énoncés suivants extraits d'articles de presse :

(5) Les naïfs et les candides de la démocratie devaient se faire une raison : au **« printemps arabe** » succéderait inéluctablement **l'hiver islamiste**.[23]

(6) Pourquoi le « **printemps arabe** » a-t-il débouché sur un **automne islamiste** ?[24]

*(*7) Car, si le monde arabe est pluriel, il est tout aussi singulier au sens d'étrange. Cet excès d'altérité ou de compassion date de ce fameux **« printemps arabe » qui n'en finit pas de fleurir dans la tête des uns, pendant qu'il pèse tel un lourd fardeau sur d'autres**.[25]

(8) **Il y a un malentendu culturel et médiatique entre le Nord et le Sud et, plus généralement, entre ceux qui croient qu'une hirondelle fait le printemps et ceux qui prennent une rondelle pour argent comptant**.[26]

À travers l'examen de ces données, nous pouvons avancer que la métaphore peut à son tour constituer le foyer d'un dialogisme montré. Si certains chroniqueurs se sont contentés de la reprendre, faisant échos au printemps des peuples de 1848[27] par facilité, ou par rapprochement des faits, d'autres ont conçu de nouvelles métaphores sur la base de la « métaphore-mère » du « printemps arabe » qui lui font référence, la contestent ; de nouvelles reformulations correctives ont émergé comme « l'automne/l'hiver islamiste ». La métaphore traduit explicitement le positionnement axiologique du journaliste. Dans la presse marocaine d'expression française, le rejet de la formule a été expliqué par son inadéquation à la réalité politico-économique. En effet, « le malentendu culturel et médiatique » serait responsable de cet amalgame selon les journalistes. Quant à la presse française, elle a largement puisé de la métaphore du printemps : « révolution du jasmin », « du narguilé » avant de l'abandonner suite à l'arrivée des islamistes au pouvoir. L'ensemble de ces énoncés démontrent que le dialogisme montré peut se manifester à travers la métaphore.

2.2. Dialogisme montré faisant référence aux discours que l'on prête aux destinataires

Pour présenter cette forme de dialogisme, nous nous servirons d'un procédé relevant des figures de dialectique[28]. Le lectorat est souvent interpellé dans le discours journalistique à travers les interrogations rhétoriques et les subjections, et il arrive parfois que le journaliste anticipe sur la réaction du public par le truchement d'un procédé figural, comme dans l'exemple (9).

(9) De retour d'un bref voyage hors des frontières, j'ai retrouvé le pays avec un sentiment de plaisir qui ressemblait à de la joie : celle que l'on éprouve parfois sans comprendre qu'elle est la petite sœur du bonheur. **Sentiment exagéré, diront certains esprits chagrins**, car par ces temps d'auto-flagellation et de fronde il est devenu suspect de ressentir quoi que ce soit de positif. Non, ce fut une vraie joie, toute simple mais réelle.[29]

Le journaliste anticipe sur le jugement de son auditoire en « pré-citant » son propos. Cette figure appelée « dialogisme » par Robrieux[30] consiste à concevoir un énoncé fictif, probable, pour traduire un débat intérieur. Ce dialogue imaginaire s'interrompt par le journaliste lui-même qui refuse de qualifier sa joie d'excessive pour souligner le caractère raisonnable de l'énoncé, sujet à la remise en question. Ce procédé s'apparente à la prolepse oratoire où l'orateur prévient d'éventuelles objections pour les réfuter ensuite. Dans notre exemple, la réfutation est exprimée par l'adverbe de négation *non*, suivie d'une description de la joie qui confirme son caractère réel.

De même, dans un dossier réalisé par l'hebdomadaire marocain *Telquel* sur la polémique suscitée par la projection du film « De Tinghir à Jerusalem », un militant marocain pro-palestinien de confession juive, use de la figure du « dialogisme » pour « pré-dire » la réaction de ses détracteurs.

(10) « Enfin, quoi ! Cela se passe en Palestine, pas en Suède ! Un régime d'apartheid qui défie – grâce aux parapluies de l'Oncle Sam et de l'Europe – toutes les décisions internationales. Un 'État juif' qui relègue les Palestiniens à des statuts de 3ème et 4ème rangs. Ni retour/indemnisation des réfugiés, ni retrait des territoires occupés. L'entreprise qui tente d'abolir le peuple palestinien se poursuit : mur de séparation, destruction de l'économie occupée, la simple circulation est un cauchemar humiliant au quotidien – que dire de travailler, étudier ou se soigner. Appropriation/expropriation de l'espace (terre, eau, voies de circulation). Prisonniers 'administratifs' par centaines – y compris des enfants. Blocus de Gaza et tout ce qui va avec. Judaïsation de Jérusalem. Le crime de guerre et le crime contre l'humanité non-stop. **Mais voyons ! ce n'est pas le sujet ! Il s'agit 'des amis de mon grand-père'**. **Ces amis** ne sont pas en Palestine, ils sont 'chez eux'. Ils ne prennent pas les armes (?) mais parlent de la Nakba comme 'guerre de libération' ! Ils jouissent d'un statut supérieur d'occupants qui ont des droits que les Palestiniens n'ont pas. Un détail. »[31].

La stratégie argumentative de l'auteur consiste à énumérer les violations des droits des Palestiniens et de proposer par la suite une réponse de ses allocutaires fictifs en rupture avec la progression thématique de ses propos. Le premier point de vue est véhiculé par la figure de l'hypotypose consistant en une description détaillée de la situation des Palestiniens. Le contraste avec le second point de vue exprimé à travers le dialogisme, *i. e.* la réponse imaginée, est flagrant : aucune explication ou justification n'est fournie par ses interlocuteurs qui tentent maladroitement de contourner le sujet en rappelant leurs liens d'amitiés ancestraux les unissant avec les Israéliens. Contre

l'argument irréfutable de la nécessité d'exprimer une solidarité humaine, Assidon feint avancer un argument plutôt irrationnel relevant de l'affect, doublé du ridicule par la reprise du mot « amis » : « les amis de mon grand-père », seraient les colons responsables des inégalités et violations des droits que subissent Palestiniens.

D'autres figures relevant du dialogisme montré méritent d'être étudiées, car elles offrent un potentiel intéressant pour explorer la superposition des points de vue ou des voix. Il s'agit notamment de la subjection et de l'interrogation rhétorique. Néanmoins, nous nous limiterons au « dialogisme » afin de rendre compte de la notion d'hétérogénéité énonciative en rapport avec la dimension textuelle.

3. Dilalogisme microtextuel et dialogisme marcrotextuel

À travers les deux sections précédentes, nous avons tenté de cerner le concept d'hétérogénéité énonciative figurale dans les niveaux micro-textuels et textuels. Également, nous avons souligné que l'euphémisme peut se limiter à l'emploi d'une unité lexicale, couvrant uniquement le niveau micro-textuel par superposition des voix. En ce qui concerne la litote, elle se manifeste dans la négation qui ne dépasse pas le niveau de la phrase. Au niveau textuel, le dialogisme, en tant que figure dialectique, et la prolepse oratoire procèdent par l'alternance explicite de l'énonciation du locuteur et celle du destinataire dans un texte. Il ne s'agit plus de superposition de points de vue, mais plutôt d'une succession de voix.

À présent, nous tenterons d'examiner le concept d'hétérogénéité énonciative figurale au niveau macro-textuel qui affecterait le genre. C'est ainsi que nous étudierons, à travers le texte de Delfeil de Ton[32], le déploiement de la figure de « l'harmonisme » dans un article de presse traitant d'une atteinte à la liberté d'expression par l'arrestation et le jugement d'un poète.

D'après Bacry, la figure de l'harmonie, désignée aussi par « l'harmonisme », peut être généralisée. Elle consiste à mettre en accord le fond et la forme d'un texte. Toutefois, dans les dictionnaires de rhétorique, le rapprochement s'établit exclusivement entre le son et le contenu sémantique. Bacry précise que :

> De manière générale, et bien que le terme d'harmonie, par son étymologie, évoque la seule combinaison de son, les rhétoriciens classiques ont parfois utilisé le terme d'harmonisme pour désigner tout ce qui regarde l'adéquation de la forme et du fond, adéquation qui quelque [*sic*] soit le nom qu'elle lui donne, quelque [*sic*] soit la forme qu'elle prend, constitue la base de la création littéraire et artistique.[33]

Nous proposons dans ce qui suit d'extrapoler le concept-figure de l'harmonisme pour rendre compte d'un texte qui présente une conformité entre la forme et le contenu.

(11) (texte intégral)

Chroniques : La chronique de Delfeil de Ton

Le poète est en geôle

Où l'on voit que la poésie mène à tout et partout

Rappelez-vous. On a tendance à oublier. Il s'est passé tant de choses, sous tant de ponts. Tellement d'eau qui a coulé et même du sang. « Jasmin », vous vous souvenez ? « La Révolution du Jasmin » Premières fleurs du « Printemps arabe ». C'était en Tunisie. Ailleurs, ils en bavaient. D'envie et des ronds de chapeau. Si le jasmin pouvait être à nous, qu'ils pensaient. Les plus audacieux le disaient. Les imprudents le chantaient. Et les poètes ? Dame, ils poétisaient. Présentons-le. Mohamed alAjmi. Alias Iben alDhib.

Citoyen du Quatar. Citoyen, un grand mot. Pour une modeste condition. Sujet de l'émir. Voilà, c'est mieux. Sujet de l'émir et poète. Voie royale pour un sujet. Suffit de célébrer l'émir en vers. C'est ce que Iben alDhib était né pour faire et qu'il n'a pas fait. A gâché son don. Si les émirs avaient gâché le pétrole, croyez-vous que le Quatar serait où il en est ?

Le poète était au Caire. Le jasmin on y rêvait. La transe a pris le poète. Les vers lui sont venus sans qu'il ait eu besoin de les chercher. Les juges de l'émir prétendent qu'il les a publiquement déclamés. L'avocat du poète assure qu'il les a simplement récités dans son appartement. Nous étions dans la poésie et il nous faut parler d'avocat. C'est que le poète est rentré du Caire au Quatar. C'était en novembre. En novembre de 2011. Il y a donc tout juste deux ans. Le poème était arrivé sur la table de l'émir et l'émir l'avait trouvé mauvais. Par Allah que ce poème est mauvais, s'était-il écrié à la lecture qu'il s'en était fait faire par son fidèle Alassane et Alassane le Fidèle avait opiné que l'opinion de l'émir était son opinion.

L'arrestation fut immédiate et si le procès n'eut lieu qu'un an plus tard il fut aussi expéditif que l'inspiration qui avait enflammé le cœur du poète et lui avait dicté les vers. Vers qui parlaient de printemps chez les monarques, or monarque est ce que les émirs sont. Les juges opinèrent que par Allah ils étaient mauvais. Il faut parfois de longues années pour que les mérites des poètes soient reconnus par chacun. Pour ces vers-ci le temps d'acquérir leur mérite ne fut pas compté, le tribunal n'en fut pas chiche et leur auteur fut condamné à la prison à perpétuité. De par le monde plusieurs s'en indignèrent. On ne vit pas cependant, en tout cas chez les Français, aucun client de l'émir, aucun fournisseur, aucun courtisan, aucun poète, aucun chanteur, aucun artiste habitué de la ligne Roissy-Doha annoncer que tant que Iben alDhib serait en prison, il renoncerait à se rendre au Quatar y faire risette et courbettes aux pieds de l'émir. Pas même un footballeur, ces poètes du ballon.

Pas un seul. On n'aurait plus entendu parler de l'empêcheur de rimer en rond s'il n'avait fait appel de sa condamnation. L'appel fut jugé en février 2013, la condamnation ramenée à quinze ans. N'en restait qu'un peu moins de quatorze à purger. Que c'est beaucoup, s'exclamèrent les plusieurs qui s'indignaient de par le monde. Que c'est peu, s'exclama le procureur, lequel à son tour en appela. Que me dis-tu, fidèle Alassane, demanda l'émir.

Excellence, le procureur a fait appel en cassation, certains parlaient déjà de la grâce que vous pourriez accorder à ce méchant rimailleur. Qui sont ces certains, demanda l'émir. Des gens de peu, Excellence. Leurs noms viendraient difficilement à ma bouche et ne doivent pas souiller vos oreilles, dois-je donner votre opinion sur cet appel aux juges de la cassation ? L'émir et Alassane s'éloignèrent à cet instant de la table sous laquelle nous étions et nous ne pûmes entendre ce qu'il lui répondit. Les juges allaient-ils acquitter ? Allaient-ils rétablir la perpétuité ? Les paris étaient ouverts. Leur arrêt vient de confirmer les quinze ans. On reparle d'une grâce de l'émir. Du jasmin pour l'émir.[34]

De prime abord, nous remarquons que la chronique *du Nouvel Observateur* s'écarte des normes de l'écriture journalistique pour embrasser les tournures stylistiques de la poésie. Par définition, la chronique est un genre journalistique relevant du « commentaire », elle est souvent attribuée à un journaliste chevronné qui donne régulièrement son avis sur l'actualité[35]. Pour exprimer son positionnement, au-delà de la narration des événements,

le chroniqueur propose un dire pertinent. En relatant les événements, l'article de presse imite le genre poétique. Le journaliste choisit de situer la morale de sa « fable » au niveau de l'attaque (au lieu de la chute), elle consiste à se souvenir de cette affaire, un conseil qui éviterait aux lecteurs le sort du poète. Le début de son article fait allusion à la première strophe du célèbre poème de Guillaume Appolinaire, « Le Pont Mirabeau » :

Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Et nos amours
Faut-il qu'il m'en souvienne
La joie venait toujours après la peine[36].

L'écho est créé par *la* à la question du poète : « Faut-il qu'il m'en souvienne ? ». Au fil du texte, le journaliste, imite le genre poétique par le recours aux procédés suivants :

- Les rejets, « Ailleurs, ils en **bavaient**. **D'envie et des ronds de chapea**u. Si le jasmin pouvait être à nous, **qu'ils pensaient**. »
- Les rimes : « **bavaient** », « **pensaient** », « **disaient** », « **chantaient** », « **poétisaient** ».
- L'apostrophe : « Les plus audacieux le disaient. Les imprudents le chantaient. Et les poètes ? **Dame**, ils poétisaient. »
- L'emploi des figures : anaphores (« aucun client de l'émir, aucun fournisseur, aucun courtisan, aucun poète, aucun chanteur, aucun artiste habitué de la ligne Roissy-Doha »), antithèses, de périphrases insolites (« empêcheur de rimer en ronds », « poètes de ballon »), des répétitions (« C'était en **novembre**. En **novembre** de 2011. Il y a donc tout juste deux ans. Le poème était arrivé sur la table de **l'émir** et **l'émir** l'avait trouvé mauvais. Par Allah que ce poème est **mauvais**, s'était-il écrié à la lecture qu'il s'en était fait faire par son **fidèle** Alassane et Alassane le **Fidèle** avait **opiné** que **l'opinion** de **l'émir** était son **opinion**.
- La mise en scène de son accusation et de son jugement rappelle les thèmes et techniques de narration déployés aussi bien dans la fable que dans le conte : le sort de l'individu dépend d'une cour insensée et aveuglée par le pouvoir, la présence du discours direct et de l'indirect libre constitue aussi une caractéristique de la fable. « Que c'est beaucoup, s'exclamèrent les plusieurs qui s'indignaient de par le monde. Que c'est peu, s'exclama le procureur, lequel à son tour en appela. Que me dis-tu, fidèle Alassane, demanda l'émir.

Excellence, le procureur a fait appel en cassation, certains parlaient déjà de la grâce que vous pourriez accorder à ce méchant rimailleur. Qui sont ces certains, demanda l'émir. Des gens de peu, Excellence. Leurs noms viendraient difficilement à ma bouche et ne doivent pas souiller vos oreilles, dois-je donner votre opinion sur cet appel aux juges de la cassation ? »

L'adéquation entre le contenu, l'emprisonnement d'un poète et le contenant, la forme poétique que l'article de presse a adoptée nous permet d'avancer qu'il s'agit d'un harmonisme, figure macro-structurelle qui représente une polyphonie du genre. En fait, le chroniqueur n'a pas manqué aux règles de l'écriture journalistique ; sa chronique, mène la double mission de l'information et du commentaire. Toutes les données informationnelles rattachées au contexte de l'arrestation ont été fournies par son texte. De plus, l'article déborde de procédés d'écriture poétique qui entrent en compétition avec l'information, et qui relèvent plutôt de son opinion.

Par le truchement de la figure de l'harmonisme, le journaliste assure une polyphonie macro-structurelle. Il assume à la fois sa fonction « constatative » de journaliste – commentateur dont la responsabilité est d'informer et de communiquer son opinion en tant que spécialiste, tout en adoptant une posture « performative » d'un poète qui se détache du monde réel et de son absurdité par le biais du verbe. « Dans une espèce de hiérarchie énonciative, le performatif précède le constatatif, même si la revendication première en est exactement l'inverse. »[37]. La visée informative sous-jacente au discours journalistique est dominée par un jeu de spectacularisation.

Pour conclure, l'examen de quelques figures moyennant la notion d'hétérogénéité énonciative nous a permis de vérifier le déploiement du dialogisme à plusieurs niveaux. Au stade micro-textuel, l'euphémisme, représente la superposition de deux voix témoignant d'un effort de conformisation à la doxa assurant une cohésion sociale. Quant à la litote, ne dépassant pas le niveau de la phrase, c'est un outil de négociation stratégique qui procède par anticipation sur les questions ou les réponses de l'allocutaire ; c'est ainsi qu'elle relève du dialogisme interlocutif. La figure de l'harmonisme, en dernier lieu, prouve que le concept de polyphonie est applicable au genre du moment que le contenu d'une unité textuelle peut faire écho avec son genre.

Par ailleurs, le procédé figural épouse les différentes formes de l'hétérogénéité énonciative : dialogisme interlocutif ou interdiscursif et dialogisme constitutif ou montré. Les figures de l'atténuation illustrent la première dichotomie. Alors que la seconde a été vérifiée à travers la métaphore et la figure du dialogisme.

À travers cette recherche, il s'est avéré que l'hétérogéneité énonciative des figures touche plusieurs niveaux et adopte plusieurs formes, c'est ainsi que nous soulignons l'importance de la prise en compte de l'hétérogénéité énonciative de la définition globale du fait figural, étant donné que la fonction principale des figures, d'après Meyer dans son approche problématologique, consiste en « la négociation de la distance entre individus à propos d'un problème »[38], ce qui se conforme à l'idée de la pluralité des voies qui caractériseraient l'expression figurale.

Ahed Wardeh, Ph.D. Researcher in the Department of Sémantique et Rhétorique des textes at Université Hassan 2, Faculté des lettres et des sciences humaines Mohammédia, Morocco. Main areas of interest: Figures of speech, argumentation, discourse analysis. (wardehahed@yahoof.fr)

Notes

1 Oswald Ducrot, « Quelques raisons de distinguer « locuteurs et énonciateurs », in *Polyphonie, linguistique et littérature*, n° III, (2001), 19-42.

2 Jacques Bres, et Aleksandra Nowakowska, « Voix, point de vue … ou comment pêcher le dialogisme à la métaphore … », in Cahiers de praxématique, 49 | 2007, URL : <http://praxematique.revues.org/937> (Consulté le 17 juin 2014).

3 Marion Carel, et Oswald Ducrot, « Mise au point sur la polyphonie », in Langue française, n° 164, 2, (2009), 33-44.

4 Expression empruntée à Bres et Nowakowska (2007), op.cit., pour regrouper les concepts de polyphonie et de dialogisme qui souvent se recoupent.

5 Frédérique Calas, « Préface », in *Les figures à l'épreuve du discours, Dialogisme et polyphonie* (Presse de l'université de Paris – Sorbonne, 2012), 7-15.

6 Anna Jaubert, « Le Processus énonciatif de l'acte figural », in *Les Figures à l'épreuve du discours, Dialogisme et polyphonie*, (Presse de l'université de Paris – Sorbonne, 2012), 31-38.
7 *Ibidem*.
8 Dumarsais, *Des Tropes, ou des différents sens*, éd. critique par Douay Soublin, F. (Flammarion (1730-1988)).
9 Fontannier, *Les Figures du discours*, Champs classiques, (Flammarion(1827-1977)), 133.
10 Catherine Kerbrat-Orecchioni, « Rhétorique et Pragmatique : Les figures revisitées », in *Langue Française*, n° 1, 1994, p. 66-67.
11 Marc Bonhomme, *Les Figures clés du discours* (Seuil, 1998), 7.
12 Jean Daniel, « Moyen Orient : la mèche brûle », in *Le Nouvel Observateur*, mars 2012.
13 Marc Bonhomme, *Pragmatique des figures du discours* (Champions, 2005), 244.
14 Récemment cet euphémisme est remplacé par « invasion » suite aux déclarations d'excuses récentes de Tony Blair, URL : <http://www.atlantico.fr/pepites/tony-blair-excuse-pour-erreurs-guerre-en-irak-2406628.html> (Consulté le 20 mai 2015).
15 Marc Bonhomme, (2005), op.cit. 244.
16 Maria Brilliant, « L'émergence de la polémique autour de la formule « immigration choisie » dans la presse française », Semen 31 | 2011, URL : http://semen.revues.org/9105 (Consulté le 24 mai 2015).
17 T. Benjelloun, « Syrie, non-assistance à un peuple en danger », in *La Republica*, 29 août 2013.
18 Concept développé par Grize, comme un des neuf principes régulant la communication, il consiste à conseiller le locuteur de se limiter à l'information nécessaire.
19 Karim Boukhari, « Un mort et des dégâts », *Telquel*, 24 décembre 2012, Maroc.
20 Dossier, « Décryptage, au royaume des illusions », in *Telquel*, 29 avril 2013.
21 URL : <http://www.bibliomonde.com/donnee/maroc-paysage-politique-53.html> (Consulté le 2 septembre 2015).
22 Patrick Chareaudau, *Le Discours politique, les masques du pouvoir* (Vuibert, 2005), 160.
23 Laurent Joffrin, « Islamisme : la résistible ascension », in *Le Nouvel Observateur*, 11 juillet 2013.
24 Boltanski, « La Galaxie islamiste », in *Le Nouvel Observateur*, 8 décembre 2011.
25 Najib Refaîf, « La Rondelle et le printemps », in *La Vie Éco*, 30 novembre 2011.
26 *Idem*.
27 Alain Garrigou, « 1848, le printemps des peuples », in *Le Monde Diplomatique* (archives électroniques, 2011), (Consulté le 10 décembre 2014).
28 Jean-Jacques Robrieux distingue en effet les figures d'énonciation qui mettent en scène exclusivement l'énonciateur, et les figures de dialectique qui exposent un ou plusieurs interlocuteurs réels ou fictifs. Cf. Jean-Jacques Robrieux, *Rhétorique et argumentation* (Armand Colin, 2010), 108.
29 Refaif Najib, « Ainsi va le monde », in *La Vie Éco*, 06/08/2011.
30 Jean Jacques Robrieux, op.cit., 125.
31 Assidon Sion, « Tinghir, avec ou sans Jerusalem », in *Telquel*, 1er mars 2013.
32 De son vrai nom Roussel Henri.
33 Patrick, Bacry, *Les Figures de style* (Belin, 1992), 212.
34 Delfeil de Ton, « Le poète est en geôle », *Le Nouvel Observateur*, 31 octobre 2013.
35 Yves Agnès, (2002), *Manuel du journalisme, Écrire pour le journalisme*, (*La découverte*, 2002), 303.
36 Guillaume Apollinaire, « Le Pont Mirabeau », in Alcools, 1913.
37 Bourguiba Ben Rejeb, *Le Discours du journal, rhétorique du discours journalistique* (Université 7 novembre, Carthage, 2014), 54.
38 Roger Pol-Droit, « « Principia Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation «, de Michel Meyer : de Platon à la pub », in *Le Monde*, le 13 novembre 2008, URL <https://www.lemonde.fr/livres/article/2008/11/13/principia-rhetorica-une-theorie-generale-de-l-argumentation-de-michel-meyer_1118011_3260.html> (Consulté le 27 septembre 2019).

Les Dialectes dans les médias et l'imaginaire linguistiques des Marocains

Media Dialects and the Linguistic Imaginary of Moroccans

*Mouhcine Saidi Amraoui**

The Moroccan media landscape has experienced phenomenal growth since the liberation of the audiovisual field and the journalistic sector. This growth is not only manifested in the plurality of channels, radios, newspapers and news sites, but also in the linguistic uses that have been accompanied by dialects, which in turn have experienced an unprecedented rise in these languages. This rise, which has found fervent advocates among the political actors and activists of civil society, has not failed to stir up the fears of those who claim an Arab-Islamic identity and cling to positions against any dialects development to the detriment of the Arabic language. These positions have as a backdrop a set of negative representations about dialects and stereotypes that reflect rather paranoid attitudes toward the mother tongues of Moroccans.

media; dialects; linguistic imaginary; controversy.

1. Introduction

Dans la scène médiatique marocaine, l'emploi des dialectes a connu un essor sans précédent dans les dernières années. Cet essor renvoie à plusieurs paramètres. Les acteurs médiatiques veulent plus de proximité par rapport au public et estiment que la langue arabe, dans sa version classique, n'est pas très accessible à une large catégorie de citoyens sans oublier que parler dans un dialecte local permet de rendre le discours plus influent et plus captivant.

Cette montée ne se manifeste pas uniquement dans les domaines où les thèmes de la religion ou de la civilisation arabe sont abordés, mais elle concerne également toutes les thématiques débattues ou présentées à l'intention du public.

Le regain d'intérêt qu'ont connu les dialectes est une question qui ne jouit pas d'une unanimité auprès des intervenants de l'action médiatique et politique. Le dialecte, pour

* Hassan II University, Casablanca, Morocco

les uns, est un patrimoine linguistique que l'on doit préserver, mais non au détriment de l'arabe qui représente un composant millénaire de l'identité marocaine et qui est un lien indéfectible qui relie le Maroc aux autres pays arabes. Pour les autres, les dialectes sont dignes d'avoir plus de prérogatives non seulement au niveau des médias, mais dans tous les secteurs de la vie.

2. Langues et médias au Maroc

2.1. Le paysage médiatique

Il est incontestable que le paysage médiatique marocain est devenu plus riche qu'avant grâce à la libération du secteur. Durant des années, la RTM régnait en maître dans le champ audiovisuel au Maroc et jouissait par ce fait d'une position officielle. Mais, lors de la libération du secteur et de la révolution du digital, de nouveaux médias de toutes sortes voient le jour et participent d'une manière assez flagrante dans la formation et la transformation des habitus et des modes culturels du pays. On assiste dès lors à de nouvelles chaînes télévisées relatives à la SNRT, outre Al-Oula, on a Arriyadiya, Arrabiâ, Al Maghribiya, Assadissa, Aflam TV, Tamazighte et Laâyoune TV. Ces chaînes publiques n'ont pas le même taux d'audience que TV2M qui est semi-publique. Quant à Médi1 TV, nous pouvons dire que c'est la seule chaîne qui a bénéficié entièrement de la libéralisation du secteur.

De plus, il y a de nouvelles chaînes marocaines localisées à l'étranger, mais destinées au Maroc et ne sont pas de ce fait régies par les lois de la HACA ; il s'agit principalement de Télé Maroc dont le siège est en Espagne, Chada TV émise de la Jordanie et BZAF TV lancée en 2014 à partir d'Al-Fujairah aux Émirats arabes unis.

Quant aux chaînes radio, la libération du secteur a donné lieu à une myriade de radios régionales.

> Le paysage radiophonique est constitué de 34 radios, dont 15 publiques ou semi-publiques : Radio 2M, Radio Nationale, Radio Amazigh, Rabat Chaine Inter, Radio Mohammed VI du Saint Coran et 10 radios régionales. Du côté des chaînes privées, après Medi1 Radio, créée en 1980, 14 nouvelles stations ont été lancées lors de la libéralisation des ondes en 2006 : Atlantic Radio, Radio Sawa, Hit Radio, Radio Aswat, Casa FM, Cap Radio, Chada FM, Radio Plus Marrakech et Agadir, ainsi que 5 radios MFM (Atlas, Saïss, Souss, Oriental et Sahara). Enfin, en 2009, quatre nouveaux médias sont nés : Luxe Radio, Radio Mars, Medradio et Medina FM.[1]

La presse en papier a eu aussi son lot de progrès, même si son lectorat ne fait que diminuer face à l'inflation des sites d'information. Durant des années, prospéraient des journaux porte-paroles des acteurs politiques traditionnels de pays (l'État et les partis politiques). Or, la libération de ce secteur a permis l'apparition des journaux indépendants comme *AlMassae*, *alAkhbar*, et *Assabah*. La presse francophone a eu aussi un succès intéressant quoiqu'elle n'ait pas atteint un lectorat important à l'instar de la presse arabophone.

Les sites d'information sont les supports qui ont connu une montée impressionnante : « Selon des chiffres du ministère de la Culture et de la communication, les autorisations (de la création des sites d'information) concernent 325 sites en langue arabe, 27 sites en langue française, 168 bilingues (français-arabe), 15 sites trilingues (arabe-français-amazighe) ainsi que d'autres sites multilingues.»[2].

2.2. Le paysage linguistique

La Constitution marocaine de 2011, dans son article 5, reconnaît deux langues officielles: l'arabe et l'amazighe : « L'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. ».

Pourtant, il va de soi que l'arabe constitutionnalisé n'est pas celui parlé par une bonne partie des marocains. C'est un arabe littéraire ou standard qui prend ses racines du *Coran* et de l'histoire arabe. Les Marocains arabophones parlent pratiquement un arabe marocain se concrétisant dans des dialectes qui varient substantiellement d'une région à l'autre. Ces différences, donnant lieu à un arabe *fassi*, *oujdi*, *sahraoui*, *rbati*, etc., sont d'ordre morpho-phonologique et lexical mais formant dans leur ensemble l'arabe marocain :

> Ce terme générique qui pourrait faire penser qu'il existe une variété homogénéisée d'arabe marocain recouvre de fait une pluralité de parlers (lahjat), de variétés et de pratiques car le Maroc demeure un pays de grande diversité dialectale. Les linguistes-dialectologues ont défini plusieurs catégories en distinguant entre parlers « pré-hilâli/hilâli/andalous/jbala/ citadins », etc. (Aguadé et al., 1998) qui correspondent plus ou moins, mais pas toujours, aux catégories autochtones (ʻurubi, jbeli, mdîni, etc.).[3]

Même si les dialectes sont en fait les langues maternelles que parlent les Marocains chez eux, il paraît que chacun d'eux prend des formes relativement différentes suivant le niveau intellectuel, le milieu, et la « classe sociale » des individus. Même un arabe *fassi* ou *rbati* subit des changements parfois substantiels quand il est parlé dans la rue ou même dans les médias. Ces changements sont indicateurs de la malléabilité des dialectes et de leur susceptibilité à l'évolution.

La diversité linguistique au Maroc comprend également le français, l'espagnol et l'anglais. Ces langues qui ne rivalisent pas avec l'arabe marocain et l'amazigh sont parlées dans des circonstances précises. Le français est très fréquent dans les institutions administratives, l'espagnol est présent dans la région frontalière du nord, et l'anglais est associé à plusieurs secteurs de la vie professionnelle, notamment ceux de la technologie, de l'économie et des affaires. Dominique Caubet, chercheuse à l'INALCO, considère cette diversité comme une richesse dont le Maroc doit être fier.

> Il y a les langues maternelles (la darija et l'amazigh). Il y a les langues de la maison, parfois différentes des langues maternelles, le français, l'espagnol ou l'anglais . Il y a la langue de l'école publique qui est la langue arabe ; les écoles privées offrent des enseignements bilingues avec outre l'arabe, le français, l'espagnol ou l'anglais. Le français est aussi langue d'étude au niveau universitaire pour les matières scientifiques, etc. et langue de travail dans certains domaines techniques, aux côtés de l'anglais.[4]

3. Les dialectes dans les médias

Avant l'avènement du digital et avant la révolution du champ médiatique au Maroc, les médias, réduits à la RTM, n'utilisaient que l'arabe standard, la langue officielle du pays. Cette langue était privilégiée non seulement dans le secteur des médias, mais aussi dans tous les autres domaines de la vie quand bien même elle aurait été concurrencée par le français, hérité de l'époque coloniale. « L'arabe standard est bien […] le support de la littérature moderne avec l'apparition d'une nouvelle forme d'écriture arabe, mais il

est surtout vulgarisé par les mass médias écrits et parlés qui contribuent à son expansion et par là même à son uniformisation dans toute l'aire arabophone.»[5] Mais, à l'heure actuelle, l'ampleur de cette langue dans le champ des médias n'a eu cesse de se rétrécir en laissant la place à ses variantes dialectales regroupées toutes sous les emblèmes de l'arabe marocain et de l'amazigh. C'est ainsi que dans les médias, notamment ceux utilisant l'arabe, nous ne pouvons pas identifier un seul arabe. Il y a même dans une seule émission des arabes différents reflétant cette richesse linguistique qui caractérise le paysage linguistique marocain.

3.1. À la télévision

La première remarque que peut faire un observateur à propos de l'usage des dialectes à la télévision, c'est qu'ils sont assez présents dans les séries turques doublées en arabe. Au début, le doublage se faisait en arabe standard, mais depuis la série de Ayna Abi, le doublage s'effectuait en arabe marocain, et le plus souvent en un arabe *casaoui*. « Dans ces feuilletons, l'aspect dialogué l'emporte sur le côté visuel, un fait qui s'adapte bien aux compétences culturelles des consommatrices marocaines, et à leurs pratiques télévisuelles, souvent menées en parallèle à leurs tâches ménagères.»[6]

L'arabe marocain est devenu aussi la langue utilisée dans des émissions traitant des sujets différents en l'occurrence la santé, la politique, la religion, etc. Néanmoins, l'arabe standard demeure la langue des journaux télévisés surtout dans les chaînes Al-oula et 2M. Médi1TV est resté fidèle à sa stratégie linguistique et continue de donner des produits médiatiques en arabe moderne et en français. Les dialectes n'ont de place que dans certains programmes de débats ou de divertissement.

3.2. Dans les journaux

Certains journaux qui ont fait leur apparition dans les années 2000-2010 ont opté pour l'usage des dialectes après que l'arabe et le français trônaient la scène journalistique au Maroc. L'exemple de *Nichane* qui a publié ses articles en darija a fait pendant des années un cas de figure sans pareil. Mais ce journal a été contraint de fermer en 2010 et se transforme en une version Internet www.goud.com.

Même quelques journaux utilisant l'arabe moderne finissent par admettre d'afficher des titres contenant des mots ou des expressions de l'arabe marocain. En voilà quelques exemples :[7]

ايطرش خلست حناج ةلئاع

La famille d'un délinquant sabote un policier

«لوست ال لاست ال» قرطلا

Les routes ! Pas la peine de s'interroger

ةيموم عقاوت تاعامج ءاسؤر «**نوبلاحي**» صفاوت

Des présidents de communes monopolisent des marchés publics

Il est évident que cette entrée du dialecte indique une volonté chez les acteurs journalistiques de surfer sur la mode actuelle afin de capter l'attention des lecteurs. Le journal n'est en fait qu'une entreprise commerciale qui doit s'adapter sinon totalement du moins partiellement aux « exigences » linguistiques du moment.

Quant aux journaux partisans et ceux de l'État, ils ne comportent pas généralement des articles ou des titres en dialecte. Cette manœuvre est spécialement constatée chez les journaux indépendants.

3.3. Dans des sites d'information

Certains sites électroniques adoptent déjà ce choix linguistique comme c'est le cas du site www.goud.com qui n'utilise que le dialecte dans ses articles et même les noms des rubriques sont rédigés en arabe marocain. Ce site est la version électronique du journal *Nichane* qui avait une ligne éditoriale libérale et innovatrice, mais qui a fâché les cercles du pouvoir et s'est trouvé obligé de subir une mort subite.

Notons ici qu'au début, certains sites choisissaient un dialecte écrit en lettres latines, mais après et pour plus de proximité auprès des internautes les sites privilégiant cette manière de communication se sont tournés vers un dialecte écrit en lettres arabes.

3.4. À la Radio

Avant la libération du secteur médiatique au Maroc, l'arabe standard tonnait dans les antennes d'autant plus que la radio nationale était la porte-parole de l'État dont la langue officielle était l'arabe. Mais, juste après la libération du secteur, les dialectes déferlent et l'on assiste depuis à des radios régionales qui diffusent des programmes majoritairement en dialectes.

Selon Catherine Miller, Le dialecte des radios correspond « à la fois [à] des registres « relâchés », « informels » qui auraient été considérés comme inappropriés, voire vulgaires il y a encore quelques années, mais également [on voit] se populariser des registres plus 'savants', 'éduqués'. »[8]

Toutes ces données quoique présentées brièvement montrent à n'en point douter que la scène médiatique a vécu et vit toujours un changement radical quant aux usages linguistiques. Ces changements, s'accompagnant de l'élan qu'ont connu les moyens de télécommunication, sont corollaires d'un autre plus profond qui touche le socle identitaire et culturel du pays. Les jeunes d'aujourd'hui ne sont plus en abri des idées, des modes de vie voire des idéologies que charrient les autres cultures et qui s'infiltrent à travers ces nouveaux médias.

Comme tout fait nouveau, ce sujet n'a pas manqué de déclencher des débats intenses. Les uns veulent que le dialecte soit au-devant de la scène publique et dans tous les secteurs de la vie, les autres estiment que les dialectes ne peuvent avoir la même valeur que la langue arabe standard et que la valorisation de cette variante « subalterne » cache en fait un complot contre la langue du *Coran* et le symbole de l'unité arabe. Commençons par quelques arguments des premiers et passons ensuite à ceux des autres.

4. Les partisans des dialectes

4.1. Les dialectes, outil efficace de communication

Le recours aux dialectes dans les médias s'explique surtout par la facilité que présentent ces variantes linguistiques lors de la communication. Les citoyens dont une bonne partie est analphabète peuvent comprendre, intervenir et réagir aux questions débattues en parlant dans leurs dialectes, ce qui les met à l'aise et leur permet de s'exprimer avec plus de facilité. L'arabe dialectal est leur langue maternelle ce qui fait qu'il a entièrement le droit d'être privilégié à l'école, aux institutions officielles et dans les médias. Ce fait a

été souligné par Ahmed Boukous, figure emblématique de l'amazighité au Maroc : « […] cette variété [l'arabe marocain] sert d'outil de communication effectif dans une situation marquée par la diversité linguistique entre les arabophones et les amazighophones et entre les amazighophones de dialectes différents.»[9]

Kamal Hayani El-Mechkouri, professeur de l'enseignement supérieur et l'une des personnes que nous avons interviewées, affirmait dans l'interview que :

> Cette montée du dialectal a permis aussi aux gens non instruits d'accéder à l'information et de comprendre ce qui se passe dans ce monde qui les entoure. Le résultat, les gens de niveaux culturels différents commencent à donner leurs avis sur n'importe quel sujet. Donc, et grâce au dialectal, les gens commencent à participer dans la vie politique, sociale et culturelle du pays. Si cette participation est minime actuellement, elle aura un impact très intéressant sur la génération à venir.

4.2. Le registre classique n'est pas pratique dans le jeu médiatique

La langue arabe notamment dans sa version classique revêt, chez plusieurs, un caractère proche de sacré dans la mesure où elle est la langue du *Coran*. Or, dans les médias il ne s'agit pas de parler sur un ton officiel, mais d'une manière plutôt relâchée favorisant la proximité et encourageant les échanges. Parler sur un ton officiel dans des émissions traitant des sujets de la vie commune passerait pour une pratique pompeuse et ne produirait pas l'effet recherché auprès des auditeurs. Il sera dès lors déplacé d'obliger les animateurs ou les présentateurs des émissions de parler l'arabe moderne pour la seule raison qu'il constitue l'une des deux langues constitutionnelles du pays. De plus, l'arabe moderne n'est la langue-mère de personne et il faudrait l'apprendre et l'étudier pour pouvoir la parler.

> L'arabe standard « n'est la langue naturelle d'aucun Marocain » (Aboulkacem, 2005, p. 241) dans la mesure où il n'a pas de locuteurs natifs puisqu'on l'apprend généralement à l'école. Pourtant, cette langue est présente dans plusieurs domaines. Elle est la langue de l'enseignement, du primaire au supérieur, dans la plupart des filières. Elle est aussi la langue des médias, de la presse et de l'administration. C'est la langue du sacré, de l'islam, de la prière et des rituels religieux. (Grandguillaume, 2004 ; de Ruiter, 2006), celle de « la révélation » et de « Dieu » (Cohen, 2011, p. 249).[10]

4.3. Les dialectes sont plus compatibles avec l'esprit de spontanéité

La spontanéité du langage est un aspect recherché par plusieurs émissions. Les programmes à ligne ouverte reçoivent des appels des gens de différents âges. Dans ces appels, les citoyens expliquent leurs problèmes, posent leurs questions en dialecte et avec une spontanéité aidante. Leur demander de parler l'arabe standard serait un acte intimidateur pouvant causer de la frustration. La spontanéité s'accommode parfaitement avec le dialecte alors que parler l'arabe moderne ou classique demande une maîtrise assez importante des normes grammaticales et lexicales.

4.4. Le dialecte est la langue de nos pensées et de nos souvenirs

Dans notre for intérieur, le dialecte est placé en maître. Nos souvenirs d'enfance et notre passé jaillissent en nous en dialecte. Mais, dès que nous quittons pour un moment cette sphère intime pour faire part à la vie commune, certains d'entre nous affichent des positions assez contradictoires à l'égard de notre dialecte. Réda Benchemsi, dans une interview à ce propos, souligne que : « Le dialecte est la langue que j'utilise partout chez moi avec ma femme, mes enfants, dans la rue avec mes amis, c'est notre vraie langue maternelle. Pourquoi dois-je avoir un complexe envers cette langue ? ».

4.5. Les dialectes sont un réservoir culturel

Les dialectes sont en fait des réservoirs culturels dans lesquels tout individu puise ses représentations et construit sa vision du monde. Promouvoir ces dialectes serait une stratégie efficace pour mettre en valeur les traditions du pays. C'est un patrimoine qui s'est matérialisé dans des chansons, des contes, des proverbes, et même les noms que les marocains portent sont en grande partie dialectisés : *Ahmed (arabe classique)* devient *hmad* (arabe dialectal), etc. Cela constitue une raison suffisante pour réhabiliter ce patrimoine tant négligé et indûment dénigré.

> Tout le patrimoine culturel oral d'un peuple, tous ses contes, transmis de génération en génération, le sont en dialecte. On pourrait certes transcrire ce patrimoine en arabe standard, dans le but de le partager avec d'autres peuples, mais cela l'amputerait d'une grande partie de son originalité et de sa vigueur. Une transcription en dialecte semble nécessaire pour restituer, à l'écrit, la saveur unique de cet héritage patrimonial, pour le transmettre à la jeune génération.[11]

5. Les détracteurs de l'usage du dialecte

L'intégration du dialectal dans les secteurs des médias et de l'enseignement a été comme un catalyseur de plusieurs débats. Certes, ce projet avait pour objectif selon ses instigateurs la consécration de la composante culturelle contenue dans les langues maternelles et la réalisation d'un accès facile à l'information dans les différents domaines de la vie mais cela a éveillé les soupçons et les appréhensions des chercheurs, des spécialistes voire même des citoyens illettrés. Parmi les raisons que ces citoyens présentent en preuves suffisantes pour endiguer la montée exceptionnelle du dialectal dans les médias, voici les plus pertinentes :

5.1. L'introduction du dialectal est à même de banaliser le produit médiatique.

Les infos présentées en dialecte n'ont pas l'attrait de celles présentées en arabe moderne. Toutefois, l'arabe utilisé doit être accessible et loin des usages rhétoriques et tournures stylistiques pouvant rendre difficile sa compréhension. « Personne ne s'est jamais plainte de l'arabe des infos sur 2M ou sur Al-Aoula. Tout le monde comprend et retransmet à sa manière et en dialecte les informations qu'il a apprises », nous a confirmé un de nos interviewés. Ce constat a été confirmé statistiquement par « Maroc-métrie » :

> La société d'audimétrie « Maroc-métrie » a fait état en juin 2009, d'un fort taux d'audience enregistré par 10 émissions diffusées par la chaîne TV « Al Oula » et dont aucune n'était en langue française. De même pour la chaîne TV 2M qui, à chaque fois qu'elle présente un programme en français, le taux d'audience ne dépasse pas les 35,8 %, selon « Maroc-métrie ». M. Messari a ajouté que l'arabe demeure la langue privilégiée par le public marocain, selon ce sondage effectué en collaboration avec une instance française. Cet attachement patent à la langue arabe est également très remarqué au niveau de la presse écrite, les ventes des quotidiens en langue arabe dépassant de loin celles des journaux francophones.[12]

5.2. Les usages dialectaux peuvent affaiblir le lien qu'entretiennent les citoyens avec leur langue et avec le reste du monde.

Diffuser des émissions en arabe marocain ne permettrait pas aux arabes d'autres pays de comprendre ni d'avoir une idée sur l'actualité marocaine. Renforcer les dialectes en étendant leur emprise sur les médias finira sans doute par isoler les Marocains de leur contexte international. M. Abdallah Laroui a bien mis en garde contre cet

> isolement linguistique et culturel qu'est susceptible de connaître le Maroc au cas où la *darija* prenait le pas sur l'arabe. Il avait notamment fait une analogie avec le néerlandais, qui aurait pu constituer une

> seule et même langue avec l'allemand, appartenant à la même famille germanique et largement plus diffusé, mais dont le choix cloître aujourd'hui d'après lui les Pays-Bas.[13]

5.3. Le dialecte est une langue/variété non standardisée.

Il est établi que les dialectes ne sont pas de systèmes linguistiques fondés sur des normes et des mécanismes bien établis. Il s'ensuit qu'ils ne sont pas susceptibles d'une standardisation rigoureuse comme celle qui caractérise l'arabe moderne. Par conséquent, ces dialectes ne peuvent avoir une place de choix dans un secteur censé se conformer aux usages linguistiques constitutionalisés : « Les dialectes sont essentiellement des variétés linguistiques orales non normés et nos codifiés, dont aucune instance ne réglemente le bon usage. »[14]

De surcroît, le dialecte est une langue hybride, où il y a de l'arabe, de l'amazigh, et d'autres langues. Ce n'est pas une langue pure qui peut être dûment utilisée par les instances officielles et qui peut traduire l'identité marocaine. De plus, le dialecte n'est pas une langue apte à évoluer, sa structure est figée, son vocabulaire est stable et ne s'enrichit que des emprunts souvent à connotations négatives. En revanche, l'arabe standard, tributaire d'une richesse lexicale et d'une histoire littéraire glorieuse, bénéficie d'une institutionnalisation étatique aux cotés de l'amazigh ; cette institutionnalisation est à même d'épargner au Maroc tout conflit entre des dialectes substantiellement différents quoique s'affiliant à un arabe marocain virtuel.

5.4. Les dialectes sont multiples, alors que l'arabe standard est unique.

L'usage de plus d'un dialecte dans une émission comme les *talk-shows* matinaux peut mettre l'auditeur dans des situations d'embarras. Parfois, il n'arrive pas à saisir un mot ou une expression ce qui peut perturber cette communication médiatique et l'empêche d'atteindre ses objectifs escomptés. Dans un commentaire sur un article parlant des médias marocains et l'adoption du *darija* et publié par *Hespress*, un lecteur sous pseudo de « Muwatenwalakin » s'interroge :

> De quelle darija il s'agit ? celle du nord du Maroc, de l'est, du centre, du Gharb de Marrakech, de Hassania ou quoi ?Moi je ne suis pas francophone je suis hispanophone et j'apprécie bien l'arabe classique. La faute revient à vos parents qui vous ont inculqué seulement le français qui se dégringole laissant la place à d'autres langues y compris l'Arabe classique. Ce que je veux dire c'est que nous sommes marocains arabo-amazigho-musulmans et nous sommes fiers de nos valeurs sacrées mentionnées dans la constitution.[15]

5.5. L'usage des dialectes est un complot manigancé contre l'identité marocaine.

Ceux qui revendiquent l'usage des dialectes dans les médias et l'enseignement sont taxés par leurs opposants d'être des alliés des anciens colons parce qu'ils tiennent parfois des discours crus contre les constantes de la nation. Par ailleurs, Ces tenants de la dialectisation du secteur médiatique ne sont pas de spécialistes ni dans le domaine de la communication médiatique, ni dans celui de la didactique et ne présentent pas dès lors des motifs scientifiques concluants pour étayer leurs positions.

5.6. L'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique indique ce sentiment d'appréhension que peut éprouver un locuteur quand il parle sa propre langue dans certaines situations. William Labov a

énuméré un certain nombre de manifestations de ce sentiment dans le cas du langage de la petite bourgeoise, selon lui : « Les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie.»[16]

Cela a de fortes chances de se produire quand on donne libre cours aux dialectes dans les médias. Il arrive qu'un intervenant, de peur de se tromper ou d'être mal compris, s'exprime avec réticence ou refuse d'office de s'engager dans un échange. « Un locuteur qui parle en dialecte dans tous les contextes et avec tous ses interlocuteurs risque d'être mal-jugé ou traité 'd'ignorante'. »[17]. Pour éviter ces situations embarrassantes, autant parler en arabe standard avec des mots faciles et des structures simples au lieu de s'exprimer en un dialecte mal compris, voire même maljugé par les autres.

6. L'imaginaire linguistique et les dialectes

D'après ces arguments, nous pouvons déceler bon nombre de représentations du dialecte formant l'imaginaire linguistique des Marocains. L'imaginaire linguistique représente principalement cette attitude que prend un locuteur à l'égard de sa propre langue.

> L'*imaginaire linguistique* est défini comme « le rapport du sujet à *la langue* » (Lacan) – prise en compte de l'aspect le plus intime autant que faire se peut d'où des fantasmes et fictions d'un sujet (normes fictives, non étayées par un discours social) – et à *La Langue* (Saussure) – aspect plus social et idéologique donc, étayé par un discours par exemple grammatical, académique, orthoépique, puriste (normes prescriptives).[18]

La place du dialecte dans l'imaginaire des Marocains est révélatrice de plusieurs contradictions qui marquent leur rapport à leur « vraie » langue maternelle. Les Marocains qui parlent le dialecte à longueur de la journée, qui écoutent des chansons en dialecte, qui racontent à leurs enfants des histoires en dialecte, affichent une véhémence sans pareil quant à l'usage des dialectes dans les secteurs vitaux de la vie. Cette attitude mérite une étude à part relevant de la sociologie et de la psychologie.

Bref, tout porte à croire que les Marocains ne sont pas profondément fiers de leurs dialectes, au moins ceux refusant l'usage des dialectes dans les médias publics. Cette attitude marque une sorte de double discours. D'un côté, ils acceptent d'écouter les chansons en dialecte et de regarder les séries télévisées doublées et, d'un autre, ils tiennent à ce que ce dialecte reste cantonné dans la sphère familiale ou dans les échanges interpersonnels non formels.

De ce fait, il ne serait pas hasardeux de souligner un complexe de manque dont souffre la plupart. Ce complexe est en quelque sorte derrière ces attitudes condescendantes à l'égard de l'arabe marocain. Ces citoyens ne sont pas conscients de la richesse de leur dialecte et croient que le fait d'accorder à la langue arabe standard ses lettres de noblesse est à même de combler ce manque. Cela est dû principalement à une ignorance profonde des particularités esthétiques et des vertus communicatives des dialectes qui traduisent une évolution naturelle des langues au sein des sociétés. La juriste et politiste marocaine Fatiha Daoudi s'interroge sur les raisons de cette stigmatisation préméditée, mais irraisonnable que subissent les dialectes dans notre pays :

> L'auditeur qui entend ces propos se demande s'il s'agit bien de la *darija* qu'il parle au quotidien et dont il aime tant les résonances ! S'il est véritablement question de cette langue qui exprime si bien ce qu'il veut dire et qui est le socle de pièces de théâtre, des qsayed de malhoun et de différentes aïta ? Et est-ce que sa richesse et sa vivacité peuvent légitimement être passées à la trappe par ces détracteurs qui apparemment sont déconnectés de la culture de leur pays ?[19]

Les conflits politico-idéologiques alimentent ces mauvaises représentations. Certains politiciens soutenant l'usage des dialectes maintiennent ouvertement un discours dégageant les relents de l'exclusion et de la stigmatisation de l'arabe standard. Cette situation de conflit ne fait qu'élargir l'écart entre les Marocains et leurs dialectes. Les religieux ou ceux adoptant un discours à dominance idéologique islamiste considèrent la question du dialecte comme un prétexte qui servira aux opposants du discours islamiste d'imposer leur vision du monde loin de toute référence islamique. Somme toute, le dialecte qui fait partie de notre univers de croyance, qui nous sert depuis la naissance de moyen de communication et de construction de nos représentations socioculturelles se transforme malheureusement en objet de conflit et de dissidence.

7. Qu'est ce qui est derrière cette attitude méprisante envers les dialectes ?

Il faut admettre que les médias à l'heure actuelle, désireux d'augmenter l'audience, exercent sur les dialectes des actes parfois agressifs. En fait, ils ne contribuent pas, comme il se doit, à valoriser cette variante de l'arabe marocain, ils procèdent, peut-être inconsciemment ou pour des raisons commerciales, à des pratiques qui ne font qu'altérer l'image des dialectes.

7.1. L'usage des termes non conventionnels

Il y a dans l'arabe marocain des mots qui peuvent indiquer dans certaines régions des connotations négatives voire des injures alors que dans d'autres régions ces mots ne sont pas mal perçus. L'usage de ces mots peut mettre mal à l'aise le public. Le mot « *barouch* », par exemple, qui signifie *enfant* pour un Fassi est un mot injurieux pour un Casablancais. Il y a même des mots vulgaires, que tous les Marocains considèrent comme tels, mais qui sont utilisés dans les dialogues ou dans des scénarios des séries ou des films. Akram, étudiant à la faculté des lettres de Casablanca nous a déclaré :

> Personnellement, je le vois devenir de plus en plus vulgaire, notamment, avec la venue de l'internet qui a participé massivement dans la médiocrité du dialecte marocain. Cette montée de la « *Darija* » dans les médias est préjudiciable car ces derniers participent de manière indirecte dans l'éducation des jeunes, alors que les dires diffusés dans les chaînes influencent négativement notre jeunesse. Quelques séries ramadanesques qui ont eu des retours négatifs du côté du peuple : (Darb/Wladali/ Souhlifa).

7.2. Le dialecte devient comme un moyen d'ironie

Dans certaines émissions ou séries, pour produire un effet d'humour chez les auditeurs ou les téléspectateurs, le réalisateur ou le scénariste choisit des personnages parlant un dialecte rural. Un dialecte légèrement différent et qui a des particularités lexicales et des propriétés intonatives. Les personnages parlant ce type de dialecte dans des films ou des séries sont ceux qui jouent souvent des rôles comiques. Dans la société et en dehors de tout produit médiatique, il est très fréquent d'utiliser des vocables péjoratifs indiquant un homme de la compagne : *hadak'rubi* (c'est un campagnard), ce dédain peut s'exprimer

dans certaines situations à l'égard d'une personne dès qu'il parle un arabe dialectal rural.

7.3. Les dialectes ne sont pas présentés dans des supports de valeur.

Tout le monde sait que dans le patrimoine oral marocain il y a des anecdotes, des chansons racontées de génération en génération en arabe marocain. Il y a également des ressources importantes pouvant contribuer à mettre en valeur le dialecte marocain. Mais, ce que fait la plupart des médias, c'est qu'ils relèguent au dialecte des programmes destinés aux analphabètes. Cependant, plusieurs médias, il est vrai, se sont rendu compte de la nécessité de dialectiser leur produits culturels et proposent des émissions traitant de la technologie, des cultures et dialecte. Le programme de *Ainekmizanek* de TV2M en est un exemple appréciable. Le présentateur parle un dialecte simple, clair et accessible à tout le monde.

7.4. Le dialecte rural est parfois indicatif d'un rang social subalterne.

Dans certaines séries télévisées, les personnages appartenant à une classe sociale importante ou riche parlent un dialecte nettement différent de ceux faisant partie d'un milieu social pauvre. Cela est à même de confirmer dans l'inconscient des gens que les variantes dialectales peuvent être un indicateur ou même un motif de ségrégation sociale.

7.5. Les dialectes sont utilisés parfois dans des faux débats.

Il faut reconnaître que les dialectes n'ont pas manqué d'être politiquement instrumentalisés par des intellectuels et des acteurs politiques. Aller jusqu'à la revendication de l'enseignement de la *darija* au préscolaire ne signifie pour certains qu'une intention tacite à exclure l'arabe. Plusieurs de nos interviewés affirment que l'école est un cadre officiel d'enseignement et que les enfants marocains n'y recourent que pour apprendre et non pour revoir le dialecte qu'ils parlent et qu'ils maîtrisent bien. Même avec des efforts d'aménagement linguistique visant à normaliser et codifier le dialecte, l'apprentissage d'un dialecte arabe unifié ne sera pas à même de réaliser cet épanouissement et cette ouverture culturelle que l'enseignement de l'arabe et du français doit encourager dans les écoles.

Conclusion

Il est vrai qu'à l'heure actuelle, le débat s'est davantage intensifié quant à l'intégration des dialectes dans l'enseignement et que leur présence dans les médias est beaucoup moins débattue. C'est que l'enseignement est sans doute un secteur crucial de la vie et que l'intégration de quelques mots en dialecte a été comme la goutte qui a fait déborder le verre. Pourtant, l'usage des dialectes dans les médias a été l'objet d'une chaude polémique depuis les années 2000, mais avec l'avènement massif des nouveaux médias et surtout les réseaux sociaux cette polémique va crescendo dans les milieux intellectuels et politiques. Notre travail-enquête visait à mesurer l'ampleur que prend ce débat, et les raisons de son enclenchement à l'heure actuelle. Nous en sommes arrivé au constat que les dialectes sont méprisés et par ses partisans, qui tout en affichant leur soutien inconditionné à l'usage des dialectes ne les mettent pas pratiquement en valeur et choisissent de parler français, et par ses détracteurs qui voient dans la dialectisation des médias une sorte d'atteinte à l'identité du pays.

Mouhcine Saidi Amraoui, PhD in language sciences. He is a member of Gender, Education, Literature and MediaResearch Laboratory within the Faculty of Arts and Humanities Ain Chock of Hassan II University. He has been teaching Grammar, Phonetics, and Morphosyntax to first and second year students and two courses on gender and language and conversational Analysis for Master's student. His main areas of interest are discourse analysis, intercultural and enunciative linguistics. (mouhcineamraoui@gmail.com)

Notes

1 Thomas Brun, « Paysage médiatique marocain, l'avènement du digital », in *Conjoncture*, 4 mars 2018, URL : <http://www.cfcim.org/magazine/43196> (Consulté le 1er septembre 2018).

2 *La Société des Nouveaux Médias*, « Presse électronique : plus de 650 nouveaux sites créés au Maroc en 2017 », 20 mars 2018, URL : <https://www.medias24.com/MAROC/Quoi-de-neuf/181391-Presse-electronique-plus-de-650-nouveaux-sites-crees-au-Maroc-en-2017.html> (Consulté le 28 aout 2018).

3 Catherine Miller, « Marges et Normes linguistiques au Maroc : un terrain mouvant », in *Marges et marginalités au Maroc*, Aufauvre, Céline ; Benafla, Karine et M. Emperador, Karthala,7-70,20 octobre 2012, URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00742674/document> (Consulté le 10 septembre 2018).

4 Amina Harmach, « La Darija doit-elle devenir notre langue officielle ? », 11 juillet 2010, URL : <http://aujourdhui.ma/focus/la-darija-doit-elle-devenir-notre-langue-officielle-71676> (Consulté le 25 juillet 2018).

5 Khaoula Taleb Inrahimi, *Les Algériens et leurs langues*, (Alger : Éditions El Hikma, 1995), 22.

6 Yves Gonzalez-Quijano, « La Langue des médias arabes : l'exception marocaine », 11 mai 2009, URL : <https://cpa.hypotheses.org/972> (Consulté le 25 juillet 2018).

7 Ces titres figurent sur le journal *Assabah* du 10 septembre2018. Les mots خلست, ال لاست ال لوست, نوبلحي, sont issus de l'arabe marocain et signifient respectivement déchiqueter, ne t'interroge pas, traient.

8 Cité in Ziamari, Karima ; de Ruiter, Jan Jaap. « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques », in *Le Maroc au présent* : D'une époque à l'autre, une société en mutation (Casablanca : Centre Jacques-Berque, 2015), URL : <http://books.openedition.org/cjb/1068>, (Consulté le 20 août 2018).

9 Ahmed Boukous, « Dynamique d'une situation linguistique : le marché linguistique au Maroc », in *Dimensions culturelles, artistiques et spirituelles. Contributions à 50 ans de développement humain et perspectives*, 22 novembre 2005, URL : <http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5.pdf> (Consulté le 25 juillet 2018).

10 Ziamari Karima, de Ruitter Jan Jaap, *Ibidem*.

11 Hasmig Chahinian, « Faire une place aux dialectes, un défi pour la littérature de jeunesse du Monde arabe ? », 5 juillet 2018, URL : <http://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2012-langues-et-livres-pour-la-jeunesse/faire-une-place-aux-dialectes-un-d-fi-pour-> (Consulté le 21 août 2018).

12 La MAP, « La Langue arabe dans les médias marocains », in *Le Matin*, 7 septembre 2009, URL :<https://lematin.ma/express/2009/Seminaire-a-Rabat_La-langue-arabe-dans-les-medias-marocains/119111.html,> (Consulté le 21 août 2018).

13 Wissam El Bouzdaini, « La Fondation Zakoura éducation sort un dictionnaire du créole marocain », 21 décembre 2016, URL :<http://www.maroc-hebdo.press.ma/fondation-zakoura-education-sort-dictionnaire-creole-marocain/> (Consulté le 25 août 2018).

14 Dominique Huck, Arlette. Laugel, Maurice Laugner, *L'Élève dialectophone en Alsace et ses langues. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones à l'école primaire. De la description contrastive dialectes/allemand à une approche méthodologique. Manuel à l'usage des maîtres*. (Strasbourg : Éditions Oberlin, 1999), 21.

15 Ibrahim Baydoun, « Al-i'lamlmaghribiwatabannidarija (les médias marocains et l'adoption de darija) », 16 juillet 2010, URL : <https://www.hespress.com/opinions/22379.html> (Consulté le 26 aout 2018).

16 William Labov, *Sociolinguistique*, Trad. Fr. d'A.Kihm (Paris : Éditions de Minuit, 1976), 176.
17 Sabira Kakouch, « Les Politiques linguistiques en Italie : avantages, enjeux et résistance », 24 mai 2010, URL : <http://socio-langue.canalblog.com/archives/2010/05/24/17993175.html> (Consulté le 27 aout 2018).
18 Anne-Marie Houdebine-Gravaud, « L'Imaginaire linguistique entre langue et idéal de langue », in *Lingvistică integrală – Multilingvism-Discurs, literar*, (Cernăuți, Editura Helena Bukovina, 2014), 43.
19 Fatiha Daoudi, « Devrait-on avoir honte de la darija ? », 04 janvier 2018, URL : <https://www.huffpostmaghreb.com/fatiha-daoudi/devrait-on-avoir-honte-de-la-darija_b_13938838.html> (Consulté le 7 juillet 2018).

Problèmes linguistiques des États francophones et gestion du multilinguisme : le cas du Sénégal

Linguistic Problems of Francophone States and Multilingualism Management: the Case of Senegal

*Ngari Diouf**

Senegal, like other African French-speaking countries, is facing a situation of coexistence and contact of languages. Such a situation requires a kind of multilingualism management, throughout a language policy and planning. Within that framework, the Senegalese State has solved its language issues. Thus, this article falls within the general and theoretical framework of language contact, and within the specific scope of language planning. Its goal is to analyse the situation of language planning in Senegal, and to suggest an alternative way as a solution to better take into account citizens' political initiatives concerning languages. Language planning has no consensus on that, and it is not above controversies and identity claims which must always be taken into consideration for prospective language policy decisions.

language policy; language planning; official language; national language; multilingualism.

Introduction

Comme la plupart des pays du monde, le Sénégal est caractérisé par un multilinguisme avéré : l'on y dénombre une quarantaine de langues dont celles du groupe ouest-atlantique, une trentaine[1], auxquelles on peut adjoindre quelques langues du groupe mandé et d'autres de pays africains et européens. Cette diversité linguistique sur le territoire met le locuteur sénégalais dans la situation décrite par David Cristal (2000) lorsqu'il affirme que « le multilinguisme est le mode de vie naturel de la plupart des individus »[2]. Une telle situation linguistique exige une gestion politico-linguistique adaptée au contexte. Dans sa Constitution de mars 2016, l'État sénégalais accorde le statut de *langue officielle*

* Cheikh Anta Diop University, Dakar, Senegal

au français en adoptant le régime juridique *d'unilinguisme officiel*, et celui de *langue nationale* à 6 langues sénégalaises : wolof, sérère, diola, poular, malinké et soninké, à travers une conception pluraliste et sélective de *langue nationale*[3]. En effet, l'on accorde le statut de « langue nationale » à plusieurs langues, mais uniquement à des langues codifiées et sélectionnées. De ce fait, certaines langues qui sont parlées par des groupes ethniques et linguistiques du territoire sénégalais ne bénéficient pas du statut de langue nationale, et se *contentent* d'être des langues vernaculaires voire grégaires.

Dans cette situation sociolinguistique, se pose le problème des fonctions assumées par les différentes langues en présence. Langue officielle, le français est employé en situation formelle et écrite : adresses officielles comme les discours officiels, les demandes d'emploi, les lettres de motivation, le Curriculum Vitae, le journal officiel, etc. De son côté, le wolof s'arroge le droit de servir de langue du marché, de langue des communications interethniques, bref de langue de communication sociale, en situation informelle, mais aussi de plus en plus en situation formelle. Quant aux autres langues locales, elles se limitent à assurer la communication à l'intérieur du groupe ethnique. Ainsi considérée, la situation linguistique du Sénégal se révèle diglossique. Mieux encore, nous avons une diglossie enchâssée, avec un emboîtement de deux diglossies : une diglossie 1 (français-wolof) et une diglossie 2 (wolof-autres langues du Sénégal).

Qu'en est-il de la politique linguistique du Sénégal face à cette situation complexe ? Comment l'État sénégalais a-t-il géré le multilinguisme ? Le statut institutionnel de la langue wolof est-il adapté à son usage réel par la population sénégalaise et à son utilité sociale ? Le français peut-il continuer d'être la seule langue officielle du Sénégal, alors que, de fait, le wolof est la langue la plus parlée ? Quelle stratégie l'État a-t-il adopté face à cette situation sociolinguistique, et pour pallier toute éventualité de réaction/revendication identitaire de quelque groupe ethnico-linguistique ?

Voilà les questions que nous nous proposons d'aborder dans ce travail à travers une analyse de la politique linguistique du Sénégal, qui sera essentiellement fondée sur des questionnaires d'enquêtes effectués en milieux urbains : à Mbour et à Dakar.

1. **Le corpus**

Il est constitué de données obtenues à partir de la méthode de l'observation indirecte par questionnaire. Pour Pierre Dumont et Bruno Maurer, *l'observation indirecte* est celle qui se fait « par questionnaire ou entretien […] Il s'agit d'interroger le sujet sur ce qu'il fait, ce qu'il dit. Pour ce qui est des entretiens, l'entretien semi directif donne les meilleurs résultats, en permettant au sujet de construire son discours, de s'investir tout en abordant des topiques choisies à l'avance par l'interviewer. »[4].

L'observation indirecte par questionnaire a consisté ici, pour nous, à interroger les antiquaires, les étudiants et le directeur des programmes de la chaîne de télévision publique du Sénégal (la RTS1) sur différents aspects de la politique linguistique du Sénégal et l'usage des différentes langues en coexistence, à travers des questionnaires d'enquête établis par l'enquêteur et moulés en fonction des besoins de l'enquête. De ce fait, les questions, dont certaines sont fermées et d'autres ouvertes, ont porté sur la nécessité ou non de promouvoir le wolof au statut de langue officielle, à côté du français ; les raisons pour lesquelles l'on devrait ou non effectuer cette promotion du wolof ; l'impératif ou non de laisser le français demeurer langue officielle du Sénégal ; la ou les langue(s) employée(s) par les locuteurs sénégalais, selon les situations de communication, le cadre

de l'échange, l'interlocuteur, la cible du discours ou de la conversation, etc.

Ce corpus est formé de trois parties qui s'intéressent à deux volets différents de « la vie des langues » au Sénégal[5]. La première partie a été soumise aux « antiquaires »[6] de Mbour, la deuxième a été administrée à des étudiants de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, et la troisième a été proposée à une personne bien indiquée pour informer sur l'usage des langues à la RTS1 : le directeur des programmes. La partie administrée aux antiquaires et celle soumise au directeur des programmes de la RTS1 portaient essentiellement sur l'usage des langues, et celle proposée aux étudiants s'intéressait à la politique linguistique du Sénégal. Les étudiants ont été, au préalable, initiés aux concepts de *langue officielle* et de *langue nationale*, afin qu'aucune confusion entre ces concepts ne soit possible et que les questions soient bien comprises par nos enquêtés. Les étudiants ont alors répondu par écrit. Les questionnaires ont été distribués, présentés et expliqués par nous-mêmes à nos enquêtés. Et le sigle QE suivi d'un chiffre (par exemple QE12) signifie Questionnaire Étudiant n° 12, le chiffre indiquant le numéro d'ordre de remise du questionnaire à l'étudiant. Peu scolarisés dans son ensemble, le groupe des antiquaires nous a paru peu adapté à l'enquête sur la politique linguistique du Sénégal, du fait que les questions, techniques, pourraient être peu comprises. L'occasion s'était présentée lors d'une descente sur le terrain en janvier 2017 pour d'autres types de recherches, mais nous avons pris l'option de ne pas leur administrer le questionnaire sur la politique linguistique. Nous leur avons soumis celui qui porte sur l'usage des langues, auquel ils ont répondu oralement, et l'enquêteur fut chargé de la transcription orthographique des réponses. Le choix du groupe des antiquaires est motivé par le fait qu'ils ont pour unique occupation d'accompagner les touristes en ville ou en excursion, et de leur expliquer et de les aider à connaître et à comprendre tout ce qu'ils rencontreront, et ceci en langue française. Il devient ainsi pour nous intéressant d'appréhender leur relation avec le – et leur usage du – français.

2. L'enquête

L'enquête a été menée à Mbour en 2011 et en 2017, et à Dakar en 2017 par nous-même auprès d'informateurs cibles : le directeur des programmes de la chaîne de télévision nationale (la RTS1), les « antiquaires » de Mbour, et les étudiants de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Elle a porté sur trois questionnaires préétablis qui ont été soumis au chargé des programmes de la chaîne de télévision nationale, à 30 antiquaires et à 100 étudiants. En effet, le directeur des programmes est la personne idéale pour nous informer sur le temps d'antenne attribué à chaque langue du Sénégal à la RTS1. De même, nous avons interrogé la moitié de la population des « antiquaires » de Mbour dont l'effectif tourne aux environs de 60[7]. Enfin, le chiffre de 100 étudiants est relativement aléatoire, mais a l'avantage de faciliter le calcul des pourcentages dont nous aurons besoin afin d'effectuer nos estimations.

3. La situation sociolinguistique du Sénégal

Une appréhension de la situation sociolinguistique du Sénégal révèle un phénomène de coexistence et de contact de plusieurs langues dans cette aire géographique. Phénomène plus général que *l'unilinguisme* (qui est une situation sociolinguistique exceptionnelle), le *multilinguisme* définit et caractérise fondamentalement, séculairement le Sénégal. Or, la présence de plusieurs langues dans un milieu conduit à un conflit linguistique, à

une *compétition* des langues[8] du point de vue sociopolitique, et à un code-*switching*, à un code-*mixing* ou à une influence réciproque des différentes langues en présence d'un point de vue sociolinguistique. Pour Dialo en effet, les différentes langues du Sénégal se trouvent actuellement dans une situation de coexistence, mais aussi de *confrontation*, et non de *convivialité harmonieuse*[9], du fait des statuts institutionnels et des rôles des différentes langues dans les pratiques quotidiennes des Sénégalais[10]. En fait, et à cet titre, il existe un déséquilibre notoire entre les statuts politiques du français (langue officielle et, donc, à statut très élevé) et du wolof (langue nationale et, donc, à statut très peu élevé) d'une part, et les pratiques linguistiques quotidiennes des Sénégalais en français, langue parlée par environ 10 % de la population[11] et en wolof, langue parlée par environ 90 % de la population[12], d'autre part. De fait, la situation sociolinguistique du Sénégal ressemble à celle du Mali où le bambara, langue véhiculaire, est parlé par environ 90 % des populations[13].

Les phénomènes de code-*switching* et code-*mixing* apparaissent particulièrement dans le discours des Sénégalais lors des débats aux radios et chaînes de télévision sénégalaises, surtout les chaînes privées qui connaissent un essor fulgurant depuis quelques décennies. Dans ces organes, le nombre croissant de journalistes spécialistes des langues nationales, fait qu'ils ont tendance à animer des émissions pendant lesquelles une partie est faite en langue française et une seconde, en langue wolof.

Dans la situation de contact de langues au Sénégal, nous assistons au phénomène d'influence réciproque des langues en présence. Dans ce sens, la langue wolof se révèle aussi bien pourvoyeuse que réceptrice d'influences. La raison de cette particularisation du wolof est la suivante : au Sénégal en milieu urbain, deux langues dominent à savoir le français, langue officielle et véhiculaire, et le wolof, langue nationale et véhiculaire. Ce faisant, le paysage linguistique urbain du Sénégal est marqué par le **bilinguisme** véhiculaire wolof-français qui représente, par ailleurs, la *diglossie 1* de la *diglossie enchâssée* français-wolof-autres langues sénégalaises. Cette position intermédiaire occupée par la langue wolof entre le français et les autres langues sénégalaises demeure un indice de son statut véhiculaire au Sénégal. Et dans le bilinguisme français-wolof que nous avons ici, chaque langue assume des fonctions sociales : le français est la langue de l'administration écrite, la langue de communication internationale et la langue des communications écrites des Sénégalais, tandis que le wolof demeure *une* langue de l'administration orale, *une* langue d'enseignement (depuis 2013 avec les projets ELAN-Afrique[14] et LASCOLAF[15] en expérimentation), *une* langue véhiculaire qui assume la fonction de langue des communications orales des Sénégalais, parlée par environ 90 % des locuteurs et, partant, la langue des villes, des citadins et celle d'intégration en milieu urbain[16].

Ainsi considérée, la situation sociolinguistique du Sénégal se présente sous la forme d'une *diglossie avec bilinguisme* français-wolof. En effet, les locuteurs sénégalais parlent par un choix délibéré, en fonction de la situation de communication, la variété haute (le français) ou la variété basse (le wolof) ou encore procèdent à une alternance de langues français-wolof.

Dans cette situation de coexistence de langues, le phénomène de mélange des langues devient inévitable. Les écoute-observations auxquelles nous nous sommes livré depuis près de deux décennies ont fait état d'un wolof fortement influencé par les autres langues en présence, surtout le français, l'anglais, l'arabe et le poular. De même, le français

parlé du Sénégal porte les empreintes de langues comme le wolof et l'anglais, et, dans une moindre mesure, l'arabe lorsqu'il s'agit d'évoquer des faits religieux musulmans. Ainsi, il fait état de « *sénégalismes* » qui se manifestent par des emprunts lexicaux, des calques sémantiques et syntaxiques, d'interférences lexicales et stylistiques, entre autres. De ce fait, le contact avec les langues africaines du Sénégal et les réalités socioculturelles locales a favorisé un enrichissement lexical et stylistique du français du Sénégal, à travers le phénomène de « *tropicalisation* », de « *naturalisation* »[17] et d' « *acclimatation* »[18] de ce langage. En effet, dans le discours des Sénégalais en français, on note l'existence d'un fonds lexical ou affixal wolof. Ce phénomène se manifeste essentiellement dans le langage des hommes politiques et dans celui des journalistes-analystes du discours politique chez qui apparaissent des énoncés où la structure associe, à une base wolof, un système de dérivation affixale français. Dans ce sens, la lexie *doolécratie*, attestée dans le discours oral des hommes politiques sénégalais et des journalistes-analystes du discours politique, exemplifie ce propos. Dans cette lexie, l'on retrouve le radical wolof *doolé-* (force) auquel est adjoint le suffixe nominal français *–cratie* (gouvernement) afin de suggérer un type de gestion du pouvoir par les hommes politiques : un pouvoir qui use de la force comme méthode de gestion, de dissuasion.

Le recours à des formes lexicales et langagières hybrides wolof-français s'explique très souvent par la place de ces deux langues dans la vie linguistique du Sénégal. En position de variété haute dans la diglossie 1 français-wolof, le français se trouve parfois devoir exprimer des réalités qui relèvent de domaines traditionnels et/ou purement sénégalais. Dans de pareils cas, il ne pourra faire convenablement cas des dites-réalités qu'en « se tropicalisant », en « se colorant », en *se sénégalisant*. En effet, seul un recours à l'emprunt aux langues sénégalaises et, particulièrement, à la langue wolof, à l'alternance lexicale ou à l'alternance de langues, ou encore au code-*switching* ou code-*mixing*, aidera à rendre compte de ces réalités locales.

La coexistence entre le français et les langues africaines du Sénégal a donné naissance à des langages hybrides, à travers des lexies et des structures linguistiques composites. En effet, beaucoup de locuteurs sénégalais, lors de leurs communications en français ou en wolof par exemple, emploient des lexies et des structures qui appartiennent à deux ou plusieurs langues. L'énoncé suivant, que nous avons entendu plusieurs fois, attesté chez des locuteurs sénégalais (oral d'étudiants, de jeunes pêcheurs, de jeunes élèves, etc.) en communication en langue wolof, exemplifie ce propos : « Boy, kaay niou dem gallé waay ! ». Ici, trois langues en présence au Sénégal surgissent dans cet énoncé : anglais (« boy »), poular (« gallé ») et wolof (« kaay niou dem »). Cet énoncé hybride, composite, caractéristique de l'urbanité, est formé ainsi des termes et expression anglais, poular et wolof.

Conscient du phénomène de conflit entre le français et les langues africaines, les Ministres de l'Éducation des États francophones, lors du *Sommet de la Francophonie sur l'Éducation*, tenu à Dakar en 1989, faisaient allusion à l'impératif d'un partenariat français-langues africaines. Dans cette perspective, les conclusions dudit *Sommet* stipulaient la mise en place de politiques linguistiques des États francophones qui favoriseraient l'organisation et la promotion d'un véritable « partenariat linguistique entre le français et les langues nationales ».

4. **Analyses des données**

4.1. *Les usages linguistiques*

4.1.1. Le français, langue officielle

Au Sénégal, il existe une multitude de langues en coexistence sur le territoire national. S'est posé alors le problème du choix des statuts des langues en présence. De ce fait, les décideurs politiques sénégalais ont opté pour une seule langue officielle (le français) et, parmi la quarantaine de langues parlées au Sénégal, de ne choisir que six (6) pour leur attribuer le statut de *langue nationale*. Le français demeure ainsi *la – et la seule –* langue officielle. Malgré les nombreuses révisions constitutionnelles, l'État sénégalais, à travers les législateurs, n'a pas daigné procéder à une quelconque modification sur le statut d'unilinguisme officiel du français. Il n'a pas non plus pensé à la possibilité d'adjoindre au français une autre langue sénégalaise afin d'accéder à un bilinguisme officiel, comme c'est le cas du Canada : français et anglais (Constitution de 1993) ; du Cameroun : français et anglais (Constitution de 1961) ; de la Centrafrique : français et sango (Constitution de 1991) ; etc.

Afin d'en savoir un peu plus sur l'avis des étudiants sur la problématique de la langue officielle du Sénégal, nous leur avons demandé si le français doit être langue officielle du Sénégal. Et les réponses des étudiants à cette question corroborent l'idée de la nécessité de laisser le français demeurer la langue officielle du Sénégal. En effet, sur 100 étudiants interrogés, les 62 estiment que cette langue doit rester langue officielle (62 %), les 36 pensent que le français ne doit plus être langue officielle du pays (36 %), et les 2 affichent la neutralité en n'étant ni pour ni contre l'idée que le français soit ou non langue officielle du Sénégal : l'un n'a coché ni l'une ni l'autre cage, tandis que l'autre coche les deux cages. Ces pourcentages sont très indicateurs du choix des étudiants qui estiment à 62 % que le français – et non pas une autre langue du Sénégal – doit être la langue officielle du pays.

Le choix politique du législateur sénégalais – qui rime bien avec la volonté manifeste des étudiants – a pour but de chercher à attribuer le statut de langue officielle à la langue, parmi toutes celles qui coexistent, qui peut assumer pleinement – et qui assume effectivement – la fonction de langue de communication internationale du Sénégal, d'unique langue de l'administration écrite, de langue/médium d'enseignement à côté du wolof en expérimentation, de langue des médias en concurrence avec les autres langues sénégalaises, etc. Et même lorsque les langues locales ont commencé à jouer certains rôles, naguère exclusifs au français, le français est resté langue officielle.

Du point de vue socioculturel, un tel comportement politico-linguistique du législateur sénégalais ne manque pas de susciter des attitudes, voire des revendications identitaires à travers des manifestations *d'insécurité linguistique identitaire* chez les locuteurs des langues minorées. Et pour cause et à juste titre, une langue sénégalaise, en l'occurrence le wolof, se révèle plus utile et plus importante que le français dans la vie quotidienne des Sénégalais. En effet, langue véhiculaire du pays, le wolof est la langue des villes, la langue du marché, bref la langue des communications sociales et vis-à-vis de laquelle les Sénégalais éprouvent un sentiment d'appartenance à un titre ou à un autre.

Cependant, si le français jouit d'un statut privilégié d'un point de vue statutaire, il ne bénéficie pas pour autant d'une pratique quotidienne fréquente chez les locuteurs sénégalais. Pour en avoir une idée nette, nous avons demandé aux antiquaires de Mbour la langue qu'ils emploient à la maison, dans la rue et avec les touristes. Et une analyse de

leurs réponses fait état de ce qui suit :

Sur 30 antiquaires interrogés, les 30 disent employer le français avec les touristes ; mais aucun antiquaire n'affirme parler français en famille ou dans la rue. En fait, ils utilisent le français presque exclusivement avec les touristes. Ceci semble s'expliquer par la donnée sociologique suivante : l'utilisation du français dans les couches défavorisées de la population mbouroise est mal appréciée. La principale cause de ce fait est que, même si le français a le statut de langue officielle du Sénégal, les parents dans ces familles n'ont généralement pas une compétence en français et déprécient l'utilisation au sein de l'espace familial d'une langue qu'ils ne comprennent pas. Les antiquaires ne parlent, alors, le français qu'en dehors de l'espace familial. Et même en dehors du cadre familial, ils semblent porter leur préférence sur l'usage des langues sénégalaises au détriment du français. En effet, nous rappelons que lors de leurs communications en langue française, au moment où ils montrent aux touristes la ville, toute parole adressée à un individu qui n'est pas un touriste – qu'il soit un autre antiquaire ou nous-même enquêteur, c'est-à-dire quelqu'un censé comprendre le français – est émise en langue sénégalaise autre que le français. La cause de ce fait est la suivante : dans la communauté sociale mbouroise, parler français, en dehors des situations où l'on y est obligé, révèle un manque de simplicité, un désir de se faire voir. En revanche, parler un wolof dans lequel on retrouve des termes français montre que l'on est instruit, que l'on n'est pas analphabète, mais que l'on sait rester simple et en communion linguistique avec les populations. Cette idéologie persiste encore chez les antiquaires. Voilà pourquoi ils optent pour la langue wolof dans les situations de communication où ils ont cette possibilité (nous reviendrons sur l'emploi des langues premières des locuteurs en famille ou dans la rue plus loin).

4.1.2. Le wolof et les autres langues du Sénégal

Le français langue officielle était la langue des institutions politiques, de l'administration, des médias, de l'enseignement public et privé. Mais, depuis quelques années, elle commence à subir la concurrence de la langue wolof dans beaucoup de secteurs de la vie active. De fait, le français demeure seule langue officielle. Toutefois, dans des institutions politiques comme l'Assemblée Nationale ainsi que d'autres, il coexiste désormais avec les langues nationales, contrairement à la situation des années 1990[19]. De même, le français est encore langue de l'administration écrite, mais subit la rude concurrence de la langue wolof dès qu'il s'agit de la communication orale entre membres de l'administration. Dans les médias (radios, télévision, presse), et surtout dans la « presse parlée », le wolof s'empare de la part du lion. En effet, beaucoup d'émissions, de magazines, etc. sont faits ou bien en langue nationale, ou bien en français et en langue nationale, le wolof étant la langue nationale la plus employée dans cette circonstance. Néanmoins, s'il s'agit du journal en langue nationale à la RTS1, il est fait en plusieurs langues, à savoir le wolof, le diola, le sérère, le poular, le balante, le soninké et le manding. Mais là encore, le temps d'antenne quotidien du wolof (120 minutes en moyenne) est supérieur aux temps d'antenne quotidiens des six autres langues nationales réunis (102 minutes en moyenne). De ce fait, le temps d'antenne hebdomadaire ou mensuel du wolof (3 600 minutes) est corrélativement supérieur aux temps d'antenne hebdomadaires ou mensuels attribués aux six autres langues nationales réunis (3 060 minutes)[20]. Toutefois, la situation des usages linguistiques actuels de ces langues semble aller, au fur et à mesure, au profit des langues nationales autres que le wolof. En effet, dans le

passé, le temps d'antenne quotidien du wolof était au moins égal au double des temps d'antenne hebdomadaires des autres langues locales réunis[21]. Cependant, le français reste toujours la langue la plus employée à la RTS1, malgré les progrès notés dans l'usage progressif des langues nationales. Même si beaucoup de Ministres sénégalais, lorsqu'ils sont invités à une émission à la RTS1 ou sont interviewés pour faire passer quelque information, proposent que l'émission ou l'interview se fassent en langue nationale « wolof plutôt qu'en français pour atteindre la cible »[22]. Enfin, dans l'enseignement public et particulièrement dans l'enseignement élémentaire, l'expérimentation des projets Elan-Afrique[23] et LASCOLAF[24] a fini de prouver que le français n'est plus, au Sénégal, la seule langue d'enseignement. L'idée selon laquelle un apprentissage par l'enfant dans sa langue maternelle pendant le cycle fondamental (lors des trois premières années) avant de continuer le reste du cycle primaire en langue française conduit à de meilleurs résultats à l'examen de fin de cycle élémentaire, a conduit l'État sénégalais à expérimenter, depuis respectivement 2010 et 2013, un enseignement bilingue français-wolof dans des établissements d'enseignement élémentaire public au Sénégal.

La raison de ce choix exclusif du wolof est liée à son rôle dans les communications sociales. Langue de grande diffusion dans toutes les villes du Sénégal – et même dans les villages contrairement à la situation des années 1990 –, langue sous-régionale, le wolof joue le rôle de langue véhiculaire à côté du français : c'est la langue du marché, du commerce, des communications interethniques et la langue d'intégration en milieu urbain[25]. Selon Souleymane Faye en effet, le wolof est « la langue la plus importante, la langue nationale dominante » sur le plan des usages linguistiques des Sénégalais. Il doit ce statut à l'histoire politique, économique et administrative du pays. Mieux, l'on note une dynamique évolutive du wolof au Sénégal, en face d'une dynamique régressive des autres langues locales. Ce phénomène sociolinguistique est intimement lié à l'urbanisation croissante des populations sénégalaises, et pousse Souleymane Faye à s'inquiéter sur les risques d'« un véritable processus de phagocytose linguistique qui met en péril toutes les minorités linguistiques, et qui pourrait aboutir, à long terme, à la disparition de ces langues minoritaires »[26].

La raison principale de cette position du chercheur sénégalais est que ces autres langues locales du Sénégal demeurent des langues nationales, voire vernaculaires assumant exclusivement la fonction de langue de communication *intra* ethnique. Pire, certaines d'entre elles – celles non codifiées et même quelques-unes qui sont codifiées – ne bénéficient même pas du statut de *langue nationale*. De ce fait, celles-ci ne peuvent pas « prétendre de droit à une quelconque prise en charge dans les affaires officielles en matière de promotion et de développement des langues nationales »[27], à travers par exemple un temps d'antenne à une chaîne de radio ou de télévision publique ou privée, ou encore une considération de la part du législateur sénégalais. Or, les « langues nationales » bénéficient de tous ces privilèges, de fait, ainsi que d'autres.

Afin d'appréhender la position de la langue wolof parmi les langues du Sénégal, nous avons demandé aux étudiants si cette langue devait être promue langue officielle du pays. Et les résultats sont favorables à cette idée. En effet, sur 100 étudiants interrogés, 55 sont favorables à une promotion du wolof au statut de langue officielle (55 %), 44 sont défavorables (44 %), tandis que 1 étudiant n'est ni pour ni contre.

Une analyse de ces réponses en rapport avec la question portant sur la nécessité de laisser le français demeurer la langue officielle du Sénégal, montre que le wolof jouit

d'un préjugé très favorable chez les étudiants. Si 55 % parmi eux souhaitent que le wolof soit promu langue officielle, 36 % parmi eux ne sont pas favorables à la position hégémonique du français, langue officielle. Ainsi, ceux-ci auraient plutôt préféré soit que le wolof devienne langue officielle à côté du français (à travers le régime politique de bilinguisme officiel), soit que le wolof devienne langue officielle en lieu et place du français.

Cependant, cette précision n'a pas été prévue par le questionnaire et pourrait faire l'objet d'une question lors de nos recherches à venir.

Enfin, toujours dans la perspective d'une appréhension de la pratique quotidienne des langues au Sénégal, nous avons demandé aux antiquaires la (ou les) langue(s) qu'ils emploient en famille et dans la rue. Et une analyse de leurs réponses manifeste ce qui suit :

Sur trente antiquaires interrogés, 17 disent parler wolof à la maison, 9 affirment employer le « peul » ou « toucouleur » en famille, 3 indiquent utiliser le sérère chez eux, et enfin, 1 seul dit parler diola à la maison. Or, une appréhension de la variable « ethnie » permet de se rendre compte que nous avons affaire à 5 antiquaires d'ethnie et de langue première wolof (wolof et lébou), 11 antiquaires d'ethnie et de langue première poular (peul, toucouleur, lawbé et soussou), 10 antiquaires d'ethnie et de langue première sérère, 2 antiquaires d'ethnie et de langue première diola, 1 antiquaire d'ethnie et de langue première sarakholé, et 1 antiquaire d'ethnie et de langue première mandingue. Cette donnée sociolinguistique révèle que sur 17 antiquaires qui parlent wolof en famille, 12 ne sont pas d'ethnie et de langue première wolof, alors qu'ils font de cette langue un moyen de communication familiale. De même, sur les 10 antiquaires d'ethnie et de langue première sérère, 7 ont fait du wolof une langue de communication familiale. En outre, sur 11 antiquaires d'ethnie et de langue première poular, 2 ont fait du wolof un moyen de communication familiale. Enfin, 3 antiquaires d'ethnie et langue première diola, sarakholé et mandingue ont adopté le wolof comme langue de communication familiale. En somme, sur 30 locuteurs ciblés, 12 ont fait du wolof un moyen de communication familiale, alors qu'ils ne sont pas d'ethnie wolof. Ce qui fait état d'un usage dynamique du wolof en contexte familial à Mbour.

Mieux encore, la question portant sur la langue utilisée dans la rue se révèle plus évocatrice de la vitalité sociolinguistique du wolof en milieu urbain. En effet, les trente antiquaires enquêtés prétendent tous parler wolof. Autrement dit, aucun antiquaire, parmi ces 30, n'emploient le français ou une autre langue sénégalaise dans la rue.

De même, aucun antiquaire n'a déclaré parler le français en famille. C'est plutôt la langue wolof ou une autre langue sénégalaise qui est employée en famille.

En somme, une appréhension de l'usage des langues au Sénégal fait état de ce qui suit : les langues africaines du Sénégal, et particulièrement le wolof, sont de plus en plus utilisées dans des domaines qui, naguère, étaient l'apanage du français. Cette donnée sociolinguistique sous-tend une dynamique linguistique évolutive, une expansion du wolof dans les communications quotidiennes des Sénégalais. En conséquence de cette donnée sociolinguistique, des voix, depuis quelques temps, s'élèvent au Sénégal en faveur d'une promotion du wolof au statut de langue officielle, à côté du français.

4.2. *Le discours* épilinguistique

Le Sénégal, comme beaucoup d'autres États africains à l'instar du Mali, se caractérise

par une distorsion importante entre les statuts et les corpus du français et de la langue véhiculaire, ici le wolof. En effet, le français se caractérise par un statut très élevé et un corpus très faible : langue officielle, il n'est parlé que par environ 10 % des locuteurs[28], et ces 10 % de Sénégalais ne l'emploient que dans quelques circonstances de la vie active : essentiellement en situation formelle, comme dans le cadre du travail où cet usage est fort recommandé et valorisant. Et même dans ce cadre, le français est utilisé à l'écrit et, relativement peu, à l'oral. Le français est donc employé lorsqu'on y est presque obligé. En fait, la réponse des enquêtés aux questions relatives à sa fréquence d'emploi démontre, à suffisance, qu'il n'est utilisé qu'occasionnellement, en situations formelles et, le plus souvent, lorsque le locuteur n'a pas le choix. Car même dans beaucoup de situations formelles, les Sénégalais optent pour un usage de la langue wolof. Peu parmi eux utilisent fréquemment le français. De son côté, le wolof est marqué par la situation inverse : un statut très faible et un corpus très élevé, car parlé par environ 90 % de la population sénégalaise, alors qu'il est langue nationale, donc un statut peu élevé (environ 10 %). De ce fait, nous assistons à une situation de déséquilibre aussi bien pour le français que pour le wolof.

De telles données sociolinguistiques posent le problème de l'adaptation de la situation de la planification linguistique du Sénégal à la réalité quotidienne et à « la vie des langues »[29] au Sénégal. Le wolof, « langue du peuple »[30], est-il dans des dispositions de pouvoir devenir langue officielle à côté du français, à travers le régime politique de *bilinguisme officiel* ? Car la tendance dynamique du wolof ne cesse de croître au fil des années et aux dépens du français et des autres langues sénégalaises. Mieux encore, les manifestations identitaires tendant à la promotion du wolof se manifestent de plus en plus, même si elles n'ont pas encore atteint un niveau/seuil critique d'exigence. En effet, les réponses des enquêtés aux raisons pour lesquelles le wolof devait être promu langue officielle font état d'un dynamisme, d'une vitalité sociolinguistique de cette langue.

Certes, on parle très souvent d'une revalorisation des langues nationales du Sénégal, surtout dans les discours politiques de Sénégalais et autres. Mais, ces affirmations restent encore théoriques et peu convaincantes, du fait qu'aucun acte concret posé ne va encore dans ce sens. D'un autre côté, les revendications culturelles et ethniques ne cessent de croître pour une meilleure prise en charge, une revalorisation des langues locales du Sénégal.

À la question « Le wolof doit-il être promu langue officielle du Sénégal ? », les étudiants que nous avons interrogés ont majoritairement répondu de façon favorable à la promotion du wolof au statut de langue officielle (55 % favorables contre 44 % défavorables et partants pour une langue wolof encore langue nationale : 1 % de nos enquêtés affiche de la neutralité). Mieux, la question de savoir « Pourquoi ? » le wolof doit-il être promu langue officielle a permis d'obtenir des réponses très évocatrices de la nécessité de faire du wolof une seconde langue officielle du Sénégal. 55 % des étudiants interrogés estiment que la raison fondamentale est que le wolof est la langue de communication sociale du Sénégal, la langue la plus parlée au Sénégal, la langue de tous, une langue transnationale et sous régionale, etc. En effet, les quelques énoncés suivants, émis par des étudiants, exemplifient ce propos :

- « … parce que c'est la langue la plus parlée, c'est la langue véhiculaire et pratiquement elle est parlée un peu partout au Sénégal : à la maison, à l'école et même dans les bureaux » **QE4**
- « … parce que le wolof est la langue parlé [*sic*] presque partout : dans les maisons, les mar-

chés, les médias. Elle est même de communication [*sic*] entre deux ethnies différents [*sic*] : par exemple quand un locuteur quitte d'une région [*sic*] à une autre la première rencontre qu'il fait avec un autre ils parleront surement [*sic*] wolof » **QE14**

- « … parce que tous [sic] simplement c'est la langue qui est la plus adoptée par les locuteurs et qui peut faciliter la communication entre des locuteurs de différentes ethnies » **QE20**
- « … parce qu'au Sénégal, le wolof est parlé dans presque tout le territoire national [*sic*] et c'est une langue parlée par d'autres ethnies pour communiquer. Deux communautés de différentes ethnies communique [*sic*] parfois en wolof » **QE22**
- « … parce que la principale langue la plus parlée du Sénégal et la faire langue officielle [*sic*] au détriment du français participerais [*sic*] activement au développement du pays … » **QE36**
- « … parce que la plupart des sénégalais [*sic*] parle le wolof, c'est une langue qui n'est pas difficile à acquérir et il est souvent utilisé dans le milieu administratif et politique » **QE38**
- « … parce que la langue wolof est parlée partout au Sénégal et facile à comprendre » **QE98**

Cependant, cette promotion du wolof ne peut être censée et efficace que si elle est corrélée à une valorisation de cette langue d'un point de vue psychosociologique. En effet, son intégration dans le système éducatif sénégalais, par exemple, ne doit pas s'arrêter à faire d'elle un médium d'enseignement. Il faut que cette langue soit dans des dispositions de devenir, comme le français, un facteur de promotion sociale : qu'elle permette d'accéder à un emploi dans la fonction publique, de prétendre à des postes de responsabilité nationale, etc. C'est à ce titre, et à ce titre seulement, qu'il pourrait être opportun de promouvoir le wolof au statut de seconde langue officielle du Sénégal.

Conclusion

Cette étude a permis de découvrir que la gestion du multilinguisme au Sénégal ne s'est pas faite sans difficultés : certaines décisions de planification linguistique suscitent de nouvelles revendications identitaires qui rendent encore plus complexe la politique linguistique du Sénégal. Car tout choix linguistique est considéré comme arbitraire et partisan par les citoyens de groupes linguistiques. Ainsi, la promotion du français au statut de *seule* langue officielle a entraîné des revendications d'une promotion du wolof au statut de langue officielle, encore à l'état embryonnaire.

De ce fait, la planification linguistique du Sénégal, qui a toujours été menée avec prudence depuis les indépendances, continue d'être très hésitante sur l'idée d'une officialisation de la langue wolof. Pourtant, beaucoup de Sénégalais (55 %) sont favorables à une promotion du wolof au statut de langue officielle à travers le régime juridique de *bilinguisme officiel*.

Si nos enquêtés sont conscients de l'existence de problèmes linguistiques au Sénégal (81 %), ils sont plus favorables au *status quo* qu'à une dynamique des statuts des langues : le français est plébiscité au statut de langue officielle du Sénégal. En effet, 62 % des enquêtés sont favorables au maintien du français langue officielle, tandis que 38 % d'entre eux ne souhaitent plus que le français demeure langue officielle. D'un autre côté, 55 % de nos enquêtés militent en faveur du wolof comme langue officielle, soit en lieu et place du français (17 %), soit à côté du français (38 %).

Ainsi, ce pourcentage non négligeable de Sénégalais, qui militent en faveur d'une officialisation du wolof à côté du français, doit pousser le législateur sénégalais à être conscient de cette demande de plus en plus pressante. De ce fait, le français, première langue officielle, continuerait d'assumer les fonctions de langue de communication

internationale du Sénégal, de langue des médias et de l'enseignement, de langue de l'administration écrite, et de langue des institutions publiques de l'État ; tandis que le wolof, seconde langue officielle, serait langue des communications orales, langue du marché et des villes, mais aussi langue des médias et de l'enseignement à côté du français.

Ngari Diouf is a member of the Laboratoire Sociolinguistique, Linguistique et Didactique des Langues en Afrique, Cheikh Anta Diop University from Dakar.

Notes

1 Greenberg, 1953 ; Sapir, 1971 in Marie-Louise Moreau et Ndiassé Thiam, « Stratégies de communication et attitudes linguistiques d'un groupe minoré : le cas des manjak sénégalais », in revue Sciences et *Techniques du langage*, n°3/4 (Dakar : C. L. A. D., 1999), 79.

2 David Cristal in Bettie Vanhoudt, « Écueils et méandres de l'aménagement linguistique outre-mer », in *Meded. Zitt. K. Acad. Overzeese Wet. Bull. Séanc. Acad. R. Sci. Outre-Mer* 56 (2010-4): 373-389. URL http://www.kaowarsom.be/documents/B_56_4_2010/02-Vanoudht-Ecueils, 374 (Consulté le 30 septembre 2019).

3 Constitution de la République du Sénégal (1978, 1983, 2001, 2016).

4 Pierre Dumont et Bruno Maurer, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone* (Vanves : EDICEF, 1995) 6-7 ; URL http://www.editricesapienza.it/sites/default/files/5803_Floquet_Francais_africains_OA.pdf (Consulté le 30 septembre 2019).

5 Souleymane Faye, « Les Langues du Sénégal » in *Réalités africaines et langue française*, n° 21 (Dakar : C. L. A. D., juin 1987), 6. Et Caroline Juillard, Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor (Paris : Presses du CNRS, 1995).

6 Les dictionnaires de langue française comme *Le Petit Larousse Illustré, Le Larousse de poche et le Dictionnaire universel francophone* conçoivent que l'antiquaire est un « vendeur d'objets d'art anciens » ou un « vendeur de curiosités africaines authentiques ou d'imitation ». Mais, nous avons à Mbour une conception spécifique de ce terme : pour la population mbouroise, l'« antiquaire » est un accompagnateur de touristes qui attend un pourboire de ceux-ci à la fin de l'accompagnement et qui fait de cet accompagnement un métier.

7 Cf. Nos recherches de terrain de 2011.

8 Claude Caitucoli, « Présentation du projet : le français au Burkina Faso » in Clas, A., Ouoba, B. (éds), *Visages du français : variétés lexicales de l'espace francophone* (1990), 68-72, in *Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique noire. Le Français en Afrique – Bibliographie*, URL http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/11/11C.html (Consulté le 25 septembre 2019).

9 André Moussa Diop, lors d'une recherche menée en 2002 sur le français dans la presse écrite du Sénégal, soutient cet avis. [André Moussa Diop, « Analyse lexicale et morphosyntaxique du français dans la presse écrite sénégalaise, L'exemple de trois quotidiens : *le Populaire*, *le Soleil* et *Walfadjri* », Mémoire de maîtrise (Dakar : U. C. A. D., F. L. S. H. 2002).]

10 Amadou Dialo, « Incidences orales et écrites du contact wolof-français au Sénégal », in *Sciences et Techniques du Langage*, n° 5 (Dakar : C. L. A. D., 2008), 85-110. 86.

11 Louis-Jean Calvet, *Le Marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, (Plon : 2002), 73.

12 Dominique Gontier, « Contribution à une typologie des particularités lexicales du français au Sénégal », in revue *Le français au Sénégal. Enquêtes et recherches*, n°4 (Dakar : C. L. A. D., 1979), 6. Et M. Daff, Le français mésolectal oral et écrit au Sénégal : Approche sociolinguistique, linguistique et didactique, Thèse de doctorat d'État de Sciences du langage, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 1995. Et P. A. Ndao, *Contact de langues au Sénégal. Étude du code switching wolof français en milieu urbain : approches sociolinguistiques, linguistiques et pragmatique*. Thèse de doctorat d'État, Dakar : Université Cheikh Anta Diop, 1996 ; Calvet, *idem*, 2002. Et E. Verslys, 2009, 118.

13 Calvet, *idem*, 2002, 73-74.

14 Projet ELAN-Afrique, *Initiative École et Langues Nationales en Afrique*, juin 2010.

15 Bruno Maurer, *Rapport LASCOLAF*, mars 2013.

16 Étudiant le « plurilinguisme » à Ziguinchor, Caroline Juillard a démontré avec minutie la véhicularité et le dynamisme du wolof en milieu urbain. Cette langue se serait imposée aux locuteurs de Ziguinchor et dans presque tous les domaines de la vie citadine. [Juillard, juin 1987 : 75 et 1995. et Ngari Diouf, *Le français parlé au Sénégal en situation de contact de langues : approches linguistique et sociolinguistique du français des « antiquaires » de Mbour (Sénégal)*, Thèse de doctorat de 3e cycle (Dakar : U. C. A. D., décembre 2011), 441 pages.]

17 Selon Abdou Diouf, le français du Sénégal porte « la marque de l'histoire nationale » avec par exemple l'empreinte des spécificités géographiques, botaniques, géologiques propres au Sénégal ou encore, à travers emprunts et calques aux langues sénégalaises. De ce fait, il est adapté par les Sénégalais de façon à exprimer leur univers, leur vision du monde et leurs réalités quotidiennes. [Abdou Diouf, préface de Geneviève Ndiaye-Corréard (dir.), *Les Mots du patrimoine : le Sénégal* (Dakar : 2006), 5.]

18 Pour Louis-Jean Calvet, le français a subi en Afrique en général et au Sénégal en particulier une véritable adaptation voire une acclimatation. Il y aurait acclimatement « lorsqu'une espèce animale ou végétale déplacée survit dans son nouveau milieu, mais ne s'y reproduit pas » et acclimatation « lorsqu'elle y survit et s'y reproduit ». Or, au Sénégal, l'usage de cette langue génère de nouveaux mots hybrides, soit à radical français et à désinence wolof, soit à radical wolof et à désinence française. De ce fait, une forme locale de cette langue apparaît lentement. [Calvet, *idem*, 2002, 167.]

19 Moreau et Thiam, *idem*.

20 Nous avons, dans le cadre de nos enquêtes de terrain, réalisé une observation indirecte par questionnaire avec Ousmane Sy, directeur des programmes de la RTS1, le vendredi 9 juin 2017 à 11 heures à son bureau à la RTS1. Les questions ont essentiellement porté sur les langues en usage à la RTS1 et le temps d'antenne quotidien, hebdomadaire ou mensuel réservé à chacune de ces langues pour réaliser le journal, les émissions et magazines. [Ousmane Sy, juin 2017.]

21 Faye, *idem*, 10.

22 Sy, *idem*.

23 Projet ELAN-Afrique, *idem*.

24 Maurer, Rapport LASCOLAF, *idem*.

25 N. Diouf, *idem*. Et Faye, *idem*, 2.

26 Faye, *idem*, 7.

27 Moreau et Thiam, *idem*, 80.

28 Gontier, *ibidem*. Et Calvet, *idem*, 2002, 73.

29 Juilliard Caroline, 1995.

30 Dumont et Maurer, *idem*, 75, à propos du sango en Centrafrique.

La Polysémie du terme ʔîn en gbaya yaayuwee

The Polysemy of the Term ʔîn in Gbaya Yaayuwee

Alfred Dui[*]

This article examines the polysemy of the term ʔîn "and, with". The aim of this paper is to show the originality of the Gbaya yaayuwee language that does not use this preposition as both commutative and instrumental marker like in many other languages such as English and Tuki, etc. The study of this term points out that the noun phrase coordination does not function like the clausal coordination in Gbaya. On one hand, ʔîn is only used in the noun phrase coordination, occurring between two nouns, to express the addition. On the other hand, it can appear after a verb and, therefore, it serves as a preposition marking both the commutative and opposite values. Therefore, this paper is useful for Ubanguian languages and typological and semantic studies.

polysemy; preposition; gbaya yaayuwee; comitative, coordination.

Liste des gloses et autres abréviations utilisées

ACC	Accompli	O	Objet
ANAPH	Anaphorique	PL	Pluralisateur
B	Ton bas	POL	Politesse
CD	Complément direct	PRED	Prédicat
COM	Comitatif	PREP	Préposition
COORD	Coordinatif	REL	Relatif
CT	Connectif tonal	REP.ADD	Répétitif additif
FOC	Focalisateur	REV	Révolu
H	Ton haut	SN	Syntagme nominal
INAC	Inaccompli	TOP	Topicalisateur
INJ	Injonctif	V	Verbe
INJ.INAC	Injonctif inaccompli	VRT.INAC	Virtuel inaccompli
LOG	Logophorique	1SG/1PL	1ère personne du singulier/pluriel
MT	Marque tonale	2SG/2PL	2ème personne du singulier/pluriel
N	Nom	3SG/3PL	3ème personne du singulier/pluriel
NPR	Nom propre		

* Ph.D student at the University of Ngaoundere, Cameroon

Introduction

Si la polysémie a fait l'objet de nombreuses études linguistiques, cependant l'intérêt pour les langues oubanguiennes, notamment le gbaya yaayuwee, est récent. Cette étude vise à contribuer à la réflexion sur la sémantique grammaticale et la catégorisation dans cette langue. Aucune étude détaillant les critères de changement de valeur de ce terme n'existe. Notre exposé porte sur le terme grammatical ʔîn portant un ton haut-bas avec une consonne glottale à l'initiale. (En effet, toutes les voyelles gbaya sont précédées par une attaque forte due à la fermeture brusque des cordes vocales qui empêche tout phénomène de liaison.) Dans les travaux de Paulette Roulon-Doko[1], Yves Blanchard et Philip Andrew Noss[2], ce terme fait partie des entrées de leurs dictionnaires, mais rien ne permet de savoir s'il s'agit d'un cas de grammaticalisation ou non. De plus, comme ces auteurs traitent ce terme uniquement dans le cadre lexicographique, sans donner les critères qui commandent sa polysémie, cet article vise, donc, à combler ces lacunes. Ce morphème est toujours suivi du ton haut, c'est-à-dire la marque tonale (que nous présenterons plus tard) qui modifie son ton devant un terme à schème tonal bas. Il convient également de préciser que l'amalgame de ʔîn avec d'autres termes comme les pronoms, par exemple, modifiant de fait les unités amalgamées, ne change rien quant à l'unicité de ce terme.

D'une part, ce terme a la possibilité de se placer entre deux éléments nominaux en tant que coordonnant d'addition participant à la construction d'un syntagme nominal. D'autre part, il se place après un verbe en tant que préposition pour exprimer la valeur d'accompagnement et d'opposition.

En plus, contrairement à certaines langues (le cas de *with* « avec » en anglais en est illustratif) qui utilisent le même terme avec une valeur instrumentale et comitative, le gbaya n'a recours à ʔîn que pour indiquer la notion comitative « COM » et réserve l'expression du sens instrumental au terme *nɛ̀* « avec » qui ne sera pas étudié ici.

Cet article présente, donc, un intérêt pour la linguistique typologique, la linguistique descriptive, pour les langues oubanguiennes en général et le gbaya en particulier de par de nouveaux éléments qu'il apporte sur la coordination nominale, la sémantique grammaticale à travers l'expression à la fois de la notion comitative et oppositive portées par ce terme.

Le cadre théorique dans lequel ce travail s'inscrit est le fonctionnalisme suivant la perspective typologique et pragmatique. C'est un cadre théorique emprunté à Roulon-Doko[3] et Creissels[4]. En effet, le fonctionnalisme considère que la langue est dotée d'une structure ayant pour fonction principale la communication et que chaque élément de la structure assume un rôle. La perspective typologique signifie que le chercheur prend en compte les travaux faits sur des langues de famille linguistique commune ou différente et utilise certains concepts appropriés que proposent les typologues pour rendre compte des phénomènes originaux. Pour le point de vue pragmatique, il s'agit de considérer les faits pour en faire une analyse. Ainsi, la théorie fonctionnaliste doit être ancrée sur la réalité des discours spontanés produits par des locuteurs.

Sur le plan méthodologique, les données orales constituées de textes spontanés (les contes, les récits de vie et les conversations, etc.) ont été collectés par enregistrement auprès des locuteurs natifs gbaya yaayuwee entre 2016 et 2019, puis transcrits et analysées. La méthode des questionnaires n'est donc pas retenue.

Cet article est structuré en trois principales articulations. Il convient tout d'abord de

proposer un aperçu sur la langue gbaya, ensuite nous présenterons successivement les valeurs additive, comitative et oppositive qui sont marquées par le terme ʔîn.

1. Présentation du gbaya

Le gbaya est une langue isolante d'Afrique centrale, de structure SVO, parlée au Cameroun et en République centrafricaine. Mais, c'est le dialecte de l'arrondissement de Meiganga, dans le département du Mbéré de la région camerounaise de l'Adamaoua qui sera examiné.

C'est une langue tonale avec le ton haut, le ton bas, le ton montant et le ton descendant. Il y a une règle tonale importante en gbaya où le ton haut que nous appelons marque tonale (MT) est porté par certains termes à ton bas et relève leur ton devant un autre terme à ton bas. Ce ton haut peut aussi servir de connectif tonal (CT), c'est-à-dire de préposition qui relie deux noms pour construire un syntagme génitival.

Le système verbal se distribue en modes et en aspects, mais ne prend pas en compte la notion de temps qui ne s'exprime qu'à travers certains adverbes, syntagmes et propositions. Le verbe n'est non plus soumis à la catégorie de genre, de nombre et de personne[5].

Seul le système des pronoms personnels prend en compte l'opposition entre le singulier et le pluriel et l'on en distingue les formes libres et les formes liées. Il n'y a ni accord en genre ni en nombre pour le nom, et le recours à la marque de pluriel (le pluralisateur ʔó) devant un nom est facultatif. Après cette brève présentation de la langue gbaya, il convient d'aborder, à présent, les différentes valeurs sémantiques du morphème ʔîn en commençant par la valeur additive.

2. La valeur d'addition

Le terme ʔîn peut être employé entre deux noms pour marquer la relation de coordination additive entre eux ou se placer après le verbe comme préposition à valeur comitative, c'est-à-dire qui exprime le sens de l'accompagnement.

Avant d'examiner en détail le statut du morphème ʔîn, il convient d'abord de proposer le paradigme des formes amalgamées de ce terme avec les pronoms. Lorsque le pronom a un schème tonal haut (H), le schème produit est haut-bas-haut (H-B-H), par contre, quand ce pronom a un schème tonal bas, le schème produit est haut-bas (H-B). La présence de la marque tonale MT est systématique après le fonctionnel ʔîn, ce qui rehausse son ton bas. Il faut aussi noter qu'en yaayuwee, il n'y a pas de distinction de nombre sur le plan formel entre pronoms logophorique singulier et logophorique pluriel (LOGSG et LOGPL). Le même terme *wí* s'emploie, donc, avec les deux valeurs. Dans ce cas, c'est le contexte qui permet de lever toute ambiguïté.

Singulier			Pluriel		
1SG	-(á)m	ʔínăm	1PL	-(y)ɛ́ɛ́	ʔínyɛ̀ɛ́
2SG	-mɛ́	ʔínmɛ̀ɛ́	2PL/2POL	-nɛ́	ʔínnɛ̀ɛ́
3SG	-a̰~à	ʔínà	3PL/3POL	-wà	ʔínwà
LOG	-wí	ʔínwìí			

Tableau 1. Le paradigme des pronoms personnels et logophorique amalgamés à la préposition ʔîn

En gbaya, les fonctions d'une part de coordonnant nominal ou comitatif (accompagnement) et d'autre part d'instrumental sont portées par deux morphèmes différents. Ainsi, on ne peut pas confondre ʔîn de valeur comitative avec *nɛ̀* instrumental « avec ». Dans cette langue, *nɛ̀* n'est jamais comitatif. Cela nous incite à gloser ʔîn à valeur comitative par COM et garder la glose « avec » pour *nɛ̀* de valeur instrumentale ; ce qui évite, contrairement à ce que la traduction de ʔîn en français par « avec » pourrait faire croire, de penser qu'on ait affaire à un même terme qui assume la valeur comitative et instrumentale. Par conséquent, on ne peut pas caractériser le gbaya comme « WITH-type language » terminologie que l'on trouve chez Martin Haspelmath[6], qui signifie que la coordination de syntagme nominaux, l'expression de la valeur comitative et de la valeur instrumentale se font par le recours à un seul et même morphème traduit en français par « avec », que l'anglais rend par la préposition *with*. Cette terminologie qui oblige à se situer dans le système anglais peut s'appliquer à certaines langues comme le tuki. À ce titre, Edmond Biloa signale, pour cette langue bantu du Cameroun, l'utilisation du morphème *na* qu'il traduit en anglais par *and* « et » et qui fonctionne comme relateur dans la coordination du syntagme nominal, mais aussi comme préposition ayant plusieurs valeurs parmi lesquelles le comitatif-instrumental « avec »[7]. Cependant, Biloa relève pour le tuki que la coordination de propositions et la coordination d'éléments nominaux d'un SN n'utilisent pas le même relateur : « clausal coordination in this language does not operate like NP coordination »[8], une situation comparable à ce qui se passe en gbaya. Tout ce qui vient d'être développé montre l'originalité du traitement de ce terme en gbaya yaayuwee, originalité qui sera explicitée dans les lignes suivantes.

Le morphème ʔîn permet de relier deux éléments nominaux ou plus N1 ʔîn N2 pour construire un syntagme nominal [SN1 ʔîn SN2] qu'on peut rendre en français par [SN1 et SN2]. Il s'agit d'une coordination additive qui signifie que les deux éléments nominaux N1 et N2, mis en relation, se partagent strictement le rôle assigné au syntagme nominal résultant [SN1 ʔîn SN2] par le prédicat, en fonction de la place qu'il occupe dans la structure de la phrase (nous n'avons pas d'exemples où le morphème ʔîn relie deux éléments nominaux qui ont la possibilité de se substituer l'un à l'autre avec le sens « ou » sans pour autant avoir une valeur additive).

Ce syntagme nominal peut donc être sujet ou complément direct (CD) qui désigne dans ce cadre tout complément placé directement après le prédicat, y compris les obliques, comme les compléments de temps ou de lieu, par exemple. Le coordinatif nominal ʔîn sera donc glosé et rendu dans la traduction française par « et ».

1	nàà	kɔ́m	ʔín	dáà	kɔ́m	yàkà	né	nɔ̀
	mère	de.1SG	et.MT	père	de.1SG	ACC.partir.MT	FOC	marche

Mon père et ma mère partent en voyage. [sujet]

2	bíí	ʔín	tòyò	mɛ́	tɔ̰̀ɔ̰̀	wán	kádǐ
	personne	et.MT	chien.MT	2SG	ACC.dire.MT	donc	déjà

[L'histoire] des hommes et le chien, tu l'as dite auparavant. [CD]

L'exemple suivant illustre la possibilité de relier plus de deux expressions nominales. Dans un tel cas, on note que le fonctionnel ʔîn « et » est systématiquement répété. À la différence du français ou de l'anglais, une telle construction est couramment attes-

tée dans les langues africaines en général, comme le signale Creissels pour le tswana[9]. L'exemple suivant illustre l'attestation de cette répétition de ʔîn en yaayuwee :

3	ŋmà	bíí	ʔá	dùkà	só	dáà	ʔín	kóò
	INDF	personne	TOP	ACC.rester.MT	REV	père	et.MT	épouse

ʔín	bêm
et.MT	enfant

Il était une fois un père, une épouse et leur enfant.

Par ailleurs, le morphème ʔîn peut s'associer à la marque de pluriel, c'est-à-dire le pluralisateur ʔó glosé PL avec la même valeur de coordination additive signifiant le partage de rôle. La forme amalgamée résultante est ʔíndòó [ʔîn.MT.ʔó] signifiant littéralement « avec les », qu'on peut traduire en français par « et les ». Cependant, on a deux cas qui méritent d'être explicités :

- dans le premier cas, le terme ʔó porte sur un individu unique, ce qui autorise à l'interpréter comme la marque formelle de politesse.

4	ɓɛ̀ɛ̀	ʔó	nàà	kɔ̰̀	ʔíndòó	dáà	kɔ̰̀	dúk…
	puis.MT	POL	mère	de.3SG	et.POL	père	de.3SG	INAC.rester

Puis son père et sa mère restent [là].

- dans le deuxième cas, le terme ʔó porte sur un groupe d'individus, ce qui confirme son emploi comme marqueur de pluralité, comme le montre l'exemple 5.

5	wàntò	ʔíndó	wí	sààyé	ʔá	dùkà	só
	NPR	et.PL	individu.MT	village	TOP	ACC.rester.MT	REV

Il était une fois Wanto et les gens du village.

Ainsi, la préposition ʔîn joue un rôle dans la structuration interne du syntagme nominal. Elle relie, donc, les deux termes nominaux, c'est-à-dire SN1 qui la précède et SN2 qui la suit constituant le syntagme nominal mis en relation avec le prédicat (avec une valeur inclusive à la participation à l'événement exprimé par ce prédicat) : [SN1 et SN2].

Il est intéressant de noter que l'usage de ʔîn pour relier plusieurs propositions (deux ou plus de deux propositions) est impossible en gbaya. Dans ce cas, c'est le coordinatif neutre ɓɛ̀ɛ̀ « puis » à valeur séquentielle qui est apte à assumer cette fonction.

En introduisant un SN complément d'un prédicat, ʔîn a une valeur comitative et oppositive, selon les cas. Nous présenterons tout d'abord son emploi comme préposition à valeur comitative, puis son emploi à valeur oppositive.

3. La valeur comitative

Selon Creissels, les prépositions dites comitatives « signifient l'association du terme qu'elles introduisent avec l'un des autres participants à l'événement »[10]. Autrement dit, il s'agit du marquage de l'expression de la coparticipation. Le syntagme nominal introduit par la préposition est, donc, un complément du prédicat (verbal ou non verbal). Il en est ainsi du morphème comitatif ʔîn qui relie un élément nominal N2 à un autre terme nominal N1 qui précède le prédicat. Cependant, il ne s'agit pas d'un strict partage de rôle,

comme c'est le cas de la coordination additive, car N2 porte sur le prédicat [SN1 PRED ʔîn SN2], ce qui suggère de gloser ʔîn par COM dans cette construction [SN1 PRED avec SN2] pour marquer cette valeur comitative (accompagnement).

6	ʔɛ́ɛ́	tɛ́-bìì	kànà	gìmàí	ʔínnɛ̀ɛ́	wóyò
	1PL	VRT.INAC. chanter	REP.ADD	chanson. ANAPH	COM. MT.2PL	encore

Nous chanterons cette chanson avec vous.

7	bàkàá	dùkà	só	ʔín	ɲá
	frère-aîné.TOP	ACC.rester.MT	REV	COM.MT	frère

Il était une fois le frère aîné, il vivait avec le frère cadet.

8	wàntò	dèè	dé	mɔ̀	ʔíndòó	ʔó	gbàdàà
	NPR	ACC.faire.MT	bon	chose	COM. MT.PL	PL	babouin

Wanto s'est bien comporté avec les babouins. (litt. Fait de bonnes choses avec …)

En dehors de la valeur comitative, le terme ʔîn marque aussi un objet indirect en le mettant en relation d'opposition avec un sujet : c'est ce qui sera développé dans la section suivante.

4. La valeur oppositive

La préposition ʔîn sert également à exprimer la valeur d'opposition en introduisant le terme nominal qu'elle relie à un autre placé en début de phrase. L'action du sujet est dirigée contre l'objet. Nous la traduisons en français par « contre ».

9	ʔɛ̀nɛ̀	dé	ʔínà
	2PL.INJ	INJ.INAC.faire	contre.MT.3SG

Agissez contre lui (punissez-le).

10	mí	ʔìŋá	mɔ̀	nàm	tɛ́-dè	ʔînmɛ̀ɛ́
	1SG	ACC.savoir.MT	chose	REL. MT.1SG	VRT.INAC.faire	contre. MT.2SG

Je sais ce que je ferai contre toi.

Ainsi, on voit bien dans ces deux exemples qui précèdent que c'est la notion d'opposition qui est mise en avant et ne saurait être confondue avec la notion d'accompagnement. Cependant, il est aussi important de prendre en compte l'aspect pragmatique (les protagonistes, leur relation, l'espace et le temps) pour pouvoir bien interpréter le sens de ʔîn. Ainsi, dans le contexte de tension, de conflit, de lutte, etc., il signifie « contre ». En revanche, dans un contexte d'harmonie, d'accord, de solidarité, etc. ʔîn porte nécessairement la valeur d'accompagnement « avec ».

5. Récapitulatif

Le tableau suivant récapitule les différentes fonctions et valeurs sémantiques du terme ʔîn en gbaya yaayuwee.

Morphème	Fonction	Valeur
ʔîn	Marqueur de coordination nominale	additive « et »
	Marqueur d'accompagnement	comitative « avec »
	Marqueur d'opposition	oppositive « contre »

Tableau 2. Les fonctions et valeurs sémantiques du terme ʔîn

Conclusion

De ce qui précède, on retient que ʔîn est l'un des cas typiques de morphème grammatical qui manifeste un fonctionnement comme coordinatif d'éléments nominaux et comme préposition (COORD > PREP). On a pu dégager, de tous les emplois de ʔîn, une valeur générale de partage de rôles qui, selon le contexte et la portée syntaxique, peut prendre d'autres valeurs comme la simple coparticipation, l'accompagnement et l'opposition. Ainsi, on voit bien la différence (si on se permet une comparaison) avec le français qui utilise plusieurs relateurs « et », « ou », « avec », « contre », alors le gbaya n'emploie que ʔîn.

Il ressort aussi que le terme ʔîn ne peut pas être considérée comme un comitatif-instrumental, comme c'est le cas dans certaines langues (anglais, fulfuldé, etc.) où ces deux valeurs sont véhiculées par un seul terme. Mais, il prend en charge les valeurs additive, comitative et oppositive.

L'élément ʔîn est, donc, un relateur qui intervient au niveau syntagmatique. Il est, par conséquent, inapte à assurer la liaison entre propositions. Étant donné que les emplois de ʔîn ne se laissent pas interpréter comme un passage du statut lexical au statut grammatical au sens que nous donnons à la grammaticalisation dans ce travail, mais s'analysent comme des emplois qui relèvent tous de la fonction grammaticale, nous considérons qu'il n'y a pas de grammaticalisation. Ainsi, on est entre catégories de même type (statut grammatical) que nous distinguons : le terme ʔîn reste donc un terme grammatical dans tous ses emplois étudiés. En gbaya, la position d'un terme et la nature des éléments avec lesquels il se combine sont pertinents pour la définition et l'identification de l'emploi ou de la valeur considérée, comme on vient de le voir avec ʔîn (N ʔîn N et V ʔîn N). C'est une langue créative qui crée de nouvelles fonctions et, donc, de nouveaux sens en changeant généralement la position d'un même terme.

Au-delà de la prise en compte du critère syntaxique dans l'interprétation du sens de ʔîn, il paraît aussi important de considérer le contexte dans lequel l'énoncé est produit, notamment les rapports qu'entretiennent les protagonistes, etc.

Alfred Dui is a Ph.D student at the French department within the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences at the University of Ngaoundere, Cameroon. He has a master degree in Linguistics from the University of Ngaoundere and also graduated from the Higher Teacher's Training School of the University of Yaounde 1, Cameroon. He has benefited from two research scholarships in 2016 and 2017 including skills training in the field of linguistics at the French laboratory Langage, Langues et Cultures d'Afrique Noire (LLACAN) in Paris, France. His main areas of interest are linguistic description, Ubangian languages, change of category, syntax, and semantics. (dufred 11@yahoo.fr)

Notes

1 Paulette Roulon-Doko, *Dictionnaire gbaya-français* (République Centrafricaine) (Paris : Karthala, 2008b), 540-541.

2 Yves Blanchard et Philip Andrew Noss, *Dictionnaire gbaya-français*, dialecte yaayuwee (Meiganga : Centre de Traduction Gbaya, 1982), 193.

3 Paulette Roulon-Doko, Roulon-Doko, Paulette, « La Polysémie du terme 'nɛ̀' en gbaya 'bodoe », in *Perspectives synchroniques sur la grammaticalisation* (Polysémie, transcatégorialité et échelles syntaxiques), éd. Stéphane Robert, Collection Afrique et langage 5, (Louvain-Paris : Peeters, 2003), 217-229.

4 Denis Creissels, *Description des langues négro-africaines et théories syntaxiques* (Grenoble : ELLUG Université Stendhal, 1991).

5 Paulette Roulon-Doko, « Le Système verbal gbaya », in Le Système verbal dans les langues oubanguiennes, Studies in *African linguistics* 07, éd. R. Boyd, (München-Newcastle : Lincom Europa, 1995), 25-80.

6 Martin Haspelmath, « Coordinating constructions, An overview », in *Coordinating Constructions, Typological Studies in Language*, N° 58, ed. Martin Haspelmath, (Amsterdam-Philadelphia: 2004), 3-39.

7 Edmond Biloa, *The Syntax of Tuki*, (Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2013), 68.

8 *idem*, 78.

9 Denis Creissels, « La Coordination dans les langues africaines (à partir de l'exemple du tswana) », in *Syntaxe générale et syntaxe des langues africaines, Journée d'étude*, (Paris : URA 1030 & Université Paris 4, 31 mai 1997), 1-17.

10 *idem*, 16.

L'Interrogation en abouré

Interrogation in Abouré Language

*Koukoua Étienne N'Gatta**

The study of abouré interrogation reveals that this language realizes interrogative sentences without interrogative morpheme, and interrogative sentences with an interrogative morpheme. Queries without a morpheme are total in the sense that they concern the entire process. They therefore call for an answer by "yes" or "no". In contrast, the questions that admit a morpheme are partial. They question a constituent of the sentence. Also, the constituent questioned moves and leaves in its place either a trace or a pronoun reminder. The interrogative sentences abouré can be in a simple form or in a complex form. In the simple form, they become a maximum projection IP and in the complex form, they are a maximum projection CP, dominated by the complementer álɛ̀.

interrogation; interrogative morpheme; complémenter; trace; maximum projection.

Introduction

L'interrogation est un processus syntaxique qui utilise la méthode de questionnement. Elle est de plus en plus au centre des préoccupations. De nombreuses sciences sociales telles que la linguistique, la logique, la philosophie, la psychologie ... en font leur sujet de recherche. C'est pourquoi, Michel Meyer soutient que « Certaines sciences n'hésitent pas à considérer le questionnement comme une réalité fondamentale de l'esprit humain, sur laquelle les autres dimensions viendraient s'articuler »[1]. Des questions peuvent être du type « polaires »[2], pour employer les termes de Matthew Dryer (2012). Ce sont des questions dont la réponse attendue est l'équivalent de « oui » ou « non » et qui sont parfois appelées questions oui-non. Ces questions contrastent avec celles de contenu qui contiennent un mot interrogatif signifiant « qui », « quoi », « où » etc., dans lesquelles il est prévu une réponse plus précise. De ce fait, la finalité d'une interrogation est la modification d'une suite de conviction. Elle permet, donc, de mettre en évidence le discours pour convaincre et persuader.

Pour notre part, l'idée de travailler sur l'interrogation en abouré est née du besoin de chercher à comprendre comment elle se réalise dans cette langue. Mais également, de compléter les analyses faites par les chercheurs afin de documenter la langue. C'est, donc, une contribution significative, car décrire le processus de formation de l'interrogation

* Alassane Ouattara University, Bouaké, Ivory Coast

dans une langue revient à analyser les contraintes morphosyntaxiques fondatrices, rechercher les marqueurs interrogatifs, définir leurs natures, leurs fonctions et leurs apparitions dans la phrase. C'est pourquoi, il y a lieu de savoir comment se présentent les phrases interrogatives abouré ? Autrement dit, quels sont les instruments qui participent à leur formation ? De quels types de questions s'agit-il ? Qu'est-ce qui marque leur spécificité ? Comment sont-elles générées ? La réponse à toutes ces questions constituera l'essentiel de ce travail.

1. Objectifs, méthode et théorie

Cette étude rend compte de la structure interne de la phrase interrogative abouré. Ce qui revient à identifier ses composantes, à les typifier et à les représenter dans un schéma syntaxique. Elle s'appuie sur un corpus de 180 phrases déclaratives et 260 interrogatives recueillies à Bonoua et à Yaou[3] avec l'aide de deux informateurs. Le dépouillement et le classement des éléments a permis d'examiner la structure interne des phrases interrogatives afin de mettre en relief les transformations et les éléments fonctionnels.

Notre approche est donc descriptive et elle s'inscrit dans le cadre de la grammaire générative et transformationnelle développée par Noam Chomsky[4] et ses disciples. Mais, elle prend appuis sur la théorie X-barre qui rend compte de l'architecture interne des syntagmes. Et que tout syntagme est la projection maximale d'une tête. Aussi, le syntagme et sa tête partagent-ils la même catégorie grammaticale en vertu du principe d'endocentricité.

2. Manifestation de l'interrogation dans les langues

La question de l'interrogation dans les langues a fait l'objet d'une abondante littérature. Certains chercheurs ont décrit l'interrogation comme un fait *in situ* (Mel[5], Ledegen[6]), d'autres ont analysé la nature de ses morphèmes et de ses particules (Vydrin et Diané[7], 2016). Mais, au-delà de ces aspects structurels, les auteurs comme Coveney[8], Quillard[9] ont étudié le rapport de la forme de l'interrogation aux visées pragmatiques. Dans cette même dynamique, Meyer[10] (1981), Seck[11] et Francis[12] ont porté leur réflexion sur la fonction de l'interrogation tandis que Riegel et al.[13] recherchaient les liens qui rapprochent les termes interrogatifs et les constituants dont ils occupent la place.

Tout ceci confirme l'intérêt que la recherche scientifique accorde à la thématique de l'interrogation. C'est pourquoi, il est utile de savoir comment elle se présente en abouré. La réponse à cette question nous amène à considérer la phrase déclarative de base suivante :

(1) àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ̀ mɔ̀ló
Aboua/Cuire-Acc/Riz+Déf
Aboua a cuit du riz.

L'interrogation des NP mɔ̀ló *«* du riz *»* et àbʊ̀á « Aboua » donne :

(2) àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ̀ mɔ̀lő ?
Aboua/Cuire-Acc/Riz+Déf
Aboua a-t-il cuit du riz ?

Les réponses possibles sont : ɛ̀ɛ̀, àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ̀ mɔ̀ló « *Oui, Aboua a cuit du riz* » et cɛ̀cɛ̀, àbʊ̀á àn-tʊ̌-vɔ̀ mɔ̀ló « *Non, Aboua n'a pas cuit du riz* ».

Pour la question suivante:

(3) èlíkjé àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ̀ [t] ɛ́.

Wh/ Aboua/Cuire-Acc/Trace/Part. Interr.
Qu'est-ce qu'Aboua a cuit ?
Les réponses sont : mɔ̀ló « *du riz* » ou àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ̀ mɔ̀ló « *Aboua a cuit du riz* ».

Ainsi, ces phrases ont des structures différentes : (2) n'a pas de morphème interrogatif alors que (3) en possède. Il s'agit de l'interrogateur élíkjé « Qu'est-ce que ». Ces phrases montrent également que certaines interrogations admettent une réponse positive ou négative, alors que les autres ont pour réponse un constituant de la phrase. C'est le cas de la phrase (3) dont la réponse est le syntagme nominal objet mɔ̀ló « du riz ». Ces faits confirment par ailleurs que l'abouré réalise plusieurs types d'interrogation.

3. Typologie des interrogations en abouré

3. 1. Interrogation totale

Au regard des faits précédents, l'interrogation totale est celle qui porte sur l'intégralité de la phrase. Elle appelle une réponse totale qui peut être « oui » ou « non » (Cf. (2)).

3. 2. Interrogation partielle

L'interrogation partielle requiert une réponse autre que celle positive ou négative. En effet, elle porte sur un constituant de la phrase, et la réponse attendue est ce constituant. Une phrase-interrogation comme (3), dont la réponse est mɔ̀ló « du riz », est une interrogation partielle.

4. Particularités de l'interrogation abouré

4. 1. Interrogation avec un marquage prosodique

Considérons ces phrases déclaratives :

(4) kɔ̀jàlì và-lɛ̀ ɔ̀púkɔ̀.
Kodjané/Venir-Acc/Domicile
Kodjané est venu à la maison.

(5) vạ̀ŋà pʊ̀ạ̀-lɛ̰̀ màlɛ́-ǹnɪ̀bɛ́ mɪ̰̀.
Vangah/Renvoyer-Acc/Femme-enfant+Pl./Déf+Pl.
Vangah a renvoyé les filles.

Leur transformation en phrases interrogatives donne :

(6) kɔ̀jàlì và-lɛ̀ ɔ̀púkɔ́ ?
Kodjané/Venir-Acc/Domicile
Kodjané est-il venu à la maison ?

(7) vạ̀ŋà pʊ̀ạ̀-lɛ̰̀ màlɛ́-ǹnɪ̀bɛ́ mɪ̰́ ?
Vangah/Renvoyer-ACC/Femme-enfant+Pl./Déf+Pl.
Vangah a-t-il renvoyé les filles ?

La comparaison des phrases (4), (5), (6) et (7) montre que les constituants apparaissent dans les mêmes contextes et se réalisent sans aucune modification structurelle. Cependant, au plan tonal, les phrases interrogatives réalisent un ton haut en final et, ce ton apparaît plus haut que le ton haut de base. Cela veut dire que l'interrogation totale abouré a la morphologie d'une phrase déclarative. Mais, elle se particularise par une élévation tonale au niveau de la syllabe finale. Aussi, si le ton est naturellement haut, l'interrogative le réalise-t-elle plus haut. C'est la preuve que la marque prosodique confirmée par une élévation tonale est distinctive. Elle permet de différencier une phrase interrogative d'une phrase déclarative.

4. 2. Interrogation avec un marquage alternatif

Soit la phrase interrogative suivante :

(8) vàŋà pʊ̀ą̀-lɛ̰ màlɛ́-ǹnɪ̀bɛ́ mɪ́ ą̀sɛ́ŋɛ́ jí á-pʊ̀ą̀-mą̀ ămí.

Vangah/Renvoyer-ACC/Femme- enfant+Pl./Déf+Pl./Altern. /3Sg /Nég.Renvoyer-Nég/3Pl.

Vangah a-t-il renvoyé les filles ou pas ?

Cette phrase donne une possibilité de choix de réponse par la présence de l'alternateur syntaxique ą̀sɛ́ŋɛ́. Ainsi, cette alternance de choix qu'offre la phrase confirme que la langue admet une interrogative de type alternatif.

4. 3. Interrogation avec un morphème interrogatif

L'interrogation introduite par un morphème interrogatif questionne un constituant de la phrase. Et la réponse est le constituant questionné. Cette interrogation est appelée « content questions » ou « Wh-questions » par le site de formation en ligne Lawless English. Il le confirme ainsi :

> Essentially, there are two types of questions: Yes/No questions and Wh-questions. Wh-questions are so called because with the exception of the question word how, all the question words begin with the letters Wh. They are also called open questions because the number of possible responses is limitless. This means they must be answered with more information than just a simple "yes" or "no"[14].

Quels sont alors les morphèmes interrogatifs abouré et comment se présentent-t-ils ?

4. 3. 1. Morphèmes interrogatifs et leur particularité

Si nous portons l'interrogation sur le NP objet mɔ̀ló « du riz » et le PP ɔ̀pʊ́kɔ̀ « à la maison » des phrases (1) et (4) précédentes, nous obtenons ceci :

(9) i- àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ̀ èlíkjé ?
Aboua/Cuire-Acc./Wh
Aboua a cuit quoi ?

ii- èlíkjé àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ́ [t] ɛ́ ?
Wh/ Aboua/Cuire-Acc/Trace/Part. Interr.
Qu'est-ce qu'Aboua a cuit ?

(10) i- béklɔ́ kɔ̀jàlì và-lɛ́ [t] ɛ́ ?
Wh/ Kodiané/Venir-Acc./Trac./Part. Interr.
Où Kodiané est-il venu ?

ii- kɔ̀jàlìvà-lɛ̀ béklɔ́ ?
Kodiané/Vénir-Acc./Wh.
Où Kodiané est-il venu ?

Ces phrases comportent les constituants béklɔ́ « où », èlíkjé « Qu'est-ce que » qui sont des morphèmes interrogatifs. Ainsi, leur apparition confirme que le constituant [Wh] est représenté par des mots interrogatifs tels que béklɔ́, èlíkjé, porteurs des traits sémantiques et renseignant sur le lieu et l'objet.

Les [Wh] sont, donc, choisis en fonction des traits sémantiques du constituant auquel ils se rapportent. Ils peuvent avoir alors des traits [+ humain], [+ animal] ou [+ chose],

selon qu'ils remplacent une personne, un animal ou une chose. Cette liste n'étant pas exhaustive, un inventaire typologique permet d'avoir une vue de leur ensemble.

4. 3. 2. Inventaire typologie des morphèmes interrogatifs

Les [Wh] de l'abouré partagent le même trait que leurs correspondants. Aussi, en existent-ils de simples et de complexes.

4. 3. 2. 1. Morphèmes interrogatifs simples

Les morphèmes interrogatifs simples de l'abouré sont :

[Wh] simples	**Traits du substitut**	**Glose**
Ńcjé	[+ humain]	Qui ?
èlíkjé	[+ animé], [+ inanimé], [- humain]	Que ? Quoi ?
bé	[+ locatif]	Où ?
sɔ́sɔ́	[+ qualificatif], [+ manière], [+ aspect]	Comment ?
lwá	[+ nombre], [+ coût]	Combien ?
kèbjè	[+ temps], [+ moment]	Quand ?

4. 3. 2. 2 Morphèmes interrogatifs complexes

Les morphèmes [Wh] complexes abouré sont issus de l'association d'un [Wh] simple et d'un syntagme nominal ou d'un syntagme prépositionnel. Ce sont :

[Wh] complexes	**Traits du substitut**	**Glose**
- bé klɔ́	[+ locatif]	Où ? D'où ?
- bé ŋ̀ŋɔ́	[+ locatif], [+appartenance]	Quel ? Le(s)quels ?
- bé + nom	[+ locatif]	Quel + nom
- èlíkjé épjé	[+ animé], [+ inanimé], [- humain]	Auprès de quoi ?
- èlíkjé wɔ́	[- humain], [+ locatif]	À cause de quoi ? Sur quoi ?
- kèbjé cjɛ́ (m̀mlɛ́, dɔ́…)	[+nombre], [+temps]	Quel jour (moment, heure) ?
- ńcjé épjé	[+ humain]	Chez qui ? Auprès de qui ?
- ńcjé ŋ̀ŋɔ́	[+ humain], [+ appartenance]	À qui ?
- ńcjé wɔ́	[+ humain], [+ manière]	À cause de qui ? Sur qui ?
- Nom + lwá	[+ nombre]	Combien de + nom ?

Ceci met en évidence la structure interne et les traits sémantiques des [Wh]. Aussi, ont-ils des caractéristiques et une position dans la phrase.

4. 3. 3. Caractéristiques et position des morphèmes interrogatifs dans une phrase

Les phrases (9-i) et (10-i) montrent que les constituants [Wh] se substituent aux constituants questionnés et conservent leurs positions initiales. Cette qualité du morphème [Wh] à conserver la position du constituant questionné fait de l'interrogation partielle, une interrogation que Bertin Mel appelle « interrogation *in situ* »[15]. En effet, dans ses travaux, Mel décrit l'interrogation *in situ* comme une interrogation dans laquelle le morphème interrogateur se substitue au constituant questionné et occupe sa

position initiale. Ainsi, dans cette interrogation, le syntagme interrogatif « est à la place qu'occuperait dans une phrase énonciative, l'élément dont il joue le rôle »[16]. Cependant, ils peuvent aussi être déplacés à la périphérie gauche de la phrase. Évi*dem*ment, ce déplacement entraîne des modifications syntaxiques. En effet, lorsque le morphème [Wh] se déplace, il laisse une trace [t] dans sa position initiale. C'est le cas avec les phrases (9-ii) et (10-i) précédentes.

Ces faits amènent à conclure que l'abouré connaît une interrogation *in situ* et une interrogation dans laquelle le [Wh] est déplacé vers une position fonctionnelle. Mais, au-delà de ces réalités, l'interrogation des éléments fonctionnels montre différents changements. Ce qui apparait ainsi.

4. 3. 3. 1. Interrogation du syntagme nominal sujet

Soit la phrase déclarative suivante en (11) et sa forme interrogative en (12) :

(11) àpó sì-kè bɛ̀dɛ̀.
Apo/Piler-Acc/Manioc+Déf. Sing
Apoh a pilé du manioc.

(12) ńcjé [t] sì-kè bɛ̀dɛ̀ ɛ́ ?
Wh/Trace/Planter-Acc/Manioc/Part. Interr.
Qui a pilé du manioc ?

La reponse attendue est àpó « Apo ». Aussi, l'interrogation de ce NP sujet maintient-elle le [Wh] à l'initiale. Cependant, il garde une trace. C'est pourquoi, la phrase (13) ci-dessous où la trace est remplacée par jí « lui », son pronom de rappel, est invalide.

(13) * ńcjé jí sì-kè bɛ̀dɛ̀ ɛ́ ?

4. 3. 3. 2. Interrogation du syntagme nominal objet

En interrogent le NP objet bɛ̀dɛ̀ « du manioc » de la phrase (11), nous obtenons :

(14) èlíkjè àpó sì-kè [t] ɛ́ ?
Wh/Apo/Piler-Acc./Trace/Part. Dét.
Qu'est-ce qu'Apo a pilé ?

Elle a pour réponse le NP objet bɛ̀dɛ̀ « du manioc ». Aussi, son déplacement pour être interrogé laisse-t-il à sa place, une trace [t] qui ne peut ni être effacée, ni être remplacée par un pronom de rappel. Vérifions cela avec la phrase (15) ci-dessous :

(15) * èlíkjè àpó sì-kè jí ɛ́ ?

Cette phrase avec un pronom résomptif jí « lui » à la place de la trace est agrammaticale. Ainsi, la réalisation de la trace est une condition de bonne formation de la phrase interrogative qui questionne un NP objet.

En somme, ce chapitre a étudié l'interrogation des NP sujet et objet, mais l'interrogation peut eventuellemnt porter sur NP génitif ou sur un PP.

4. 3. 3. 3. Interrogation du syntagme nominal génitif

Soit la phrase déclarative suivante en (16) :

(16) àjà sɛ̀klɛ̀-lɛ̀ àlɪ̀bɛ́ ɛ̀hɪ́ ɛ̀jí ákpɔ́sʊ́ òdúkó.
Adja/Abîmer-Acc./Enfant/Dém. Sg/Père/Paire de ciseaux/Chambre
Adja a abîmé la paire de ciseaux du père de cet enfant dans la chambre.

L'interrogation du NP génitif àlɨ̀bɛ́ ɛ̀hɨ́ ɛ̀jí « le père de l'enfant » donne :

(17) ńcjé ákpɔ́sʊ́ àɟà sɛ́klɛ́-lɛ́ [t] ò d ú k ó é ?

Wh/Paire de ciseaux/Adja/Abîmer-Acc/Trace/Chambre/Part. Interr.

La paire de ciseaux de qui Adja a-t-il abîmé dans la chambre ?

(18) * ńcjé ákpɔ́sʊ́ àɟà sɛ́klɛ́-lɛ́ j ɪ́ òdúkó é ?

Au total, l'abouré admet des génitifs possessifs, objectifs et subjectifs. Les possessifs sont dominés par un possesseur, les objectifs et les subjectifs sont portés par un NP objet et un NP sujet. Ces NP génitifs acceptent le déplacement en tête de phrase. Cependant, leur déplacement laisse apparaître une trace à leur position initiale. Et, celle-ci ne peut être ni effacée ni remplacée par un pronom de rappel. Ce que confirme le rejet de la phrase (18).

4. 3. 3. 4. Interrogation du syntagme prépositionnel

Si nous interrogeons le PP òdúkó « dans la chambre » de la phrase (16), nous aurons :

(19) i- bɛ́klɔ́ àɟà sɛ̀klɛ̀-lɛ̀ àlɨ̀bɛ́ ɛ̀hɨ́ ɛ̀jɪ́ ákpɔ́sʊ́ jɪ́ ɛ́ ?

Wh/ Adja /Abîmer -Acc. /Enfant/Dém. Sg Poss. Sg/Père/Paire de ciseaux/Lui/Part.

Où Adja a-t-il abîmé la paire de ciseaux du père de l'enfant ?

Ou encore,

ii- àɟà sɛ̀klɛ̀-lɛ̀ àlɨ̀bɛ́ ɛ̀hɨ́ ɛ̀jɪ́ ákpɔ́sʊ́ jɪ́ bɛ́klɔ́ ?

Adja/Abîmer -Acc./ Enfant/Dém. Sg/Père/Paire de ciseaux/Lui/Wh

Où Adja a-t-il abîmé la paire de ciseaux de son père ?

L'interrogation du PP entraîne le déplacement du morphème interrogateur [Wh] à l'initiale ou en finale (Cf. 19-i). Aussi, à l'initiale, le déplacement engendre-t-il, d'une part, la réalisation d'un pronom de rappel du NP du PP déplacé et, d'autre part, l'apparition de la particule d'interrogation ɛ́ en finale. À l'inverse, lorsque le morphème [Wh] est en finale (Cf. 19-ii), le pronom de rappel apparaît, mais la particule disparait. Ces faits sont attestés par le rejet des phrases (20) dans lesquelles le pronom de rappel du constituant déplacé est effacé lorsque le morphème [Wh] est à l'initiale et la particule interrogatrice apparaît lorsque le morphème [Wh] est en finale.

(20) i- * bɛ́klɔ́ àɟà sɛ̀klɛ̀-lɛ̀ à l ɪ̀ b ɛ́ ɛ̀hɨ́ ɛ̀jɪ́ ákpɔ́sʊ́ ɛ́ ?

Ou encore,

ii- * àɟà sɛ̀klɛ̀-lɛ̀ àlɨ̀bɛ́ ɛ̀hɨ́ ɛ̀jɪ́ ákpɔ́sʊ́ jɪ́ bɛ́klɔ́ ɛ́ ?

Ainsi, un pronom de rappel à la place du PP déplacé à l'initiale est obligatoire. De même, la particule interrogative s'efface lorsque le [Wh] est en finale. Mais, ces faits sont relatifs aux PP portés par la préposition « dans » car, avec les autres prépositions, les réalités diffèrent. Nous en voulons pour preuve l'étude de ces phrases :

(21) vàlɛ́ ká sjɛ̰̀ ɛ̀dɛ̀kɛ́ wɔ̀.

Femme/Fut./Se coucher/Natte/Sur
La femme se couchera sur la natte ?

L'interrogation du PP èdɛ̀kɛ́ wɔ̀ « sur la natte » donne ceci :

(22) èlíkjé wɔ̀ vàlɛ́ ká sjɛ̰ [t] ɛ́ ?
Wh/ sur/ Femme/Fut./Se coucher/Trace/Part. Interr.
Sur quoi se couchera la femme ?

Une trace apparaît effectivement à la position du PP déplacé, car sa suppression (Cf. 23-i) ou son remplacement par un pronom de rappel (Cf. 23-ii) entraîne la nullité de la phrase :

(23) i- * èlíkjé wɔ̀ vàlɛ́ ká sjɛ̰ ɛ́ ?

ii- * èlíkjé wɔ̀ vàlɛ́ ká sjɛ̰ jí ɛ́ ?

Nous retenons de cette étude de l'interrogation portée sur le PP que ceux qui requièrent un [Wh] béklɔ́ « où » laissent un pronom de rappel et une particule interrogative en finale et, ceux qui nécessitent un [Wh] èlíkjé wɔ̀ « sur quoi » n'en laissent pas. Aussi, en dehors des [Wh], nécessaires à la réalisation des interrogatives en abouré, une particule est aussi indispensable.

4. 4. Interrogation avec une particule interrogative

L'abouré, comme bon nombre de langues du monde marque l'interrogation par une particule dédiée. Les faits se présentent ainsi :

(24) i- èlíkjé àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ́ [t] ɛ́ ?
Wh/ Aboua/Cuire-Acc/Trace/Part. Interr.
Qu'est-ce qu'Aboua a cuit ?

ii- àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ́ [t] èlíkjé ?
Aboua/Cuire-Acc/Trace/Wh
Qu'est-ce qu'Aboua a cuit ?

iii- * àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ́ [t] èlíkjé ɛ́ ?

iv- * èlíkjé àbʊ̀á tʊ̀-vlɛ́ [t] ?

Ces phrases montrent la réalisation d'une particule interrogative ɛ́ en finale. Elle porte un ton haut et n'apparaît que lorsque le morphème interrogatif est déplacé à l'initiale (Cf. 25-i). C'est pourquoi, les phrases (24-iii) et (24-iv) sont rejetées.

Ainsi, l'apparition de la particule modifie la syntaxe des interrogatives car, en plus du morphème interrogatif, les phrases réalisent une particule interrogative en finale. Ce qui est conforme aux propos de Paul Boucher, selon qui il existe « des langues à particule … où le verbe et le pronom restent *in situ* et la vérification se fait à l'aide d'une particule spéciale, généralement située au bord droit ou gauche de la phrase »[17].

Ces faits et tous les précédents permettent de retenir que la phrase interrogative abouré possède des caractéristiques idiosyncratiques sans lesquelles, elle ne sera pas valide. À présent, analysons la structure interne des phrases interrogatives.

5. Structure interne de la phrase interrogative abouré

Au regard des phrases interrogatives étudiées, il apparaît clairement qu'elles comportent un syntagme nominal, un syntagme verbal et éventuellement un syntagme prépositionnel. Fort de cela, nous pouvons analyser leurs structures internes comme des projections IP.

5. 1. Phrase interrogative, une projection maximale IP

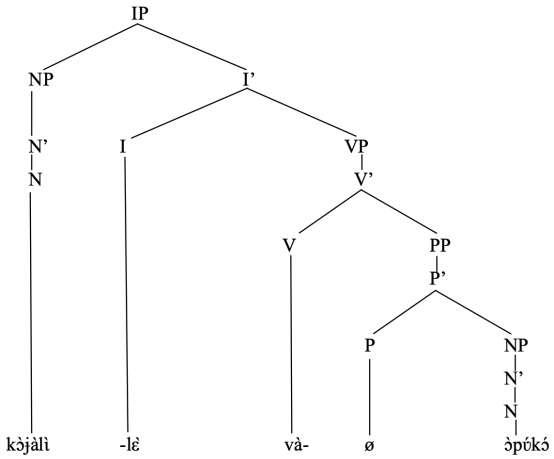
Structurellement, le syntagme verbal possède un constituant-inflexion qui est porteur des marques de conjugaison. C'est pourquoi, la phrase interrogative abouré peut être analysée comme une projection maximale IP ayant pour tête l'inflexion. Ainsi, sous une forme schématisée, la structure interne de la phrase (4) ci-dessus sera :

(25) $[_{IP}\ [_{NP}\ [_{N}$ kɔ̀jàlì]] $[_{I}$ -lɛ̀] $[_{VP}\ [_{V}$ và-]$[_{PP}\ [_{NP}\ [_{N}$ ɔ̀púkɔ́ ?]]]]]

Kodjané est-il venu à la maison ?

Et sous la forme arborescente, elle se présentera comme suit :

(26)



Kodjané est-il venu à la maison ?

La phrase interrogative a la structure d'une projection majeure IP, mais, elle peut également être analysée comme une projection majeure CP.

5. 2. Phrase interrogative, une projection maximale CP

Soit cette phrase interrogative :

(27) kɔ̀jàlì álɛ̀ và-lɛ̀ ɔ̀púkɔ́ ɛ́ ?

Kodjané/ Comp. /Venir-Acc/Domicile/ Part. Dét.

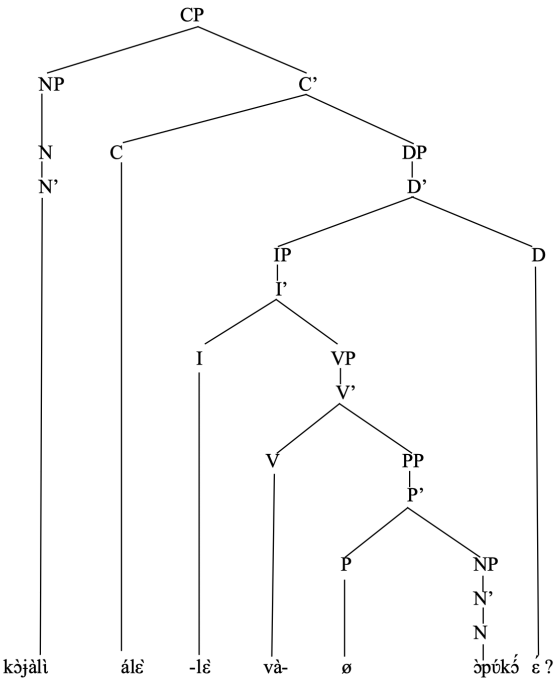
Est-ce que c'est Kodjané qui est venu à la maison ?

Sa structure interne comporte un NP sujet kɔ̀jàlì « Kodjané », un complémenteur álɛ̀, un VP và-lɛ̀ « est venu », un PP ɔ̀púkɔ́ « à la maison » et une particule d'interrogation ɛ́. Ainsi, en plus du constituant inflexion, elle possède un complémenteur. Et, celui-ci

occupe la tête de la projection maximale CP. C'est pourquoi, l'interrogation totale abouré s'analyse comme une projection maximale CP. D'où les représentations schématisées et arborescentes de la phrase (27) comme suit en (28) et (29) :

(28) $[_{CP}\,[_{NP}\,[_{N}$ kɔ̀jàlì$]]][_{C}$ álɛ̀$][_{IP}\,[_{I}$-lɛ̀$][_{VP}\,[_{V}$ và-$][_{PP}\,[_{NP}\,[_{N}$ ɔ̀pʊ́kɔ́ ? $]]]][_{DP}\,[_{D}$ ɛ́ ?$]]]]$

Est-ce que c'est Kodjané qui est venu à la maison ?



(29)*Est-ce que c'est Kodjané qui est venu à la maison ?*

Conclusion

Cette étude montre que l'abouré admet des interrogations avec un morphème et des interrogations sans morphème interrogatif. Aussi, ces interrogations peuvent-elles se regrouper en interrogation totale et en interrogation partielle.

La totale questionne l'ensemble du processus et on peut y répondre par « oui » ou par « non ». Elle a la même structure, similaire aux phrases déclaratives, mais elle se particularise par la réalisation d'un ton super haut sur la dernière syllabe.

La partielle questionne un constituant de la phrase. Elle requiert un morphème interrogatif qui se substitue au constituant questionné et conserve quelquefois sa position. C'est pourquoi, elle est appelée « interrogation *in situ* ».

L'étude de l'interrogation en abouré met également en évidence l'existence des morphèmes interrogatifs simples et des morphèmes interrogatifs complexes. Par ailleurs, le questionnement peut porter sur tous les constituants de la phrase. Cependant, avec les PP introduits par la préposition « dans », il laisse à sa place soit une trace, soit un pronom de rappel.

Koukoua Étienne N'gatta is a lecturer at Alassane Ouattara university from Bouaké, Ivory Coast. (koukouaetienne@yahoo.fr)

Notes

1 Michel Meyer, « L'Interrogation : présentation », in *Langue française*, 52 (Paris : Larousse, 1981), 3.
2 Matthew Dryer, "On the Position of Interrogative Phrases and the Order of Complementizer and Clause", Thomas Graf, Denis Paperno, Anna Szabolcsi, Jos Tellings (eds.), in *Theories of Everything. In Honor of Ed Keenan. UCLA Working Papers*, 17, 2012, 72-79.
3 Ce sont deux villages abouré, situés au Sud-Est de la Côte d'Ivoire.
4 N. Chomsky, *Structures syntaxiques*, (Trad. de Michel Braudeau) (Paris : éd. du Seuil, 1969).
5 Bertin Mel, *Le mɔ́bù-mrĭ, (langue Aïzi d'Abra, Sous-préfecture de Jacqueville) : Étude Phonologique et grammaticale*, Thèse pour le Doctorat d'État, tome I et II, ILA-Abidjan, 1994.
6 Gudrun Ledegen, « L'Interrogative indirecte in situ à la Réunion : elle connaît elle veut quoi », in *Le français parlé du 21ème siècle : normes et variations géographiques et sociales, Actes du Colloque à l'Université d'Oxford* (23 et 24 juin 2005), (Paris : L'Harmattan, 2007), 177-200.
7 V. Vydrin et M. Diané, « L'Interrogation en maninka de Guinée », in Mandenkan, 56, 2016, 95-117.
8 Aiden Coveney, "The Use of the QU-final Interrogative Structure in Spoken French", in *Journal of French Language Studies*, 5, 1995, 143-171 ; et « L'Approche variationiste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogations », in *Langue française*, 115, 1997, 88-100.
9 Virginie Quillard, *Interroger en français parlé. Études syntaxique, pragmatique et sociolinguistique, Thèse de Doctorat Nouveau Régime*, Université de Tours, 2000.
10 Meyer, *idem*.
11 Seck Alioun N'gone, « L'Interrogation en wolof », in *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues*, 2 (Dakar-Fann, 2003), 136-144.
12 Francis Jacques, « L'Interrogation : force illocutoire et interaction verbale », in *Langue française*, 52 (Paris : Larousse), 1981, 70-79.
13 Martin Riegel et al., *Grammaire méthodique du français* (Paris : PUF, 1996).
14 URL https://www.lawlessenglish.com/learn-english/grammar/questions-wh/ (Consulté le 21 avril 2019).
15 Bertin Mel, *idem*, 432-435.
16 Maurice Grevisse, *Le Bon Usage*, Grammaire française, 12e édition (Paris : Duculot, 1988), 634.
17 Paul Boucher, « L'Interrogation partielle en français : interface syntaxe/sémantique », in *Syntaxe et sémantique* (Presses universitaires de Caen, N° 11, Vol. 1, 2010), 56.

Diversité et habitudes linguistiques en Côte d'Ivoire

Diversity and Linguistic Habits in Côte d'Ivoire

*Kouakou Antoine Kouakou**

In Côte d'Ivoire, talking about diversity is not new. Cultural diversity is a reality and it results from the interesting past in terms of economic development. As a result of this economic influence, Côte d'Ivoire receives many people from all over the world. Everyone brings their culture and their language of origin which cohabits with the languages of the country and especially with French. French, language of intercomprehension, seems somehow rigid and still does not favor a better use. However, to achieve their goal, they must make use of it. And the daily use of that language is not inconsequential because it has created a certain habit that still does not consider a number of rules and operation principles of the language.

code's alternation; languages contact; interference; diversity; linguistic habits.

Introduction

L'arrivée massive des populations étrangères en Côte d'Ivoire a occasionné le contact entre le français, les langues locales et les langues de ces populations immigrées. Ce contact n'exclut pas les langues étrangères enseignées à l'école. Il crée ainsi une situation d'influence mutuelle qui va engendrer une habitude dans le quotidien linguistique des populations ivoiriennes. Il s'agit d'un amalgame des différentes langues dans une même situation de communication. En d'autres termes, les productions langagières des locuteurs ivoiriens sont une conciliation de plusieurs langues. Ainsi retrouve-t-on des mots ou expressions étrangères au lexique du français standard dans les productions orales des locuteurs du français dans ce pays. Ces mots proviennent le plus souvent des autres langues qui existent sur son territoire. Dans d'autres circonstances communicatives, le français s'invite dans les propos des personnes utilisant les langues maternelles. Louis Gilbert peut, donc, dire : « aucune langue n'a développé de culture autochtone à l'abri de tout contact avec d'autres peuples, […] si bien que, nécessairement, sa langue s'est trouvée en rapport avec une ou d'autres langues et en a reçu une influence quelconque

* PhD student, University Félix Houphouet-Boigny of Abidjan, Ivory Coast

si minime soit-elle »[1]. La langue française est influencée par les langues en présence et inversement. Dès lors, comment les populations ivoiriennes vivent-elles la diversité linguistique ambiante ? Quelles habitudes cette diversité a-t-elle créées chez les Ivoiriens ? Qu'est ce qui caractérise leurs productions langagières ? Cette contribution élucidera ces questions en essayant de montrer la gestion de la diversité linguistique en Côte d'Ivoire, ses conséquences, les caractéristiques des pratiques langagières avant de se prononcer sur l'impact de cette réalité dans la vie quotidienne.

1. Cadre méthodologique

Pour cet article, nous avons enregistré différentes situations de communication en Abidjan et à Bouaké. Aussi avons-nous noté des conversations pêle-mêle quand il nous a été difficile de les enregistrer. Il s'agit des échanges dans les rues, dans les véhicules de transport en commun, dans les lieux de culte, dans les écoles, etc. Les données de ce corpus sont également extraites des chants de certains artistes ivoiriens. Nous avons aussi analysé des extraits d'une recherche faite précédemment par Marie Emelyne Gnohou[2]. Une transcription libre de ces données a été faite. Encore faut-il préciser que les données recueillies sont analysées de façon qualitative à l'aide d'un système de codage ouvert.

2. De la diversité linguistique en Côte d'Ivoire

La diversité de langues en Côte d'Ivoire va de pair avec la culture. Il y a contact entre deux langues quand celles-ci sont utilisées dans une même communauté par les mêmes individus. Dans ce pays, plusieurs familles de langues issues du grand groupe Niger-Congo se côtoient. Elles peuvent être regroupées en quatre familles linguistiques : Gur, Mandé, Kru, kwa. Les parlers Gur sont localisés dans le nord du pays et se composent de plusieurs ethnies dont les plus dominantes sont : le sénoufo, le koulango … L'aire linguistique Mandé comprend deux sous-ensembles : Mandé nord et Mandé sud. Selon Dodo et Allou « on les retrouve généralement dans la partie septentrionale ainsi que dans le centre-ouest du territoire. Le dioula, le mahoukakan, le koyagakan sont des langues de l'ensemble nord »[3], tandis que le groupe du sud est dominé par les parlers yacouba et gouro. Quant à l'aire géographique des Kru, elle est située dans le centre-ouest et le sud-ouest. Dans ces zones, on rencontre les parlers comme le bété, le guéré, le wobé, le dida qui sont majoritaires. Enfin la famille Kwa composée par le baoulé au centre, l'agni à l'est, s'étend jusqu'au sud avec l'akyé, l'abbey, l'ébrié, l'adioukrou, etc. Ces langues ont une fonction identitaire et sont mises à l'écart de la vie des institutions du pays.

À côté de ces langues qui dominent le paysage linguistique ivoirien, il y en a d'autres venues de la sous-région ouest africaine et de l'Afrique en général. Il s'agit entre autres du mooré, du lingala (utilisé le plus souvent dans le domaine de la musique), du ahusa, du bambara, du peulh, du yorouba et igbo reconnus en Côte d'Ivoire sous l'appellation « Anango ». Selon Emelyne Gnohou, « dans la capitale économique, à Abidjan, qui est au sud du pays se trouvent tous les groupes ethniques à cause du développement. La langue la plus parlée est le dioula car c'est le parler des commerçants »[4]. L'Europe n'est pas en marge de ce conflit linguistique. Elle se signale avec le français, langue officielle et de l'administration du pays. Il a, du fait de son dynamisme, donné naissance à plusieurs variétés de français dont le nouchi est la dernière-née. L'anglais, l'espagnol et l'allemand y sont des langues étrangères. Elles apparaissent le plus souvent en milieu scolaire surtout dans l'enseignement secondaire et supérieur.

3. Diversité et alternance codique

La diversité de langues a entraîné en Côte d'Ivoire une alternance codique dans les conversations. Autrement dit, dans la même situation de communication, on peut rencontrer au moins deux langues ou plusieurs formes d'une même langue. Même si cette notion d'alternance est une notion singulière à définition plurielle, nous nous appuierons sur les définitions des auteurs tels que Hamers pour qui l'alternance codique « is the use of material from two (or more) languages by simple speaker in the same conversation. By implication 'the same conversation' means that all the other participants also speak, or at least understand, both (or all) the languages »[5]. Et Gardner-Chloros qui la conçoit comme *«* un changement de langues ou de variétés linguistiques dans un discours ou une conversation »[6]. Alterner des langues, c'est utiliser deux ou plusieurs langues, peu importe leur origine, dans une même conversation, dans un même discours. C'est cette pratique que nous nommons une habitude linguistique quand on est dans la sphère ivoirienne.

4. Manifestation des habitudes linguistiques

La cohabitation des langues a développé chez les populations ivoiriennes une certaine « tradition ». Aujourd'hui, faire usage d'au moins deux langues pour traduire sa pensée semble normal à tel point que les populations ivoiriennes le font sans se poser de questions. Dans cette étude quelques cas courants seront présentés.

4.1. Variation français-nouchi

Depuis un certain moment, en Côte d'Ivoire, le français se parle difficilement en français ; c'est-à-dire, il est difficile pour la plupart des locuteurs du français de ce pays de ne parler que du français. Toutes les fois qu'ils sont appelés à s'exprimer dans cette langue, ils invitent toujours soit une des langues locales dans leurs propos, soit l'une des variétés locales du français, en l'occurrence le nouchi. Les présents extraits nous en donnent plus de précision.

Extrait 1 : Échange entre deux étudiants

Deux étudiants, dans un véhicule de transport en commun appelé communément gbaka[7] parlaient de l'un de leurs enseignants. Dans ce type de véhicule, « il faudra préparer la monnaie pour ne pas s'attirer les foudres du 'balanceur' (aide du chauffeur qui encaisse le prix de la course). Sur le chemin, il n'est pas rare de rencontrer les 'syndicats' »[8].

1. Étudiant 1 : « Le prof là, il fatigue hein. »
2. Étudiant 2 : « Et puis en plus il parle trop. »
3. Étudiant 1 : « Il dit qu'il peut enseigner les professeurs de droit. Eux-mêmes, il fait rien avec eux. »
4. Étudiant 2 : « C'est vrai ça ? »
5. Étudiant 1 : « Il est **gbé** hein ! »
6. Étudiant 2 : « Mais il n'a qu'à laisser les gens faire ses éloges. »
7. Étudiant 1 : « Il est vraiment **gbé**, mais i **zaye**. »

Dans cet extrait, deux étudiants se prononcent sur l'attitude de l'un de leurs enseignants. Ce dernier semble ne pas faire l'affaire de ceux-ci du fait qu'il soit un peu trop bavard et surtout parce qu'il est imbu de sa personne. Malgré tout, il reste un enseignant pétri de connaissances « il est **gbé** » (5). Bien qu'il soit ainsi, il manque souvent de sagesse

selon leurs propos. Pour être plus simple, il déconne « il est vraiment **gbé** mais i **zaye** » (7).

Extrait 2 : Dialogue entre deux étudiants

Un étudiant rejoint son condisciple assis sous les arbres des départements de sociologie et linguistique à l'université Félix Houphouët-Boigny. Ils conversent.

1. Étudiant 1 : « **C'est comment** ? »
2. Étudiant 2 : « **Calé**. »
3. Étudiant 1 : « Mais tu fais quoi ? »
4. Étudiant 2 : « Rien. On va bouger ou bien ? »
5. Étudiant 1 : « Allons, on va chercher un garba, on va manger **chap chap** et puis on va partir. »

Les étudiants en question se retrouvent au sein de l'université, cadre purement académique. Toutefois ils ne s'empêchent pas de recourir au nouchi durant leur communication. L'étudiant 1, pour saluer son condisciple dira « **c'est comment ?** » (1) qui signifierait « comment vas-tu ? ». La réponse de l'étudiant 2 vient comme par habitude « **calé** » (2). Cette réponse voudrait dire que « je suis là, voire je vais bien ». Dans la suite de la conversation, le premier ne va pas se priver d'utiliser l'expression « **chap chap** » (5). Cette expression traduirait l'idée de rapidité. Comme le nouchi même qui est un langage qui permet une expression assez rapide de la pensée, la phrase « … on va manger **chap chap** … » veut simplement dire « nous allons manger rap*idem*ent ». Donc cette expression rend compte de la rapidité, l'une des caractéristiques des générations actuelles (génération pressée pressée[9]).

Extrait 3: Deux enseignants échangent à propos d'une classe constituée uniquement de filles.

1. Enseignante : « Les classes des filles là, il faut être très très rigoureux. »
2. Enseignant : « Si tu es **moiiin**… »
3. Enseignante : « Elles vont te dominer. »
4. Enseignante : « À Lama là-bas, y a un professeur qui a fait **coco taillé**, les élèves chantent : il a le **pkaclo** et le professeur danse. »

La présente portion met à nu une situation de communication. Dans cet entretien, deux enseignants, dont une femme, fustigent le comportement des élèves d'une classe de filles qui semblent insupportables, immaîtrisables. C'est pourquoi il ne faut pas être « **moiiin** » (2) « timide » au risque de se voir malmené par celles-ci. Faire « **coco taillé** » (4) est plus une expression du français populaire ivoirien qui a pour synonyme « avoir le kpaclo ». Elle signifie « avoir la tête entièrement rasée », et fait partie des habitudes langagières des populations ivoiriennes. Dans cette conversation formelle, entre collègues, l'enseignant fait usage des expressions non académiques (expressions utilisées par les élèves) pour décrier en quelque sorte le comportement de son collègue.

Extrait 4 : Échanges enseignant-élèves en classe

Nous sommes à une séance d'observation de classe. L'enseignant relève quelques insuffisances de l'école surtout quand il est question de leur rémunération. Le cours a lieu dans un établissement secondaire privé.

1. Enseignant : « Vous fatiguez trop. On prend son temps pour vous expliquer, mais zéro. École même quand le mois finit, on dirait tu n'as rien fait là. »
2. Élève : « Monsieur, on vous paie pas ? »
3. Enseignant : « Je n'ai rien dit, oh. Si demain on dit quelque chose c'est que c'est vous. »

4. Élève : « Monsieur, donc c'est moi. Je suis trop **djahiri. »**
5. Enseignant : « Tu es trop **djahiri** non ? »

Dans cet extrait, figure un mot étranger à la langue française « **djahiri** » bien que la conversation soit prononcée en français (4 et 5). « **Djahiri** » est un mot emprunté au malinké qui signifie **commère**. Le nouchi l'a emprunté en gardant le même sens. Ce mot est utilisé dans ce parler pour désigner un(e) adepte des commérages. Il est souvent substitué par « kpakpato ». Son usage dans cette phrase relève du fait que l'élève qui l'utilise n'a pas le mot français exact qui désigne une telle personne. Or, l'enseignant l'a aussi utilisé, attitude qui semble inacceptable. On peut conclure que, bien qu'étant en milieu scolaire, le mot français qui correspond à cet item est méconnu. On peut comprendre dans cette réaction une certaine colère, sinon un avertissement exprimé par ce dernier. Sa seconde intervention le dit bien « […] Si demain on dit quelque chose c'est que c'est vous ».

4.2. *Interférence français-langues locales*

Le contact entre le français et les langues locales a créé une influence mutuelle. Autant les langues nationales interviennent dans le français, autant le français s'infiltre dans les langues locales. Il s'agit, donc, d'une situation d'emprunt. Et Gnohou, reprenant Ladislas, l'explique bien. Pour elle, « Il ne peut y avoir d'emprunt que s'il y a, à un moment donné, situation de contact de langue, totale ou partielle entre groupes ou communautés linguistique »[10]. L'analyse suivante prendra en compte deux langues locales. Elles font partie des langues les plus parlées du territoire national. Il s'agit notamment du baoulé et du dioula.

4.2.1. Alternance français-baoulé

Extrait 5 : Les propos d'une médiatrice

Ici, il est question d'une dame qui était en discorde avec sa sœur cadette. La dernière lui présente ses excuses par le biais d'une autre dame (intermédiaire).

Intermédiaire : « Mami yaki. Kè a wun i bô ô kpata wô **c'est que** ô si kè idè yoa fè. » « Maman, je vous demande pardon. Si elle vous présente ses excuses, c'est qu'elle reconnait son tort. »

Le recours à cette expression française dans cette production en baoulé s'explique simplement par le fait que l'intervenante voulait palier son insuffisance lexicale en baoulé. Donc, en lieu et place du lexème baoulé /afĩ/, elle s'est servie de « **c'est que** » qu'elle maîtriserait mieux.

Extrait 6 : Échange de propos pendant une veillée de prière

Lors d'une veillée de prière, une jeune fille qui dormait se réveille en sursaut. Et elle demande à sa sœur :

1. Dormeuse : « Lika a tchin ? » « Il fait jour ? »
2. Sœur : « Lika o ma tchin. **Deux heures** wa djou. » « Il va faire jour. Il est deux heures. »

L'usage de « **deux heures** » semble un peu anormal puisque sa correspondante baoulé est « dô ngnon ». Mais, la locutrice a préféré l'utilisation de la correspondante française. Nous disons que c'est par habitude, car la montre n'est pas une réalité ivoirienne et encore moins de sa région. Du coup, ses composantes sont nommées le plus souvent en

français. C'est cette réalité qui a conduit cette dernière à parler ainsi.

Extrait 7 : Un père en porte-à-faux avec sa fille

1. Père : « Afĩ ni bô dô nga sou yè a ba nion ? » « D'où viens-tu et puis c'est à l'heure ainsi que tu rentres ? »
2. Fille : « J'étais chez ma camarade ».
3. Père : « A o hô **camarade** i nnô **pourquoi** tiè bé bisô bô a klua tèa sou nion ? » « Tu es chez ta camarade ; pourquoi on te le demande et puis tu ne peux pas répondre ? »

Dans cette situation, le père s'exprime en baoulé, mais sa fille lui répond (carrément) en français. En Côte d'Ivoire, ce genre de personnes sont appelées « baoulé d'Abidjan », car soit elles n'ont aucune connaissance en la matière, soit l'expression leur fait défaut. Cette appellation sous-entend une personne déracinée ou acculturée. Irrité, le père va emprunter le mot « **camarade** » utilisé précédemment par sa fille. Dans le cas présent, il le fait par imitation. Mais, l'usage de « pourquoi » laisse entrevoir que cette façon de faire fait partie des habitudes de ce dernier, car ce mot est emprunté au français.

Extrait 8 : La commerçante et sa cliente

Au marché une dame s'adresse à une commerçante :

1. Dame : « Mami agnioo. » « Maman, bonjour ! »
2. Commerçante : « Nnan aarèo. » « Bonjour, madame ! »
3. Dame : « Yè nigué mma ti ngnè ngnè ? » « Combien coûte le tas d'aubergines ? »
4. Commerçante : « Ô ti **cinq cents cinq cents »**. « C'est cinq cents le tas. »

Le cas-ci est similaire au précédent. La dame (cliente) s'informe sur le prix des tas d'aubergines « yè nigué mma ti ngnè ngnè ? ». La réponse à cette question est donnée par la commerçante en combinant le baoulé et le français « ô ti **cinq cents cinq cents** ». C'est-à-dire cinq cent francs le tas. La double apparition de « **cinq cents »** rend compte de ce qu'il ne s'agit pas du prix d'un seul tas, mais chaque tas coûte cinq cents francs. L'adjectif franc est omis parce que son usage ne semble pas nécessaire. Cette façon de procéder est (bien) courante en baoulé. Cela pourrait également justifier cette apparition double de cinq cents. Au-delà, l'emploi de ces mots (qui font référence à l'argent) n'est pas surprenant, car dans ce milieu (au marché) c'est le français et le dioula qui dominent.

4.2.2. Amalgame français-dioula

Extrait 9 : Un jeune se retrouve face à une jeune fille dans l'obscurité.

1. Garçon : « N'koo, ilé **quoi**, nbé nan i **arranger quoi**. » « Je dis, toi quoi, je vais t'arranger quoi. »
2. Fille : « Ko, **je vais t'arranger**. I kouman ka cha **troop.** » "Tu parles beaucoup trop. »'

L'interférence du français dans le dioula peut s'expliquer par le fait que les locuteurs enquêtés sont des jeunes. Ceux-ci manifestent leur désir d'aller vite. Ils économisent donc des mots et font recours à des structures très simples. Au lieu d'utiliser une formule parfois longue ou compliquée, ils font recours au français pour se sauver. Dans cette section qui, pouvait logiquement être traduite par « *ilé nné bi ni dèmin* », l'usage de « quoi » vient comme une précision « ilé **quoi** » et pour ponctuer sa volonté de lui venir en aide « nbénan i **arranger quoi** ». Nous rappelons que même quand les locuteurs ne maîtrisent pas le français, il n'en demeure pas moins qu'ils en insèrent quelques mots dans les propos produits dans leurs langues. C'est pourquoi dans le quotidien des Ivoiriens on entend souvent « *arranger là, ya pas ça en dioula, en baoulé, en bété …*

Extrait 10 : Conversation autour d'un accident de moto

Assis dans un marché en bordure de route, un accident de moto se produit :

1. Foule : « Eéèh ! éèéh ! il est blessé. »
2. Une dame : « A **blèssé** là daih. » « Il est réellement blessé. »
3. Accidenté 1 : « Tu roules comment même ? »
4. Accidenté 2 : « I ka m**moto gaté** et piiii … » « Tu as gâté ma moto … »

Selon les études, les Ivoiriens ont tropicalisé le français afin de pouvoir en faire un meilleur usage, rendre compte de leur vécu. Mais, dans des situations comme celles présentées ci-dessus, le français semble mieux traduire la pensée. Par exemple, le mot « blesser » signifie /tchan/ et traduit également le mot « gâter » dans cette langue. On comprend, donc, que son usage pourrait prêter à confusion. Quant à l'usage de « moto », il ne peut qu'être ainsi, car c'est une réalité venue de l'Occident. Du coup, son appellation n'a pas connu de changement.

Extrait 11 : Chant (Billy Billy : Djoula a pris coupe[11], 2012)

1. « Djoula ***pissanci*** **»** « puissance de dioula »
2. « Amanhi dèh » « Ce n'est pas bon réellement. »
3. « Eéh aah Djoula **pissanci »**.
4. « A manhi dèh ».
5. « Djaka Marie Djaka Djaka »
6. « O ka **coupou** ta » « Ils ont pris la coupe. »
7. « Djaka Marie Djaka Djaka »
8. « O ka ***coupou*** mlan » « Ils ont attrapé la coupe. »

Ces données-ci sont extraites du dernier album de l'artiste ivoirien Billy Billy. Selon notre traductrice, le terme « puissance » est rendu en dioula par « sebaya ». Dans l'énoncé « **djoula pissanci** » (1), le mot français « puissance » déformé morphologiquement prend une autre forme qui est beaucoup plus adaptée à la situation de communication. Nous estimons que l'usage d'un mot purement issu du dioula ne faciliterait pas la compréhension, vu que le chant est destiné au grand public. Quant à « **coupou** », c'est la forme ivoirisée de « coupe ». Le sport et tout son lexique étant d'origine occidentale, il apparaît quelque peu difficile de lui trouver un correspondant exact dans la plupart des langues ivoiriennes. Il faut, donc, faire recours au xénisme, défini selon Humbley « le xénisme est défini par rapport à ce qu'il désigne ; une chose ; une réalité extralinguistique qui n'existe pas dans le contexte national »[12]. Il apparaît donc compréhensible si cette langue s'approprie ces termes n'existant pas sur le territoire national.

5. **Langues locales dans le français**

Les locuteurs du français en Côte d'Ivoire ont souvent l'habitude d'inviter les langues locales quand ils sont amenés à s'exprimer en français.

5.1. Alternance baoulé-français

Extrait 12 : **Propos d'un passager sur le comportement de l'apprenti-chauffeur**

Passager : « Apprenti là, il est trop **wèrèwèrè**. »

Ce mot d'origine baoulé prononcé /*wlèwlè*/ à l'initial désigne quelqu'un qui n'est pas stable, qui n'est pas calme. Il montre, donc, une personne tumultueuse, une personne agitée. Ce mot a été récupéré par le français ivoirien et il est désormais prononcé « **wèrè wèrè** ». Le passager en faisait usage pour faciliter la compréhension aux autres passag-

ers. En réalité, il mettait en évidence l'attitude de ce dernier qui ne faisait que sautiller depuis sa position à la portière. Cette attitude peut se vérifier ailleurs avec l'artiste chanteur ivoirien Billy Billy qui dit dans l'un de ses chants : « Koudougnon, il est trop **wèrè wèrè,** faut pas il va venir marcher sur mon gazon » (Billy Billy dans *Changement*). En réalité, Koudougnon devrait venir du village. Étant instable et très éveillé, il pourrait passer tout son dans le jardin en jouant sur la pelouse. Il faut donc l'éviter.

Extrait 13 : Dialogue entre deux femmes

Deux femmes critiquaient leur voisine qui aime faire le fanfaron :

1. Voisine 1 : « Celle-là son malin deux jours-là. »
2. Voisine 2 : « Où est bonne chose, elle prend pour faire malin là même ? À cause de **troutrounou** deux-cents deux-cents là. »
3. Voisine 1 : « C'est toi tu as vu même. C'est dans **troutrounou** là elle se plaque et puis **tchrô** elle est partie. »

/Trounou/ est un mot baoulé qui signifie « fouiller ». La réduplication du préfixe /trou/ va renforcer le sens du mot. Ainsi « **troutrounou** » signifie fouiller plusieurs fois et désigne par ricochet des vêtements d'occasion, de seconde main, entassés dans un espace de vente dont le choix se fait en fouillant tout le lot. C'est donc ce type de vêtement qu'elle arbore pour faire la fanfaronne. Le mot « **tchrô** » est une onomatopée qui renvoie au bruit que fait un objet dans sa chute lointaine, surtout dans les feuillages. « **Tchrô elle est partie** » met en lumière le temps que cette dame met durant ses sorties. À travers cette expression, la voisine 1 veut simplement dire qu'elle met du temps dehors quand elle sort ou encore elle se perd dans la nature après s'être sapée.

Extrait 14 : Un prédicateur parlant de la libéralité

Prédicateur : « Tu vois, j'ai donné ma provision, et Dieu m'a remboursé jusqu'à ya eu **gouassou**. »

Le prédicateur sensibilise les fidèles sur l'importance du donner. Pour ce faire, il fait usage d'un mot très connu du paysage linguistique ivoirien « **gouassou** ». Ce mot d'origine baoulé peut prendre plusieurs sens en français dont « bonus ». Pour lui, quand on donne, en retour on reçoit plus que ce qu'on a donné « **ya eu gouassou** » « il y a eu surplus ». On dira que celui qui donne reçoit toujours au-delà de ses attentes.

Extrait 15 : Une nourrice face à une dame

1. La dame: « Ton enfant là a combien de mois et puis il est **djouédjoué** comme ça. »
2. La jeune fille : « Un mois, tantie. »
3. La dame : « Aaah, c'est bien, mes félicitations. »
4. La Jeune fille : « Merci tantie. »

Une dame surprise de l'attitude d'un nouveau-né, cherche à savoir son âge (énoncé 1). Dans cet énoncé, on remarque la présence de *«* **djouédjoué** ». Ce terme est emprunté au baoulé et peut être traduit par « solide » ou « vigoureux ». Un tel emprunt, *«* forme(s) d'expressions qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté[13] », est généralement utilisé pour désigner une personne solide, en bonne santé ou vivace. Et son usage paraît plus aisé pour les personnes peu lettrées et leur permet très facilement de savoir de quoi il est question. Un correspondant en français ne véhiculerait pas exactement l'idée de l'usager.

5.2. Alternance dioula-français

Extrait 16: **Un homme faisait une démonstration sur la foi**

Homme : « […] Déjà quand j'étais à l'école primaire, j'ai acheté moi-même mon propre vélo. Ils[14] me voyaient avec mon vélo. On m'a affecté dans un village en tant que pré-stagiaire. Là-bas, on m'a offert un vélo **baba anikogo,** c'est long comme ça et je suis allé leur montrer. Mais aujourd'hui j'ai une voiture et ils le savent ».

La partie en gras désigne le nom qu'on donne au vélo en dioula. En fait, c'est par rapport de métonymie qu'on lui a attribué ce nom. Cette appellation « **baba anikogo** » est née du fait que c'est ce type de bicyclette que les paysans utilisaient ou, du moins, utilisent pour se rendre au champ. Les salutations qu'on adresse à un individu qui revient du champ c'est « **anikogo** ». Ce vélo se distingue donc du vélo ordinaire ou du Vélo Tout Terrain (VTT).

Extrait 17 : Témoignage d'une dame à l'église

Femme : « La guérison est là. Je suis enceinte. Mais mon ventre me fait mal […] cinq mois après, comme mon ventre me fait toujours mal, on dit d'aller faire écho. […]. Tu veux un enfant ? Paie habit et Dieu va voir ta foi. Enfant là çaé dans la grâce, millions là, çaé dans la grâce. Il a dit, il ordonne et la chose arrive. Donc s'il ordonne dans ta vie **tchoco tchoco** ça va arriver. »

Les propos de cette enquêtée laisse entendre que les promesses de Dieu se réalisent toujours. Pour elle, s'il annonce quelque chose sur ta vie « **tchoco tchoco** ça va arriver ». Ce qui explique que la chose arrive « *coûte que coûte* », « *vaille que vaille* » ou « *certainement*. » Il est nécessaire de préciser que ce mot d'origine malinké est beaucoup utilisé dans les conversations courantes.

Extrait 18 : Le boutiquier et ses clientes

Deux jeunes filles sont chez le boutiquier pour acheter de l'huile. Elles semblaient mécontentes de l'attitude de ce dernier.

1. **Fille1 : «** T'a voir il va **tchèrè** huile là. Il **tchèrè** huile là comme ça. Faut donner huile 100f, faut pas me **tchèrè hein. »**
2. **Boutiquier** : « T'a fait je vais te **tchèrè. »**
3. **Fille1** : « Faut me **tchèrè**. Tu donnes huile là on dirait on est venu **côcô** on n'est pas venu payer ou bien. »
4. Fille 2 : « Faut servir huile là. »
5. Boutiquier : « C'est arrivé. »
6. Fille2 :« **Hiéééé** ça là c'est huile cinquante. »
7. Fille1 : « Faut faire en **sambè sambè** ou bien. **Tchiè**, tu vas construire étage Abidjan ici. »[15]

Les intervenants ci-dessus s'expriment en français ivoirien. La fille1 se plaint du boutiquier qui, d'ordinaire se permet de la léser lorsqu'elle va faire des achats « *t'as voir il va **tchèré** huile là. Il **tchèré** huile là comme ça. Faut donner huile 100f, faut pas me **tchèré*** inh ». En fait **tchèrè** signifie en français de Côte d'Ivoire donner en quantité insuffisante. La répétition de ce mot **tchèrè** par la fille1 appuyée surtout du ponctuant **inh** corrobore cette idée. L'interjection « **inh** » est vue comme une sorte de menace, d'avertissement qui invite quelqu'un à revoir son comportement. En l'utilisant, cette jeune fille voulait emmener le boutiquier à la servir normalement. Ce qui ne fut pas le cas. Cela a provoqué la réaction de la seconde jeune fille : « ***Hiéééé** ça là c'est huile cinquante ».* Cette phrase marque l'étonnement de celle-ci. Elle correspond à « quoi !»,

marque de l'étonnement. C'est donc l'occasion de lui demander de « **faire sambè sambè** » qui veut dire « souhaiter bonne année ». Et cela se fait le plus souvent en offrant un présent ou de l'argent à la personne qui le demande. Dans le cas présent, il peut le faire en complétant l'huile.

6. **Autres procédés manifestant l'habitude linguistique**

Extrait 19 : Dans la rue, deux amis parlaient des incessants échecs durant les concours.

Le locuteur : « On a un frère qui veut passer un concours professionnel. On lui a dit ce concours y a pas papier dedans. C'est deux millions. Si tu as deux millions, tu passes. Si tu n'as pas **bye bye. »**

Extrait 20 : Deux étudiants communiquent

1. Jeune fille : « Tu bosses seul mainant quand tu travailles là tu bouffes pas seul. »
2. Jeune homme : « T'as remarqué, non ? c'est la partie là qui m'énerve. Mais on va faire cinquante-cinquante ; C'est-à-dire **fifty-fifty. »**
3. Jeune fille : « Même **fifty-fifty** belle-famille va venir. »
4. Jeune homme : « C'est elle j'ai mariée, c'est pas la belle famille. »[16].

On remarque le même phénomène dans les deux extraits sus-énumérés. Dans le premier, on a la présence de *bye*. En contexte ivoirien, le mot « bye » de l'anglais qui veut dire au revoir apparaît bien souvent dans des conversations. Il est cependant utilisé selon le fonctionnement de la plupart des langues ivoiriennes. C'est ce qui explique sa réduplication « **bye bye** » dans « **si tu n'as pas bye bye** ». Il faut comprendre par cette phrase que si tu n'as pas les deux millions, pas besoin d'y aller pour perdre le temps car on ne pourra que te dire « au revoir ». Gnohou s'appuyant sur N'Galasso écrit que les « éléments qui passent d'une langue à une autre, s'intègrent à la structure lexicale, phonétique et grammaticale de la nouvelle langue et se fixent dans un emploi généralisé de l'ensemble des usagers que ceux-ci soient bilingues ou non »[17]. C'est ce que laisse entrevoir l'extrait 20. Dans ce cas-ci, le jeune homme a si bien exposé son idée en français que l'usage de l'emprunt anglais *«* **fifty-fifty** » n'était pas nécessaire. Cependant le locuteur a tenu à insérer cet emprunt anglais pour insister sur ce qu'il avait déjà traduit en français par « cinquante-cinquante ». On peut dire qu'il essaie de se donner une image positive devant son interlocuteur à travers cette stratégie discursive. Son interlocutrice, ne voulant pas rester en marge de cette démonstration, renchérit en faisant usage du même emprunt.

Extrait 21 : Un pasteur faisait les éloges d'un chantre

Pasteur : « Notre frère a dégammé. Même le **padré** a dansé. Il ne s'est pas arrêté là même la **madré** a dansé. Mais la **madré des madrés** n'a pas encore bougé. Non, notre frère Eric de Dieu, il va tuer. »

Les emprunts susmentionnés proviennent de l'espagnol. Ils ont subi une légère déformation. Il s'agit de l'accent aigu qu'ils portent. Même si à l'origine, le mot « **padré »** désigne le père et « **madré »**, la mère, en français de Côte d'Ivoire, ils sont employés pour indiquer une personne pour qui on a de l'estime (si petite soit-elle). Ainsi la « **madré des madrés** » fait référence à la mère la plus respectable, celle qui a une grande renommée (la maman de tous).

Extrait 22 : Témoignage d'une femme qui souffrait de l'insomnie depuis un bon moment

Fille : « Comme ce jour-là y avait une veillée, j'ai dit aux enfants aujourd'hui là, on va faire notre veillée ici. Et on a **prié prié prié**. C'est dans cette **prière prière** que je me suis endormie. »

L'extrait sus-proposé montre une particularité. Ici les mots utilisés sont des mots français. Ils sont présents dans des phrases construites en français. Toutefois, il est remarqué un emploi répété et successif du même mot « **prié prié prié** » dans la première phrase, et « **prière prière** » dans la seconde. Cette construction copiée sous le modèle des langues ivoiriennes n'est pas très rare chez les locuteurs ivoiriens. C'est a conjugaison de « Plusieurs facteurs qui ont contribué à modeler le visage du français en Côte d'Ivoire et ont agi sur la perception des Ivoiriens de l'idée même de francophonie. »[18]

Conclusion

En guise de conclusion, il convient de relever que les données recueillies rendent effectivement compte de ce qu'en Côte d'Ivoire est une réalité : combiner plusieurs langues pour « traduire sa pensée, pour structurer sa phrase ». Et cette réalité constitue une sorte d'habitude pour les usagers de la langue. Ces combinaisons sont la résultante d'une cohabitation « pacifique » entre les différentes langues en présence. D'ailleurs, le caractère de cette façon de faire confère à la diversité linguistique ivoirienne une dimension particulière. Même si elle est le fait d'une carence lexicale dans les langues concernées, nous estimons que cette pratique est un prétexte pour gérer la diversité linguistique en place. Elle pourrait à terme répondre en quelque sorte à un désir d'unification qui vise l'éradication des langues vues comme une menace de l'unité nationale. Cette habitude qui prend de plus en plus de place dans le comportement langagier des Ivoiriens est une marque de la diversité culturelle et linguistique du pays. Toutefois cela peut être, dans l'avenir, un frein à l'usage d'une seule langue dans une situation conversationnelle.

Kouakou Antoine Kouakou is a PhD student of sciences of languages department (UFR: Languages, Literature and Civilizations) of University Félix Houphouet-Boigny of Abidjan-Ivory Coast. He published « Approche féministe du langage en milieu scolaire à Abidjan » with Dr. Jean-Martial Tape in 2018. His main areas of interest are: Didactics of languages and sociolinguistics. (antoiny.kouakou07@gmail.com)

Notes

1 Louis Gilbert, *La Créativité lexicale* (Paris : Larousse, 1975), 290-291.

2 Marie Emelyne Gnohou, *Emprunts et xénismes dans les productions orales de locuteurs du français à Abidjan*, Mémoire de Master 2 (non publié) (Université Félix Houphouët-Boigny, 2017), 10.

3 Jean Claude Dodo et Serges Allou S., « L'Alternance codique et variation du français à travers le zouglou. Quel way ? », in *Colloque international : LE ZOUGLOU : Enracinement, Influences et Trans-création* (Université Félix Houphouët-Boigny Cocody-Abidjan, 17-19 septembre 2014), 3.

4 Marie Emelyne Gnohou, *ibidem*.

5 J. F. Hamers, et M. Blanc. « Bilingualité et bilinguisme » Mardaga, Bruxelles, in *Languages*, n° 117, 1983, cité par Dodo et Allou, *idem*.

6 P. Gardner-Chloros, [1983], « Code-switching : Approches principales et perspective », in *La Linguistique*, vol. 19, PUF, 21-53, cité par Dodo et Allou, *ibid*.

7 Mini car de 18 à 20 places utilisé dans le transport intercommunal à Abidjan. Dans ce type de véhicule, le conducteur est accompagné par une aide appelée communément « apprenti gbaka ». Ce dernier est toujours accroché à la portière à la recherche de la clientèle.

8 Koia Jean-Martial Kouamé, « La Langue française dans tous les contours de la société ivoirienne », in *Observatoire démographique et statique de l'espace francophone* (Québec : Université de Laval, 2012), 21.

9 Cette expression désigne la jeunesse ivoirienne des personnes impatientes, qui veulent tout gagner et tout de suite. Du coup, ils font tout avec précipitation, sans attendre le moment opportun.
10 Ladislas Nzesse. Les Emprunts du français aux langues camerounaises : typologie, intégration et enjeux, cité dans Marie Emelyne Gnohou, *ibid*.
11 Chant publié au lendemain des élections présidentielles de 2010 et de la crise postélectorale.
12 John Humbley, « Vers une typologie de l'emprunt linguistique », in *Cahier de lexicologie*, vol. 2, n° 25 (Paris : Didier/Larousse, 1974), 65.
13 Louis Deroy, « L'Emprunt linguistique », Paris, Les Belles Lettres, in Christian Touratier, *Les problèmes de l'emprunt (*Cercle Linguistique d'Aix-En-Provence, Travaux 12, 1994), 11.
14 Il fait allusion aux sorciers et aux mauvaises langues.
15 Corpus extrait de Gnohou Marie Emelyne, *ibid*.
16 Gnohou, *ibid*.
17 N'Galasso cité par Marie Emelyne Gnohou, *ibid*.
18 N'Guessan Jérémie Kouadio, « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène », in Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 2008.

Culture et Civilisation

L'Intégration de la culture québécoise au programme de francisation pour immigrants adultes du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) du Québec – une expérience à partager

Integrating Québec Culture into the Francization Program for Adult Immigrants of the Quebec Ministry of Immigration, Diversity and Inclusion (MIDI) - an Experience to Share

*Svetla Kaménova**

Separating the foreign language teaching/learning from its socio-cultural context would mean depriving it of its role as a vector of the identity and values of its speakers. Teaching both language and culture is essential for societies that are open to immigration, such as Quebec. To integrate newcomers into the collective life of the host country, it is essential that they learn the language of the majority. However, it is necessary to remember that language goes beyond the simple meaning of words: it is indicative of attitudes and behaviors whose adoption is the pledge for successful integration.

immigrants; teaching-learning; language-culture; foreign language; integration.

Cet article porte sur le programme général d'intégration linguistique pour les immigrants adultes offert par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) du Québec. L'objectif sera de justifier la décision du ministère de l'Immigration d'inclure dans le cursus de francisation la composante culturelle. De façon plus particulière, dans un premier temps notre réflexion portera sur la notion de culture, l'importance de l'élément culturel dans tout enseignement/apprentissage (désormais E/A) d'une langue seconde/étrangère et sur le rôle de l'enseignant en tant que passeur culturel. Ensuite nous aborderons le statut du français au Québec et nous

* Concordia University, Montreal, Quebec, Canada

nous concentrerons sur le programme de francisation pour immigrants adultes offert par le ministère de l'Immigration du Québec. Seront ensuite présentées les réflexions sur certaines caractéristiques du français au Québec et sur la norme linguistique à privilégier dans l'E/A d'une langue. Finalement notre intérêt portera sur l'importance de la composante culturelle dans le programme de francisation au Québec laquelle fait ressortir les valeurs communes de la société québécoise qui « est une société d'expression française, démocratique et pluraliste. »[1] Nous conclurons cette étude avec l'affirmation que l'élément culturel concourt indubitablement à consolider les représentations sur la culture québécoise, sur la sensibilité des gens qui habitent cette province canadienne ainsi que sur le français parlé au Québec. À travers l'analyse des faits, nous souhaitons démontrer les efforts déployés par le ministère de l'Immigration pour atteindre l'un de ses objectifs, qui est de « favoriser l'intégration linguistique, sociale et économique des personnes immigrantes à la société québécoise majoritairement francophone. »[2].

Le dispositif méthodologique comprend la comparaison de différents programmes et méthodes de français langue seconde/étrangère, les consultations de documents et de directives institutionnels, l'analyse de résultats de recherche, d'observations en classes et de vécu personnel. Cet article fait valoir que la culture véhiculée par la langue cible n'est pas un simple appoint complétant une leçon de langue. Elle va bien au-delà et devient de plus en plus un objet d'apprentissage qui aide la communication interculturelle.

1. La notion de culture

Qu'est-ce qu'on entend par culture ? Question légitime pour quiconque veut allouer de la place à l'élément culturel dans le processus d'E/A d'une langue. Cette notion doit être entendue ici dans son sens anthropologique. Sans nous perdre dans l'analyse des nombreuses définitions à ce sujet disponibles dans la littérature scientifique, nous avançons celle que Fernand Dumont donne dans son livre intitulé *Le Lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire* (1968). Le célèbre sociologue y fait la distinction entre la culture première et la culture seconde. La culture première désigne « le sens commun, la vérité unanime, le monde des regards et actes de tous les jours, où les choses sont nommées, où les symboles tissent nos multiples appartenances. »[3] Dans cette définition, nous remarquons, que la culture première est « commune et spontanée »[4], qu'elle révèle simplement notre environnement familier, notre milieu, notre réel, notre quotidien. Parallèlement à la culture première existe la culture seconde. Fernand Dumont établit la distinction entre les deux : si la culture première est une donnée déjà là, la culture seconde, quant à elle, consiste en une construction de l'esprit et est « constituée par l'ensemble des œuvres et des institutions que les hommes [côtoient au cours] de leur existence[5]. La spontanéité et le vécu de la culture première se distinguent du caractère réfléchi et expressément bâti de la culture seconde.

Comment la compréhension de ces deux aspects de la culture peut-elle aider le processus d'E/A de la langue étrangère à des adultes immigrants? Pour une intégration réussie à la société d'accueil, il est important de sensibiliser les nouveaux arrivants à la culture première du pays qui est omniprésente et véhiculée, dans une grande partie, par la langue. La preuve en est que le discours oral et écrit est garni de culture à tous les niveaux : phonétique, morphologique, syntaxique, lexical. En apprenant une langue étrangère, les étudiants accèdent donc à une compréhension du monde tel que le vit la collectivité parlant cette langue. Aussi, s'habituer aux valeurs et règles de conduite de la

société d'accueil aide les apprenants à accélérer l'adoption de la culture seconde. Pour qu'une société soit fonctionnelle il est important, certes, que ses membres partagent une langue commune. Mais il est aussi impératif que tous les citoyens empruntent les prototypes comportementaux qui régissent les échanges de la vie courante.

2. L'importance de la composante culturelle dans l'E/A d'une langue seconde/étrangère

Ce qui distingue la didactique des langues des autres didactiques, c'est qu'elle considère la langue comme un objet d'E/A chargé de dimension culturelle. Au cours de l'E/A d'une langue seconde/étrangère il est nécessaire, certes, d'apprendre aux étudiants à communiquer, à transmettre leurs idées, à interagir. Toutefois, pour que la communication se réalise, la maîtrise des structures de la langue ne suffit pas. Le dialogue risque de ne pas se produire faute de compréhension des usages sociaux inhérents aux différents discours. Qui plus est, la méconnaissance des dimensions humaine et culturelle de la langue étrangère peut causer un sentiment de frustration, voire de refus à l'égard de celle-ci. Il est donc important de développer chez les apprenants une sensibilité envers l'expression artistique, littéraire et historique de la culture d'accueil. Cela permettra l'élargissement de leur environnement culturel et le développement de leurs représentations de l'Autre : « […] enseigner la culture, c'est enseigner le système […] des symboles – linguistiques ou non – qui véhiculent les significations. »[6] À titre d'exemple, les immigrants reçus au Québec bénéficieront d'une vraie intégration à la société d'accueil s'ils témoignent de l'intérêt sur les grands représentants de la littérature québécoise contemporaine. Les auteurs phares du roman québécois d'aujourd'hui sont, entre autres, Jacques Ferron, Victor-Lévy Beaulieu, Francine Noël, Yves Beauchemin, Jacques Poulin. Tous ces auteurs nous plongent dans la réalité linguistique, idéologique et culturelle du Québec contemporain par laquelle leurs personnages s'affirment et s'identifient. Notons également la poésie québécoise qui utilise souvent un langage sobre et éloigné de toute rhétorique. Des poètes tels que Hélène Dorion, Élise Turcotte, Michael Delisle, Paul Chanel Malenfant cherchent à partager les sentiments qu'ils éprouvent au contact avec le réel. Ajoutons aussi les œuvres d'auteurs immigrés au Québec qui ont choisi le français comme langue de communication artistique. Cette littérature, nommée littérature migrante, prend de l'ampleur avec des auteurs comme Sergio Kokis, écrivain brésilien, la Chinoise Ying Chen, le Français Michel van Schendel, la Vietnamienne Kim Thuy. Ces écrivains évoquent les troubles d'adaptation que l'on éprouve face à une nouvelle culture. Leurs œuvres permettent de mieux saisir la complexité de la cohabitation de civilisations diverses au sein de la société québécoise contemporaine en démontrant les oppositions et les affinités entre la culture d'origine et la culture franco-canadienne.

L'une des difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère réside donc dans l'appropriation des usages sociaux que les individus font à travers celle-ci. Étant des produits de la culture, les différentes pratiques langagières se définissent par rapport à des contextes sociaux variés. L'interdépendance entre la langue et la culture rend difficile d'imaginer leur séparation. Le passage suivant, extrait d'une publication de Carmen Guillén Diaz, illustre ainsi l'importance de l'approche culturelle en didactique des langues-cultures :

> Elle [la compétence culturelle] n'est pas isolée des compétences langagières, parce que dans la communication, ce sont les identités des individus qui entrent en contact, et pour réussir la communication il doit y avoir une compréhension interculturelle entre eux. Dans cette optique, la finalité de l'enseignement des langues est envisagée comme le développement d'une compétence de communication interculturelle.[7]

Il est donc incontestablement nécessaire de considérer la langue comme élément porteur des représentations propres à une culture (valeurs, mythes, croyances, concepts, idéologies, connaissances …) et de là, en tant que l'un des agents essentiels de la communication et de la socialisation.

3. Le rôle de l'enseignant en tant que passeur culturel

On constate aujourd'hui un intérêt particulier pour une didactique des langues étrangères les présentant dans leurs contextes respectifs, l'environnement dans lequel la langue est parlée. Il en résulte des conséquences directes sur le choix des manuels, les compétences des enseignants, les attitudes des apprenants, etc., bref, sur le processus d'E/A qui doit tenir compte des dimensions contextuelles.

Par ailleurs, comme l'objectif de tout processus d'E/A d'une langue étrangère est de dépasser la connaissance du code linguistique et de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication qui passe forcément par la connaissance des règles psychologiques, sociologiques et culturelles des locuteurs natifs, on voit mal comment la langue étrangère peut être enseignée en dehors du cadre qui conditionne l'emploi de la parole. Dans son livre *De la langue à la culture par les mots* Robert Galisson[8] insiste, avec une clarté impressionnante, sur la nécessité de développer, à partir de la didactique des langues, une nouvelle discipline qu'il appelle didactologie des langues-cultures. Son idée peut être résumée comme ceci : nous apprenons une langue pour être capables de fonctionner dans la culture des locuteurs natifs de cette langue. La langue étrangère n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour comprendre et pour produire du sens dans le contexte du locuteur de la langue-culture cible. Par conséquent, c'est la culture, et non pas la langue, qui serait le but de tout E/A. Robert Galisson parle aussi de la culture partagée qu'il définit comme étant celle du plus grand nombre[9]. À l'opposé de la culture savante, qui est enseignée en classe, les locuteurs natifs acquièrent la culture partagée au contact avec les autres, dans les relations sociales, à travers les médias, par imprégnation, imitation, immersion. Elle est vécue et se construit jour après jour. « Dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie du groupe. »[10].

Pour que l'apprenant en langue étrangère puisse devenir sensible à cette culture partagée, il faut que les méthodes utilisées proposent des contenus linguistiques et culturels représentatifs du groupe qui parle cette langue. À cela s'ajoute le rôle primordial de l'enseignant dans tout processus d'E/A. Il semble que le rapport qu'il entretient avec la culture respective ait un impact direct sur la formation des apprenants. C'est pourquoi, il est nécessaire de distinguer deux plans de rapport à la culture, soit le plan individuel et celui pédagogique. La culture étant le cadre dans lequel se réalisent les relations entre les individus, chaque personne a forcément un comportement à l'égard du reste du monde, indépendamment de sa profession, de son éducation, de son origine sociale, de ses idéologies, etc. Seulement, s'agissant de l'enseignant, son intervention pédagogique

l'oblige à distinguer le plan individuel du plan pédagogique, dans la mesure où il joue le rôle de passeur, de transmetteur culturel des valeurs de la société qu'il représente. Il est donc nécessaire qu'il prenne des distances par rapport à sa propre culture. D'après Fernand Dumont[11], l'enseignant doit amener les apprenants à se distancier de la culture première, de l'immédiateté, pour leur faire explorer de nouveaux horizons et les aider à poser un nouveau regard sur le réel. L'enseignant devient une sorte de « repère culturel » qui fait valoir la culture de la société d'accueil à travers d'événements, d'objets de la vie courante, d'objets patrimoniaux, de références territoriales, de réalisations artistiques et littéraires, de découvertes scientifiques, de modes de pensée, de pratiques qui conditionnent les comportements des gens. En d'autres termes, expliquer aux apprenants la nécessité de mise à distance de la culture première et l'ouverture à une culture seconde à travers l'exploitation didactique de repères culturels signifiants, voilà en somme le rôle de l'enseignant de langue étrangère/seconde comme passeur culturel. On pourra alors parler de la mise en place d'un rapport réflexif à la culture première et à la culture seconde, du passage du spontané au réfléchi, d'une ouverture au monde sans laquelle l'intégration dans une nouvelle société est impensable.

On apprend généralement une langue avec la perspective de s'intégrer dans une communauté différente et pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière. Acheter des produits de consommation courante, se procurer un médicament, chercher un logement, inviter quelqu'un à participer à une activité, etc. sont autant de tâches qu'un apprenant est amené à effecteur en classe de langue étrangère. Dès lors, un prolongement devrait s'instaurer entre les tâches dans lesquelles l'étudiant est impliqué en situation d'apprentissage et celles qu'il est porté à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue en milieu naturel. Une didactique contextualisée est alors préconisée considérant l'apprenant en tant qu'acteur social dans un cadre culturel nouveau. La formation doit se faire autour d'un continuum entre langue objet et langue moyen d'E/A qui implique la prise en compte des codes linguistiques d'un côté, et des codes culturels véhiculés par cette langue, de l'autre. On peut donc affirmer qu'il n'y a pas de didactique universelle des langues étrangères, mais plutôt des didactiques contextualisées. Dans ces circonstances, la tâche de l'enseignant de langue est beaucoup plus complexe et ambitieuse : il doit se concentrer sur la langue sans oublier la transmission du savoir-faire et du savoir-être, connaissances nécessaires pour une cohabitation réussie. Plusieurs didacticiens de langue étrangère/seconde évoquent même la compétence socioculturelle comme obligatoire dans le processus d'E/A (dans la conception de Dell Hymes et Jan Van Ek[12]) et dont il faut tenir compte dans le processus d'atteinte des objectifs visés.

Il est indispensable que dans le processus d'E/A la langue et la culture se nourrissent l'une de l'autre, agissent en symbiose, soient indivisibles. Il est donc de rigueur que dans la présentation du contenu langagier aux apprenants, l'enseignant se serve du décor réel dans lequel cette langue est parlée.

4. Le statut du français au Québec

Le Québec est la seule province francophone au Canada où vit une grande majorité des Canadiens de langue maternelle française, soit 79,1 % (Institut de la statistique du Québec, 2016). La préservation du caractère francophone en Amérique du Nord peuplée de quelque 300 millions d'anglophones, représente un vrai défi pour le Québec. En effet, il partage une large frontière avec les États-Unis, dont l'influence anglicisante s'étend à

l'échelle mondiale. De plus, les provinces canadiennes avoisinantes sont majoritairement anglophones, à l'exception du Nouveau-Brunswick qui est officiellement la seule province bilingue au Canada. Soucieux de protéger sa langue et sa culture, le Québec a adopté, en 1971, la Loi 101 (communément appelée la Charte de la langue française) qui vise à assurer la primauté du français au Québec, à la fois dans l'enseignement, en milieu de travail et dans l'affichage public. Dans son préambule est indiqué : *Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité*[13]. On peut y voir la dimension vernaculaire du français qui est porté au rang de vecteur de la sensibilité collective, le lieu où se forme la symbolique identitaire. Aussi, dès les années 70, l'usage de la langue devient-il un constituant officiel de l'identité québécoise.

Le Québec s'est doté de plusieurs institutions qui veillent à la pérennité du fait français, dont le Secrétariat à la promotion et à la valorisation de la langue française, l'Office québécois de la langue française, le Conseil supérieur de la langue française.

Le **Secrétariat à la promotion et à la valorisation de la langue française** a comme mission, entre autres, de

> veiller à la cohérence et au suivi des actions gouvernementales dans le domaine linguistique, et ce, en concertation avec les organismes créés par la Charte de la langue française, soit l'Office québécois de la langue française, qui inclut la Commission de toponymie, et le Conseil supérieur de la langue française.[14].

L'un des grands principes du Secrétariat à la linguistique politique est notamment « la promotion du français comme langue d'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise »[15]. Le Secrétariat assure son mandat dans le domaine linguistique en travaillant en étroite collaboration avec les trois organismes créés par la Charte de la langue française, soit l'Office québécois de la langue française, le Conseil supérieur de la langue française et la Commission de toponymie du Québec.

L'**Office québécois de la langue française** est chargé de l'application de la Charte de la langue française. Il joue « un rôle exemplaire et moteur en ce qui a trait à l'usage et à la qualité du français dans la province. »[16]. Sa mission est, entre autres :

- de définir et de conduire la politique québécoise en matière […] de francisation de l'Administration et des entreprises ;
- de veiller à ce que le français soit la langue habituelle et normale du travail, des communications, du commerce et des affaires dans l'Administration et les entreprises.[17]

Parmi ses pouvoirs, l'Office peut :

- « prendre les mesures appropriées pour assurer la promotion du français ;
- assister et informer l'Administration, les entreprises, les individus et les groupes en ce qui concerne la correction et l'enrichissement de la langue française »[18].

Le **Conseil supérieur de la langue française** a le rôle de conseiller le ministre responsable de la Charte de la langue française sur toute question relative au français au Québec. La préoccupation du Conseil pour une maîtrise de la langue française se traduit par la volonté de la cohésion sociale explicitée dans un avis en 2008 :

> Le développement de la cohésion sociale au Québec doit se faire par la médiation du français comme langue d'usage public. C'est par la connaissance et l'usage généralisés d'une langue commune qu'il est possible de participer pleinement au développement du Québec. C'est par la connaissance et la maîtrise de cette langue que tous les Québécois parviennent à s'intégrer aux réseaux sociaux, tout particulièrement au monde du travail. C'est aussi par la connaissance du français que

passe la connaissance de la société québécoise et la familiarisation avec ses valeurs essentielles et sa culture.[19]

Il est important de souligner qu'au Québec le français est considéré non seulement comme un outil de communication, mais surtout et avant tout comme l'expression de l'identité et de la culture de la société québécoise. Cela nous mène à dire que, dans un processus d'intégration, il n'est pas suffisant de parler la langue. Ce qui importe, c'est donner aux personnes immigrantes les moyens de s'intégrer à la culture d'accueil.

5. Le programme de francisation pour immigrants adultes du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) du Québec

Plus de huit millions de personnes vivent au Québec et le français est la première langue d'environ huit sur dix d'entre elles. Lorsqu'on ajoute à cette population celles et ceux dont le français est la langue seconde ou tierce, ce sont neuf Québécois sur dix qui parlent le français. C'est la langue officielle, celle de la vie publique, de l'enseignement, du travail, du commerce, de la culture, c'est-à-dire le dénominateur commun d'appartenance à la société québécoise.

Le Québec a toujours voulu gérer le volume et la composition des nouveaux arrivants sur son territoire. « C'est ainsi qu'il s'est doté de son propre ministère de l'Immigration à la fin des années 60, et 30 ans plus tard, en 1991, la province a signé un accord avec le Canada qui fortifie les pouvoirs d'intervention du Québec quant à la gestion de l'immigration, soit la sélection, l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants. »[20] Dans ce processus, un élément s'impose comme étant très important : la langue française. Actuellement la province reçoit environ 45 000 immigrants par année. Même si une part d'entre eux déclarent parler français, il reste que les personnes qui décident de s'y établir doivent commencer ou continuer leur apprentissage de la langue pour pouvoir s'intégrer à la vie professionnelle et à la société d'accueil.

Dès 1989, le gouvernement québécois prend conscience de l'importance d'aider les nouveaux arrivants à se familiariser avec la langue française et la culture québécoise. La première orientation qui guide alors son énoncé en matière d'immigration et d'intégration, toujours valable aujourd'hui, est explicitement le partage du français comme langue commune de la vie publique de la société québécoise.

Dans le but d'appuyer l'intégration en français des nouveaux arrivants, le gouvernement du Québec met à leur disposition plusieurs types de cours de langue gratuits. Ainsi, les immigrants peuvent suivre des cours de différents niveaux (débutant, intermédiaire, avancé), au temps complet ou au temps partiel, des cours en ligne (FEL) sous diverses formules – avec tuteur, en autoformation ou mixtes, des cours réguliers ou spécialisés, ceux-ci répondant à un besoin spécifique et délimité, des cours offerts dans des institutions d'enseignement ou en milieu de travail. L'inscription se fait sur une base volontaire, mais le Ministère mène régulièrement des campagnes de sensibilisation sur le français, « langue commune au Québec, et sur l'importance de son apprentissage pour une intégration réussie à la société québécoise. »[21]

Le programme d'intégration linguistique pour les immigrants adultes du ministère de l'Immigration a un double objectif qui est énoncé dans le titre du document « Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants [et lequel est] Franciser plus, intégrer mieux. »[22]. Il vise à soutenir la personne immigrante dans sa démarche d'apprentissage du français langue d'intégration et de cohésion sociale, afin

qu'elle puisse s'intégrer à la société québécoise francophone. Par là même, les nouveaux arrivants jouent un rôle primordial au maintien et à l'accroissement du français au Québec, sur un continent où l'anglais a une nette prépondérance.

5.1. Objectifs et structure du programme d'intégration linguistique

Dans l'intention de garantir une meilleure offre en matière linguistique, le ministère de l'Immigration, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, s'est doté d'un référentiel en francisation pour les personnes immigrantes adultes voulant s'établir au Québec. Ce référentiel comprend deux instruments principaux balisant le cheminement des personnes immigrantes : l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. L'*Échelle* décrit sous forme de comportements observables les compétences en français des personnes immigrantes :

> Elle permet de dresser le portrait linguistique de ces personnes à chacune des étapes de leur parcours d'immigration et d'intégration, et ce, dans un langage univoque rendant compte des compétences acquises et de la progression des apprentissages. [… Elle] permet aux personnes immigrantes adultes qui apprennent le français d'être informées du développement de leurs compétences en français et de les faire valoir auprès des établissements d'enseignement, des organismes publics ou des employeurs.[23]

L'*Échelle québécoise des niveaux de compétence* est donc un outil qui sert à mesurer les compétences en français des personnes immigrantes.

> Le *Programme-cadre,* [quant à lui], définit les objets de formation permettant à toute personne immigrante d'atteindre un niveau de compétence en français correspondant aux compétences ciblées. [Il présente] les contenus de formation offerts aux personnes immigrantes dans leur démarche d'intégration linguistique, sociale et économique à la société québécoise. [Il] est le complément indispensable de l'*Échelle*.[24]

La lecture des politiques gouvernementales en matière d'immigration et d'intégration permet de constater que le Québec considère l'apprentissage de la langue française comme étant intimement lié à l'apprentissage de la culture québécoise : « Le Québec tient à préserver et à promouvoir sa langue officielle. Le français représente non seulement un instrument de communication essentiel, mais aussi un symbole commun d'appartenance à la société québécoise. Cette union entre la langue et l'appartenance culturelle est très ancrée dans la société québécoise civile. »[25] Le Québec tient à préserver et à promouvoir sa langue officielle. Le français représente non seulement un instrument de communication essentiel, mais aussi un symbole commun d'appartenance à la société québécoise. Nous pouvons l'illustrer par les propos suivants de Gérard Bouchard (2000) :

> Au Québec, la langue française constitue depuis quatre siècles le principal facteur d'intégration socioculturelle. [...] Depuis un demi-siècle, à cause de la différenciation ethnique de la société québécoise, le français [...] s'est imposé comme principal vecteur d'intégration. [...] La langue française est devenue une matrice polyvalente qui admet toute la diversité des stratégies identitaires, toute la variété des investissements symboliques, toute la richesse des héritages, des apports et des inventions. C'est une langue qui se parle désormais à plusieurs voix.[26]

Il faut mentionner que l'une des orientations ministérielles dans le *Programme-cadre* exprime le besoin de former la personne immigrante adulte dans les valeurs de la société québécoise. Outre l'acquisition des bases linguistiques du français, elle doit « s'intégrer économiquement et socio-culturellement en découvrant les valeurs communes propres

à [la société d'accueil] »[27] Pour répondre à cette exigence de formation, le *Programme-cadre* établit deux volets :

- un premier volet décrit les activités d'enseignement qui visent à aider l'apprenant à développer des compétences en français en matière de situations de communication, mais également en termes langagiers (grammaire, lexique, phonétique). Les quatre compétences sont visées : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) ;
- un second volet présente les références socioculturelles et les valeurs communes, et retrace la compétence interculturelle à laquelle les personnes immigrantes devront être formées durant la formation.

Le *Programme-cadre* répond ainsi aux orientations générales de la politique gouvernementale en éducation des adultes, à savoir l'amélioration de la qualité de la langue, l'intensification de l'élément culturel et l'éducation à la citoyenneté. Il utilise, dans l'E/A de la langue, l'approche actionnelle ; l'apprentissage se fait donc par la communication avec les pairs.

Notre attention est portée plutôt sur les compétences interculturelles mentionnées dans le *Programme* et qui y sont regroupées en trois intentions dominantes :

- mettre la personne immigrante adulte en contact avec des repères socioculturels utiles ;
- expliciter les valeurs communes de la société québécoise ;
- favoriser un lien concret entre ces valeurs communes et les situations dans lesquelles pourra se retrouver la personne immigrante[28].

Les éléments qui se rapportent à l'intégration culturelle sont des repères et des informations socioculturels s'appliquant à la société québécoise et qui facilitent la compréhension de faits sociaux et culturels. De plus, sont enseignés des éléments relevant de la compétence interculturelle qui mettent l'accent sur les interactions sociales entre les personnes de cultures différentes. Finalement, les valeurs communes de la société québécoise sont présentées, à savoir :

- la primauté du droit ;
- la nécessité de parler français ;
- l'égalité des droits pour les femmes et les hommes ;
- la solidarité sociale ;
- le développement durable ;
- l'équilibre entre les libertés individuelles et le bien-être collectif ;
- la liberté et la démocratie ;
- la séparation des pouvoirs politiques et religieux ;
- la diversité comme richesse.[29]

On peut donc constater que le programme d'intégration linguistique du ministère de l'Immigration offre aux immigrants un apprentissage à la fin duquel ceux-ci devraient être en mesure de communiquer dans des situations de la vie courante et faire usage du français dans des conjonctures liées à la vie sociale, communautaire et professionnelle. Mais, ce qui est à souligner, c'est que le programme se pose aussi comme objectif « de familiariser l'apprenant avec les valeurs, les attitudes et les comportements dans divers milieux de la vie québécoise [et d'expliquer] les codes culturels, politiques et économiques du Québec [pour que la personne immigrante puisse être] en mesure d'exercer ses droits et responsabilités de citoyen »[30].

5.2. Formation

La formation offerte par le MIDI se déroule dans différents milieux francophones : cégeps, universités, organismes communautaires à but non lucratif, entreprises. La durée totale à laquelle un apprenant a droit de s'inscrire varie selon ses besoins. Elle ne peut cependant dépasser 1 800 heures de formation.

- Cours à temps complet

Le Ministère et ses partenaires offrent ces cours à raison de 30 heures par semaine (33 semaines), réparties en 20 heures d'enseignement avec un professeur et 10 heures avec un moniteur/agent d'intégration. Les tâches principales de celui-ci sont d'aider les stagiaires dans leur intégration à la société québécoise. Plus particulièrement, il élabore et dispense des activités menant à la compréhension mutuelle du nouvel arrivant et de sa communauté d'accueil. Le moniteur organise aussi des activités de sensibilisation, telles que sorties dans des lieux emblématiques, visites de musées, participations à des événements culturels. La formule de 30 h/ semaine est destinée à une clientèle scolarisée. Pour les clientèles peu scolarisées et peu alphabétisées la formation est de 25 heures par semaine. L'âge minimal pour pouvoir bénéficier de ces cours est 16 ans. Aussi, les apprenants reçoivent-ils, sous certaines conditions, un soutien financier.

- Cours à temps partiel

Ces cours peuvent être suivis auprès des mêmes partenaires du Ministère que ceux du temps complet. Leurs horaires sont adaptés à la disponibilité des stagiaires, voilà pourquoi il peut y avoir différentes formules d'enseignement : 4 heures, 6 heures, 9 heures, 12 heures par semaine, le matin, l'après-midi, le soir, la fin de semaine. La durée de la formation ne doit pas être inférieure à quatre heures par semaine. Les formations à temps partiel tiennent du même programme d'intégration linguistique que celui du temps complet.

- Cours spécialisés

Les cours spécialisés s'adressent aux immigrants qui ont déjà une formation professionnelle dans leur pays d'origine et pour lesquels l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé s'avère indispensable dans l'exercice de leur profession au Québec. Le Ministère propose, entre autres, des cours adaptés aux domaines de la santé, du génie, de l'administration, du droit et des affaires.

- Cours en milieu de travail

Ces cours offrent la possibilité aux immigrants qui sont déjà à l'emploi de poursuivre leur apprentissage du français. Mieux maîtriser la langue au travail leur donne la possibilité de s'intégrer davantage au sein de l'équipe, d'améliorer les chances de promotion et de flexibilité professionnelle.

- Autoformation

Le ministère de l'Immigration met aussi à la disposition des immigrants désirant améliorer leur français, mais qui sont dans l'impossibilité de suivre un cours en classe, deux centres d'autoapprentissage situés à Montréal et à Québec. L'apprentissage s'y fait au moyen de divers logiciels, et un moniteur y assure une permanence dans des plages horaires préalablement établis.

- Cours de français en ligne à l'étranger

Ce cours est destiné à « une personne candidate à l'immigration qui est domiciliée à l'étranger et qui détient un Certificat de sélection du Québec. »[31].

6. Les caractéristiques du français au Québec

La présence francophone en Amérique du Nord voit le jour en 1608 avec la fondation de la ville de Québec et l'installation des Français sur les bords du fleuve Saint-Laurent. La langue française a pu parvenir jusqu'à nous, plus de quatre cents ans plus tard, fuyant l'assimilation britannique, l'annexion américaine et l'emprise anglo-canadienne. Comment a-t-elle réussi à conserver le statut de langue officielle de la seule province unilingue francophone dans la confédération canadienne très majoritairement anglophone ? Qu'a-t-elle été pour les Québécois et que représente-t-elle maintenant pour eux ? Au fil de tous ces siècles, le français a su se construire pour s'ériger en élément constitutif de l'expression de l'identité, en condition de survie d'une société fidèle à ses valeurs, pour finalement parvenir aujourd'hui à former le milieu de vie de tout un peuple.

Le français au Québec est considéré comme langue véhiculaire. La Loi 101, soit la Charte de la langue française (1977), l'érige en « langue officielle de l'État et des tribunaux, tout en faisant [de lui] la langue normale et habituelle au travail, dans l'enseignement, dans les communications, dans le commerce et dans les affaires. »[32]. Il est aussi appréhendé comme langue vernaculaire et signe d'intégration et d'identification privilégié. Par conséquent, le Québec accorde à la francisation une importance majeure et mise principalement sur cette dernière afin de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants.

L'appellation qui désigne l'enseignement du français dispensé aux immigrants adultes souhaitant s'installer au Québec durablement est le français langue d'intégration (FLI). Cela signifie que les cours sont construits exclusivement sur (et pour) le français utilisé au Québec et qui est le seul à pouvoir exprimer les réalités lui appartenant. Signalons que le québécois est perçu parfois, autant par les visiteurs que par les immigrants récents, habitués aux usages de la langue d'outre-Atlantique, comme particulier. Souvent, à leur arrivée dans la province, les immigrants adultes s'attendent à apprendre le français international. Néanmoins, leur vraie réussite dans le processus d'intégration à la société québécoise ne se mesure pas uniquement par la reproduction fidèle des structures enseignées dans les grammaires écrites, ni par la compréhension infaillible du français européen, mais surtout par leur capacité à appréhender leurs nouveaux concitoyens, les locuteurs du français québécois. Un professeur du ministère de l'Immigration a comme devoir d'enseigner aux nouveaux arrivants le français du Québec. Toutefois, il est souvent difficile pour l'enseignant, de répondre à toutes les questions des étudiants sur les particularités et le fonctionnement de la langue orale au Québec. En effet, la maîtrise de la grammaire implicite des locuteurs québécois, comme d'ailleurs c'est le cas pour tout locuteur natif quant à sa langue maternelle, est inconsciente. Il s'agit ici d'un système de règles intériorisées, irréfléchies, qui se manifestent surtout dans les échanges oraux. L'ensemble de ces règles que les natifs respectent instinctivement, composent ce qui est appelé la *grammaire* d'une langue. La grammaire de certaines langues figure sous forme écrite, en termes de règles qui ont été formulées suite à de multiples recherches et observations sur l'usage de la langue. C'est notamment le cas du français standard. En revanche, les linguistes travaillant sur la norme orale du québécois n'ont pas eu pour cible les apprenants de français langue étrangère/seconde. Par conséquent, il est difficile de trouver du matériel qui décrit le fonctionnement de la langue parlée au Québec et auquel référer les étudiants. *La Grammaire québécoise d'aujourd'hui : comprendre les*

*québécisme*s de Jean-Marcel Léard (1995) est l'un des rares ouvrages publiés dans ce domaine. Elle est, toutefois, peu utile eu égard à ses analyses essentiellement syntaxiques et morphologiques complexes.

Donc, nous nous posons la question sur la meilleure façon de préparer les stagiaires à une intégration linguistique et culturelle réussie à la société québécoise. Partant du principe que les enseignants sont à la fois des modèles linguistiques et des médiateurs culturels, il est important que le français parlé au Québec, avec ses particularités d'ordre phonétique, morphologique, lexical et syntaxique, soit enseigné par des professeurs d'ici.

Ce que l'on trouvera ci-après, est un choix dans la langue utilisée au Québec pour montrer sa particularité. *Choix* implique lacune et nous en sommes consciente. On a souvent des idées reçues, des préjugés sur la manière de parler, un idéal linguistique. Mais, la langue n'est pas monolithique et nous ne parlons pas de la même manière en France, au Québec, en Wallonie ou en Suisse romande. Chaque parlure[33] est constituée d'un réseau de particularités qui se structurent pour former les indices régionaux du français.

La langue parlée au Québec a-t-elle ses règles? Pour répondre à cette question, considérons les phrases suivantes :

(1) On chante-tu ensemble ?
(2) J'ai-tu eu raison ?
(3) Elles vont-tu y participer ?

qui sont utilisées tout à fait naturellement au Québec. En revanche, les phrases suivantes sont agrammaticales :

(4) *On chante-tu ensemble.
(5) *Qu'est-ce qu'on chante-tu ?
(6) *Est-ce qu'on va-tu au restaurant ?

Si le locuteur québécois est en mesure de faire la distinction entre les trois premières phrases et les trois phrases suivantes et d'affirmer que les unes sont grammaticales tandis que les autres ne le sont pas, nous pouvons conclure qu'il y a bien une règle de l'utilisation de la particule *–tu*, en l'occurrence, dans les phrases (1), (2) et (3) qui n'est pas appliquée en (4), (5) et (6). Même si les grammaires officielles n'en font point mention, c'est une règle grammaticale que les locuteurs francophones québécois respectent inconsciemment. Sans se perdre dans les détails, l'enseignant dira aux étudiants qu'en français parlé au Québec, on peut poser des questions fermées (dont la réponse est *oui* ou *non*) en insérant la particule *-tu* après le verbe conjugué (ou l'auxiliaire, pour les temps composés). Le *–tu* interrogatif est un équivalent de *est-ce que*, il ne faut donc pas le confondre avec le pronom sujet « tu ». C'est un outil qui sert à transformer une phrase affirmative en phrase interrogative.

Nous avons constaté que, par manque de matériel scientifique publié sur le français parlé au Québec, le professeur reste la seule personne-ressource pour les nouveaux arrivants à ce sujet. Notre expérience personnelle témoigne de la volonté prononcée des stagiaires d'avoir un enseignant parlant québécois afin de pouvoir s'accoutumer aux spécificités du français d'ici. Ce désir est un témoignage sans équivoque de la détermination des immigrants d'utiliser la langue comme passage obligatoire vers l'intégration à la société québécoise. Pour illustrer la langue parlée au Québec, le professeur fait appel, le plus souvent, à des observations, des analyses, des comparaisons, des explications. Par exemple :

Français standard	**Français parlé au Québec**
Est-ce que j'ai droit ?	J'ai-**tu** droit ?
On a reçu un message ?	On a-**tu** reçu un message ?
Vont-ils y aller ?	I (Ils) vont-**tu** y aller ?
Est-ce que tu veux ?	Tu veux-**tu** ?

Les quatre phrases du tableau suivant ont le même sens :

Français standard	**Français parlé au Québec**
Est-ce qu'on va au restaurant ? On va au restaurant ? Va-t-on au restaurant ?	On va-tu au restaurant ?

Une autre particularité intéressante du français québécois est observée dans les variantes vocaliques. Certaines oppositions phonologiques, qui sont en train de disparaître en français international, sont maintenues dans la variété québécoise. Ainsi, les Québécois continuent à distinguer le *a* antérieur du *a* postérieur, comme dans *p**a**tte* et *p**â**te*. À la fin des mots, le *a* postérieur est même très souvent prononcé comme *O* ouvert, tel que dans ces deux exemples : *Je ne vois **pas*** (prononcé **O**), J'habite au **Canada** (prononcé Canad**O**).

Il y a également lieu d'évoquer les voyelles *i*, *u* et *ou* qui sont articulées de façon relâchée quand elles se trouvent dans la dernière (ou la seule) syllabe orale d'un mot se terminant par une consonne prononcée. Par exemple :

Voyelles « i, u, ou »	**Voyelles relâchées**
un l**i**t	l**I**re
j'ai l**u**	la l**U**ne
l**ou**p	la l**OU**pe

Mentionnons aussi le phénomène d'affrication des consonnes *d* et *t* quand elles sont suivies par les voyelles *i*, *u* ou les semi-voyelles correspondantes (*yod* et *ue*). Par exemple :

Français standard	**Français québécois**
dix	**dz**ix
dur	**dz**ur
part**i**r	par**ts**ir
tu	**ts**u
pas**t**ille	pas**ts**ille
tuer	**tz**uer
dioptrique	**dz**ioptrique
duodénum	**dz**uodénum

La particule interrogative *-tu*, le *a* antérieur en fin de mot, le relâchement des voyelles et l'affrication sont des phénomènes généralisés partout au Québec et ne sont pas considérés comme marqueur social. Ces variantes sont très fortement ancrées dans l'usage québécois de tous les niveaux de langue. Précisons que les spécificités du français québécois ne sont pas fortuites. Bien au contraire, elles sont le résultat d'un concours de nombreux facteurs provenant de divers aspects de la langue elle-même, ainsi que de la structure de la société et de son histoire.

Comme on peut le remarquer dans les exemples qui suivent, les différences entre le français standard et le français québécois se situent sur le plan phonétique, morphologique, syntaxique et lexical. Elles ont été répertoriées dans des études volumineuses à maintes

reprises. Voici un bref aperçu des cas les plus typiques, à part ceux mentionnés précédemment :

Français standard	**Français parlé au Québec**		
les diphtongues	p**è**re	prononcé	p**aè**re
	m**è**re		m**aè**re
	hist**oi**re		hist**oè**re
	b**oî**te		b**oaè**te
	gar**a**ge		gar**aou**ge
	f**ê**te		f**ei**te
la prononciation relâchée	bien	prononcé	ben
	capable		capab
	fenêt**re**		fenêt
	tab**le**		tab
les pronoms toniques	nous		nous-**autres**
	vous		vous-**autres**
	eux		eux-**autres**
le verbe *aller*	Je vais au parc		**J'va** au parc
	Je vais manger		**J'va** manger
le verbe *haïr*	**Je hais**		**J'haïs**
la double négation	Il n'y a personne		Y'a **pas personne**
	Il ne veut rien dire		I veut **pas rien** dire
la place des pronoms à l'impératif	Donne-**m**'en		Donne-**moi**-**z**-en
	Achète-**t**'en		Achète-**toi**-**z**-en
	Donne-**la**-**moi**		Donne-**moi**-l**a**
	Donne-**les**-**nous**		Donne-**nous**-**les**
	Ne me parle pas		**Parle-moi pas**
	Ne m'en parle pas		**Parle-moi-z-en pas**
	Ne les prends pas		**Prends-les pas**
les pronoms relatifs	J'écoute le hockey au poste **où** (**auquel**) il joue.		J'écoute le hockey au poste **qu**'il joue.
	Le resto **où** (**dans lequel**) on va s'appelle *Jack*.		Le resto **qu**'on va s'appelle *Jack*.
	C'est un avis **dont** on a besoin.		C'est un avis **qu**'on a besoin.
emploi de *qu'est-ce que* dans le discours indirect	Je sais **ce que** tu veux.		Je sais **qu'est-ce que** tu veux.
	J'observe **ce qui** se passe.		J'observe **qu'est-ce qui** se passe.
	Je regarde où cela se trouve.		Je regarde où **est-ce que** cela se trouve.
certaines prépositions et adverbes de localisation	Il est **sous** la table.		Y'est **en dessous de** la table.
	Il est **devant** le magasin.		Y'est **en avant du** magasin.
	Il est **derrière** la maison.		Y'est **en arrière de** la maison.

	Il s'assoit **par terre**.	Y s'assoit **à terre**.
emploi de certaines préposition (*calques de l'anglais*)	Il est **dans** le comité d'embauche.	Il est **sur** le comité d'embauche.
	Il travaille **dans** la même entreprise depuis 10 ans	Il travaille **avec** la même entreprise depuis 10 ans.
avec ses	J'aide ma sœur **à faire** ses devoirs.	J'aide ma sœur devoirs.
les mots passe-partout	tu sais le fait que	tsé fait que genre
remplacement de *et* par *pis*	Moi **et** Luc, on fait un tour.	Moi **pis** Luc, on fait un tour.
expressions **a** québécoises	**C'est invraisemblable** !	**Ça a pas de bon sens !/Ça pas d'allure !**
	C'est **inacceptable** !	C'est **écœurant** !/C'est **effrayant** !
	C'est **formidable** !	C'est **le fun** !/C'est **super** !
	Cela me fatigue.	Je suis **tanné.**/Je suis **écœuré**.
	C'est **ennuyant** !	C'est **plate** !
	Va de l'autre **côté**.	Va de l'autre **bord**.
	C'est **mignon**.	C'est **cute** (prononcé *kioute*).
	Ici	**Icitte**
	Pas du tout.	**Pantoute.**
	Regarder la télé	**Écouter** la télé
contraction de certaines expressions	Je ne vois **pas du tout**. **À vrai dire** (**dis-donc**, **écoute donc**), ça ira.	Je ne vois pas **pantoute**. **Coudon**, ça ira.
ajout de *là* dans le discours	**Quant à** moi, la fenêtre, j'aurais changé de place.	Moi **là**, la fenêtre **là**, J'aurais changé de place **là**.
expressions calquées sur l'anglais	Tomber **amoureux**. **Avoir de la chance**. Je n'ai pas pris **le risque** de traverser la rue.	Tomber **en amour**. **Être chanceux**. Je n'ai pas pris **la chance** de traverser la rue.

Les éléments de vocabulaire à forte charge culturelle et qui caractérisent la variété québécoise sont très nombreux. Nous en présenterons ici quelques-uns à titre d'exemple. Tels sont *un condominium* (ou *un condo*) désignant un appartement situé dans un immeuble de propriétaires ; *un 1 ½* (*un et demi) / 2 ½ / 3 ½ / 4 ½ / 5 ½* dont les chiffres ronds indiquent le nombre de pièces et le ½ signifie la salle de bains ; *une laveuse* et *une sécheuse* qui correspondent à un lave-linge et à un sèche-linge en français international ; *un cégep* qui est l'acronyme *de collège d'enseignement général et professionnel*, *mon chum* et *ma blonde* dont les correspondants sont copain et copine ; *une aréna* qui signifie

une patinoire couverte ; *une microbrasserie* se recoupe avec brasserie artisanale, *un dépanneur* signifie une petite épicerie de quartier, *un chandail* qui est utilisé au Québec pour désigner un Tee-shirt ou un tricot, le verbe *jaser* qui veut dire bavarder, l'adjectif *niaiseux* signifiant peu intelligent, etc. Contrairement à une idée largement répandue, les québécismes lexicaux ne se limitent pas à des usages populaires et nous voulons insister sur ce point. Certes, il y a des mots et des expressions qui sont connotés socialement, comme *être pacté* pour être soûl, *patates pilées* pour une purée de pommes de terre ou *patcher* pour rapiécer quelque chose. Toutefois la grande partie des québécismes lexicaux sont utilisés par tous. Pensons, entre autres, à *mouiller* – pleuvoir, *chicaner* – réprimander quelqu'un pour des choses peu importantes, *chialer* – se plaindre, *placoter* – bavarder.

La langue enseignée au Québec se caractérise donc avec « la fierté de parler et d'écrire une langue [reflétant le] patrimoine culturel québécois, et la volonté de contribuer à son essor. »[34] Si l'objectif de l'étudiant est de comprendre et de se faire comprendre dans cette province canadienne, on ne saurait nier la nécessité d'apprendre le français dans la réalité de son contexte. Par le contenu linguistique et factuel enseigné transite la culture de l'ensemble du groupe social (ou au moins par une très large majorité de celui-ci). C'est en apprenant le français utilisé au Québec que les nouveaux arrivants adoptent le patrimoine collectif et rapprochent leur structure culturelle d'origine de la structure culturelle d'accueil. Par ailleurs, en présentant les particularités de la langue, il faut clairement spécifier que la variété québécoise ne se limite pas à celles-ci. Il faut savoir que les Québécois utilisent fréquemment, par exemple, le mot *présentement*, mais que l'emploi du mot *actuellement* n'est pas exclu des usages linguistiques. Également, *la fin de semaine* côtoie à part égale le mot *weekend*. C'est dire qu'il faut aborder le québécois comme une variété qui connaît une structuration originale et systématique.

En nous basant sur notre vécu personnel et en consultant des études à ce sujet, nous tenons à souligner que l'intégration au Québec des nouveaux arrivants ne signifie pas l'abandon de leur identité ethnique (voir surtout les travaux de Mary C. Waters qui démontrent que la majorité des Américains se réclament encore d'une identité ethnique[35]) et encore moins leur assimilation, mais qu'elle passe plutôt par un esprit d'ouverture mutuelle où l'immigrant atteint un état de concordance entre ses structures culturelles d'origine et celles de la société d'accueil. Il prend du temps pour s'acclimater, s'approprier les us et coutumes des Québécois, surmonter les différences d'ordre socioculturel, modifier dans une certaine mesure, son comportement de façon à le rendre plus conforme aux habitudes locales. Il s'agit en fait d'un équilibre entre la préservation de la culture d'origine et l'adaptation à la culture de la société d'accueil. Nous citons, à ce sujet, le postulat politique du ministère de l'Immigration du Québec publié en 1990, mais qui reste actuel encore aujourd'hui :

> La communauté d'accueil s'attend donc que les immigrants et leurs descendants s'ouvrent au fait français, consentent les efforts nécessaires à l'apprentissage de la langue officielle du Québec et acquièrent graduellement un sentiment d'engagement à l'égard de son développement. […] Cette valorisation du français comme langue officielle et langue de la vie publique n'implique toutefois pas qu'on doive confondre maîtrise d'une langue commune et assimilation linguistique.[36]

L'intégration réussie des nouveaux arrivants se fera donc principalement par la maîtrise de la langue parlée au Québec, celle qui exprime et symbolise la réalité culturelle de ses locuteurs, qui reflète le contexte social dans lequel les Québécois l'utilisent. Il est

important de souligner ici que nous ne plaidons pas pour l'enseignement du registre familier et populaire du français parlé au Québec. Au contraire, le professeur a comme tâche de faire apprendre aux nouveaux arrivants le registre standard tout en attirant leur attention sur les particularités les plus fréquentes de la langue en usage dans cette province canadienne. De cette façon, il évitera que les apprenants portent prématurément un jugement négatif sur le français des Québécois, blâme que l'on entend parfois dans nos classes et qui stipule l'incompréhension des québécismes, la *bizarrerie* de la structure de certaines phrases, l'*étrangeté* de la prononciation ou encore l'utilisation des mots passe-partout. Ce sont des cas dans lesquels les stagiaires font une généralisation hâtive sur le français québécois sans tenir compte des différents registres de la langue et des classes sociales. Une fois de plus, nous abordons la question du matériel pédagogique utilisé au ministère de l'Immigration. Notre propos a pour but de démontrer le contresens à utiliser un manuel élaboré dans un autre pays. On a vu que l'apprentissage de la langue étrangère permettait de comprendre certains mécanismes sociaux des locuteurs natifs de cette langue. On imagine donc difficilement l'E/A du québécois dissocié des schémas de communication spécifiques à la vie quotidienne, aux activités professionnelles et de loisir se rapportant au contexte d'ici. Il est peu concevable d'accepter l'enseignement d'une langue stérile, dénudée de la coloration culturelle locale, que seuls les étrangers parleraient. Pour que l'E/A du français au Québec soit crédible, il est nécessaire qu'il se fasse dans le cadre de la culture québécoise.

7. Quelle langue enseigner ? Quelle norme privilégier ?

Il est difficile d'affirmer qu'il y a aujourd'hui une seule langue française dans la francophonie. Au-delà du fait qu'il s'agisse de la même langue, le français existe réellement sous ses multiples facettes, ne serait-ce que pour des raisons de dispersion géographique et de développement historique. La langue française est parlée de façon variée sur les différents continents, elle a été introduite dans diverses époques, elle a subi ou continue de subir l'influence plus ou moins favorable d'autres langues avec lesquelles elle est en contact. Elle a aussi ses caractéristiques sociales et culturelles qui témoignent de la vitalité et de l'identité de ses locuteurs. Par la langue qu'il parle, entre autres choses, l'individu porte l'empreinte de la communauté culturelle dont il fait partie. Du point de vue didactique cela provoquerait les questions suivantes : est-ce que le français parlé du Québec, ou celui d'Alger, par exemple, dans ses registres familier et populaire serait le type de français qui mériterait d'être connu des non-natifs de ces régions ? Et si oui, dans quelle mesure ? Nous pensons que les apprenants devraient avoir une connaissance des variations de la langue parlée dans la région respective. Le pédagogue qui enseigne la langue seconde/étrangère doit donc se poser la question comment aborder cette variation. Ce cas de figure apparaît avec beaucoup plus de pertinence dans l'E/A de la langue à des immigrants dont le but ultime est l'intégration réussie à la société d'accueil. Si on leur présentait la langue comme système autonome, retiré du contexte social et des aspects culturels, il serait difficile pour la personne d'entrer en relation avec le monde qui l'entoure. L'apprentissage formel seul de la langue (grammaire, vocabulaire, syntaxe) n'aidera pas l'immigrant à établir le contact nécessaire avec la société d'accueil et ne favorisera en rien son intégration.

Nous pensons que le professeur doit privilégier l'E/A de la langue vivante qui permettra aux immigrants d'accéder à la nouvelle culture de la société d'accueil et

les amènera à communiquer avec les locuteurs natifs de manière plus naturelle. De façon concrète, cela se fera au moyen de nombreux exercices de repérage de formes familières dans différentes activités d'écoute : dialogues en langue familière, entrevues, chansons de groupes ou de chanteurs québécois. Le visionnement de séries télévisées ou d'extraits de films québécois récents y trouve aussi une place privilégiée. Ce type d'apprentissage a la mission de sensibiliser les apprenants à la dimension symbolique du québécois en les exposant aux variétés du français parlée au Québec. Il est conseillé que ces exercices se fassent régulièrement pour que les stagiaires soient en mesure d'aboutir à la reconnaissance des formes familières du français québécois. À ce sujet, Ball (2000)[37] va plus loin : il préconise à ce que les apprenants soient informés sur les variations les moins standard de la langue dont ils font l'apprentissage (registre familier et populaire). Qui plus est, l'auteur recommande que ceux-ci soient entraînés dans une production active des variations linguistiques. Il nous est difficile d'adopter cette vision. Notre conviction est que les apprenants ont besoin de comprendre les expressions populaires, les différences de registre, les dialectes et les accents (variations phonétiques, grammaticales et lexicales). Toutefois, nous pensons que le professeur devrait se limiter à la sensibilisation de ceux-ci sans aller plus loin. La langue populaire d'ici, appelée *le joual* et apparue dans les années 1960, a créé une sorte de fierté pour les francophones du Québec. Ainsi, la littérature québécoise d'alors connaissait un esprit joualisant important s'inscrivant dans les pièces de théâtre et dans les romans de certains auteurs, tels Michel Tremblay et Jacques Renaud, qui revendiquaient le droit des Québécois à leurs spécificités linguistiques. Cette langue a fait l'objet d'un débat virulent durant les années 60 et 70. Quoique de nos jours les controverses persistent, après leur première passion pour la langue du peuple, les écrivains, les intellectuels et la population en général se sont rendu compte de la prison linguistique et culturelle dans laquelle le joual les cloîtrait. Aujourd'hui, la majorité des Québécois utilisent, pour les registres neutre et soutenu, le français commun. Au contraire, si on légitimait l'enseignement des variations les moins standard aux néoquébécois ils se détourneraient du français du Québec pour se diriger vers l'anglais. Le rapport affectif à la langue étrangère ainsi que les perceptions qui y sont liées jouent un rôle important dans le désir ou le refus d'apprendre et de pratiquer la langue de l'autre. Le respect ou le manque de respect envers la langue et envers ses locuteurs dépend donc du choix linguistique qui sera fait par l'institution responsable de la francisation des immigrants, en l'occurrence le ministère de l'Immigration du Québec. Au lieu donc de nous concentrer sur les formes dialectales, tel que stipulé par Ball (2000)[38], il nous semble beaucoup plus important et opportun de présenter aux apprenants ce qui varie dans la langue, pourquoi elle varie, et quels facteurs sociaux, géographiques, historiques et culturels contribuent à l'évolution du français dans le contexte québécois en lui donnant ainsi sa couleur locale. Ces connaissances aideraient les immigrants à s'expliquer et à comprendre les faits observables dans la langue, et auxquels ils seront sans aucun doute confrontés durant leurs innombrables interactions sociales.

Ainsi, nous faisons la transition vers notre dernière partie dans laquelle nous aborderons l'importance incontestable de l'élément culturel comme partie intégrante de tout programme linguistique pour immigrants.

8. L'élément culturel dans le programme d'intégration linguistique pour immigrants adultes du MIDI

Comme enseignante-chercheuse, nous avons assuré quatre sessions consécutives la formation en francisation à temps plein de quatre classes de 22 étudiants chacune dans le cégep de Saint-Laurent, Montréal, Québec, Canada. Trois de ces groupes étaient de niveau 1 (débutant) et un groupe était de niveau 3 (avancé). Les cours se donnaient de 8 h 30 à 12 h 30 et de 13 h 30 à 15 h 30 du lundi au vendredi. La professeure assurait quatre heures par jour, les deux heures restantes étaient animées par le moniteur/l'agent d'intégration. Les apprenants étaient des adultes entre 20 et 70 ans et avaient, en moyenne, 15 ans de scolarité dans leur pays d'origine. Ils venaient du monde entier : Irak, Iran, Moldavie, Syrie, Arabie saoudite, Roumanie, Cuba, Philippines, Mexique, Colombie, Bulgarie, Kirghizistan, Liban, Égypte, Albanie, Chine, Corée du Sud, Ukraine, Israël, Maroc, Indonésie, Argentine. Un dernier point sur le profil des étudiants : ils vivaient tous à Montréal depuis au moins 8 mois. À la suite de notre expérience et de nos observations directes en salle de classe de français langue d'intégration, nous avons constaté que les étudiants progressaient rap*idem*ent dans la langue. Quant au processus d'intégration à la société québécoise, ils avançaient aussi, mais à une cadence moindre. Leurs témoignages sur les essais qu'ils faisaient pour s'insérer dans leur nouveau milieu de vie nous amènent à faire l'hypothèse que ce qui manque prioritairement aux immigrants désireux de s'établir au Québec est, en plus de la langue, la culture partagée des locuteurs natifs. Cette culture qui, même si ceux-ci l'ignorent, commande la plupart de leurs comportements, de leurs habitudes et de leurs mœurs. Lorsque Bouchard (2000) déclare, dans son rapport, que le français « est une langue qui se parle désormais à plusieurs voix »[39], nous ne pouvons pas demeurer sans nous demander si ces multiples voix se comprennent. L'apprentissage de la langue, certes, est un élément qui aide l'intégration socio-professionnelle des immigrants. Par exemple, l'utilisation des services de santé, d'éducation, de logement, l'insertion au marché de travail sont facilitées par la maîtrise du français. Toutefois, l'inclusion des néoquébécois passe surtout par une intégration culturelle qui touche l'appropriation (ou pour le moins l'appréhension) d'un système de significations et de valeurs qui se concrétise dans les actions, les paroles, les comportements de tous les jours.

Nous avons constaté que les barrières dans les échanges et leurs conséquences sur l'intégration des personnes immigrantes relèvent surtout d'un inconfort créé par l'inexpérience face à la culture des Québécois. Il est important donc d'enseigner les phénomènes les plus typiques que l'on observe au Québec. Ainsi, l'interjection *bonjour* y est utilisée non seulement au moment de la rencontre avec quelqu'un, mais aussi quand on prend congé. La forme *bienvenue* est une formule qui correspond à *de rien* ou *je vous en prie*. Par ailleurs, le tutoiement et le vouvoiement ne fonctionnent pas du tout de la même façon au Québec qu'ailleurs dans la francophonie. Au Québec, on peut plus facilement tutoyer son interlocuteur, même si on ne connaît pas la personne en question. Il est très fréquent de tutoyer et de se faire tutoyer dans un magasin, dans un restaurant, dans la rue. Parler à *tu* est même très fréquent dans les interactions entre étudiant et professeur, employé et directeur. Le cas du tutoiement au Québec a souvent été attribué à l'influence de l'anglais. Cependant, il serait plus juste d'affirmer que le fonctionnement de cette forme est dû au fait que les relations sociales sont moins hiérarchisées dans cette province canadienne. À ce sujet ajoutons l'exemple de l'aspect vestimentaire des

Québécois qui reflète leur amour de la simplicité et leur esprit pratique. Il en résulte que tout gandin dans le transport en commun deviendrait facilement ridicule. Aussi, l'aisance dans les rapports interpersonnels entraîne, très souvent, l'utilisation de formules décontractées au début d'une conversation entre inconnus, tels *Bonjour, ça va bien ? Bonjour, vous allez bien ? Bonjour, comment ça va ?* La méconnaissance de ce caractère naturel, sans prétention, des relations sociales des gens d'ici pourrait incommoder la personne concernée. Pour la compréhension de la société québécoise, citons le fait qu'en fin de déménagement on offre généralement à nos copains québécois qui nous ont aidé une *pizza* et de la bière. Ces exemples nous entraînent à mentionner que les immigrants doivent être informés, tout au long de leur durée de francisation, de situations courantes liées à l'élément culturel propre au Québec.

Le contenu culturel est traité dans deux volets différents du programme du Ministère : celui des objectifs situationnels offert par le professeur et dans le volet « intégration » animé par le moniteur/l'agent d'intégration. La composante culturelle est répartie aussi selon les différents niveaux et répond aux critères d'une nette progression. On constate, en effet, qu'au début des cours les apprenants ont un nombre limité d'heures en intégration : 18 heures sur un total de 330 pour le niveau 1. Au niveau 2 cette proportion est de 34 heures sur 330. Au dernier niveau, le niveau 3, les étudiants ont 48 heures en intégration sur le même total d'heures, c'est-à-dire 330.

La présentation d'éléments culturels de la société québécoise se fait de façon progressive, c'est-à-dire des plus courants aux plus complexes. Dans un premier temps, les immigrants découvrent les règles explicites et implicites régissant la communication dans des situations quotidiennes de base, tels *au magasin*, *à la banque*, *à l'hôpital*, *au restaurant*, *parler au téléphone*, *chercher un logement*. Prenons-en quelques exemples. Considérant l'objectif situationnel *au restaurant*, les stagiaires apprennent les outils linguistiques leur permettant de s'adresser au serveur pour commander, mais ils voient aussi l'usage des pourboires. Rappelons qu'au Québec le pourboire dans un restaurant est obligatoire et qu'il représente 15 % de la somme totale de l'addition. La méconnaissance de cette règle sociale peut facilement mettre la personne dans une situation délicate, voire l'exclure de la vie commune. Examinons aussi l'objectif situationnel *au magasin* : au Québec, le « bon de garantie de prix », par exemple, est un coupon qui assure, dans une période de 30 jours, l'achat au prix soldé d'un article en promotion temporairement épuisé. Ne connaissant pas cette réalité, l'échange entre le commerçant et le client peut s'avérer un vrai *quiproquo*. Ajoutons à cela la leçon *à l'hôpital* : ne sachant pas qu'au Québec l'appellation *Hôtel-Dieu* est synonyme de *centre hospitalier* ou encore d'*hôpital*, le nouvel arrivant peut se retrouver dans une situation embarrassante en appelant un Hôtel-Dieu pour … réserver son séjour touristique.

La culture d'une société est donc constituée de tout ce que l'on a à connaître pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. Elle est ainsi constituée d'un ensemble de comportements prévisibles partagés par des gens d'une même communauté. Nous appuyant sur le concept de culture que Geertz[40] définit comme *un système de significations* qui permet à la personne de donner du sens à ses actions, ses paroles, ses comportements ainsi qu'à ceux des autres, nous déduisons que, sans connaître les conjonctures susmentionnées, l'immigrant se retrouverait dans la marge de la société québécoise.

Dans un second temps, les étudiants prennent connaissance, entre autres, des festivals,

des fêtes et des événements au Québec, de l'histoire de la chanson québécoise, du théâtre québécois et de la peinture au Québec, de la Charte de la langue française, des ressources naturelles de la province, de la composition du ménage québécois d'aujourd'hui (mariages, divorces, familles recomposées, la vie en solo, etc.). Les stagiaires sont aussi sensibilisés à la psychologie des Québécois. Rappelons à cet égard que les gens d'ici « supportent peu les incursions dans leur intimité, et [qu']il est mal vu de leur poser des questions personnelles, car ce qui [pourrait sembler pour quelqu'un] un signe de politesse, leur paraît le début de la drague ou d'une psychanalyse. »[41]

Également, il est important de savoir que les Québécoises obéissent difficilement aux hommes, prennent souvent l'initiative et partagent l'addition au restaurant. Au dernier niveau, le niveau 3, les apprenants suivent un cours d'histoire du Québec. Une place importante est également dédiée à l'apprentissage des compétences linguistiques et référentielles nécessaires à l'insertion au marché du travail, aux ordres professionnels et les métiers réglementés, à la Loi sur les normes du travail. De plus, on attire l'attention des étudiants sur le fait qu'« au travail, on garde les portes de son bureau ouvertes, [qu']on veut du résultat et pas de l'enrobage, [qu']on ne sort pas des fonctions assignées et [qu']on ne règle pas les conflits directement avec [son collègue immédiat], mais avec son chef. »[42]. Il est également important de faire partager en action les coutumes et les traditions du patrimoine québécois. À cette fin, en parallèle avec les activités en classe, le programme de francisation inclut des sorties encadrées par le moniteur/agent d'intégration. Leur but est de renforcer, chez les nouveaux arrivants, le sentiment d'appartenance à la société québécoise et la conscience de solidarité qui passent obligatoirement par la participation active de tout un chacun au développement et à l'enrichissement de l'héritage collectif. Les stagiaires font ainsi la visite d'une ferme québécoise où ils prennent part à la cueillette de pommes, ils sont amenés à la cabane à sucre pour explorer l'endroit où l'on fabrique les produits de l'érable, ils visitent un marché qui vend des fruits et des légumes québécois, ils font le tour du centre-ville, explorent différents musées et sites historiques. À ces activités pourraient s'ajouter une visite de l'Assemblée nationale du Québec. Par ailleurs, des représentants de diverses institutions, tels que policiers, agents d'Emploi-Québec, intervenants de SOS Violence conjugale, mandataires de la Régie du logement, sont régulièrement invités en classe pour informer les immigrants des services offerts par leur institution respective et répondre à des questions. Les étudiants prennent part également à des sessions d'information sur le travail bénévole qui est considéré au Québec comme important non seulement pour chaque personne qui le fait, mais aussi pour l'ensemble de la société québécoise. En outre, les étudiants participent à des séances offertes par des représentants du Centre local d'emploi (CLE) qui met à disposition des ressources et des services à toute personne ayant besoin d'une aide en matière d'emploi.

L'élément culturel est fort présent dans les manuels et les cahiers d'activités du ministère de l'Immigration du Québec. Il y figure sous forme phonétique, lexicale, syntaxique, thématique. Nous aimerions faire mention d'une autre activité intéressante que nous avons présentée à nos étudiants tout au long de notre mandat en tant que professeure au MIDI. Il s'agit de l'activité qui traite du vocabulaire québécois considéré à travers les fêtes, les cérémonies et les événements célébrés au Québec. De cette façon, il se crée un croisement entre l'élément lexical culturellement chargé et l'événement culturel lui-même. Le vocabulaire et les structures linguistiques que les étudiants apprennent leur font découvrir, en même temps, des aspects culturels de la vie des Québécois. Ainsi :

Le 24 juin…	se rapporte à …	fleurdelisé, fleur de lys, feu, plaines d'Abraham, drapeau, fête nationale, défilé, festivités, spectacles
Noël …	se rapporte à …	magasinage, guignolée, panier de Noël, terrasses chauffées, tapeux de pieds, calleur de danse, party
Fête des neiges …	se rapporte à …	traîneau à chiens, mitaines, tuque, hôtel de glace, bonhomme Carnaval, glissade, luge, patins, raquette
Érablière …	se rapporte à …	sirop d'érable, cabane à sucre, érablière, tire, entailles avec chalumeaux et chaudières, bouilloire
Cueillette de pommes …	se rapporte à …	verger, autocueillette, cidre, muffins, repas champêtre, dégustation, pommier, balade en tracteur
Halloween …	se rapporte à …	citrouille, fantôme, balai, sorcière, bonbons, lanterne, monstre, friandises, conte horrifique

Réflexion faite, nous pouvons dire que la connaissance de la société québécoise et le rapprochement de la culture des natifs guident incontestablement l'immigrant dans son projet migratoire et présentent pour lui des outils facilitant une compréhension et une ouverture à la société d'accueil. Il n'est pas toujours facile de faire comprendre une autre culture à des adultes qui ont déjà leurs habitudes et leurs croyances bien ancrées en eux, surtout quand la nouvelle culture s'avère très différente de la leur. Nous avons remarqué que lorsque le cours contenait des présentations et des réflexions sur des aspects culturels de la vie québécoise, les apprenants participaient très activement, posaient des questions, interagissaient, débattaient.

Le système de francisation ainsi organisé au Québec, vise l'acquisition du français et de la culture québécoise par les quelques 45 000 immigrants que la province accueille chaque année. Pour les gens qui viennent d'Asie, d'Afrique, d'Europe, des Caraïbes, de l'Amérique centrale, de l'Amérique du Sud, des États-Unis, qui parlent différentes langues et qui ont leurs propres cultures, un dénominateur commun est trouvé pour que ces personnes puissent s'intégrer avec succès à la société d'accueil, l'apprentissage de la langue et de la culture québécoises. La société du Québec s'attend donc à ce que les nouveaux arrivants adhèrent à ses valeurs et participent pleinement à la vie économique, sociale, culturelle et politique de leur société.

Conclusion

L'objectif de cet article était de montrer l'importance de la composante culturelle dans le programme de francisation du ministère de l'Immigration du Québec. Notre analyse se veut modeste, mais il nous a semblé important de partager cette expérience sur une des facettes de l'intégration linguistique au Québec.

Le code linguistique dans le processus d'E/A d'une langue étrangère a sa place incontestable. Au-delà des résultats indéniables auxquels il mène, nous avons voulu invoquer une démarche qui enracine la langue dans le référentiel culturel qui lui est propre, et par laquelle on entre dans la culture *via* la langue et *vice versa*. La méthodologie ainsi utilisée par le ministère de l'Immigration du Québec constitue un dépassement de la connaissance simple du français et a pour but de former chez les apprenants un ensemble d'habiletés langagières et culturelles qui leur permettent une meilleure adaptation à la société d'accueil. Dans cet aspect, il pourrait être enrichissant, autant pour les étudiants que pour les enseignants, d'allouer plus de temps en classe de francisation à la discussion

sur les ressemblances et les différences entre les cultures des apprenants et le code culturel de la société québécoise. D'une part, cela donnerait l'occasion aux immigrants d'exprimer leurs réflexions et représentations et, d'autre part, aiderait l'enseignant à identifier les aspects qui seraient susceptibles de causer certains conflits ou chocs entre les différentes cultures.

Dans d'éventuelles recherches subséquentes, il serait intéressant de mener des études sur la francisation dans d'autres pays francophones, sur l'apprentissage du français québécois *via* les TICE à partir du pays d'origine des futurs immigrants, ou encore de sonder les futurs Québécois sur leurs représentations de la langue au Québec et de la culture d'accueil.

Svetla Kaménova is a Senior Lecturer. She is a member of the French Department within the Faculty of Arts and Science of Concordia University, Montreal, Quebec, Canada. She has been teaching language and linguistics courses to the 1st, 2nd, and 3rd year students. Her main areas of interest are: corrective phonetics, language and culture, applied linguistics (svetla.kamenova@concordia.ca)

Notes

1 Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration (MCCI). Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, (Direction des communications, Montréal, 1990a).
2 Michel Pagé, Patricia Lamarre, « L'Intégration linguistique des immigrants au Québec » in Études IRPP No 3 (Montréal, 2010), 14-18.
3 Fernand Dumont, Le Lieu de l'homme - la culture comme distance et mémoire. (Laval : Presses de l'Université Laval, 1968), 61.
4 *Idem*.
5 *Ibidem*.
6 Michaël Byram, Culture et éducation en langue étrangère (Paris : Didier, 1992), 68.
7 Carmen Guillén Diaz, « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE in ÉLA. Études de linguistique appliquée 2007/2, URL https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm (Consulté le : 5 septembre 2019).
8 Robert Galisson, De la langue à la culture par les mots. (Paris : CLE international, 1991), 117-121.
9 *Idem*.
10 *Ibidem*.
11 Fernand Dumont, *Le Sort de la culture* (Montréal : Éditions de l'Hexagone, 1987).
12 Dell Hymes, « On Communicative Competence ».in *Sociolinguistics. Selected Readings* (Harmondsworth: Penguin, 1972), 269-293 and Jan Van Ek, *Objectives for foreign language learning* (New York: Manhattan Pub. Co, 1986).
13 *La Charte de la langue française*, Publications Québec, URL http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-11 (Consulté le : 4 septembre 2019).
14 Secrétariat à la promotion et à la valorisation de la langue française. Culture et communication Québec, URL https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=5829 (Consulté le : 5 septembre 2019).
15 *Idem*.
16 Office québécois de la langue française, URL https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/politique-linguistique2015.pdf (Consulté le : 23 août 2019).
17 *Idem*.
18 *Ibid*.
19 Conseil supérieur de la langue française, Gouvernement du Québec, URL http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf (Consulté le : 4 septembre 2019).

20 Yvan Turcotte, « L'immigration et l'intégration des immigrants au cours des quinze dernières années », in *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 10, nº 1,1997, URL https://www.erudit.org/fr/revues/nps/1997-v10-n1-nps1972/301385ar/ (Consulté le : 20 août 2019).
21 Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), URL http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/index.php et http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-Francisation-Brochure2008.pdf (Consulté le : 3 septembre 2019).
22 *Idem*.
23 *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*, URL http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf (Consulté les : 2 et 4 septembre 2019).
24 *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, URL https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf (Consulté le : 30 juillet 2019).
25 Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), URL https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/vivre-quebec/valeurs-communes/langue-francaise.html (Consulté le : 6 septembre 2019).
26 Gérard Bouchard, « Le français comme langue de la citoyenneté et vecteur d'intégration culturelle au Québec », mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2000.
27 *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, *idem* (Consulté le : 5 août 2019).
28 *Ibidem*.
29 *Ibid*.
30 *Ibid*.
31 *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants, descriptifs 2019-2020*, URL http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Pili.pdf (Consulté le : 2 septembre 2019).
32 *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants, descriptifs 2019-2020*, *idem* (Consulté le : 2 septembre 2019).
33 « Au Canada, manière de s'exprimer particulière à quelqu'un, à un groupe (accent, vocabulaire, tournures). » [Larousse, URL https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/parlure/58255?q=parlure#432394 (Consulté le : 27 septembre 2019)].
34 Elatiana Razafimandimbimanana, Virginie Doubli-Bounoua, « Représentations ethno-sociolinguistiques et apprentissage du français : une étude en contexte migratoire à Montréal », in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Paris : Agence universitaire de la francophonie, 2008), 46.
35 Mary Waters, *Ethnic Options: Choosing Identities in America* (University of California Press, 1990). Et Mary Waters, *Black, Identities. West Indian Immigrant Dreams and American Realities*, (Books at Harvard University Press, 2009).
36 Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration (MCCI). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (Direction des communications, Montréal, 1990a), 16-17.
37 Rodney Ball, *Colloquial French Grammar. A Practical Guide*, (Oxford: Blackwell, 2000).
38 *Idem*.
39 Gérard Bouchard, « Le français comme langue de la citoyenneté et vecteur d'intégration culturelle au Québec », *idem*.
40 Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, (New-York: Basic Books Inc., 1973), 3-33.
41 Hubert Mansion, *Guide de survie des Européens à Montréal* (Montréal : Guide de voyage Ulysse, 2012), 84-86.
42 *Idem*.

La Littérature algérienne d'expression française comme vecteur de l'identité culturelle dans les manuels de FLE

The Algerian Literature in French as a Factor of the Cultural Identity in FFL Textbooks

*Khaled Guerid**

Teaching French in Algeria has witnessed considerable changes in the process of school reforms over the last few years. These are due to the evolution of methodological assumptions and pedagogical orientations, but also and above all to school policy which determines the status of French taught in schools and its objectives. These changes seem to have a direct impact on the contents of the textbook in the wake of the Algerianization dynamics; the latter aims to ease Algerian learners of French into Algerian texts written in French in the national curriculum. This choice celebrates the Algerian cultural and literary legacy in view of implementing as well as consolidating the Algerian national identity at all grades of schooling. In such a process, these measures meet the demands of school policy. The current paper undertakes to identify the extent to which Algerian texts written in French are included in the textbooks. It is within the scope of the paper to have a close look at the shortage observed in the process of the Algerianization of the didactic aids. Furthermore, it is expected that the paper will help to better understand the contribution of these aids to the materialization of the transmission of the cultural and identity values.

French as a Foreign Language (FFL); school textbooks; school policy; Algerian literature written in French; cultural identity.

Introduction

Le système éducatif conçoit les finalités de l'éducation en fonction de la politique de l'État, des besoins de la société et, surtout, de sa vision de l'avenir. Cette conception se fait avec la contribution des spécialistes de diverses disciplines (pédagogues,

* Mohamed Khider University, Biskra, Algeria

philosophes, psychologues, sociologues, ethnologues, scientifiques …). Ils tentent de prévoir les besoins immédiats et ultérieurs de la société sur le plan individuel, social, économique, scientifique et culturel.

La politique éducative de l'Algérie est largement orientée aujourd'hui, dans le cadre des réformes, vers l'algérianisation des contenus des manuels scolaires. Cette orientation répond aux principes qui régissent le système éducatif et qui sont définis par la constitution algérienne selon des fondements bien déterminés : le caractère national, le caractère démocratique, le caractère humaniste et universaliste et, enfin, le caractère scientifique et technique. Ces fondements se traduisent d'une manière effective dans les manuels scolaires des différents paliers du système scolaire.

Le choix des textes destinés à l'enseignement de la langue étrangère se fait, donc, en partie, en fonction de ces objectifs. Bensekat et Kridech estiment dans ce sens que « les politiques éducatives dépendantes des histoires nationales et des grandes orientations géopolitiques règlent souvent les pratiques didactiques, notamment au moyen des manuels. »[1].

C'est pourquoi, nous allons voir de près, à travers une étude faite sur les textes des manuels de français de la première année moyenne, la place accordée à ceux de la littérature algérienne d'expression française et comment la présence de ces textes peut concrétiser les principes du caractère national de la politique éducative, notamment dans ces dimensions culturelles et identitaires.

Cette analyse repose sur une étude comparative des différents manuels scolaires proposés depuis les premières réformes postcoloniales jusqu'à celle de la 2e génération. Cela permettra de mieux comprendre les différentes étapes qui ont jalonné la mise en place des finalités de l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) dans le système scolaire algérien et dont les fondements et les objectifs peuvent être perçus dans les supports écrits que contiennent les manuels scolaires étudiés.

1- **Les fondements de la politique éducative**

Tout système scolaire s'appuie sur une politique éducative fondée sur un ensemble de principes et de choix fondamentaux. Ces choix se traduisent dans la conception des contenus d'enseignement des différentes disciplines scolaires et aussi dans les orientations qui déterminent les conduites pédagogiques à adopter. « La politique éducative est étroitement ancrée dans les valeurs qui caractérisent une nation. Parmi ces valeurs, certaines ont un caractère universel, d'autres ont une portée plus locale et reflètent les spécificités d'une culture ou d'un mode de vie qui peuvent évoluer avec le temps. »[2].

Les valeurs qui régissent le système éducatif algérien sont définies dans la constitution. Ils se résument en trois éléments fondamentaux : un système éducatif démocratique et populaire, d'essence nationale et de choix républicain. Ces éléments ouvrent la voie vers la mise en place d'une politique nationale de l'éducation basée sur des points doctrinaux dont le caractère national, classé au premier rang, repose sur les principes suivants[3] :

- la préservation des constantes nationales constitutionnellement formulées que sont l'Islam, l'Arabité et l'Amazighité, ainsi que leur promotion et leur consolidation à travers l'ensemble des contenus et choix pédagogiques ;
- l'appartenance à la terre algérienne, l'amour de la patrie, l'attachement ancestral à l'Algérie et la référence aux sacrifices des générations antérieures ;

- la connaissance du patrimoine culturel, civilisationnel et historique de l'Algérie, la volonté de l'entretenir, de le développer et de l'ancrer dans la culture universelle comme bien de l'humanité ;
- le maintien de l'Algérie avec son identité et ses valeurs dans la nouvelle configuration du Monde.

Le caractère national, ainsi que les valeurs qu'il renferme, se traduit dans les choix des contenus à enseigner. Une partie des textes figurant dans les manuels scolaires de FLE sont ainsi puisés de la culture source de l'élève. Outre le fait de lui faciliter l'accès à la langue française, ces écrits lui permettent également de construire son identité et d'être enraciné dans sa culture propre. C'est pourquoi, « il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d›un manuel scolaire. C'est lui, qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera – ou interdira – des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens.»[4].

Ce choix vise essentiellement la construction d'un système de valeurs constitué d'un ensemble de références idéologiques sociohistoriques et culturelles servant à orienter leurs utilisateurs et contribuant, par leur forte distribution, à la construction d'une conscience collective. Mettre donc un manuel à la disposition des apprenants, « […] c'est leur donner l'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socioculturel auquel ils appartiennent. »[5].

Nous estimons, dans cette vision et par rapport au cadre de notre recherche, que les manuels scolaires de FLE peuvent faire accéder l'apprenant à cet idéal imaginaire dont parle Marc Lits en se servant de textes d'auteurs algériens, étant donné qu'ils véhiculent un héritage culturel, civilisationnel et historique. Ils permettant conséquemment à l'élève d'acquérir les valeurs qui y sont attachées.

2- La littérature algérienne d'expression française et l'identité culturelle

Partant du principe « qu'il n'existe pas d'œuvres littéraires sans références culturelles et identitaires »[6], la littérature algérienne d'expression française est considérée par de nombreux spécialistes comme un vecteur de l'identité culturelle puisqu'elle a constitué, dès son émergence, un espace d'écriture de « soi par soi », ce qui a mené les écrivains à penser, voire à redéfinir dans leurs écrits l'appartenance identitaire et culturelle dans une perspective de revendication consciente afin de se démarquer complètement de la culture dite hexagonale et d'afficher d'autres préoccupations en rapport avec leurs contextes sociohistorique et culturel.

Dans cette optique, il convient de préciser les aspects qui définissent l'appartenance identitaire en s'interrogeant principalement sur les notions de « identité » et de « culture ». Dans son article intitulé « Littérature maghrébine d'expression française et identité culturelle », Saïd Khadraoui propose la définition suivante :

> L'identité telle que nous la considérons dans cette réflexion doit être perçue comme une sorte d'ajustement et de réajustement entre les sentiments subjectifs et les places objectives que les individus occupent au sein d'un ensemble culturel. Quant à la culture elle est l'ensemble des valeurs qui forment le « je collectif » d'une communauté, et qui traduisent son aspect intellectuel et comportemental. Un « Je collectif » identificateur permettant d'appartenir à un ensemble de configurations qui définissent une nation et un pays.[7]

Cet ensemble de configurations évolue selon les différents contextes sociohistoriques,

culturels et politiques et renferme différentes dimensions qui s'associent et se complètent pour former une personnalité collective marquée à la fois par le commun, le pluriel et le multiple comme le montre S. Ameziane dans les propos suivants :

> Ouverte et multiple, la personnalité algérienne s'avère ainsi façonnée par trois dimensions qui se « rencontrent » et s'associent : l'africanité, à savoir la berbérité ; l'arabo-islamité ancrée par la présence et l'influence de la religion musulmane portée par la langue et la pensée arabes ; et l'influence de la présence française, notamment à travers le « passage » à l'écriture – du roman – en langue française.[8]

S'agissant de l'écriture du roman en langue française, celle-ci est passée par plusieurs étapes dont celle qui a connu la naissance d'une littérature engagée au début des années 50 est la plus importante. En effet, des jeunes écrivains, tels que Mouloud Feraoun, Mohamed Dib et Mouloud Mammeri, ont pris la plume pour annoncer la rupture avec leurs prédécesseurs (les algérianistes) en adoptant un discours plus ferme qui dévoile la situation du peuple algérien sous l'occupation française et montre l'impact de la politique coloniale et les nuisances causées par une occupation illégitime, cruelle et injuste. Les thématiques de leurs écrits (la terre et le sang, l'incendie, la colline oubliée …) reflètent la revendication d'une appartenance identitaire culturelle clairement affichée.

Après l'indépendance de l'Algérie, la nouvelle situation socioculturelle et politique, marquée principalement par la décolonisation et l'indépendance du pays, a fait que les écrivains de l'époque ont adopté de nouvelles réflexions caractérisées essentiellement par la volonté de penser à la fois à leur origine et à leur avenir dans un monde en perpétuel devenir. Pour cette visée, trois références majeures caractérisent, selon Christiane Achour, l'expression littéraire de cette époque :

> On peut constater que, quel que soit son mode d'expression linguistique, la littérature joue sur trois références majeures que l'on trouve, peu ou prou, dans toutes les créations : la civilisation arabo-musulmane, la culture berbéro-maghrébine et l'histoire conflictuelle et interculturelle France-Algérie. [Ainsi] le roman algérien, et tous les récits nés de la terre d'Algérie, est dynamique, novateur et porteur d'une pluralité identitaire remettant en question les définitions étroites de l'origine, de l'authenticité et de l'algériannité.[9]

Les références majeures citées dans la réflexion de Christiane Achour nous renvoient aux points doctrinaux sur lesquels se base la politique actuelle de l'éducation nationale. C'est pourquoi, nous estimons que l'intégration de la littérature algérienne d'expression française consolide les vecteurs de l'identité et de la culture algérienne et répond aux exigences de la politique éducative de l'État citée précédemment.

Les textes choisis dans le cadre de l'enseignement du FLE ont, par ailleurs, une fonction double. Ils permettent aux apprenants de construire leur connaissance par l'exploitation de « tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle. »[10]. Ces virtualités constituent des espaces privilégiés pour faire connaître à l'apprenant sa culture (culture source) et celle de l'autre (culture cible).

Dans une perspective axée sur la transmission des valeurs de la culture source, le rôle réservé au texte littéraire est d'une utilité insoupçonnée puisqu'il se présente « comme un ensemble situant une information dans le temps et dans l'espace, cette information est en relation avec une culture ou une idéologie. Il est le lieu favorable où s'exercent le contact et l'apprentissage de la langue et la culture à travers une interaction avec le

texte. »[11].

La dimension culturelle et identitaire doit, donc, être établie dans la mesure où l'apprentissage de la langue enseignée favorise l'interaction entre la culture de l'élève et celle de la langue cible. Les différentes dimensions culturelles sont acquises à travers les textes, les productions verbales et l'ensemble de supports et de documents iconographiques que renferment les manuels scolaires. Le travail intellectuel mis en œuvre dans l'acte pédagogique repose, donc, sur le rôle et sur l'usage des manuels scolaires dont la conception et l'élaboration se fait à l'aune des points doctrinaux sur lesquels repose la politique éducative.

3- Le manuel scolaire comme outil de transmission de l'identité culturelle

Le manuel scolaire est un outil pédagogique utilisé dans l'apprentissage et dans l'enseignement d'une discipline, et conçu conformément aux programmes d'un niveau donné. Selon P. Foulquié, le manuel scolaire est un « volume maniable qui, principalement à l'usage des écoliers, expose, d'une manière didactique, une matière d'étude ou d'examen. »[12]. F. Richaudeau parle de « matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. »[13]. Dans le domaine des langues étrangères, le manuel « renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. »[14].

Dans une étude consacrée à l'histoire des manuels scolaires, A. Choppin a déterminé deux catégories de livres scolaires : « les uns, les livres scolaires *stricto sensu*, définis par l'intention de l'auteur ou de l'éditeur ; cette dernière doit être explicite (titre, préface) ou manifeste (présentation, structure, etc.). Leur caractère scolaire est donc indépendant de leur usage effectif ; les autres, les livres devenus scolaires par suite d'un usage permanent et généralisé dans le contexte de l'école. »[15].

Une catégorisation des manuels similaire à celle de Choppin est formulée d'une manière plus explicite par F. Richaudeau et R. Seguin. Il s'agit d'ouvrages présentant une progression systématique et les ouvrages de consultation et de référence. Ceux de la première catégorie doivent, selon F. Richaudeau, satisfaire à des critères minimaux à savoir la valeur de l'information (quantité, choix, valeur scientifique), l'adaptation de l'information à l'environnement et à la situation culturelle et idéologique, l'accessibilité de l'information et enfin, la cohérence pédagogique.

Au cours de notre travail, nous allons, prendre en considération le deuxième critère évoqué par F. Richaudeau. En effet, en insistant sur l'adaptation de l'information à la situation culturelle et idéologique de l'élève, le manuel devient ainsi « le véhicule, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; […]. »[16]. Il relève donc de cette réflexion que « l'un des objectifs majeurs des autorités éducatives est de fournir des manuels qui correspondent au contexte social et culturel de leur pays et soient appropriés aux besoins de leur système d'enseignement. »[17].

Dans le même ordre d'idées, il convient de dire qu'« il serait déraisonnable de concevoir une approche qui soit abordée selon la perspective du sujet-culturel (issu de la culture cible) sans considérer la perspective du sujet-culturel-apprenant (issu de la culture source) […]. »[18].

La culture source de l'élève algérien se caractérise par des objets culturels véhiculés dans le contexte scolaire par la langue arabe classique, mais aussi par la langue française

à travers les écrits littéraires des auteurs algériens. L'enseignement de la langue française à l'école algérienne doit, donc, se faire en invitant les élèves « à percevoir comment le français peut se colorier d'un pays à l'autre et exprimer des identités singulière »[19] à travers le recours à un patrimoine littéraire algérien aussi riche que varié. Il en résulte, donc, à ce propos que « pour enseigner à la fois l'aspect linguistique et la composante culturelle, nous pensons, à la suite de Georges Mounin, que la littérature est la seule et la meilleure ethnographie de la culture d'un pays et que, pratiquer la littérature c'est étudier à la fois la langue et le contenu. »[20].

4- Les textes d'auteurs algériens dans les manuels scolaires de FLE

Dans ce qui suit, nous allons, procéder à l'identification des différents facteurs historico-politiques, socioculturels et institutionnels qui ont eu une influence directe sur les prises de décisions, les choix méthodologiques et les démarches adoptées dans le dispositif de l'enseignement des langues en Algérie et qui justifient le choix des thématiques citées plus haut par Bensekat et Kridech.

5-1- *Les manuels de français de l'école postcoloniale*

Après l'indépendance, l'arabisation de l'école primaire s'est faite d'une manière lente et progressive. Cela est dû au manque de moyens et surtout d'enseignants. L'enseignement se faisait, donc, en langue française. La langue arabe a été introduite au départ comme matière avec un volume horaire d'une heure par jour pour devenir au fil des années une langue d'enseignement. L'enseignement primaire repose à cette époque sur un bilinguisme imposé par les circonstances. En effet, il était impossible de réorienter de manière brutale un système éducatif hérité de la période coloniale et qui était en contradiction avec la nouvelle réalité politique et culturelle du pays.

De nouveaux manuels scolaires ont été donc proposés par L'IPN (Institut Pédagogique National) dans les années 70. Celui de la 1ère année moyenne renfermait dans sa totalité 87 textes dont 29 textes anonymes, 39 textes appartenant à des auteurs étrangers et seulement 19 textes appartiennent à des auteurs algériens.

Tableau 1 : Textes du manuel de 1ère année moyenne des années 70

Manuel	Niveau	Nombre de textes	Nombre de textes d'auteurs algériens	Nombre de textes d'auteurs étrangers	Nombre de textes anonymes
Livre de lecture IPN-1982	1ère année moyenne	87	19	39	29

D'après ces données, nous constatons que le nombre de textes d'auteurs algériens n'est pas si important que celui de textes d'auteurs étrangers. Nous relevons également que, sur les 19 textes cités, 11 d'entre eux (fragments du roman *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun) sont proposés dans le cadre de la lecture suivie, ce qui indique que, sur la totalité des textes proposés, il n'y a que 8 textes seulement qui sont utilisés dans les différentes activités pédagogiques. En dépit de cette faible présence des auteurs algériens, « on remarque néanmoins que, dans ces premiers manuels post-indépendance, l'élève est familiarisé avec des noms d'auteurs algériens et qu'il y a eu un certain effort

pour algérianiser les programmes »[21], mais qui demeure en deçà des exigences de l'apprentissage d'une langue étrangère dans une dynamique interculturelle.

5-2- *Les manuels de l'école fondamentale*

L'école fondamentale, issue des réformes du système éducatif dans les années 70, avait une orientation polytechnique, ce qui a conduit à redéfinir l'enseignement de la langue française dont les nouvelles orientations visent « à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès à la documentation de type scientifique, orale ou écrite. »[22]. Il s'agit, donc, d'un usage à caractère technique et scientifique de la langue qui permet à l'élève de « décrire avec objectivité et de communiquer avec fidélité le résultat de leurs observations, de traduire, d'interpréter des messages graphiques ou sonores à caractère scientifique et technique. »[23].

Les contenus des programmes scolaires des différents paliers (primaire, collège et secondaire) de l'enseignement fondamental ont donc privilégié et pendant longtemps un apprentissage exclusivement linguistique visant essentiellement l'accès à la science et à la technologie dans une langue instrumentale dépourvue de sa dimension culturelle.

Concernant le manuel de la 7e année fondamentale (1ère année du collège), les textes répertoriés dans la table des matières sont en nombre de 37 dont un seul appartient à l'auteur algérien Mouloud Feraoun : « Un enfant heureux », p. 9, extrait *du Fils du pauvre*. Le manuel contient également des fragments de textes de Mohamed Dib, d'Assia Djebbar et de Malek Haddad proposés dans le cadre d'activités restreintes de lexique et de grammaire.

Pour ce qui est de la culture source, il y a un seul texte extrait du *Guide Bleu* intitulé « Ghardaïa et le M'zab » (p. 157) et dans lequel on évoque l'architecture antique de la ville et les activités artisanales des habitants illustrées par des images. Le manuel propose également dans le dernier dossier 5 faits divers extraits du quotidien *El Moudjahid*. Il est à signaler que le manuel faisant l'objet de la présente recherche a été utilisé pendant 22 ans (1981-2003) dans l'Enseignement Fondamental.

Tableau 2 : Textes du manuel de 7e année fondamentale

Manuel	**Niveau**	**Nombre de textes**	**Nombre de textes d'auteurs algériens**	**Nombre de textes d'auteurs étrangers**	**Nombre de textes anonymes**
Lecture et exercices de langue française IPN-1988	7e année fondamentale	37	1 texte de Mouloud Feraoun 5 faits divers extraits du journal *El Moudjahid*	26	5

Les manuels scolaires contenaient donc très peu de textes littéraires, laissant ainsi la place aux écrits documentaires. « Les textes littéraires retenus ne sont plus que de simples supports destinés à favoriser l'acquisition de la langue. Un peu comme si l'élève n'était appelé à communiquer en français que dans le domaine

technique ou scientifique. »[24]. Ce choix n'a, cependant, pas été en faveur d'un enseignement efficace du FLE, comme le montre le constat suivant :

> Il s'agit là de la conséquence d'un choix fait par l'institution, qui a privilégié l'aspect « utilitaire » de la langue, partant du principe que l'urgence consistait à doter l'élève d'une compétence linguistique – et ignorant en cela que la compétence linguistique ne suffit pas pour communiquer valablement si elle n'est pas accompagnée d'autres compétences, telle la compétence socioculturelle qui permet d'ajuster le message à produire à la situation de communication vécue d'une part, et d'interpréter convenablement le message reçu d'autre part, qui, par exemple, ne doit pas toujours être pris dans son sens littéral.[25]

Ce choix, qui découle d'un certain nombre d'objectifs, n'a pas été sans conséquences sur le rôle de l'école en général et, plus particulièrement, sur la qualité de l'enseignement et la réalité aujourd'hui est loin de le contredire. Tahar Kaci affirme dans ce sens que « l'école n'a pas réussi à inscrire son action dans un processus d'épanouissement culturel des individus et de la société. »[26].

Devant ce constat, des réaménagements des programmes ont été effectués en 1995 dont l'objectif était de revoir les contenus enseignés, de remédier aux carences de la politique linguistique et pédagogique du système fondamental qui a montré ses limites dans le domaine de l'enseignement du FLE, un enseignement axé principalement sur des apprentissages linguistiques au détriment d'un développement harmonieux des compétences culturelles et interculturelles comme le confirment les propos suivants :

> Il semble qu'il est temps de se dégager des méthodes qui ont généré du « langage à vide ». Nous nous sommes acharnés à enseigner une langue hors réalité, aseptisée, construite comme une entité abstraite. Nous avons superposé situation d'apprentissage et situation de communication en ne gardant que l'aspect structural de la capacité à communiquer. Nous nous sommes ingéniés à enseigner une langue coupée de son substrat culturel pour tenter de l'intégrer au système de valeur de la culture de nos élèves.[27]

Les nouvelles mesures et les recommandations prises par les responsables du MEN ont fait que les manuels ont déserté les tables de l'école donnant ainsi la possibilité aux enseignants de choisir eux-mêmes les textes et les activités qui s'y attachent en respectant les lignes directrices des programmes, les conduites pédagogiques et les ensembles méthodologiques déjà existants.

Cela représente un véritable défi pour les enseignants qui ont multiplié les séances de coordination internes (entre enseignants du même établissement) et externes (enseignants de plusieurs établissements) afin d'élaborer des unités didactiques qui vont remplacer le manuel scolaire. Cette démarche encadrée par les inspecteurs repose, donc, exclusivement sur les compétences des enseignants notamment en matière de documentation, de préparation pédagogique et de planification.

« Il existe donc dans le fait de ne pas utiliser de manuels, un aspect de créativité qui est […] l'essence même du métier d'enseignant. C'est ce travail basé sur l'imagination et l'originalité […] sur la recherche à la fois de textes, de thèmes et d'activités »[28]qui a créé chez les enseignants un dynamisme nourri par la volonté de proposer des supports en fonction du public (niveaux, besoins, attentes …), des besoins du moment (thèmes en adéquation avec l'évolution de la société), ce qui constituent des facteurs de motivation pour les élèves.

L'école algérienne, donc, fonctionnait, dans le domaine de l'enseignement du FLE, avec des supports didactiques choisis, certes, par les enseignants, mais proposant des

séquences d'apprentissage construites selon les conduites de celles proposées dans le manuel scolaire et ce jusqu'aux réformes de 2003 où de nouveaux manuels ont vu le jour suite aux nouvelle orientations qui ont donné de nouvelles perspectives à l'enseignement des langues étrangères.

5-3- *Les manuels des réformes de 1ère* **génération**

Face aux enjeux de la mondialisation, aux mutations sociétales et devant une rapidité croissante des innovations scientifiques et technologiques qui ont conduit au développement de certains champs disciplinaires, l'État entreprend des réformes de grande envergure au début des années 2000 en vue d'une refonte complète de la politique éducative :

> Par conséquent, le système éducatif dans sa globalité doit s'inscrire dans un dispositif de changement visant une véritable homogénéisation entre les différents cycles d'enseignement et l'élaboration d'une pédagogie raisonnée des langues en contact. Cette entreprise suppose que l'on reconsidère de façon cohérente les contenus et les programmes afin qu'ils soient plus adaptés aux besoins des apprenants, en construisant des démarches en fonction du niveau des élèves, selon les contextes d'enseignement, sachant que les deux cultures, maternelle et étrangère, entretiennent des rapports spécifiques.[29]

Conformément à ses objectifs, le ministère de l'éducation s'est attelé à confectionner programmes, manuels, documents du maître et autre matériels en vue de concrétiser sur le terrain les fondements de cette politique éducative. Les nouveaux manuels conçus suite aux réformes sont relativement différents des précédents. Sur le plan de la présentation et de l'écriture, ils sont d'une qualité acceptable. Un net progrès a été réalisé encore pour ce qui concerne ceux de l'enseignement moyen.

Les textes, de par la qualité de l'écriture, des dessins et l'utilisation judicieuse des couleurs suscitent d'emblée l'intérêt des élèves. Ils proposent des textes variés, fabriqués ou adaptés, mais aussi de textes authentiques. Chacune de ces catégories de textes répond à des objectifs pédagogiques bien déterminés, comme l'expliquent Coste et Galisson dans la démarche suivante:

> En didactique des langues vivantes, on considère souvent l'accès aux « textes authentiques » comme un des objectifs à atteindre : l'élève doit être amené à lire, comprendre et éventuellement apprécier un texte en langue étrangère qui n'a pas été produit pour l'enseignement de cette langue. Le cheminement est graduel et le professeur recourt souvent, soit à des techniques comme la reconstitution de texte, soit à l'adaptation simplifiée de textes authentiques (« textes filtrés », « textes lavés »), soit à la fabrication de textes préparatoires (« sous-textes », « textes filtres »), qui seront autant d'étapes intermédiaires pour faciliter l'accès au véritable « texte authentique ».[30]

Le manuel de la 1ère année moyenne renferme dans sa totalité 15 textes de lecture dont un seul (1) appartient à un auteur algérien (*La Bourse*, Mouloud Feraoun, p. 16), 11 textes d'auteurs étrangers (textes d'écrivains, extraits de manuels et d'encyclopédies) et 3 textes anonymes comme le montre le tableau suivant :

Tableau 3 : Textes du manuel de première année moyenne (première génération)

Manuel	Niveau	Nombre de textes	Nombre de textes d'auteurs algériens	Nombre de textes d'auteurs étrangers	Nombre de textes anonymes
Plaisir d'apprendre le français Manuel de l'élève (1ère génération) ENAG, 2008	1ère AM	15	1 texte de Mouloud Feraoun	11	3

D'après les données recueillies, les éléments de la culture source de l'élève ne sont, donc, pas très présents dans le manuel. Or, la sensibilisation de nos élèves à l'aspect universel de la condition humaine devrait commencer, à notre avis, par l'exploitation de la richesse de la culture source que véhicule la littérature algérienne étant donné que l'accès à la culture universelle passe par la connaissance de sa propre culture. Cette idée a été soulignée par l'écrivain égyptien Néguib Mahfouz qui estime qu'« en creusant sa propre réalité on débouche sur l'universel »[31].

Les contenus que les nouveaux manuels scolaires proposent ne reflètent pas réellement la volonté de réhabiliter la dimension culturelle exprimée explicitement dans les nouvelles orientations de la réforme. Dans une journée d'étude portant sur « la lecture scolaire : concepts, méthodologies et pratiques », organisée le 27 novembre 2014 à Alger, Farid Benramdane, l'inspecteur général de la pédagogie au ministère de l'éducation nationale déclare : « Nous avons des statistiques qui montrent que dans le livre scolaire de la 4e année seulement 2 % des textes proviennent des auteurs algériens et 38 % des textes sont anonymes. Cela est une atteinte à l'intelligence culturelle algérienne. Comme si nous n'avons pas d'auteurs. » Ce constat confirme nos propos et dévoile des carences dont les conséquences peuvent avoir un impact direct sur l'instruction et la formation de l'élève selon le profil visé par la politique éducative. L'introduction des textes d'auteurs algériens dans les programmes de l'enseignement du FLE permet de proposer à nos élèves un lieu sûr où se forge leur identité culturelle et, comme l'a évoqué Abdelhamid Ben Badis, d'être « soi, être de son temps et être de son peuple. ».

5-4- *Les manuels des réformes de 2e* **génération**

Suite au constat concernant l'algérianisation des manuels, les réformes de l'éducation entamées en 2016 concernent principalement les textes des manuels scolaires. Le ministère de l'éducation s'est attelé à confectionner de nouveaux manuels et les proposer d'une manière progressive selon les niveaux des différents paliers. Pour les besoins de notre étude, nous avons pris le manuel de français de la 1ère année moyenne afin de vérifier la mise en application des recommandations concernant l'intégration des textes d'auteurs algériens.

Le manuel en question referme au total 79 textes de sources variées et de types différents. Les textes algériens sont en nombre de 28 répartis entre textes d'auteurs (13 textes) et d'autres de sources différentes (journaux, brochures, revues, encyclopédies, sites Internet …).

Tableau 4 : Textes du manuel de 1ère AM de la 2e génération

	Textes algériens	Textes étrangers	Textes fabriqués
Textes d'auteurs	13	11	2
Autres (journaux, revues …)	15	38	
Total	28	49	2

L'étude des contenus permet de constater une présence remarquable de textes algériens. Ils figurent dans toutes les séquences d'apprentissage et émanant de sources variées (textes de journaux, de revues, de sites Internet …). Ils sont relativement courts et renferment des contenus dont les thématiques différentes et variées sont en rapport adéquat avec les séquences d'apprentissage. Mais, l'étude effectuée nous a permis de constater que les objets culturels, considérés comme « repères identitaires »[32], relatifs à la culture source ne sont pas nombreux. Ces textes sont, certes, écrits avec un français standard, adaptés au niveau de la langue de l'élève, mais dépourvus en grande partie des éléments de l'environnement dans lequel il évolue et ne comportent pas ou très peu de référents identitaires, socioculturels et historiques.

Les manuels renferment également d'autres textes (tableau 5), appartenant à des écrivains connus et abordent différents aspects de la culture source de l'élève. Ils sont relativement longs par rapport aux autres textes du manuel et accompagnés d'une courte biographie de l'auteur, mais ils ne sont proposés qu'à la fin de chaque séquence d'apprentissage et n'entrent que dans le cadre d'une lecture récréative.

Tableau 5 : Textes d'auteurs algériens dans le manuel de 1ère AM de la 2e génération

Textes				
N°	**Titre**	**Auteur**	**Source**	**Page**
1	« Si Bachir »	Abdelhamid Benhadougua	*La Fin d'hier*, roman traduit de l'arabe par Maercel Bois ENAG Éditions, Alger, 2002	28
2	« L'Olivier »	Mouloud Mammeri	*Culture savante, culture vécue : études 1938-1989*, Éditions TALA	50
3	« Bleu, blanc, vert »	Maïssa Bey	*Bleu, blanc, vert* Éditions Barzakh	70
4	« Ali le pécheur »	Tahar Ouettar	*Le P*écheur et le palais, texte traduit de l'arabe par Amar Abada, ENAG Éditions, 2002	92
5	« Patrie »	Mohamed Dib	*La Grande maison*, Éditions Dahlab, 1994	112
6	« Algérie »	Assia Djebar	*Poèmes pour l'Algérie heureuse*, SNED, Alger, 1969	132

Ces textes littéraires emploient une langue d'un niveau relevé et obéissent à des préoccupations esthétiques qui captent l'intérêt de l'élève, éveillent sa curiosité en lui procurant le plaisir de lire. Ces textes ne sont présentés, cependant, qu'à la fin de la séquence d'apprentissage et accompagnés d'un court questionnaire de trois ou quatre questions visant à orienter l'élève dans sa lecture. Ce dernier n'a donc pas la possibilité d'exploiter toutes les richesses de ces textes et ne dispose pas des techniques

indispensables pour la compréhension du message qu'ils véhiculent ou encore la pensée de leurs auteurs.

En guise de synthèse pour cette partie, nous proposons dans le tableau suivant le nombre de textes d'auteurs algériens dans les différents manuels de FLE de la 1ère AM depuis les années 70 à nos jours. Une simple comparaison des données recueillies nous permettra de mieux concevoir la place qu'occupe la littérature algérienne d'expression française dans le système scolaire algérien.

Tableau 6 : Nombre de textes d'auteurs algériens dans les différents manuels de la 1ère année moyenne

Manuel	Niveau	Nombre de textes	Nombre de textes d'auteurs algériens	Nombre de textes d'auteurs étrangers	%
Livre de lecture IPN-1982	Première année moyenne	87	19	39	**21,83 %**
Lecture et exercices de langue française IPN-1988		37	6	26	**16,21 %**
Plaisir d'apprendre le français Manuel de l'élève (1ère génération) ENAG, 2008		15	1	11	**6,66 %**
Mon livre de langue française (2e génération) ENAG, 2016 j		79	28	49	**35,44 %**

Après les réformes de 2003, les concepteurs des nouveaux programmes ont proposé de nouveaux manuels scolaires plus attractifs que ceux de l'enseignement fondamental et, surtout, plus adaptés à la réalité et aux nouvelles orientations théoriques dans le domaine de l'enseignement du FLE, comme l'explique Boubekeur Benbouzid dans les propos suivants :

> Il s'agit de leur proposer des manuels à l'image de leur environnement et en mesure de remplir pleinement leur fonction pédagogique. Il s'agit donc de manuels qui doivent être adaptés à l'évolution du monde dans lequel vivent les élèves et qui doivent respecter leur niveau de lecture, leurs goûts, leurs intérêts …Aussi, l'évolution des manuels scolaires est-elle liée à l'adoption de nouvelles approches pédagogiques fondées sur la participation active des élèves à la construction des savoirs.[33]

La dimension culturelle dans ces différents aspects est, certes, prise en considération dans les contenus des manuels, mais très peu de textes d'auteurs algériens y figurent (6,66 %), ce qui a donné lieu à des inégalités remarquables entre la culture source et la culture cible. Ce constat a été soulevé par les responsables de l'éducation et exprime leur volonté de remédier à cette carence en procédant progressivement à l'algérianisation des manuels dans le cadre des réformes de 2e génération entamées en 2015. Toutefois, cette initiative louable n'a toujours pas pu atteindre les objectifs escomptés et les données de notre enquête le montrent clairement.

Conclusion

L'école algérienne constitue un terrain propice pour la transmission de la culture nationale en FLE, car l'élève algérien dispose d'un atout particulier, celui d'étudier les composantes de la culture source à travers des textes appartenant à la littérature algérienne d'expression française. Cette littérature aussi riche que variée (romans, poèmes, nouvelles, contes, théâtre …) est une forme d'expression essentiellement culturelle qui connaît une évolution continue au rythme des évènements et des contextes.

D'après les données recueillies, la place accordée à la littérature algérienne d'expression française dans les manuels scolaires étudiés est relativement différente dans les différents manuels étudiés. Cela est dû, en partie, aux politiques linguistiques entreprises dans les différentes époques qu'a connues l'école algérienne et qui déterminent les orientations qui concernent le choix des textes, ainsi que la conception des manuels.

Cependant, les points doctrinaux sur lesquels repose la politique nationale de l'éducation figurent dans la constitution et n'ont pas changé depuis l'indépendance. La présence relativement modeste de la littérature algérienne dans les manuels de l'école ne peut, donc, être justifiée. En effet, dans le contexte de l'apprentissage scolaire du FLE, il ne s'agit pas de choisir des extraits comme supports d'apprentissage linguistique, « mais la transmission pour l'apprenant algérien de sa culture dans sa diversité historique, culturelle et linguistique. »[34]. C'est pourquoi, les concepteurs des manuels scolaires doivent « inscrire la littérature algérienne comme lieu de savoir et d'identification dans les programmes, progressivement tout au long d'une scolarité. »[35].

Afin d'atteindre ces objectifs, la conception des manuels scolaires doit, désormais, impliquer une équipe pluridisciplinaire unissant des universitaires (des didacticiens théoriciens), des inspecteurs et des enseignants (des didacticiens praticiens) « pour bénéficier des talents et compétences que l'on peut réunir plus largement au sein d'une équipe. » Ils ont la lourde tâche de produire un support de travail qui prenne en considération à la fois les besoins des apprenants et les objectifs définis par les instructions officielles.

Il est essentiel que les besoins de livres fassent l'objet d'une étude approfondie et d'estimations quantitatives, d'une part, sur les différents niveaux d'enseignement, d'autre part, sur les objectifs et les contenus des programmes. Pour éviter de produire des livres qui ne soient pas bien adaptés aux besoins, cette étude se fait généralement à partir d'enquêtes sur les ouvrages déjà utilisés dans les écoles, sur les opinions des enseignants les plus qualifiés, sur des livres comparables publiés dans d'autres pays, C'est généralement l'un des rôles des commissions de manuels de réaliser ces enquêtes.[36]

La conception et la production des manuels se présentent comme un véritable projet dont la réalisation ne doit pas s'effectuer à la hussarde, étant donné que le manuel constitue le premier livre à lire pour la majorité des élèves des premiers niveaux ; il doit, par conséquent, être élaboré avec un intérêt qui reflète les multiples défis auxquels s'affronte l'école d'aujourd'hui.

Khaled Guerid is a Lecturer specialized in didactics of languages/culture. He is a member of the scientific committee and a member of the semiotic research laboratory within the foreign languages department, Faculty of Arts and Languages of Mohamed Khider University, in Biskra Algeria. He has been teaching didactics courses to the 1, 2, 3 year students and the MA course. His main areas of interest are: didactics and culture. He is the author of many papers on the selection of texts in Teaching/Learning French as a foreign language FLE. (k.guerid@univ-biskra.dz).

Notes

1 Malika Bensekat et Abdelhamid Krideche, « Représentations culturelles et didactique du FLE dans les manuels scolaires algériens », in *Grandes et petites langues : Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, sous la direction de Alao, George (Berne: Peter Lang, 2008), 111-126.

2 Christian Depover et Philippe Jonnaert, *«* L'Analyse des politiques éducatives », in *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique* (Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2014), 61-91.

3 Naouel Abdellatif, « Approche nationale de la diversité religieuse en Algérie : situation scolaire dans le secondaire », in Éducation et diversité religieuse en Méditerranée occidentale (Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2014), 43-77.

4 François Richaudeau, *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique* (Paris : UNESCO, 1979), 49.

5 Marc Lits, « Approche interculturelle et identité narrative », in É*tudes de Linguistique Appliquée*, Vol. 93, 1994, 25-38.

6 Saïd Khadraoui, « Littérature maghrébine d'expression française et identité culturelle », in *Al Athar, Revue universitaire des Lettres et des Langues*, Université Kasdi Merbah-Ouargla, n° 3, mai 2004, 77-86.

7 *Ibid*.

8 Salah Ameziane, « Le Roman algérien : Un espace de questionnement identitaire », 2013, disponible sur : URL http://www.msh-m.fr (Consulté le 30 juillet 2018).

9 Christiane Achour, « Mosaïque Algérie. Romans algériens [1992-2002] », in *Recherches Internationales*, n° 67-68, 1/2 – 2003, 339-359.

10 Jean Peytard, cité par Eduardo Artiles Leon, et Marie-Claire Durand, « Culture cible et culture-source, la dimension culturelle dans l'enseignement du français langue étrangère. Un exemple pratique », disponible sur : URL http://dialnet.unirioja.es (Consulté le 12 août 2013).

11 Abdelkader Benali, « L'Enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique », in *Le Français Aujourd'hui* (Armand Colin/Dunod ; Association française des professeurs de français ; Association française des enseignants de français (AFEF), 2012), 115 - 132.

12 Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique* (Paris : PUF, 1971), 304.

13 François Richaudeau, *ibid*., 51.

14 Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003, 161

15 Alain Choppin, *L'Histoire des manuels scolaires. Une approche globale*. In: Histoire de l'éducation, n° 9, 1980, 1-25.

16 *Ibid*.

17 Roger Seguin, *L'Élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique*, Division des Sciences de l'Éducation, Contenus et Méthodes, UNESCO, décembre 1989, 3, disponible sur : URL www.unesco.org, (Consulté le 30 mars 2012).

18 Florence Windmüller, « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues », in *Synergies Chine*, n° 5, 2010, 133-145.

19 Luc Collés, « Diversité culturelle et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones », Conférence inaugurale, in *Actes du colloque de l'université de Craiova* « Métissage culturel, Interculturels et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones », Volume 1, 2009, 9-18, disponible sur : URL http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/571/1/DCAM.Metissages_vol_1.pdf (Consulté le 25 juillet 2019).

20 *Attika-Yasmine Kara, «* La Compétence de communication interculturelle en didactique des langues », in *Cahiers de langue et de littérature*, n° 5, 2008, 155-164.
21 Christiane Achour, « La Littérature algérienne dans les manuels scolaires algériens – Chronique d'une présence controversée », in *Pour Le Lien*, revue du Service de l'ELCO, Enseignement de la langue et de la culture d'origine, n° 2 en 2016, disponible sur : URL http://www.christianeachour.net/images/data/telechargements/2015/A296.pdf (Consulté le 12 août 2018).
22 Circulaire du 17 octobre 1976, n° 382-30, 353.
23 *Ibid*.
24 Nabila Benhouhou, « Cours sur l'analyse des programmes », in *Manuel de Français de la 4ème année licence classique*, (1er semestre) (Alger : Office des Publications Universitaires, 2008), 24-45.
25 Djillali Attatfa, « Cours de didactique de la discipline », in *Manuel de Français, 2ème année LMD* (1er semestre) (Alger : Office des Publications Universitaires, 2008), 77.
26 Kaci Tahar, *Réflexion sur le système éducatif* (Alger : Casbah Éditions, 2003), 57.
27 Document du MEN, 1995, cité par Malika Bensekat et Abdelhamid Krideche, *Ibid*.
28 Astrid Berrier, *«* Enseigner avec un manuel ou sans? », in *Québec français*, Numéro 113, printemps 1999, 38-39, disponible sur : URL https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1999-n113-qf1201247/56216ac.pdf (Consulté le 24 juillet 2019).
29 Dalida Temim, « Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ? », in *Le français aujourd'hui*, 2006/3 (n° 154), 19-24.
30 Robert Galisson et Daniel Coste, *Dictionnaire de Didactique des Langues* (Paris : Hachette, 1976), 561.
31 Foudil Dahou, « Connivence et ségrégation culturelles », in *Revues Plurielles*, n° 45-46, nov.-déc. 2000, disponible sur : URL www.revues-plurielles.org*, (Consulté le 30 mai 2012)*.
32 Mohamed Guidoume, **«** La Compétence interculturelle et les objets culturels proposés dans le manuel scolaire au collège algérien », in *TRANS*, Revue électronique de recherches sur la culture, n° 22, 2019, disponible sur : URL http://www.inst.at/trans/22/la-competence-interculturelle-et-les-objets-culturels-proposes-dans-le-manuel-scolaire-au-college-algerien/ (Consulté le 21 juillet 2019).
33 Boubekeur Benbouzid, *La Réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations* (Alger : Casbah, 2009), 95-96.
34 Achour, Christiane, 2016, *Ibid*.
35 *Ibid*.
36 Seguin, Roger, *Ibid*, 25.

Enseignement du français et rayonnement de la culture française à l'étranger : étude du cas chinois

Teaching French and Expansion of French Culture Abroad: a Chinese Case Study

*Mino Andriantsimahavandy**

These last years, the "One Belt One Road" initiative launched by China has opened up new financial and economic opportunities with foreign countries. However, beyond those mainly material exchanges, the "road" also permits contacts with foreign cultures and civilizations. Among those, France (for which Chinese people have always nurtured an exemplary and romantic image) takes a big part: actually, Chinese people – mostly young Chinese people –, are more and more attracted to it, and to become closer to it as much as possible, they started to learn French language. More and more people are therefore going to French Alliances and French departments within different universities all over China. Our case study tries to answer these three questions: firstly, what is the role of French teaching in the promotion of French culture in China? Secondly, given what has been done so far to promote French culture in that country, what can be done further to move France, francophonie and China closer? And lastly, how do we teach French in China and what can be done to improve French courses?

French; teaching; French culture; expansion; Chinese; case study.

Introduction

En raison d'un engouement sans précédent des jeunes Chinois pour la culture française, il va sans dire de leur résolution à entamer des études de langue française pour pouvoir y accéder pleinement. Dans ce texte, nous allons donner un aperçu de l'enseignement/apprentissage de cette langue dans un pays sujet à une plus grande ouverture sur le monde en général, et sur la francophonie en particulier, surtout depuis ces dernières décennies. Comment, où et par qui sont donnés les cours ? Quels sont les

* Xi'an International Studies University, Xi'an, China

objectifs des différentes entités qui dispensent ces cours ? Quelle en est la réception du public-cible ? Nos recherches cadreront principalement l'étude du cas de l'enseignement supérieur et de l'enseignement pour jeunes adultes, bien que nous donnions également quelques éléments d'information sur la place que tient le français d'une manière plus globale dans l'État-continent.

1. Promouvoir la compréhension mutuelle sino-française par l'enseignement du français à l'Alliance Française et à l'université

La Chine est sans nul doute l'un des plus grands marchés de l'enseignement des langues étrangères. La langue maternelle étant le chinois, la langue anglaise reste depuis longtemps la L2 de prédilection des apprenants. La langue française, quant à elle, vient en position de L3. De ce fait, le pays est considéré de plus en plus comme « l'Eldorado des professeurs de FLE (Français Langue Étrangère) ». Ceux-ci trouvent leur motivation dans un certain nombre de facteurs. Premièrement, les professeurs de FLE ont un vif désir d'enseigner leur langue maternelle et la culture qui l'accompagne à des élèves d'un pays aussi éloigné et si différent de la France. Ensuite, cela leur permet de voir le monde, surtout l'Asie. Ils sont également curieux d'expérimenter le « choc culturel » en s'établissant en Chine ; choc qui sera amoindri grâce à une grande solidarité entre expatriés et qui se fera moins pénible grâce à l'accueil d'un peuple chaleureux. Mais surtout, les enseignants en FLE expriment le plus grand plaisir d'évoluer dans un contexte bilingue.

D'un point de vue historique, la Chine a commencé à ouvrir ses portes au français au milieu du XIX^{e} siècle, mais déjà à l'époque, c'est l'anglais qui détient le monopole des langues étrangères enseignées. À partir de l'année 2000 cependant, on assiste à une explosion du nombre des établissements qui offrent l'enseignement ou la formation de français. Ils se divisent en trois catégories. La première dispense les cours de français en tant que spécialité dans l'enseignement supérieur. La deuxième s'adresse aux étudiants qui ont choisi l'anglais comme première langue et, donc, le français comme deuxième langue étrangère. Et enfin, certains établissements chinois enseignent le français intensément au cours de la première année et l'utilisent ensuite comme langue d'enseignement dans des programmes de coopération éducative, par exemple dans des écoles d'ingéniorat locales partenaires d'un autre établissement en métropole française. C'est la première catégorie qui nous intéresse dans cet article. Le français en tant que filière à part entière est enseigné au niveau Licence, Master et de plus en plus en Doctorat.

Comment expliquer cet intérêt sans cesse grandissant pour la langue de Molière ? Pour étudier en France. Étudier en France est une solution à double stratégie : c'est d'abord une stratégie de rattrapage pour les étudiants qui ont raté l'entrée dans des universités de prestige chinoises et qui ont les moyens de se « rabattre » sur les universités françaises. Et c'est aussi une stratégie d'ouverture : élargir les horizons des étudiants chinois qui n'ont connu jusque là que les limites physiques de la Chine et qui aspirent à une nouveauté, à une expérience exotique. Mais, cet intérêt s'explique aussi dans le simple amour de la langue, dans le besoin de travail, dans le but d'émigrer au Canada.

En Chine, les débouchés professionnels des étudiants varient. Ils peuvent tout aussi bien intégrer l'enseignement, que le commerce, la fonction publique, le tourisme, la traduction, la finance ou autres.

Les diplômes sont souvent obligatoires pour enseigner en Chine. Cependant, ne sont

pas rares les situations où votre nationalité française ou votre maîtrise de la langue de Molière ainsi que vos compétences et vos années d'expérience peuvent pencher en votre faveur et vous aident à acquérir d'emblée une place dans l'enseignement. En Chine, l'on enseigne/apprend le français non seulement dans des établissements scolaires, mais aussi – et de plus en plus –, dans les Alliances Françaises (désormais désignées sous le sigle AF), dans des écoles de langues privées, en ligne et également à domicile par des professeurs particuliers.

On compte actuellement 17 AF en Chine. Leur devise est « Apprendre le français avec sérieux et rigueur, dans un environnement qui facilite les échanges et la compréhension, ce qui fait la richesse et l'intérêt de la France et de la francophonie ». Ainsi, les AF offrent des cours et organisent des ateliers pour différents publics : les adultes, les enfants à partir de 4 ans, les jeunes, les entreprises, mais aussi les particuliers. En œuvrant dans les entreprises, les AF promeuvent la France et la langue française en entrant en contact avec davantage de milieux culturels, artistiques, pédagogiques, scientifiques, touristiques, etc. En ciblant les particuliers, elles seront plus à même de proposer le meilleur programme d'apprentissage. Les AF sont une force majeure pour les événements et les festivals, mais surtout ce sont le centre d'examens et de certifications en tout genre.

Prenons pour exemple l'AF de Pékin pour mieux illustrer le fonctionnement des AF en Chine. Tout d'abord, il faut savoir que bien que nées d'une initiative privée, elles ont le soutien des autorités publiques. Au début, « la Chine était réticente car elle y entrevoyait le risque d'occidentalisation totale de la jeunesse chinoise »[1]. Les Alliances ne sont véritablement françaises qu'en France ; en Chine, elles sont dans l'obligation de se conformer à la loi du pays. Ainsi dans l'Empire du Milieu, les AF sont tout bonnement qualifiées de « centre de formation de langue française ». La France étant devenue une terre d'accueil pour les étudiants chinois, les AF y entrevoient une chance à saisir. Les AF sont également encouragées à développer des partenariats avec des universités locales.

Si les AF nouent des liens de partenariat avec des universités chinoises, celles-ci, quant à elles, sont tenues de coopérer avec des établissements d'enseignement supérieur francophones. On peut alors, à ce point de l'article, discuter quelques comparaisons entre AF et établissement d'enseignement supérieur chinois. L'AF propose une formation plus pratique, directement applicable dans la vie quotidienne. Son but n'est pas littéraire, mais celui d'apprendre à écrire et à parler français pour communiquer. Les partenariats de l'AF avec des universités locales lui permettent de s'adapter à l'environnement local : son équipe est ainsi biculturelle notamment grâce à une codirection sino-française. Les AF sont des lieux idéaux d'échanges avec la culture locale. Les universités chinoises, à travers les coopérations avec les AF, peuvent facilement accueillir beaucoup d'étudiants et développer des relations avec des universités françaises. Les AF et les universités ont des finalités et des cibles différentes : si les universités mettent un point d'honneur à la précision linguistique, à fournir une base solide et une bonne grammaire, les AF, elles, s'occupent d'apprenants « amateurs » qui espèrent des échanges oraux et quotidiens afin de les utiliser tout de suite. En un mot, l'AF adopte une méthode communicative, contrairement aux universités qui font usage d'une méthode plus académique.

Ceci étant, il ne faut pas perdre de vue le fait que les considérations économiques sont plus ou moins au cœur de la démarche de l'AF : en effet, les frais d'enseignement y sont nettement plus élevés que ceux dans les universités car, d'un côté l'AF est sûre de la demande de français et de l'autre parce qu'elle veut limiter le nombre d'étudiants

inscrits pour une meilleure formation. Dans certaines AF en Chine, la demande est même supérieure à l'offre.

Grâce aux efforts conjoints des universités et des AF, l'on assiste intérieurement à des échanges de personnes. Par exemple, les Français de l'AF qui parlent très bien le chinois pourraient aussi enseigner dans les Instituts Confucius.

2. Promouvoir la compréhension mutuelle sino-française par la culture francophone

La Chine se « francophonise » grâce notamment aux potentialités culturelles entre la Chine et l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) en Afrique[2].

Hormis les AF et les universités, le français s'apprend aussi dans certaines écoles secondaires. On observe une rapidité et une aisance d'apprentissage malgré le fait que tous pensent que le français est une langue compliquée.

Le volet culturel est riche en événements et festivals qui « apportent » la France en Chine.

Surtout à partir de l'an 2000, moult événements sont créés pour faire rayonner la culture française et francophone en Chine. Par exemple depuis 2003 on célèbre « l'Année de la France en Chine » et inversement, « l'Année de la Chine en France ». Depuis 2006, on célèbre le français et la culture française à travers les rencontres « Croisements ». On célèbre également la « Journée internationale de la francophonie » et la « Fête de la francophonie » sur 20 jours. Les amoureux du français ont pu participer à la Dictée de Pivot sur l'application smartphone *Wechat* depuis quelques années. « Les As du français » sont organisés par CCTV-F en 2013 et depuis, ils ont l'appui et le soutien de TV5MONDE qui les relaie à la télévision. Le dialogue sino-français a pris son envol et a atteint un haut niveau notamment grâce à la « classe de la langue française » qui consiste en un programme et concours de mathématiques enseignées en langue française. Donc plus l'usage de la langue évolue, plus aisément la culture qu'elle véhicule s'installe dans le pays.

Ce sont là des illustrations concrètes de la dynamique de l'extérieur de la Chine qui la pousse à étendre ses relations diplomatiques et culturelles. Quant à la dynamique de l'intérieur de la Chine, elle se fait sur trois niveaux.

Premièrement, la politique est ouverte sur la France et les pays francophones.

Deuxièmement, le développement économique de la Chine nécessite des talents qui maîtrisent les cultures étrangères. À ce niveau, on ne peut pas ne pas citer l'Afrique, surtout depuis l'organisation du « Forum sur la coopération sino-africaine » en 2000. Pour la diffusion du français en Chine, il est à noter que les relations économiques et politiques de plus en plus privilégiées avec les pays africains jouent un rôle majeur. Nous trouvons opportun ici de relater les faits assez remarquables auxquels nous avons été témoin très récemment lors d'un colloque international à l'Université de Wuhan, dans la province du Hubei, Chine. Le thème étant l'étude multi-perspective sur la politique linguistique de la langue française, force a pourtant été de constater qu'une grande partie des participants ont, à un moment ou l'autre de leur communication, évoqué le cas de l'Afrique. Ce continent étant le siège d'importants investissements et de nouvelles coopérations avec la Chine, il attire l'intérêt des chercheurs dans tous les domaines y compris le domaine linguistique.

Troisièmement, la connaissance et l'inspiration mutuelles passent d'abord par

l'apprentissage de la langue. C'est dans cet esprit que la Chine encourage le développement de l'enseignement des langues étrangères et les échanges culturels avec différents pays.

Nous avons cette nette impression que si les étrangers et les Français ont parfois une image floue voire biaisée de la Chine, tous les Chinois, eux, connaissent la France. Pour ce faire, la cuisine française, le vin français, les ateliers thématiques sont autant de sujets qui sont prisés du public chinois francophile.

La culture française est très populaire auprès des Chinois qui n'hésitent pas à donner par exemple des noms à consonance française à leurs marques.

3. Pédagogie du français en Chine : problèmes et perspectives

L'approche de l'enseignement du français aux apprenants débutants qui ont déjà une compétence en anglais (première langue indo-européenne apprise) est plurilingue pour faciliter leur appropriation du français[3]. Une grande majorité de ces apprenants vont suivre des cours uniquement à l'AF. Tandis que le reste suit en même temps une formation académique dans une université en plus des cours à l'AF.

Les avis des apprenants sont partagés sur l'influence de l'anglais sur l'acquisition du français : si d'aucuns pensent qu'on est bon en français quand on est bon en anglais, d'autres cependant avancent qu'il faut oublier l'anglais si l'on veut bien apprendre le français. Une grande majorité de ces personnes pensent qu'ils sont bons dans les deux langues, car elles sont similaires.

À l'écrit, les connaissances en anglais aident à reconnaître des mots en français. Tandis qu'à l'oral, au contraire, l'anglais a une influence négative sur l'apprentissage du français, car la prononciation dans les deux langues est très différente. Les « faux-amis » sont effectivement légion.

Les étudiants chinois confondent souvent l'anglais et le français. Cela va à l'encontre de leurs habitudes d'apprentissage par cœur, vu que le vocabulaire et les règles de grammaire, de prime abord similaires, ne le sont pas tout à fait.

Les apprenants intermédiaires relèvent une similitude du français et de l'anglais sur certains points grammaticaux comme la morphologie grammaticale (l'article et la conjugaison) bien que le français soit plus complexe que l'anglais sur ces points-là. Le lexique anglais va les aider à apprendre le lexique français. En syntaxe, l'ordre des mots, la phrase complexe, l'utilisation des temps verbaux, etc. en anglais seront plus ou moins d'une certaine aide pour cette catégorie d'apprenants.

Au niveau intermédiaire, une grande majorité des apprenants écoutent, lisent, écrivent, parlent en français uniquement, tandis que la minorité va encore avoir recours au dictionnaire. Mais déjà, la classe devient de plus en plus monolingue[4].

On peut constater que l'anglais est plus proche du chinois que le français. L'anglais et le chinois sont à tendance isolante et en majorité mono/bisyllabique. Le français est une langue flexionnelle dotée d'une morphologie plus complexe que l'anglais, et bien év*idem*ment plus que le chinois.

Les enseignants chinois ont év*idem*ment recours au chinois pour expliquer des points de grammaire ou de vocabulaire obscurs. Les enseignants français, quant à eux, usent de l'anglais comme « langue passerelle ».

Du point de vue de la phonétique et de la grammaire, les différences entre le chinois et le français rendent difficiles l'apprentissage du français. En effet, en chinois l'unité de base est la syllabe composée de deux ou trois sons, tandis qu'en français l'unité de base

est le son. De cette manière, les Chinois souhaitent comprendre directement le sens et non pas le phonème.

Il n'y a pas d'opposition sonore/sourde en chinois, d'où difficulté dans la distinction entre [b]/[p], [d] /[t], [g]/ [k].

Il est évident, également, que les Chinois éprouvent de la difficulté à apprendre l'imparfait, le passé simple, le plus-que-parfait, le passé composé[5].

Du point de vue culturel de l'enseignement/apprentissage, les Chinois ont tendance à toujours apprendre par cœur, ce qui doit pousser les enseignants à redéfinir leur rôle : ils doivent se positionner en tant qu'intermédiaire interculturel et abandonner leur rôle « traditionnel ».

On déplore encore en Chine l'absence de grammaires françaises écrites par les Chinois pour les Chinois, de l'insuffisance de méthodes efficaces et de professeurs expérimentés. La solution avancée par certains chercheurs est une méthodologie éclectique qui se rapproche de l'enseignement du CECR (Cadre européen commun de référence). Les méthodes officielles pèsent encore, même si les enseignants ont une certaine latitude sur la méthode qu'ils veulent adopter. Les examens officiels de fin deuxième année (TFS4) et fin quatrième année (TFS8) sont plus orientés grammaire mémorisée que compétence grammaticale[6].

On reproche aux étudiants en milieu universitaire leur compétence communicative très faible. Les grammaires qu'on leur apprend ne sont ni appliquées ni applicables dans la vie quotidienne. Et les manuels bilingues rédigés par les Chinois sont plus exhaustifs que ceux rédigés en monolingue par les Français.

D'un point de vue général, l'enseignement/apprentissage des langues en Chine est jugé de passéiste et d'obsolète. En effet, la méthode d'enseigner « très chinoise » proche de la méthode « grammaire-traduction » repose sur des traditions millénaires (les méthodes confucéennes datant du V^{e} siècle avant J.-C.). Elle s'oppose à la diversité formative aux approches communicatives et actionnelles de l'Occident[7].

Le programme est défini institutionnellement. L'emploi du manuel pèse dans l'enseignement du français en Chine. Bien que l'on souhaiterait animer l'ambiance de classe, les enseignants suivent à la lettre les exigences du manuel (le même depuis plus de dix ans) qui a déjà fait ses preuves et, ainsi, pour éviter de « perdre la face », la hantise des citoyens chinois. Les examens TFS4 et TFS8 sont aussi importants pour les enseignants que les étudiants, car leurs résultats donnent un compte-rendu de la compétence d'enseignement des premiers et des efforts fournis par les seconds tout au long de leur cursus.

Cuet et Marguerie[8] ont travaillé à la création d'un manuel (*Le français communicatif universitaire*) tout en se basant sur les erreurs des apprenants, mais en tenant compte à la fois des obligations du programme officiel chinois et des difficultés que rencontrent les élèves. Ce manuel se veut comparaison interlinguistique chinois-anglais-français, interculturelle sur les modes de vie, avec un français oral actuel accompagné d'exercices d'écoute et de compréhension pour parer aux interférences de l'anglais et du chinois sur le français. Il reste à déterminer comment la méthode, encore très récente, a été reçue par le public chinois.

Conclusion

Contrairement aux idées reçues, les langues apprises (langue maternelle, langue

étrangère …) contribuent à l'acquisition d'une nouvelle langue. Cependant, dans le souci d'un meilleur enseignement et pour éviter les interférences fâcheuses à cause des autres langues, les professeurs doivent apporter une méthode plus communicative aux étudiants chinois de français, moins centrée sur le « par cœur » et plus ouverte sur la participation active des apprenants. Le français a gagné l'intérêt inédit des Chinois et la culture française et francophone imprègne un État où vivent plus d'un milliard d'êtres humains. Les Chinois sont-ils prêts à adopter des nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage de la langue française ?

Lecturer, Mino ANDRIANTSIMAHAVANDY, Ph.D. She is a member of the Center of French studies within the Faculty of Occidental Languages and Cultures of Xi'an International Studies University, Xi'an, China. She has been teaching French writing, Press reading, Press and Politics, Conversation, Translation courses to the second and third year students and the MA courses – Interpretation theories and practice, Note-taking skills for consecutive interpretation and Comparative study of French and Chinese. Her main areas of interest are Linguistics and Applied linguistics, and Translation and Interpretation. (mimino1984@yahoo.fr)

Notes

1 Dai Dongmei, *L'Alliance française en Chine. Le cas de l'Alliance française à Pékin*, 2005, 40-49.

2 Li Zhang, « La Francophonie en Chine : perspectives linguistique et culturelle », in *Revue Internationale des Francophonies* [En ligne], 2 | 2018, publié le : 11/04/2018, URL : http://rifrancophonies.com/rif/index.php?id=506 (Consulté le 1er mai 2019).

3 Christine Cuet, « Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives », in *Synergies Chine*, 2011, n° 6, 95-103.

4 Christine Cuet et Audrey Marguerie, *Enseigner le français en Chine, quelques pistes de recherche sur les plans interculturel et interlinguistique*, 1-10.

5 *Ibidem*.

6 Song Ying, « Les Difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois : le rôle de l'enseignant », in *Formation et profession*, 2011, 41-42.

7 Jipeng Zhao, *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine. Vers un éclectisme méthodologique : L'exemple de l'Université de l'Anhui*. Thèse de Doctorat.

8 Rongkun Mao et Emmanuelle Huver, « Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? », in *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015 URL : http://journals.openedition.org/rdlc/425 ; DOI :10.4000/rdlc.425 (Consulté le 1er mai 2019).

La Notion de culture entre l'arabe et le français ; quelle différence !

The Notion of Culture between Arabic and French: what a Difference!

*Fares Al ameri**

This article highlights the terminological origin of the word culture in French and Arabic. It is a question of searching, in both languages, the origin of the word culture and to trace the history of its semantic evolution. It is important to show that culture previously belonged to a linguistic and semantic domain quite different from the one of current use. In French it was part of the field of plowing and working the land. As for its origin in Arabic, the word culture was, among other meanings of the same term, rather related to the craft of swords and daggers.

culture; Arabic language; French language; terminology and semantic evolution.

Introduction

Les sociétés sont de plus en plus homogènes et nous devons nous adapter aux changements dans nos sociétés. C'est un sujet de modernité que nous devons accepter et en profiter pour promouvoir nos sociétés. L'évolution technique de communication et industrielle ainsi que les guerres ont poussé les gens à se déplacer d'un pays à un autre. La rencontre entre plusieurs cultures fait l'objet d'un enrichissement culturel et social. La *culture* n'est pas un sujet limité, c'est plutôt un sujet multidimensionnel en relation avec plusieurs domaines d'étude telle que la politique, la sociologie et la paix. Les sociétés qui ont bien assimilé la notion de culture et d'interculturalité et l'ont enseignée dans les écoles vivent de plus en plus en paix.

Le terme de *culture* a eu, à travers l'histoire de la notion, une évolution sémantique permanente, suivant l'évolution de la société et l'apparition de nouveaux domaines de recherche dans les sciences sociales. Le mot *culture*, lié, au départ, au travail de la terre

* Sana'a University, Yemen

en français et à l'artisanat et à la trouvaille en arabe depuis son apparition au XIII[e] siècle, subit quelques siècles plus tard, une évolution sémantique qui n'a rien à voir avec la signification précédente. La signification attribuée aujourd'hui au terme *culture* dans les sciences du langage et dans les sciences sociales, est totalement étrangère à celle que le langage courant lui prêtait auparavant, notamment en français et en arabe. Dans la langue française, comme justement en arabe, le mot *culture* franchira, dans le cadre de son évolution, plusieurs étapes pour signifier ce qu'on lui attribue actuellement. Ainsi, il serait utile de retracer l'évolution qu'a connu ce concept pour arriver enfin à être celui que l'on utilise actuellement.

1. Évolution du mot « *culture* » dans la langue française

Culture est un mot ancien, faisant partie depuis longtemps du vocabulaire français, issu du latin *cultura* qui signifie, selon Cuch[1], *le soin apporté aux champs ou au bétail*. Il apparaît vers la fin du XIII[e] siècle pour désigner une parcelle de terre cultivée. Ce mot va depuis cette date connaître une évolution accélérée et permanente, traduisant en parallèle l'évolution de la langue française qui accompagne, bien entendu, l'évolution de la société. Ainsi, au début du XVI[e] siècle, le mot *culture* prend une autre signification tout à fait différente de la première : il ne signifiera plus un état qui est celui de la chose cultivée comme l'affirme Cuch[2], mais une action, le fait de cultiver la terre. Cette signification concrète liée au travail de la terre va, d'ailleurs, rester le seul sens du mot « culture » jusqu'au milieu du XVI[e] siècle où le sens figuré verra le jour et rentre en vigueur, s'éloignant de la conception de la terre pour y ajouter, par métaphore, la culture de la raison. Il désigne alors le développement d'une faculté abstraite, c'est-à-dire le fait de développer cette compétence humaine. Ce sens figuré restera, par contre, peu courant jusqu' à la fin du XVII[e] siècle et n'obtient guère de reconnaissance académique, ce qui justifie son absence dans la plupart des dictionnaires de l'époque jusqu' au XVIII[e] siècle, la période où il sera reconnu académiquement. En effet, cette évolution est plutôt tributaire d'une évolution naturelle de la langue par le biais de la rhétorique et le bon usage des figures de la langue.

> En effet, l'évolution du contenu sémantique du mot doit peu au mouvement des idées et suit donc plutôt le mouvement naturel de la langue qui procède d'une part, par métonymie (de la culture comme état à la culture comme action) *;* d'autre part, par métaphore de (la culture de la terre à la culture de l'esprit) imitant en cela son modèle latin « cultura *»*, le latin classique qui a consacré l'usage du mot au sens figuré. C'est à cette époque que le mot culture au figuré, fait ainsi son entrée, dans le dictionnaire de l'Académie Française en 1718.[3]

Pour mettre en exergue son sens actionnel, il est alors le plus souvent suivi d'un complément de nom qui précise son domaine d'appartenance. On parle ainsi de la culture des arts, de la culture des lettres, de la culture des sciences comme s'il était nécessaire que l'on précise la chose cultivée qui détermine le domaine d'appartenance de cet objet. Nous signalons que, jusqu'à cette phase, la culture n'est pas encore conçue comme un domaine d'étude à part, mais comme un attribut que l'on accorde à certains domaines d'étude pour leur donner la qualification de culturelle.

Progressivement *culture* se passe de ses compléments et finit par s'employer seul pour désigner la formation à l'éducation « morale ». Dans ce sens, la culture commence de plus en plus à ne plus être considérée comme un attribut accordant la qualification du culturel, mais un domaine d'étude à part. Dans un mouvement accéléré, cette conception

ne restera pas ainsi longtemps, suivant l'évolution et, dans un mouvement inverse de celui que nous avons cité précédemment, on passe de culture comme action (le fait d'instruire) à la culture comme état (état de l'esprit cultivé par l'instruction, état désignant une entité que l'individu doit obtenir pour être cultivé). Cet usage est apparu officiellement à la fin du XVIII[e] siècle, par l'illustration du dictionnaire de l'Académie Française. Pourtant, cette conception restera dans son sens élitiste et singulier de l'époque des Lumières, qualifiant dans ce sens la personne qui a de la culture jusqu' à l'évolution de l'ethnologie française dans le courant du XIX[e] siècle. En effet, ce mot n'est pas, par ailleurs, absent du répertoire des philosophes des Lumières ; il faisait, au contraire, partie du vocabulaire de leur langue, mais sans être pour autant pris en considération par les philosophes qui représentaient la classe cultivée (les élites) de l'époque.

« Au XVIII[e] siècle, culture reste toujours employée au singulier ce qui reflète l'universalisme et l'humanisme des philosophes »[4] : universalisme dans le sens où l'humanité partage cette culture au-delà de toute distinction des peuples ou des classes sociales, et humanisme étant le propre de l'homme par rapport aux autres créations. Cette conception de l'universalisme continue de faire écho chez quelques anthropologues et sociologues français du XX[e] siècle, tel que Durkheim (1996) et sa conception unitaire de la culture bien qu'il n'ait pas beaucoup utilisé ce terme. L. Porcher et Abdallah-Pretceille (1998) utilisent toujours cette conception humanitaire de la culture, mais sans réduire, pour autant, les cultures à une seule culture unitaire. Ceux-ci s'entendent pour enfin dire que chaque culture contient des traits universels, mais que chacun d'entre nous l'interprète de façon singulière, c'est ce qu'ils appellent les « *universels singuliers* ». Nous nous rendons compte que le terme de « culture » s'inscrit donc pleinement dans la conception des Lumières qui relie ce mot aux idées de progrès, d'évolution, et d'éducation de la raison, qui restent au cœur de la pensée de l'époque. Les philosophes de l'époque des Lumières conçoivent la culture comme un caractère distinctif de l'espèce humaine par rapport aux autres espèces. De cette manière, la culture devient la somme des savoirs accumulés et transmis par l'humanité, comme héritage, au cours de son Histoire. C'est un héritage, légué de père en fils à travers la longue Histoire de l'humanité.

Cette conception d'héritage et de patrimoine rapproche alors la « culture » d'un mot qui va également connaître un grand succès, plus grand même que celui de la culture, dans le vocabulaire français du XVIII[e] siècle, c'est la civilisation. « En effet, les deux mots font partie du même champ sémantique, ils reflètent les mêmes conceptions fondamentales »[5]. Ils sont parfois associés, mais ils ne sont pas tout à fait équivalents. Culture évoque davantage les progrès individuels liés souvent aux évolutions spirituelles, quant à la civilisation, elle n'évoque que le progrès collectif et plutôt matériel ou physique.

> La notion de civilisation s'applique alors aux moyens qui servent les fins utilitaires et matérielles de la vie humaine collective ; la civilisation porte un caractère rationnel, qui exige le progrès des conditions physiques et matérielles du travail, de la production, de la technologie. La culture comprend plutôt les aspects plus désintéressés et plus spirituels de la vie collective, fruits de la réflexion et de la pensée « pures », *de la sensibilité et de l›idéalisme*.[6]

Culture voit dans ces dernières années, contrairement à la civilisation, une réputation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La culture fait, depuis les années 1980, l'objet de plusieurs études dans différents domaines de recherche dont les sciences du langage qui l'insèrent dans l'enseignement des langues et que depuis on parle de l'enseignement des langues-cultures. Le concept de hiérarchisation

qui accompagne le mot civilisation en se référant à des pays civilisés et non-civilisés, a également renforcé l'usage du mot « culture » chez les chercheurs au détriment de « civilisation ».

> Le signe de ce nouveau regard porté sur l'objet de l'enseignement est représenté par l'abandon du mot « civilisation » au profit de celui de « culture ». Le premier terme impliquait une hiérarchie de valeurs, la supériorité des pays civilisés et il permettait de justifier toute initiative expansionniste : le terme « culture » dans un sens anthropologique, implique, en revanche, la reconnaissance d'une pluralité de systèmes, tous investis de la même dignité.[7]

Ainsi, « *culture* » connaît une expansion interactionnelle dans les études sociolinguistiques, anthropologiques, etc. Pourtant, l'origine du mot n'est pas identique dans toutes les langues. En langue arabe, il ne relève pas forcement du même champ linguistique investi en français. Son origine paraît un peu différente par rapport à celle de la langue française qui relève, au départ, comme nous l'avons déjà signalé, du domaine du *labour*.

2. La notion de culture en langue arabe

Par opposition à ce que cette notion obtiendra comme évolution sémantique et terminologique tout au long de l'histoire de la langue française, nous trouvons intéressant de tracer simultanément l'évolution terminologique du mot *culture* dans le répertoire linguistique et sémantique de la langue arabe. Au départ, nous signalons que le terme « culture » ne fait pas partie du domaine du *labour*, comme c'est le cas en français ; il fait plutôt partie de plusieurs domaines sémantiques assez divergents. Le verbe « «ثقـف» » qui présente l'origine du mot culture en arabe, et qui signifie *trouver ou enseigner les bonnes manières* en français, fait l'objet de maintes significations différentes en langue arabe. D'après une étude détaillée sur le livre sacré « *le Coran* », qui représente et constitue la référence religieuse et linguistique d'excellence de la langue arabe, le mot ou bien précisément le verbe « thakaf » « «ثقـف « » se présente dans plusieurs contextes sémantiques. Il figure six fois dans des sourates différentes. Il signifie « trouver » dans tous les contextes signalés :

1- Al Bakara, verset 191,
2- Al Imran, verset 112,
3-Al Nissa, verset 91,
4- Al Anfale, verset 5,
5- Al Ahzabe, verset 61,
6- Al Moumtahina, verset 2.

En effet, les différentes interprétations du *Coran* comme, à titre d'exemple, celle de Ben Katheer (édition 1999)[8], vient également confirmer la seule signification du mot « culture » qui est « thakafah », dérivé du verbe « thakaf » : « trouver ».

Dans un autre livre comme *Al Hadith* qui veut dire « les paroles du Prophète », le deuxième livre sacré des musulmans, le mot *culture* se présente sous une autre signification relevant du contexte de l'affinité de l'âme et des comportements ; il signifie plutôt « affiner ou enseigner les bonnes manières à l'être humain ». Cette signification restera longtemps limitée dans le champ de l'affinité des comportements.

Quant à la littérature arabe du Moyen Âge, le mot « culture » va avoir une autre signification qui relève plutôt du domaine de l'artisanat, précisément du domaine de la fabrication des épées et des outils guerriers. Dans son poème, Amro Ben Om Kolthoume

utilise le participe présent du mot « culture » :الـثـقـاف« » ou bien « «الـمـثـقـف» » qui signifie, en arabe classique, celui qui fabrique, redresse et lime soigneusement les épées.

انـيـلـت نـأ كـلـبـق ءادعألا ىـلـع * تـيـعـأ ورمـع اي انـتـانـق نإف
انـوبـز ةنـزوشـع * تـزأمـشا اهب فـاقـثـلا ضَـعَ اذإ
[9]انـيـبـجـلاو فـقـثـمـلا افـق جـشـت * تـنـرأ تـبـلـقـنا اذإ ةنـزوشـع

Dans son œuvre encyclopédique et étymologique de la langue arabe intitulé « *le dictionnaire englobant* », Al Fayrous-Abady (édition 1999) attribue au mot « «فـقـث « », qui est à l'origine du mot « «ةفـاقـثـلا» » qui signifie « la culture » en français, l'intelligence et l'éloquence. Quand on dit, en langue arabe, que telle personne est cultivée, c'est que cette personne est douée dans plusieurs domaines scientifiques ou littéraires et qu'elle possède une certaine éloquence et fluidité dans l'articulation de son discours. Il faut signaler que la conception sémantique actuelle de la culture n'existait pas dans la civilisation arabe du Moyen Âge, le terme se limitait aux significations que nous venons d'énumérer. Ainsi, nous pouvons constater que le terme « culture » en langue arabe ne prend pas en charge, avant le XX[e] siècle, ce que Porcher (1998)[10] appelle la culture anthropologique.

Le mot *culture* ne verra, d'ailleurs, son évolution sociolinguistique en arabe que plus tard, précisément vers la fin du XIX[e] siècle. L'apparition de quelques œuvres, vers le début du XX[e] siècle, présentant la culture comme objet d'étude sociologique, ouvrent de nouveaux horizons dans la conception du mot *culture*. Nous faisons ici allusion à l'œuvre de Taha Hussein vers 1938, qui s'interroge sur « *l'avenir de la culture en Egypte* »[11]. Grâce à ses études et à son séjour en France, cet auteur a pu donner un nouveau regard de la culture. Ainsi, le mot *culture* « «ةفـاقـثـلا» » va prendre un essor pour enfin englober, dans un sens large, tout ce qui concerne les savoirs, les traditions et l'art de vivre. Dès lors, peu de chercheurs arabes actuels du Moyen-Orient se penchent et s'intéressent sérieusement à l'étude de la culture qui connaît, par contre, une grande importance dans les sciences sociales et du langage surtout avec la multiplication des domaines de recherche dans lesquels elle s'insère telle que la socio-linguistique, l'anthropologie et l'ethnologie.

Conclusion

Pour conclure, la *culture* est un mot d'usage depuis longtemps. Nos ancêtres l'ont utilisé, mais pour des significations différentes liées à chaque langue. Par contre, ce même mot est actuellement utilisé dans les différentes langues pour un sens plus ou moins similaire. Il s'agit du même domaine linguistique et sémantique qui est celui de l'art de vivre et des productions intellectuelle et culturelle de chaque société. Enfin, la *culture* est un thème riche et important que nous devons étudier minutieusement. La diversité de l'origine de cette notion dans les deux langues, arabe et français, incarne parfaitement la diversité culturelle de nos sociétés. Il importe, dans ce sens, d'étudier plus profondément le vaste domaine de la culture. En effet, l'étude et l'analyse de la *culture* et des termes y liés sont essentielles dans notre époque. Il s'avère important de sensibiliser le monde à la diversité culturelle que nous vivons actuellement et qui fait quelques fois l'objet des malentendus et des conflits. Ainsi, la *culture* n'est pas une simple notion que l'on pourrait seulement étudier sémantiquement ou linguistiquement. C'est plutôt une multitude d'événements en relation forte avec la paix dans une société donnée. Le respect de la culture de l'autre est une composante intrinsèque pour cohab-

iter dans un monde de plus en plus hétérogène. Enfin, la diversité culturelle est une composante naturelle de nos sociétés actuelles. L'étude de la notion de culture est, pour nous, le début de la piste pour des études plus profondes dans le domaine de la culture. Nous espérons pouvoir développer ce thème dans des recherches suivantes.

Lecturer Fares Al ameri, PhD, is a member of the Department of French language at Sana'a University, Yemen. He teaches literature, culture and didactics courses. The main areas of research interest are intercultural communication, culture, education and ICT. (fgassare@yahoo.fr)

Notes

1 D. Cuche, *La Notion de culture dans les sciences sociales* (Paris : La Découverte, 2001).
2 *Ibid*.
3 *Ibid*., 5.
4 *Ibid*.
5 *Ibid*.
6 G. Rocher, *Introduction à la sociologie générale* (Montréal : Hurtubise, 1992).
7 V. Castelloti, et M. De Carlo, *La Formation des enseignants de langue* (Paris : CLE international, coll. «didactique des langues étrangères», 1995).
8 Ibn katheer, éd., *Interprétation du Saint Coran* (Riyad : Daar Taibah, 1999).
9 C'est un poète arabe du moyen âge. Le poète s'adresse, en arabe classique, à un roi arabe en lui disant que l'épée est infidèle. Il peut tuer même celui qui l'a fabriquée.
10 L. Porcher et M. Abdallah-pretceille, *Éthique de la diversité et éducation* (Paris : PUF, 1998).
11 T. Hussein, *L'Avenir de la culture en Egypte* (Le Caire : Dar Al ma'aref, 1938).

L'Agir culturel et la description comique

Cultural Action and Comic Description

*Hassiba Chaibi**

This article sets the objective of reflecting on cultural action and its interpretative grid on a daily basis. It addresses the question of cultural and linguistic diversity in the Algerian school context in order to explain the cultural phenomena identified in the discursive practices of learners. The analysis that we propose targets the strategies of developing cultural action in a chosen support - the caricature. This aims at exploiting the facts evoked in a humorous way by the means of the theater of situation which answers a contract established on the basis of iconographic entertainment by treating a didactic sequence namely the nursery rhyme.

cultural action; humor; caricature; linguistic diversity; school.

1 Introduction

Les réseaux sociaux constituent un support technique de communication qui offre une mise en scène de l'hétérogénéité culturelle et discursive. Celle-ci peut être le résultat d'une créativité langagière comme c'est le cas d'une affiche tirée d'une page FaceBook[1] qui a suscité notre intérêt, vu la problématique posée et sa construction sémiotique complexe.

À travers cet article, qui s'inscrit dans la perspective d'analyse du discours, nous proposons d'aborder les mécanismes d'élaboration des « culturèmes » qui se concrétisent par une forme d'expression particulière, à savoir l'humour préparé et produisent du sens en offrant des schèmes interprétatifs, et de repérer des modalités de rencontre des systèmes culturels et des pratiques langagières.

2 Présentation du corpus et de la problématique

Le corpus sur lequel nous travaillerons aborde la question de la place de la diversité linguistique et culturelle dans le contexte académique algérien sous forme d'un modèle communicationnel singulier qui s'inscrit dans une pédagogie qui propose une mise à jour des pratiques culturelles authentiques dont dispose l'apprenant.

* Higher Normal School in Arts and Humanities ENS, Algiers, Algeria

Cette réflexion menée sur la conception de l'agir culturel a la spécificité d'être véhiculée dans un discours sur l'identité et ses figures représentatives, ayant pour mode d'expression la caricature qui renvoie à un contrat communicatif de divertissement.

Les caractéristiques de ce corpus constitué d'une affiche caricaturale consistent dans l'organisation de ses objets (image et texte) en hyperstructure, qui véhiculent des valeurs qui surgissent du regard décalé de son réalisateur, porté sur son tissu social. Ajoutons à cela, le fait que ce produit artistique est pris dans un phénomène de double énonciation et cette duplicité de positionnement entre un énonciateur, qui prend la responsabilité d'un dire et un locuteur qui porte un regard amusé et se joue de ce dire du point de vue énonciatif[2], a pour but d'assurer un effet humoristique. *Cette s*tratégie discursive, qui met de l'humour dans une dénonciation voilée, s'accompagne d'une image préfabriquée (un dessin) qui se veut comme une incarnation de l'effet perlocutoire du discours tenu et une manière de marquer la complicité avec les lecteurs. D'après Charaudeau[3], il s'agit d'un énonciateur, personnage de l'histoire dont il faut considérer l'identité, car c'est sur elle que repose le trait humoristique.

La question de l'identité est imbriquée dans la verbalisation des réalités observables qui a contribué à l'insertion d'une matrice culturelle, vu que le recours à l'usage des faits culturels est à des fins de communication et d'argumentation.

Partant du postulat qu'un « fait culturel n'est pas détachable d'une pratique énonciative »[4], nous aimerions savoir comment la culturalité est jouée d'une manière caricaturale dans un texte fabriqué sous forme d'une comptine révélatrice de la coexistence des cultures (locale et occidentale) et des variétés linguistiques propres au contexte algérien, dans un pôle référentiel spécifique qui est l'école.

Le choix de cet espace interactif, par le réalisateur de l'affiche, est significatif puisqu'il propose une réflexion sur le rôle de l'institution d'éducation qui organise, sémitise, et fait circuler les représentations du monde socioculturel des apprenants. Partant du fait que le concept de culture, qui fait référence aux situations concrètes partagées par un groupe social qui s'approprie un système symbolique garantissant la compréhension dans des situations de communication, se traduit par une compétence et par une identité saisissables, étant donné qu'ils sont repérables à travers les comportements langagiers d'un sujet social.

3 L'humour dans la construction de l'identité culturelle

Si la compétence culturelle est le fait de mettre l'accent sur un ensemble de savoirs à partir duquel l'individu se définit dans un cadre social donné en repérant son mode de fonctionnement, l'identité culturelle serait la capacité de se reconnaître dans ce système de référence acquis[5], de s'exprimer et de réagir, étant donné que « celui qui est sûr de son identité culturelle peut jouer avec la règle du jeu culturel. Les indices linguistiques et culturels, les représentations mutuelles, deviennent alors des symptômes d'une relation et porteurs d'enjeux qu'il convient d'apprendre à décoder. »[6].

Autrement dit, la configuration qui donne une signification au réel et garantit le traçage des contours d'une communauté est représentée par le sens masqué culturellement dans des structures profondes de l'énoncé en incitant le décodeur de cet implicite culturel à « prendre en considération les circonstances de l'énonciation (les éléments pragmatiques) et le contenu sémantique et syntaxique de l'énoncé (les éléments linguistiques) pour pouvoir réaliser des inférences qui sont tirées du contexte à l'aide d'un raisonnement qui

prend appui sur les lois du discours »[7].

Et comme les locuteurs algériens « ont, à leur disposition, un riche répertoire verbal et ils savent en user et abuser, à leur convenance, en modulant cette utilisation selon les différents contextes »[8], la mise en scène d'un projet de parole, qui se traduit par un rôle communicationnel joué par notre instance énonciative, détermine sa position par rapport à la diversité culturelle et linguistique de sa réalité sociale en l'adaptant à ses besoins expressifs et s'autodétermine par sa manière de construire son univers significatif inhabituel, qui est, dans notre corpus, fait de l'humour. Par conséquent, la construction de son identité dans son discours se développe en relation avec la caricature qui est la scène d'énonciation choisie et les images humoristiques préétablies qui « se base[nt] sur l'exploitation des situations en les traitant d'une manière inattendue »[9].

Le projet lancé par notre énonciateur-personnage soutient cette nécessité « de reconnaître officiellement le principe de la 'diversité' culturelle et linguistique dans les écoles et d'accepter le multilinguisme comme une source de puissance et de richesse »[10]. Et, afin de défendre cette cause, il recourt à un outil de communication qui « brise le miroir des conventions sociales, casse les jugements bien-pensants, fait voler en éclats les stéréotypes identitaires, renverse les visions du monde faisant découvrir l'envers de ce qui se donnait comme évidence inattaquable »[11]. Autrement dit, il procède à la fabrication des dires qui utilisent le rire comme stratégie pour atteindre une visée critique vernie de drôlerie et de moquerie. À travers cette posture intellectuelle[12] qui lui permet de « mettre en question les aspects de la réalité jugés comme négatifs, en adoptant une attitude de défense d'un autre point de vue »[13] qualifié de sérieux implicite[14], vu son pouvoir « de mettre du désordre dans l'espace interactif »[15] par la multiplication des ambiguïtés sémantiques et les équivoques référentiels[16], l'humoriste affiche, par le biais de sa réflexion sous couvert d'un jeu de plaisir dans sa visée de connivence, une attitude transgressive « qui fait émerger défauts et anomalies »[17] d'une réalité cernée dans un cadre dénotatif.

Bien que l'humour se réalise à partir d'un jeu sur le langage qui consiste à se libérer des règles linguistiques et des normes d'usage[18] pour mettre en cause des cibles qu'elles soient de nature situationnelle, thématique ou une instance sociale, en misant sur la vraisemblance du contexte susceptible de montrer les contradictions d'une réalité délicate transformée en un spectacle, il reste une forme de sociabilité en produisant l'homogénéité idéologique d'une communauté qui se partage une culture[19] et une forme d'acceptation des réalités dérangeantes[20]. Par conséquent, l'humour est un fait d'énonciation/réception[21] dépendant du destinataire qui devient complice de cette infraction des valeurs de référence (linguistique et sociale), et participe avec sa subjectivité et ses pratiques socioculturelles à la reconnaissance du sens impliqué dans l'acte humoristique en l'identifiant non seulement comme drôle mais aussi en reconnaissant l'intention de l'humoriste (revendication, incitation, accusation … etc.).

4. La mise en scène des culturèmes

Pour traiter cette pensée complexe dite culturalité, cela nécessite de considérer cet objet d'étude comme un processus théâtralisé dans des actes de parole, conformes au contrat de communication qui s'est établi entre l'humoriste et son auditoire. Et afin d'identifier le contexte circonstanciel ainsi que le lieu d'énonciation, il est indispensable d'analyser l'image caricaturale que comprend notre corpus et qui nous permet de repérer

des données concernant le contexte d'émergence de l'énonciation.

4.1 Description de l'image

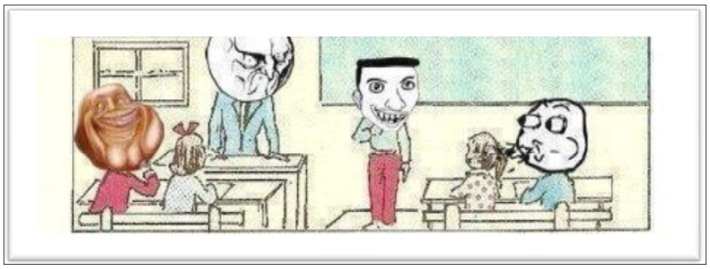


Figure1 : la caricature

L'image caricaturale est une description comique qui, par le choix de signes (figuratifs et autres), révèle des aspects ridicules d'une personne, joue un rôle de provocation sociale et « participe du commentaire critique sur l'actualité […] mais en y ajoutant une manière humoristique »[22]. Elle s'inscrit dans un contrat d'information et de divertissement iconographique fictionnel sur les faits d'actualité[23], en procédant à la déformation visible et lisible des identifiants[24].

Notre caricature est un dessin coloré qui renvoie à un espace interactif ayant pour référent immédiat une salle de cours (la classe) et qui inscrit l'évènement humoristique dans un contexte scolaire à travers l'exploitation d'une situation d'énonciation identifiée grâce à la séquence didactique qui représente une activité évaluative (récitation d'une comptine).

En procédant à une description stylistique pour repérer des indices de contextualisation, nous dirons qu'il existe une signification codée en rapport avec l'usage de trois couleurs dans le dessin qui renvoient au drapeau algérien. C'est ainsi que le caricaturiste incarne le lieu d'énonciation qui est l'école algérienne. Quant au tableau vert, celui-ci permet d'identifier le temps d'énonciation, étant donné qu'il symbolise un système éducatif, celui du fondamental[25]**.** La couleur verte du tableau est porteuse de connotation puisqu'elle traduit la corrélation entre la politique éducative et la couleur du tableau[26] qui lui correspond. De ce fait, ce référent non immédiat nous aide à déduire que la séquence se déroule dans un établissement scolaire algérien, ce qui se confirme par le texte qui contient des unités lexicales propres au dialecte algérien, et il concerne le cycle primaire vu le type de tables ainsi que l'activité proposée aux écoliers (la comptine).

Si nous nous attardons sur l'image, nous remarquerons qu'il s'agit d'un portrait en charge. L'exagération de certains traits physiques et l'emploi de la technique du zoomorphisme avec la focalisation sur le visage, servent à mettre en exergue l'aspect comportemental qui nous renseigne sur les rapports de place entre les personnages représentés, prédéterminés par le contexte situationnel comme suit :

- Les rapports enseignant-élèves entretiennent une relation formelle asymétrique représentée par un modèle statutaire puisqu'il renvoie à une position verticale avec l'instauration d'une distance hiérarchique ;
- Les élèves maintiennent une relation symétrique qui s'exprime par une position horizontale.

L'observation de l'expression corporelle aide à repérer des informations complémentaires sur les personnages, qu'il s'agisse de l'expression émotionnelle (le regard), du style énonciatif (le geste) ou, encore, de l'attitude psychique (la posture), du moment qu'elle intervient dans la formation des impressions. Et, c'est à partir de ces indices que nous avons constaté des réactions face à l'attitude de l'énonciateur-personnage (l'élève se trouvant au tableau), affichant un sourire provocateur. Le froncement de sourcils et la grimace d'un enseignant contrarié, faisant étalage d'une posture d'autorité, traduisent une réaction dépréciative par rapport aux dires de cet élève. Le comportement des élèves varie en fonction de leur sexe : nous avons, d'une part, la défiguration des visages tournés des garçons qui est à considérer comme indice de complicité, et le sifflement est un geste de soutien et d'appréciation. D'autre part, la docilité des filles se traduit par l'absence d'amplification des parties corporelles et par la posture du dos. Cette forme de démarcation accentue la réflexion au sujet de cette divergence attitudinale et ouvre la voie à la polysémie interprétative. Parmi ces lectures interprétatives nous citons le non respect du système réglementaire par l'élève, mentionné par l'absence de l'indicateur de discipline qui est la blouse. La non conformité attitudinale est désignée aussi par la représentation de la gente masculine comme élément perturbateur.

Cette mise en exergue du ridicule comportemental dans une caricature de situation ne fait que souligner les circonstances d'enseignement en Algérie qui vont être soutenues par le texte qui est en fusion avec l'image.

4.2 Analyse de la comptine

La comptine est une forme rythmée de la poésie enfantine qui véhicule une visée éducative puisqu'elle est considérée comme un support d'apprentissage par récitation. Elle est transmise oralement et finit par devenir avec le temps un objet culturel.

Le caricaturiste a fait en sorte que l'image dessinée assure l'ancrage du texte rédigé en proposant d'examiner la structure sociale dans laquelle il se situe pour se forger des images issues de l'influence du cadre socioculturel (phénomène de catégorisation sociale) :

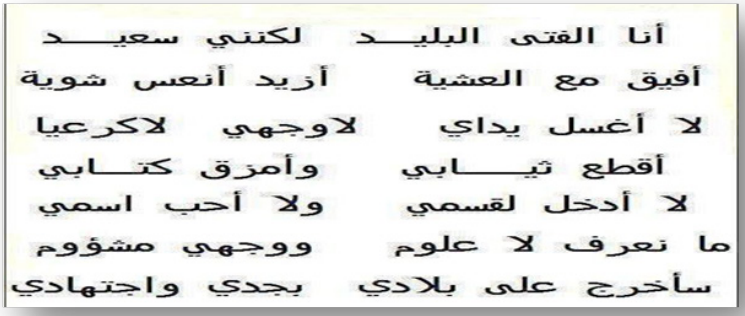


Figure 2 : la comptine

En se rappelant que l'étymologie du terme comptine renvoie aux verbes compter et conter, nous comprenons pourquoi la comptine contient sept vers qui traduisent des

valeurs socioculturelles et portent une visée de dénonciation qui met l'accent sur la force du pouvoir axiologique du dire. Le choix du chiffre sept n'est pas au hasard, car il fait référence à l'histoire, et plus précisément à la durée de la révolution algérienne. Le parallélisme entre la révolution et le récit conté devient explicite au fur et à mesure que nous avançons dans l'analyse de la comptine.

Le texte qui traduit une négociation des rapports de place dans un contexte interactionnel (faire agir de destinataire) et prépositionnel (les croyances partagées), s'inscrit dans une paire adjacente, vu qu'il a engendré une réaction, traduite par le comportement attitudinal des élèves et de l'enseignant.

L'analyse discursive de la comptine nous a permis de saisir la posture de réflexivité de l'énonciateur-personnage, repérée dans le présupposé contenu dans le premier vers sous forme de dénonciation d'insulte, mais avant de le décortiquer, nous nous attardons sur l'article défini qui s'affiche dans l'énoncé allusif suivant :

je suis **l'**enfant stupide ≈أنا الفتى البليد

Cet acte de présentation est complexe puisque l'identification se fait par rapport à un référent, déterminant un savoir partagé (énoncé doxique). Ici, nous parlerons d'une mention qui est la reprise du discours de l'autre (la société) comme forme d'intégration de sa représentation pour soi.

Ce processus d'intégration, qui est l'effet d'une désignation récurrente par l'emprunt d'une forme figée déformée par l'humour[27], confirme que l'énonciateur n'est pas seul dans son acte d'énonciation. Bien qu'il ait utilisé le « Je », qui est une manifestation de l'instance énonciative, il convoque l'instance interlocutive en reprenant son point de vue.

La prise en charge de l'opinion émise par l'autre se fait par un commentaire qui apparaît dans le deuxième acte de ce vers (لكنني سعيد ≈ mais je suis heureux) à titre d'une confrontation évaluative des attributs (stupide/heureux). Ce vers qui constitue le posé admet un présupposé fondé sur le connecteur argumentatif à valeur d'opposition, « mais », lui permettant non seulement d'introduire une conclusion qui ne répond pas à la prémisse, mais aussi, de répliquer par le biais de la mise en place d'une comparaison conditionnée (si … alors) d'une manière implicite :

Le posé :	(si)	je suis l'enfant stupide	mais je suis heureux
⇩		⇩	⇩
Le présupposé :	(alors)	vous êtes intelligent	mais malheureux

Ce vers est une reprise d'une expression courante « un imbécile heureux » qui se dit d'une personne qui ne met pas en valeur sa capacité de réflexion et accepte sa condition de vie sans essayer de l'améliorer. Autrement dit, elle désigne les personnes qui acceptent les faits sans réagir. Et, si nous établissons un lien avec le système éducatif appliqué, nous dirons que l'élève était en situation de passivité puisqu'il n'est pas sollicité pour participer à l'activité d'apprentissage et la comptine, qui est une activité de récitation destinée aux enfants du primaire, est un choix délibéré pour nous renseigner sur le procédé d'apprentissage qui s'appuie sur la répétition et illustre un dicton arabe : الحمار يُعَلِمُ الحمار.

Ainsi dit, ce vers est un acte réactif, venant d'un enfant scolarisé qui réplique en disant à ceux qui lui reprochaient son niveau scolaire (décideurs et enseignants), en le qualifiant de stupide, qu'il est leur victime et, s'ils se considéraient comme intelligents

parce qu'ils détiennent le droit d'action (élaborer la politique éducative), l'échec de leur politique prouve le contraire et il ajoute qu'ils sont malheureux, et ils ne se rendent pas compte de leur réalité ce qui ne fait d'eux que des imbéciles heureux.

Dans les six vers qui suivent, nous verrons comment le locuteur-caricaturiste use de la comptine qui est un instrument d'apprentissage de la langue pour traduire un mode de pensée qualifié de culture générationnelle, en faisant véhiculer une valeur socioculturelle dans chaque vers comme suit :

- La fainéantise :

L'énonciateur dénonce dans le 2e vers la démotivation de l'élève d'une manière sous entendue en utilisant le procédé de comparaison allusive entre le comparé (l'élève) et le comparant (le somnolant) qui entretiennent un lien implicite en rapport avec le contexte d'énonciation :

ةيوش سعنأ ديزأ ةيشعلا عم قيفأ /Je me réveille le soir je continue de somnoler un peu

L'état de transition entre le sommeil et l'éveil, traduite par le verbe somnoler, met l'accent sur le symptôme de fainéantise posé comme la conséquence de la politique éducative appliquée, qui a fait que les répercussions de l'action de dormir – qui a remplacé celle d'étudier –, persistent même après la phase de scolarité représentée par le vocable « cours ». Ainsi dit, la fainéantise a fini par s'infiltrer dans la culture sociale, devenant une caractéristique définitoire d'une génération qui a trouvé dans le sommeil une échappatoire pour le spectre du chômage.

- La rupture avec la religion :

ال يغسل ي يهجوال اي عرك ال /Je ne lave pas mes mains ni mon visage ni mes pieds

La question d'hygiène représentée par la pratique d'ablution est une duplicité discursive qui renvoie à la perte des valeurs religieuses mise en exergue par la forme négative (ne … pas/ni) et oriente la lecture interprétative vers des stéréotypes révélés à l'aide des significations codées, indiqués par des parties corporelles. Un visage sale est une traduction descriptive d'un cliché qui circule dans la culture algérienne sous la forme vocale (صلَطْم هجو) et désigne une personne effrontée. Quant aux pieds et aux mains non lavés, cela renvoie à leur inutilité, qui nous fait penser à une expression courante, à savoir ((نيرسكم نيلجر و نيدي qui signifie en français, *les bras et les pieds cassés*. Ces propos qui sont adressés à une personne ratée correspondent à la locution « bon à rien ».

- Le phénomène d'acculturation et de dévalorisation du savoir

يباتك قزمأو يبايث عطقأ /je coupe mes vêtements et je déchire mon livre

À travers ces propos, l'énonciateur a voulu montrer la place qu'occupent ces objets culturels, la mode vestimentaire et les livres dans l'esprit de l'écolier qui ne fait que reprendre les valeurs qu'on lui a inculquées. D'ailleurs, nous tenons à ajouter, à ce sujet, qu'émietter les cahiers à la fin d'année est devenu un rituel scolaire hérité d'un système qui ne cesse de refaire les manuels et qui laisse deviner, à l'occasion, la conception qu'a développée la génération de ce système scolaire à propos des études, interprétée par l'expression locale à forme interrogative (وراد شاو وارق يل ≈ ceux qui ont étudié ont fait quoi ?) et qui n'est pas sans conséquence comme le montre le cinquième vers :

ال خدأ لقسمي إسمي ابحأ الو ي /Je ne rentre pas en classe et je n'aime pas mon nom

Le caricaturiste aborde le phénomène de l'école buissonnière qui a pris de l'ampleur

avec le système fondamental, ainsi que celui du rejet identitaire.

- La qualification péjorative (موؤشم يهجو ≈ visage maudit) est un élément référentiel qui renvoie à la période de crise qu'a connue la société algérienne (le terrorisme), et durant laquelle il y a eu une dégradation de la qualité de formation dans l'école, ressentie sur le plan de l'acquisition des savoirs par les écoliers :

مولع ال فـرعن ام موؤشم يهجوو/Je ne connais pas les scienceset mon visage est maudit

En articulant les constituants de cette comptine, nous remarquons que l'énonciateur qui a tracé le profil d'un écolier affichant tous les signes de délinquance(manque d'éducation, fainéantise, abandon des études, manque de foi et de savoir, rejet identitaire et imitation vestimentaire), continue dans le septième et dernier vers, ce schéma descriptif par la référence à un autre fait culturel :

يدالب ىلع جرخأس يدامتجإ و يدجب/je vais sortir de mon pays avec mon sérieux et ma diligence

La révolution de l'écolier se projette dans son intention de changer sa trajectoire sociale en s'engageant dans une action future paraphrasée « je vais sortir de mon pays/ يدالب ىلع جرخأس » au lieu d'être nommée. Cette façon de dire qui s'inspire de la langue familiale dévoile un fait social qui s'est imprégné dans la mentalité des jeunes, à savoir l'immigration clandestine. Le recours à la paraphrase contribue à instaurer une certaine ambigüité de sens si nous ne faisons pas recours à une grille interprétative propre à la culture quotidienne de l'énonciateur.

En observant attentivement le plan linguistique, nous dirons que l'énonciateur ne s'est pas juste contenté de lister des faits culturels, il a aussi effectué un travail sur la langue comme nous le constatons dans ce dernier vers dans lequel l'expression (يدالب ىلع جرخأس) semble être agrammaticale. Car le verbe (جرخ/sortir) véhicule des nuances significatives en fonction de sa combinatoire et son régime par rapport à l'usage des prépositions. Et, dans notre structure syntaxique, la préposition (ىلع /sur) est inappropriée puisqu'elle est suivie d'un nom désignant un lieu. Or, en arabe, il faut que cette construction soit complétée par le nom d'une personne. Et, si nous mettons le nom d'un lieu, dans ce cas-là, il faudra changer la préposition et opter pour (نم/de). Mais, ce mélange de deux structures est prémédité étant donné qu'il garantit un jeu de sens. L'énonciateur ne met pas l'accent uniquement sur l'action de quitter (يدالب /pays), qui normalement devait être exprimée par l'énoncé (يدالب نم جرخأس), il ajoute encore une autre charge significative, grâce à la préposition (ىلع /sur), qui est celle de la rébellion contre le système. Ainsi dit, le vocable pays n'est pas utilisé pour sa référence à un espace géographique, mais pour celle d'une autorité institutionnelle.

Pour réaliser ce projet, l'écolier est conscient qu'il doit fournir des efforts qualifiés de (دامتجإ و دج/sérieux et diligence).Or, ces qualités sont aussi celles exigées pour la réussite scolaire. C'est ainsi que l'énonciateur choisit de montrer que les études ne font plus l'ordre des priorités pour la jeune génération qui ne pense qu'à l'immigration clandestine devenue un idéal collectif.

Le recours à la déformation des structures phrastiques, ainsi qu'aux erreurs lexicales, est une stratégie discursive de thématisation qui a pour visée de construire un discours sur le niveau linguistique des apprenants à partir de l'exploitation de la dimension socioculturelle des ressources de son répertoire langagier par l'usage des unités lexicales jugées inappropriées au contexte académique, vu qu'elles n'appartiennent pas à la langue classique, mais elles relèvent du dialecte (le parler courant).

Les mots comme (ةيوش – كايعرا) utilisés dans le milieu scolaire ne sont pas à considérer comme transgression linguistique. Au contraire, elles mettent l'accent sur le croisement entre langue et culture qui se traduit par une habileté lexicale (registre de langue, situation d'emploi, charge culturelle), décrivant un aspect de la compétence communicative négligé par la politique linguistique appliquée au système éducatif qui interprète et évalue leur manifestation à titre d'une difficulté à maîtriser la langue officielle et omet qu'il s'agit pour l'apprenant-enfant d'une contextualisation de son univers social qui est son unique référent. La confrontation du cadre scolaire et social, en absence de transition et de prise en charge, a fait que l'apprenant-enfant a du mal à représenter les frontières entre l'emploi conventionnel et familier dans sa pratique langagière qui devait être considérée comme une piste d'investigation pour revoir l'enseignement de l'oral et de l'écrit et envisager des actions didactiques qui permettent de rendre la diversité linguistique un atout dans le processus d'apprentissage et non un handicap pour l'apprenant.

L'usage de ce langage quotidien dans une situation d'apprentissage est un indice d'une revendication identitaire car l'intégration de ses symboles vise à mobiliser les rapports communicationnels qu'il contracte avec l'environnement socio-institutionnel.

5. Conclusion

Nous avons essayé, dans cet article, de rendre compte de la notion de culturalité qui s'est conjuguée avec l'humour, sur le plan linguistique (le lexique, la forme syntaxique) et visuel (la défiguration), dans un produit artistique (une affiche caricaturale), proposant une remise en circulation des représentations de l'environnement socioculturel des apprenants algériens, en rapport avec leur parcours expérientiel.

L'expression de la culture générationnelle à travers la description grossière du profil d'un écolier a révélé des vérités désagréables concernant le système éducatif qui a contribué à la destruction des valeurs culturelles et linguistiques, rien que par la focalisation sur un système linguistique qui n'est pas représentatif de la réalité socio-identitaire des apprenants et qui ne peut que connaître l'envahissement des pratiques langagières courantes dans la sphère qui lui est réservée, à savoir l'école.

Imposer une langue dans le but d'unifier les pratiques langagières, sans que celle-ci interagisse avec la culture des apprenants, engendre des conséquences sur la qualité de sa maîtrise puisqu'elle n'est pas en mesure de lui permettre d'agir sur le plan référentiel et freine sa faculté interprétative. Bref, il s'agit d'une langue qui ne peut refléter, ni dire ce qu'il est puisqu'elle n'est pas en mesure d'articuler son espace psychosociologique et sémiolinguistique.

Par conséquent, l'agir culturel, actualisé par des traits humoristiques dans le but de modifier les représentations circonstancielles propres à la trajectoire d'une génération, est une manière de remettre en cause le système éducatif par un sujet du discours qui a ciblé un dispositif situationnel (l'école) dans lequel devait s'apprendre et s'exercer cette culturalité.

Lecturer D. Chaibi Hassiba is a member of the French Department within the Higher Normal School in Arts and Humanities ENS, Algiers, Algeria). She has been teaching phonetics/phonology, lexicology courses to the second year students, and sociolinguistics courses with speech analysis. Her main areas of interest are: interactional discourse analysis and argumentation, socio-discursive behavior, discursive strategies, ethos, verbal abuse, and emotion. (ghilesghiles@yahoo.fr)

Notes

1 Page de FaceBook : https://www.facebook.com/3adi.fi.beladi.dz/ (Consulté le 10 avril 2018).
2 Robert Vion, « Des sujets en linguistique », in *Les Sujets et leurs discours : énonciation et interaction* (Aix de Provence : PUP, 1998), 189-202.
3 Patrick Charaudeau, « La Médiatisation de l'espace public comme phénomène de fragmentation », in *Étude de communication*, n° 22 (Lille : Université Lille III, 1999), 73-92.
4 Martine Abdallah-Pretceille, *Éducation et communication interculturelle* (Paris : PUF, 1996), 117.
5 Ce système est composé, d'après Charaudeau (1999), d'objets de sens qui résultent de systèmes de valeurs (jugements et croyances), et des objets emblématiques qui jouent le rôle de symboles.
6 Martine Abdallah-Pretceille, *idem*, 117-118.
7 Hassiba Chaibi, *«* L'Interprétation des implicites culturels médiatisés », in *Actes du colloque international Autour de l'interprétation : fondements et méthodes* (Maroc : Faculté Polydisciplinaire d'Errachidia, 2015), 57.
8 Khaoula Taleb Ibrahimi, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », in *L'Année du Maghreb,* 8 juillet 2010, URL : <http://anneemaghreb.revues.org/305> (Consulté le 12 avril 2012).
9 Ariane Zambiras, « Les Sens de l'humour. Enquête sur les rapports ordinaires au politique », in *Poltix*, n° 96 (Paris : De Boeck Supérieur, 2011).
10 Naouel Abedellatif Mami, « La Diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 63 (Sèvres : Centre international d'études pédagogiques, 2013), 64.
11 Patrick Charaudeau, *Humour et engagement* (Limoges : Lambert Lucas, 2015), 137.
12 Brigitte Bouquet, Jacques Riffault, « L'Humour en action : des travailleurs sociaux racontent ... », in *Vie sociale,* n° 2 (Toulouse : Eres, 2010), 77-82.
13 Manuel Fernandez, Maria-Dolores Vivero Garcia, « L'Humour dans la chronique de la presse Quotidienne », in *Questions de communication***,** n° 10 (Presses universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine, 2006), 97.
14 Montserrat Lopez Diaz, « Des «humours» du discours publicitaire », in *Questions de Communication*, n° 10, (Nancy : Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine, 2006), 119-134.
15 Béatrice Priego-Valverde, *L'Humour dans la conversation familière. Description et analyse linguistiques du fonctionnement de l'humour dans la conversation* (Paris : L'Harmattan, 2003), 48.
16 Claude Chabrol, « Humour et médias ? Définitions, genres et cultures », in *Questions de Communication*, n° 10 (Nancy : Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine, 2006), 7-17.
17 Montserrat Lopez-Diaz, *idem*, 130.
18 Lopez Diaz, *idem*, Chabrol, *idem*, Charaudeau, *idem*.
19 Daniel Sibony, « *Les Sens de l'humour »,* in *Le Journal des psychologues*, n° 269 (Paris : Martin Média, 2009), 30-35.
20 Bouquet et Refault, *idem*.
21 Simone Lecointre, « Humour, Ironie : signification et usage », in *Langue française*, n° 103 (Paris : Armand Colin, 1994), 103-112.
22 Patrick Charaudeau, « Des Catégories pour l'Humour ? », in *Questions de communication***,** n° 10 (Presses universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine, 2006), 22.
23 Chabrol, *idem*.
24 Anne-Marie Houbine-Gravaud, Mae Pozas, « De l'humour dans les dessins de presse », in *Questions de Communication*, n° 10, (Presses universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine, 2006), 43-64.

25 L'expression « fondamental » a subi une transformation par la génération concernée qui a usé du parallélisme linguistique fondé sur le jeu de sonorité pour dénommer l'époque sous le vocable mixte لاتنوم یضوف qui signifie en français « chaos mental ».

26 À ce sujet, nous tenons à préciser que le tableau vert indique la deuxième réforme de l'enseignement qui a eu lieu en 2000, faite par la commission nationale des programmes et complétée par le texte de la loi d'orientation de 2008 et, à partir de cette date, il y a eu la généralisation de l'usage du tableau blanc dans les écoles, alors qu'il était noir à l'époque de la première réforme de 1976.

27 Christian Morin, « Pour une définition sémiotique du discours humoristique », in *Protée*, 11 août 2003, URL : <https://doi.org/10.7202/006872ar>, (Consulté le 4 janvier 2018).

L'Ethos médiatique dans le discours de presse au Cameroun : entre politisation, construction identitaire et devoir d'informer

Media Ethos in Journalistic Discourse in Cameron : between Politics, Identity Construction and the Need to Be Informed

*Salomon B. Kankili**

Journalism is concerned with the construction of opinion by means of press speeches. The resulting media ethos unfolds notably on the page of Une, a linguistic field where the discursive identity of a newspaper is generally materialized – the information being only a pretext. This article unveils the context in Cameroon, showing how print journalists manage to build professional, sociocultural and/or linguistic identities.

media ethos; speech; press; identity; information.

Au Cameroun, durant la décennie 2009 à 2018, le traitement dans la presse des actualités majeures, telles que la « crise anglophone », la guerre contre Boko Haram ou encore l'affaire « Bibi Ngota », laisse clairement entrevoir quelque repli à caractère identitaire. Notre approche essentiellement adossée sur la Une, s'intéresse précisément au gros titre énoncé en première page de journal. Il s'agit d'un champ textuel autonome – véritable instance de captation, voire de manipulation du lecteur. La page de Une est aussi l'élément le plus lu d'un journal. L'enquête réalisée dans les 10 régions du Cameroun auprès de 650 lecteurs et professionnels sur la période indiquée l'atteste.

Nous verrons comment les journalistes camerounais, au-delà de leur ligne éditoriale, parfois singulière, parviennent à construire une même symbolique identitaire et des appartenances nationales ; avec un ancrage, dans le discours de presse, sur des valeurs

* University of Ngaoundéré, Cameroon

communes telles que l'« unité » et le « vivre-ensemble » … Ces terminologies devenues célèbres, comme beaucoup d'autres qui les ont précédées, sont constamment employées dans la presse nationale. Une invasion médiatique qui semble en avoir fait non seulement des expressions populaires, mais davantage des termes politiquement « corrects » ou simplement à la mode.

Une question reste en suspens : jusqu'où s'arrête l'objectivité journalistique tant défendue par la corporation ? Si tant est que le discours politique influe sur celui de la presse, quels peuvent en être les enjeux ? Cela ne procède-t-il pas aussi du« jeu » médiatique ?

1. Ethos, discours et médias

La notion d'éthos est, à tout point de vue, applicable au discours médiatique. Il se déploie à l'instar de l'information à laquelle il se greffe. Ruth Amossy appelle ce phénomène « la notion de présentation de soi »[1]. En effet, l'auteure, s'appuyant sur le traitement du conflit israélo-palestinien par la presse française, y dévoile des marques de la subjectivité journalistique. Toute chose qu'elle va d'ailleurs qualifier d'« ethos caché sous un éthos revendiqué ». Voici par exemple ce qu'elle a écrit au sujet d'un article publié dans la presse française :

> Derrière l'ethos de l'observateur impartial et du rapporteur minutieux se profile l'image du journaliste dont les sympathies vont aux Palestiniens […]. On voit le problème que pose l'effacement énonciatif du journaliste. Ceux qui entendent détecter, derrière la place en apparence vide du locuteur, l'éthos d'un être partial et engagé, se livrent à une reconstruction toujours susceptible d'être démentie ou contrée. C'est que cette image en pointillé ne correspond pas à celle que tente d'imposer l'article.[2]

Le positionnement (ethos revendiqué) du reporter, auteur de l'article en question s'inscrit en décalage avec l'ethos discursif qui commande au journaliste d'observer une neutralité absolue dans la description des faits. Toutefois, R. Amossy conseille d'appréhender la notion d'éthos professionnel sous plusieurs facettes : celle qui concerne l'ethos lié à la profession de journaliste, et éventuellement celle qui concerne l'individuation[3].

Les titres ci-dessous de *Cameroon Tribune* (CT) et de *Le Messager* (LM)[4] sécrètent effectivement un arrière-goût d'« ethos revendiqué » :

[1] Lions Indomptables **Saupoudrage !** (CT 25.08.2014)
Éliminatoires Can 2015 **Eto'o Fils écarté de la sélection** (LM 25.08.14)

[2] Processus électoral **Magistral Conseil constitutionnel** ! (CT du 26.10.18)
Embrigadement **Le Conseil constitutionnel est-il otage du Rdpc** ? (LM 17.10.18)

Dans la première série **[1]** il est question de sport et singulièrement de l'équipe nationale du Cameroun. Ces Unes parues le même jour sur la même actualité laissent, cependant, entrevoir des positionnements différents. Il faut y voir une relation de la Une à la ligne éditoriale de ces Journaux Camerounais Francophones (JCF). Ce traitement visiblement antagoniste de l'actualité électorale au Cameroun est autant perceptible dans la deuxième série **[2]** de titres. Alors que CT qualifie de « magistral » le Conseil Constitutionnel, LM pour sa part laisse penser que cette institution n'est plus ni moins qu'un« otage du Rdpc », parti au pouvoir dont Paul Biya est le leader. De quoi questionner l'identité éditoriale de ces journaux camerounais.

1.1. L'identité éditoriale

La notion d'identité éditoriale se rapporte d'emblée à la ligne éditoriale d'un journal. Car, dans les rédactions des JCF, CT et LM en l'occurrence, c'est à la lumière de l'identité éditoriale que se construisent les sujets arrêtés (le menu), et particulièrement les titres : « La Une reflète les décisions prises en conférence de rédaction, engageant l'équipe rédactionnelle représentée par sa hiérarchie. La sélection des informations dignes de remonter en première page, ainsi que la mise en priorité d'un évènement engagent le journal en tant qu'auteur collectif. »[5].

L'auteur est également convaincu de ce que l'identité éditoriale est généralement déclinée en manchette de journal. C'est ce qu'on appelle« slogan », et que R. Ringoot désigne par le terme « devise », apparaissant sous le nom (logo) du journal. Celle du journal LM est : « À l'écoute du peuple ». CT assume visiblement la sienne par sa posture de « quotidien gouvernemental » qu'on lui connaît, c'est-à-dire un média à capitaux publics. Enfin, R. Ringoot suggère, toutefois, d'opérer quelquefois une différence entre la ligne éditoriale assumée clairement (ou revendiquée) par un journal, et l'identité éditoriale que dégage certains titres de presse.

En effet, le ton du titre « Saupoudrage ! » dans l'exemple **[1]** précédent apparaît plus virulent que celui du LM. Ce titre de CT a, d'ailleurs, suscité un tollé général dans l'opinion nationale. Un haut responsable des rédactions de CT interrogé au sujet de cette Une « controversée », a confié sans détour qu'elle avait fait des gorges chaudes au sein de l'appareil gouvernemental et dans l'opinion nationale : « Ce titre particulièrement, paru dans un contexte de crise sportive au sein de l'équipe nationale et d'autres batailles intestines à la FECAFOOT[6], n'a laissé personne indifférent ; tellement notre Une a été critiquée et traitée d'anti-gouvernementale par certaines autorités du pays qui ont vite fait de qualifier ce style de 'presse privée' ».

Toutes ces présomptions à caractère identitaire sur la dichotomie presse publique/privée est diversement perçue au Cameroun. Il semble à bien des égards ici que les médias à capitaux publics n'existeraient que pour « blanchir » le régime au pouvoir et ses *apparatchiks* ; tandis que la presse privée se situerait *sine die* à l'antipode pour « noircir »ces mêmes dirigeants et leurs actions sur le terrain. C'est en cela qu'il faut comprendre l'indignation des uns à voir CT adopter un certain positionnement à sa Une. La question qui méritait d'être posée est la suivante : Que devient l'objectivité/neutralité journalistique ?

À propos, Ringoot suggère que soit nuancée l'idée d'une ligne éditoriale bâclée. À toujours vouloir cataloguer les JCF au nom d'une quelconque identité éditoriale, on court le risque permanent de se méprendre sémantiquement sur le discours de presse. En d'autres termes, entre l'identité éditoriale d'un journal, et les choix assumés par certains responsables de la rédaction, il peut y avoir un hiatus. C'est à ce niveau qu'apparaît tout le sens dû à la notion de signature dans un journal. On le voit, généralement l'article de presse est signé par un seul individu. Donc, elle fait office d'engagement. Mais, lorsque cet écrit est porté à la Une, il est davantage assumé par toute la rédaction (et l'équipe managériale) qui en a discuté en conférence. Ainsi, on passe d'une « identité individuelle » énoncée à une « identité collective » assumée, et qui n'est pas toujours perçue comme étant forcément en droite ligne avec l'identité éditoriale du journal. Et donc,

> L'instabilité de cet ethos définit bien le « positionnement » subtil d'un journal […] dans le champ de la presse quotidienne : un compromis entre le respect des contrats génériques (gages de « sérieux »)

et la mise en scène de registres verbaux « marginaux », ce positionnement en quelque sorte ironique où l'on montre tout à la fois qu'on en est et qu'on en est pas, qu'on connaît les codes dominants et qu'on pactise avec les autres sans se fixer sur l'un des pôles.[7]

Ce qu'il faut pouvoir en retenir c'est que : l'identité éditoriale d'un journal, qui est en fait sa ligne éditoriale, ne prend pas toujours le dessus sur la subjectivité journalistique. Le ton des titres des JCF en période de crise laisse effectivement entrevoir ce revers du point de vue énonciatif. Le lecteur assiste alors, à une espèce de « sursaut »[8] dans le discours de presse. Il s'agit d'un phénomène récurrent qui place littéralement l'identité (nationale par exemple) bien au-dessus de la ligne éditoriale du journal. Cela peut d'emblée susciter des confusions sur les perceptions populaires de la dichotomie presse publique/privée. Qu'il s'agisse de CT ou du LM, tous s'affairent à idéaliser la symbolique nationale au profit des valeurs communes, telles que la paix, l'unité nationale, le vivre ensemble, etc.

En voici des exemples qui tendent à démontrer que l'identité nationale dans les titres des JCF n'a pas de clivage éditorial, davantage en période de crise :

Attentat-suicide **Maroua encore frappée** (CT 27.07.2015)

Terrorisme **Un nouvel attentat fait 21 morts à Maroua** (LM 27.07.15)

On remarque dans ces titres que, lorsque la nation est durement « frappée » ou se trouve dans l'épreuve, la symbolique nationale est comme revitalisée, prenant ainsi le dessus sur les identités éditoriales (l'informatif prime sur l'incitatif). Ce positionnement partagé se manifeste très souvent dans le traitement diversifié de l'information : éditoriaux, dossiers de la rédaction, focus de l'information, etc.

2.2. L'identité professionnelle

On a vu comment se déploie l'identité éditoriale sous le prisme collectif, abordons à présent la notion d'identité professionnelle. C'est pour dire que l'ethos professionnel se décline également par rapport à la « construction symbolique de la profession »[9]. Il est question à présent de voir comment la corporation se distingue dans la société, afin de légitimer ses pratiques professionnelles. La loi de 1990 sur la liberté de communication sociale au Cameroun, souligne clairement que les journalistes jouent effectivement un rôle de « communication sociale ».

Tout comme celle de 2002 fixant les modalités de la délivrance de la carte de presse, elle définit le journaliste en ces termes : « toute personne qui, sur la base de ses facultés intellectuelles, de sa formation ou ses talents, a pour occupation principale et rétribuée, des tâches effectives de rédaction, de reportage, de collecte et de traitement de l'information pour le compte d'un ou plusieurs supports médiatique » (Loi n° 90/52 sur la liberté de communication sociale au Cameroun)[10].

En outre, il est de notoriété mondiale que la profession joue un grand rôle dans le renforcement de la démocratie, la défense des libertés publiques et la promotion des droits humains. Sur le profil, l'organisation et la régulation de la profession, il n'existe pas d'organisme à même de définir des canons universels et rigides du discours journalistique, et qui seraient appliqués par tous de la même manière. Techniquement, pour exercer, le journaliste doit avoir une carte de presse. Pourtant, même la création d'une commission nationale en charge de la délivrance de cette carte de presse ne fait pas l'unanimité. Conséquence : encore très peu de journalistes au Cameroun détiennent ce document.

Par ailleurs, le Conseil National de la Communication (CNC), l'organe en charge de la régulation des médias au Cameroun est pris pour cible par des journalistes à cause de

ses sanctions jugées « disproportionnées » par les uns. En 2018, il est même arrivé que cet organe soit cité en justice et que le plaignant (cas de Vision 4) obtienne gain de cause auprès de la justice. C'est dire toute la complexité du discours médiatique et la difficulté de la mise en place effective d'un organisme qui en assurerait efficacement la régulation.

Enfin, sur le plan du savoir, la profession au Cameroun n'a jamais institué l'obligation d'un diplôme spécifique pour y entrer. Ce qui pourrait expliquer le fait qu'il n'existe nulle part au monde un ordre professionnel des journalistes (comme celui des médecins, des ingénieurs ou des avocats). Les institutions et lois camerounaises, qui s'emploient à vouloir contrôler (ou sanctionner) le discours médiatique, butent également sur de nombreuses conventions et autres chartes internationales. Toutes consacrent la « liberté du journaliste », « le droit d'informer » et « la protection des sources ». Toutefois, l'éthique et la déontologie professionnelle que promeuvent ces mêmes chartes ont manifestement installé chez les médias au Cameroun comme un sursaut d'autorégulation.

Le SNJC, Syndicat National des Journalistes du Cameroun, et l'Union Internationale de la Presse Francophone (UPF) – section du Cameroun, par exemple, organisent régulièrement des séminaires de renforcement des capacités à l'intention des journalistes camerounais et assimilés (photographes, technico-artistiques, etc.). Tout ceci contribue non seulement à la vulgarisation des fondamentaux de la profession, mais aussi en définit clairement une identité commune que la corporation s'est fièrement idéalisée : l'objectivité ; l'honnêteté et l'exactitude ; l'impartialité ; le respect du public ; l'indépendance ; l'esprit critique ; la remise en question permanente, la lucidité et la vigilance[11].

Le problème ici – et nous comprenons l'embarras du SNJC là-dessus – c'est que les journalistes exerçant au Cameroun n'ont pas la même formation, encore moins le même niveau intellectuel. Ce qui pourrait expliquer le fait que le discours de presse au Cameroun se présente de manière disproportionnée et à dimension variable. Or, « dans la fabrication d'un ethos professionnel, la formation joue un rôle important. Ici encore, le journalisme est ambivalent, car si un diplôme spécifique n'est pas obligatoire pour l'exercer, la profession s'est tout de même dotée d'un dispositif de 'reconnaissance' des formations[12].

Au Cameroun, la carte de presse fait office de « sésame » pour la profession et délimite ce que R. Ringoot appelle « ligne de partage entre *insiders* et *outsiders*. Mais, certaines conditions d'obtention de cette carte de presse en excluent beaucoup. Conséquence : nombre de journalistes au Cameroun n'en possèdent pas et brandissent généralement leur badge (pour ceux qui en ont) en lieu et place de la carte de presse. Ces éléments à caractère identitaire participent à l'élaboration de l'ethos professionnel, d'une façon d'écrire et des pratiques dont la corporation elle-même définie les normes. C'est ce qui peut expliquer la position du SNJC, notamment sa décision de créer un Conseil National de l'Éthique et de la Déontologie (CONED) dont l'une des missions est d'apprécier « les productions journalistiques des journalistes » et se prononcer sur tous « les manquements observés ». On peut dès lors entrevoir, à ce titre corporatiste, des normes discursives des JCF. Mais, avant d'aborder cet aspect, voyons comment les médias construisent des appartenances collectives au point de s'attirer l'adhésion du lecteur.

1.3. L'identité collective

L'identité nationale peut être adossée à la notion d'identité culturelle, à l'intérieur d'un espace national spécifique, puisqu'elle se présente « comme la seule communauté de

référence », sous l'autorité de l'État. Warner (2004) et Muchielli (1986) pensent en effet, que l'identité nationale repose sur des constructions symboliques et sur des éléments objectifs avec pour but d'assurer « l'articulation entre le singulier (telle personne, telle province, telle corporation) et le collectif (peuple, nation) ». Enfin, nous rejoignons tout à fait l'idée selon laquelle, « le concept d'identité nationale relève principalement d'une stratégie identitaire, un moyen permettant de fédérer des groupes de populations autour d'un idéal national. L'«idéal national » ici renverrait à ce que nous désignions par le vocable « symbolique » (identitaire nationale). En situation de crise au Cameroun, on assiste justement à une revitalisation de cette symbolique, avec un ancrage sur des valeurs telles que « la paix », « l'unité » et le « vivre-ensemble ».

Toute chose que tente d'expliquer Gaston Lanneau (1986) en ces mots : « c'est lorsqu'un groupe social traverse une période de crise, de malaise, d'insatisfaction, lorsqu'il est menacé dans ses conditions d'existence qu'il va affirmer, développer, renforcer sa cohésion, les liens de solidarité, les relations d'interdépendance de ses membres ». En d'autres termes, « c'est donc lorsqu'une société se sent atteinte dans son existence, désorganisée, lorsque ses propres mécanismes de régulation sont mis en défaut par de nouveaux modes d'organisation projetés ou déjà institués, qu'elle réagit pour les préserver »[13].

Une identité collective peut également s'affirmer ou se développer par le conflit, à l'instar de « l'affaire Bibi Ngota » et « la crise anglophone » au Cameroun (ou l'affaire « Mohamed Bouazizi » en Tunisie, déclic du printemps arabe). Les travaux de Julien Freund (1979) mettent justement en exergue cet état de chose. L'auteur soutient que « les conflits peuvent être endogènes ou exogènes. D'une part, ils peuvent surgir au sein d'un groupement et mettre à l'épreuve l'identité collective, d'autre part, ils peuvent venir de l'extérieur. Dans les deux cas ils peuvent ou bien la consolider ou bien la détruire. »[14]. Là-dessus en effet, les médias populaires ou de masse à l'instar des JCF, jouent un rôle prépondérant dans la construction de ces valeurs symboliques d'identité nationale. Leur « stratégie identitaire » consiste justement à susciter l'adhésion du lecteur en provoquant en ce dernier un passage du *je/tu* (identité individuelle) au *je/nous* (identité collective). C'est ce que peuvent vouloir suggérer les titres ci-dessous, s'appuyant sur une identité camerounaise collective :

Cameroun-Nations Unies **Ban Ki-moon dans <u>nos</u> murs** (CT 10.06.10)

Évasion à la prison de Wum **<u>On</u> compte les morts à Bamenda et Buea** (LM 28.09.18)

Lions indomptables **<u>On</u> fait comment ?** (CT 16.10.12)

Comme on peut aisément le voir dans les illustrations ci-dessus, l'emploi à la Une des indices de personne à l'instar des morphèmes « on » ou du possessif « nos », revêt une forte valeur inclusive. En fait, dans un contexte marqué par la débâcle des Lions Indomptables (équipe nationale de football du Cameroun), les tueries dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest du pays (crise anglophone) et la visite non négligeable au Cameroun du Secrétaire Général de l'Organisation des Nations Unis (ONU), les JCF ont tendance à réactiver la fibre patriotique autour d'un même objectif national. Cette tendance à la défense de l'identité collective (nationale) est davantage marquée dans le troisième exemple : « on fait comment ? » relevant du parler camerounais. Les locuteurs s'expriment généralement ainsi lorsqu'ils sont « dépassés » par une situation ô combien délicate.

En procédant ainsi, les JCF veulent non seulement inciter les lecteurs à se reconnaître dans l'énoncé-titre, mais il est d'avantage question de marquer leur adhésion. C'est ce que Develotte et al. appellent « création du lien d'appartenance nationale »[15]. Cette construction peut également se manifester par la répétition des termes renvoyant à l'identité nationale, tels que « Cameroun », « camerounais », « gouvernement », « unité nationale », etc.

Quoique sélectif[16], le tableau ci-dessous, qui s'appuie sur un corpus d'une dizaine de titres, rassemble l'ensemble des termes s'inscrivant dans la stratégie d'évocation de l'appartenance nationale (identité camerounaise) :

Tableau 1 : termes constants créant un lien d'appartenance nationale :

Termes créant un lien d'appartenance nationale	**Occurrences chez CT**	**Occurrences chez LM**
« Cameroun (ais) »	**3**	**8**
« Gouvernement »	**7**	**1**
« Unité (nationale) »	**1**	**2**
« Paul Biya »	**3**	**6**

On peut en conclure que « la perspective nationale est intégrée, assumée par le journaliste qui joue sur la connivence, la complicité entretenue avec le lecteur et du même coup contribue à renforcer le sentiment d'appartenance nationale »[17]. La « connivence », dans le cas d'espèce, est très souvent aussi alimentée par le politique (pouvoir gouvernant). On assiste au Cameroun à une sorte de « connivence » entre ce dernier et le journaliste, tout au moins au niveau du choix des terminologies qui concourent à encenser l'identité nationale, ou à promouvoir « le réarmement moral ». En contexte de crise, cette tendance (identitaire collective) « se construit ou se renforce de façon réactive ». En contexte de crise, cette tendance (identitaire collective) « se construit ou se renforce de façon réactive ». Richard Wittorski, qui s'est particulièrement intéressé à la notion d'identité collective[18], illustre son analyse par quelques phénomènes à caractère social : la réaction à l'uniformisation culturelle et sociale (point de vue national ou ethnique) ; la réaction des populations à un nouvel aménagement du territoire, des logements ; la réaction de métiers à l'évolution de l'organisation sociale des tâches et des activités et la réaction de groupes à des conflits internes ou externes.

2. Les normes discursives

En linguistique, ce qui est discursif se rapporte, évi*dem*ment, au discours, et, donc, à l'analyse de discours. Par conséquent, une norme discursive, logiquement, supposerait un ensemble de règles aidant à construire ce discours.

2.1. La loi de « mort kilométrique »

En sciences de l'information et de la communication, précisément dans le domaine du journalisme, la notion de **« mort kilométrique » (MK) se rapporte à ce que certains théoriciens, à l'instar de J.** Ringoot (2014) et D. Poter (2006), appellent « loi de proximité » : c'est-à-dire, le principe suivant lequel l'information n'a plus ou moins d'importance que suivant sa proximité par rapport au lecteur. Il s'agit d'une proximité généralement déconstruite en quatre pôles : géographique, temporel, affectif

et socioprofessionnel. Yves Agnès (2002) qui aborde également cette question préfère plutôt définir la proximité journalistique selon les angles géographique, chronologique, psychoaffectif et sociétal (vie en société). De son analyse[19], le pôle géographique apporte des précisions spatio-temporelles, telles que les pays, le nom des villes, la région ou le département.

Exemple : Attentat-suicide **Maroua encore frappée** (CT 27.07.2015)

Menace terroriste **7 Français enlevés au Cameroun** (LM 20.02.13)

De ce qui précède, la loi de « mort kilométrique » procède de ce que l'« Attentat suicide » dont parle LM et CT dans leur titre est d'autant plus important qu'il a lieu effectivement au Cameroun. Les villes « Paris » et/ou de « Washington » auraient été frappées par des terroristes que ces journaux n'en auraient pas fait un titre à la Une. On l'a vu avec l'incendie de la cathédrale Notre-Dame à Paris. Ce que nous voulons dire, c'est que la ville de « Maroua » est plus proche du lecteur camerounais que « Paris » ou « Washington ». De même, ces titres énoncés tels quels intéresseraient moins des lecteurs français ou américains. Comme quoi, la loi de proximité fonde le discours de presse et, partant, l'ethos journalistique. En voici une explication de R. Ringoot (2014) :

> Le terme de « loi » est à comprendre dans son sens scientifique, c'est-à-dire comme la description de phénomènes observés, et dans son sens normatif, c'est-à-dire comme une règle à appliquer. Dans cette perspective, les attentes « naturelles » du public précèderaient le discours du journal, qui s'adapterait aux besoins repérés : l'actualité, l'appartenance à un espace et à un groupe. L'éthos journalistique est consubstantiellement lié à celui du lecteur imaginé.

Les responsables des journaux LM et CT le confirment. La loi de la proximité ou de « mort kilométrique » conditionne leur *agenda setting* : sélection des sujets, le choix de la Une, celui des illustrations (photos, typographie), etc. L'identité éditoriale, la spécialisation et le positionnement de certains journaux peuvent également s'expliquer par la proximité d'avec un groupe : journal sportif, magazine féminin, magazine des jeunes du Nord du Cameroun, trimestriel bilingue camerounais sur la décentralisation, etc. Ces organes de presse camerounais peuvent être catégorisés en quatre groupes : presse quotidienne (à l'instar de CT, LM), presse régionale ou hebdomadaire (*L'Œil du Sahel*, *Ouest Littoral*, *La Météo*), presse spécialisée (*Quotidien de l'Économie*) et presse satirique (*Le Popoli*).

2.2. Le principe de « l'essentiel et les faits »

Il est enseigné dans toutes les écoles de journalisme, à l'instar de l'ESSTIC au Cameroun, la norme générale selon laquelle « les faits sont sacrés et les commentaires libres ». À cette norme qui fonde le discours de presse, les professionnels des sciences de l'information et de la communication additionnent la règle des « 5 W » ou « loi du message essentiel ». L'expression « 5 W » en elle-même est anglo-saxonne, théorisée par Harold Dwight Lasswell

. Elle procède du technolecte journalistique, ce d'autant plus que le slogan « Who ? What ? When ? Where ? Why ? » – complété par « How ?/How Much » – veut dire : « Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? + Comment ? ». Ces questions essentielles sont présentées par les professionnels comme le socle de l'information journalistique. Elles consistent donc, pour chaque actualité couverte, à ne restituer que « l'essentiel et les faits » (EF). Mais, une question reste en suspens : en quoi cette loi de l'EF est-

elle rentable ? Mieux, quel peut en être l'apport à la construction des titres en page de Une ?

Il faut souligner d'emblée que la titraille en presse d'imprimerie présente structurellement une cohérence avec la loi de l'EF. Donner **« l'essentiel et les faits »** dans un discours de presse c'est fondamentalement répondre aux 5 W « Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? + Comment ? **». Vu sous cet angle, l'EF peut se décliner de différentes manières et à plusieurs niveaux** dans un journal ; c'est-à-dire, aussi bien en titraille (titre, sous-titre, surtitre) que dans le contenu des articles. En effet,

> Le message essentiel livre au lecteur un énoncé qui condense les propos de l'article tout en planifiant les questions qui seront développées. Le modèle de « la pyramide inversée » implique une hiérarchisation des paragraphes, du plus vers le moins important. La progression sous-tendue par cette structure induit donc un lecteur mis au courant de l'essentiel dès les premières lignes et un rédacteur sachant aller droit au but. Cet impératif conditionne un ethos lié à l'efficacité et au contact direct, un déni affiché de la tergiversation.

Pour l'illustrer, considérons les images ci-dessous, présentant des coupures de presse de CT et du LM :

Image 1 : la une de CT du 26.10.18

Image 2 : la une de LM du 17.10.18

On peut y voir que les surtitres « Processus électoral » (CT) et « Embrigadement » (LM) ; les titres « Magistral Conseil constitutionnel ! »/« Le Conseil constitutionnel, otage du Rdpc ? »/(Question rhétorique à vocation affirmative) et leurs sous-titres constituent structurellement des réponses aux 5W. En voici une représentation schématisée :

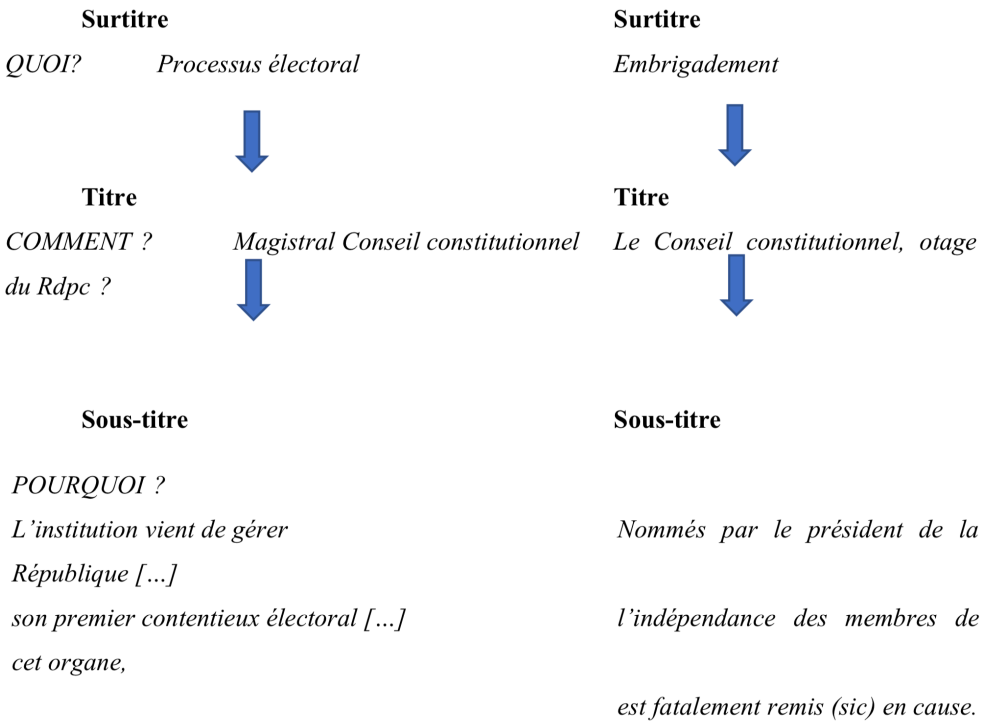


Schéma 1 : Structure de la titraille

Ainsi, tel qu'on a pu le voir sur ce schéma, l'EF de l'actualité sur le « Conseil constitutionnel » est organisé en paliers ou niveaux de lecture. Cette coutume professionnelle est observable aussi bien chez CT que chez LM. Il y a cependant une nuance à apporter ici : à l'observation, chacun de ces JCF y va de son angle de traitement ! D'après Ringoot (2014) cette recherche de « l'angle » est incontournable et s'impose aussi à la titraille. En effet, « Plus pointu comme son nom l'indique, l'angle spécifie une approche, toujours en lien avec la proximité induite par l'identité éditoriale »[24]. Cette relation à l'identité éditoriale est davantage analysée dans la section subséquente ; nous y avons souligné que l'énoncé-titre porte effectivement des marques de subjectivité.

3. La fabrique de l'information

En matière de discours de presse, les productions peuvent être regroupées en deux grands groupes : l'information et le commentaire. Nous ne considérons ici que la variable « information ».

3.1. L'information

La notion d'information (au sens linguistique/journalistique du terme) méritait bien que l'on s'y attarde véritablement. La présente section, spécifiquement, examine

d'emblée la relation du discours de presse *made in Cameroon* à l'information. En voici une définition tirée du *Petit Robert* de la langue française : « Éléments ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux (message), appartenant à un répertoire fini ; ce qui est transmis (objet de connaissance, de mémoire) »[25]. Le *Petit Robert* souligne également que l'information est l'« ensemble des informations », c'est-à-dire l'« action d'informer l'opinion sur la vie publique, les évènements récents »[26].

Cette dernière terminologie nous parle mieux. L'information ici renvoie à la « nouvelle », c'est-à-dire ce qu'il y a de nouveau dans l'actualité. En fait, une « information » qui est déjà connue du public n'en est plus une, sauf si elle rend compte des éléments nouveaux ou de l'évolution de l'actualité en question. C'est pourquoi nous considérons qu'un discours professionnel à caractère informatif et qui se revendique comme tel est *a fortiori* une réponse à la question « quoi de neuf ? ». D'où la formule :

[Information = Nouvelle] => « Quoi de neuf ? »

À propos, nous pensons comme Nta à Bitang[27] que la sélection des sujets d'information et leur hiérarchisation (*agenda setting*) par les journalistes camerounais, dépendent d'au moins quatre facteurs :

- **Le statut de l'acteur** : un acte présidentiel en contexte de crise suscite toujours plus d'attention qu'un communiqué d'une association. De même, les déclarations d'un président de parti valent plus que celles d'un président d'un comité de base de ce parti. Il s'agit d'un principe qui s'applique à tous les niveaux ;
- **La relation au public** : ce facteur renvoie à la loi de « mort kilométrique ». Comme quoi, l'importance accordée à un évènement dépend du lien qui peut être établi entre l'information et l'audience. Citons à titre d'exemple, le gros intérêt accordé par la presse française à l'actualité de « **Notre Drame** » (journal *Libération*) ou « Notre-Dame de Paris **Le désastre** »[28] (journal *Le Figaro*). Cela n'a manifestement pas ébranlé les JCF qui lui ont plutôt préféré un évènement national comme le barrage de Memve'ele qui renforce son offre énergétique au Cameroun ;
- **La force de l'évènement** : La dimension spectaculaire d'un évènement ou son caractère quantitatif peuvent également déterminer l'information. Cela est vérifiable dans les titres ci-dessous :

Yaoundé **40 000 jeunes et femmes derrière Paul Biya** (CT du 28.10.18)

Nord-Ouest/Sud-Ouest **160 000 personnes en situation d'urgence humanitaire** (LM 31.05.18) ;

- **La « leçon de morale »** : en contexte de crise, certaines actualités laissent clairement entrevoir dans la presse, comme une once de morale. C'est le cas de cette « leçon » de bilinguisme, de vivre-ensemble ou de patriotisme, contenue dans les titres ci-dessous :

Vivre ensemble **Bilingues et fiers de l'être** (CT 15.05.2018)

Entre 2008 et 2013 **Environ 1 000 Camerounais pris en otage dans le Grand nord**

LM 26.02.13)29

De ce qui précède, on peut déduire que la sélection de l'information et son positionnement à la Une, ne sont pas dénués de toute subjectivité. C'est sans doute ce qu'a voulu dire Patrick Charaudeau (2005) : « les médias doivent accepter qu'ils ne puissent prétendre à la transparence, l'évènement étant le résultat d'une construction. Ils ne peuvent prétendre être un transmetteur de nouvelles qui s'efface

devant le monde perçu […] La déontologie ici serait de refuser de faire passer pour réalité du monde social ce qui n'en est que l'une des représentations imaginées. »[30].

L'on comprend aisément pourquoi, dans les rédactions de CT ou du LM, certains sujets jugés « non conventionnels » peuvent apparaître à la Une et constituer de ce fait une « matrice » de l'information. Nous le verrons, les genres journalistiques forcément s'y accommodent également.

3.2. Les genres d'information

Tous les genres journalistiques qui consistent à énoncer les faits relèvent de l'information. C'est le cas du reportage, du compte rendu, de l'interview et des brèves d'information. Naturellement, chaque genre influence la manière de titrer l'information, puisque ces deux entités sont intrinsèquement liées. Cela suppose également (en principe) une objectivité de la part du journaliste qui est effectivement allé sur le terrain pour recueillir ladite information. On parle alors de « journalisme debout », ce qui suppose un contact avec les acteurs de l'information (les sources en l'occurrence). Voyons cela dans les titres ci-dessous :

(1) Extrême-Nord **La S**érénité revient (CT 28.05.2018)

(2) Extrême-Nord **Boko Haram libère 27 otages** (LM 13.10.14)

L'information contenue dans les énoncés-titres (1) et (3) ci-dessus suppose que le journaliste de CT est préalablement allé sur le terrain à Maroua vérifier que « la sérénité » est effective dans la ville autrefois en proie aux attentats terroristes. De même, celui de LM qui avance le chiffre « 27 » laisse clairement penser qu'il était sur le terrain pour recueillir ces données chiffrées officielles. Ainsi, le lecteur est en face de deux informations titrées qui présentent les faits tout en faisant fi des commentaires :

> Les genres dans lesquels l'information est produite à partir d'observation et d'entretiens présupposent la présence du journaliste sur le terrain, le contact avec des sources. L'enjeu est de signifier que ce qui est rapporté dans [le titre de presse] provient des situations vécues. Le reportage, l'interview, le portrait ou l'enquête contribuent à certifier que le journal produit sa propre information, et ne se contente pas de reprendre des énoncés piochés ailleurs.[31]

Toutes proportions gardées, il peut arriver que le produit d'un reportage ou d'une enquête de terrain soit utilisé à d'autres fins. Si dans le cas d'espèce le journaliste ou un responsable de la rédaction venait à exprimer clairement un positionnement idéologique, on ne parlerait plus d'information, mais plutôt d'opinion. Ce type de discours est le propre des genres de commentaire. D'après la terminologie médiatique, le commentaire renvoie à toute forme de discours oral ou écrit et qui présente la particularité d'appartenir au genre d'opinion ou de commentaire, à l'instar de l'éditorial.

In fine, le discours professionnel, en presse imprimée, est défini par rapport à la manière de faire des journalistes, leur style d'écriture, leur statut dans la rédaction, la corporation ou le journal qui les emploie, et leur relation au lecteur. Comme on l'a vu avec la titraille, le discours journalistique, à l'instar de l'information n'est pas figé. Il est susceptible d'évoluer, de se transformer et de s'adapter en fonction des différents contextes. Le discours de presse a ceci de particulier qu'il se rapporte principalement à une idéologie journalistique qui considère bien très souvent l'information comme une arme de manipulation massive. En témoignage le succès populaire de certaines

terminologies médiatiques presque « imposées » aux lecteurs par les médias, du fait de la « connivence » entretenue par les politiques, défenseurs invétérés de la « symbolique nationale » et du « vivre ensemble » au Cameroun.

Quelques titres des JCF

Cameroon Tribune

Énergie **Memve'ele renforce l'offre** (Une de CT du 16.04.19)

Assassinats terroristes **Le Seuil de l'intolérable** (Une de CT du 20.06.18)

Extrême-Nord **La S**érénité revient (CT 28.05.2018)

Processus électoral **Magistral Conseil constitutionnel !** (CT du 26.10.18)

Lions Indomptables **Saupoudrage !** (CT 25.08.2014)

Décès d'un journaliste à Kondengui **Les Clarifications du gouvernement** (Une de CT du 26.04.10)

Le Messager

Crise anglophone **Menka Pinyin, l'horreur nocturne** ! (Une de LM du 28.05.18)

Embrigadement **Le Conseil constitutionnel, otage du Rdpc** ? (LM 17.10.18)

Extrême-Nord **Boko Haram libère 27 otages** (LM 13.10.14)

Entre 2008 et 2013 **Environ 1 000 Camerounais pris en otage dans le Grand nord** (LM 26.02.13)

Éliminatoires Can 2015 **Eto'o Fils écarté de la sélection** (LM 25.08.14)

Affaire Bibi Ngota **Les Vociférations du gouvernement** (LM du 03.05.10)

Salomon B. Kankili works in the LADYRUS (Languages, Dynamics and Usages) Laboratory, Faculty of Arts, Philology and Human Sciencess (FALSH), at the University of Ngaoundéré, Cameroon. (salomonbabale@yahoo.fr)

Notes

1 Ruth AMOSSY, *La Présentation de soi. Ethos et identité verbale* (Paris : Presses Universitaires de France, Coll. « L'Interrogation philosophique » 2010).

2 *Idem*, 207.

3 R. Ringoot, *Analyser le discours de presse* (Paris : Armand Collin, 2014), 101.

4 Deux journaux antagonistes par leurs tonalités, et les plus lus au Cameroun, selon le classement du distributeur exclusif Messapresse (2012).

5 Ringoot, *idem*, 101-102.

6 La Fédération Camerounaise de Football (FECAFOOT), instance faitière du football au Cameroun.

7 Dominique Maingueneau, *Analyser les textes de communication* (Paris : Dunod, 1998), 84.

8 Salomon Kankili B., *Titres de la presse imprimée francophone : essai d'analyse structurale*, 2019, URL http://lepdf.jmlaw.co.uk/telechargement/6131538840.html (Consulté le 3 octobre 2019).

9 Ringoot, *idem*, 104.

10 Il s'agit là d'une définition assez particulière tout de même, qui peine à faire l'unanimité, tant il est vrai que la profession est reléguée en contexte camerounais à une sphère du tout-venant. [Kankili 2019, cours de communication (responsabilité sociale du journaliste) – Université de Ngaoundéré].

11 Kankili, cours de communication – Université de Ngaoundéré, 2019.

12 Ringoot, *op.cit.*,108.

13 G. Lanneau, « Identités régionales, milieux urbains et ruraux » in Pierre TAP (éd.) *Identités collectives et changements sociaux* (Paris : Privat, 1986), 189-190.
14 J. Freund, 1979, 80, in Richard Wittorski, « La Notion d'identité collective », in M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (éd.), *La Question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (Paris : L'Harmattan, Logiques Sociales, 2008), 195-213, URL hal-00798754 (Consulté le 5 mai 2019).
15 C. Develotte, E. Rechniewski, « Expressions de l›identité nationale dans les titres de journaux : une étude comparative de journaux français et australiens pendant une période de crise », in *ICAR – Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations* (Sydney : Université de Sydney, 2002), 8.
16 Nous avons volontiers choisi de ne pas y conclure d'autres termes (ou noms) assez illustratifs à l'instar de « gâteau national », « Rdpc », etc.
17 Develotte et Rechniewski citant M. Billig (1996) in *Banal Nationalism*.
18 Richard Wittorski, « La Notion d'identité collective », in M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (éd.), *idem*.
19 Yves Agnès, *Manuel de journalisme. Écrire pour le journal* (Paris : La Découverte, 2002).
20 Ringoot, *idem*, 110.
21 École des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication.
22 Harold Dwight Lasswell, *«* The Structure and Function of Communication in Society *»,* in L. Bryson (dir.), *The Communication of Ideas* (New York: Harper and Brothers, 1948), 37-51.
23 Ringoot, *idem*, 114.
24 *Ibidem*.
25 *Le Petit Robert*, 2002, 1331.
26 *Ibidem*.
27 Nta à Bitang a soutenu, en 2015, une thèse de doctorat intitulée : *Le Journalisme au Cameroun : identité des pratiques et pratiques identitaires. Une sociologie des discours, des « carrières » et des territoires*.
28 Unes de *Libération* et *du Figaro* (respectivement) du 16 avril 2019.
29 L'enlèvement de 7 expatriés français à l'époque des faits avait secoué toute la République que le journal s'offusquait du silence du gouvernement sur les enlèvements (courant 2018) d'environ 1 000 camerounais dans cette même partie septentrionale. Ce repli identitaire, on peut le voir là-dessus, a forte valeur de morale.
30 P. Charaudeau, *Le Discours politique. Les marques du pouvoir* (Paris : Vuibert, 2005). Et *Les Medias et l'information. L'impossible transparence du discours* (Bruxelles : De Boeck/INA, 2005).
31 Ringoot *idem*, 119.

Le Religieux comme expression de la culture dans les affiches publicitaires de la ville de Tlemcen. Approche de la sémiologie des indices

The Religious as an Expression of Culture in the Advertising Posters of the City of Tlemcen. Approach to the Semiology of the Indices

Sarra Hadjer Hamimed, Boumediene Benmoussat***

This work focuses on the expression of culture in advertising posters through the reproduction of religious data. From a perspective of the semiology of the indices, they are indexed and stratified according to the nature of the signs that substitute them, iconic and linguistic indices. The interpretation course reveals how they interact with each other in the advertising message to imbue it in its broadcast context.

culture; advertising poster; religious data; semiology of indices; semiological and linguistic indices.

1. Introduction

Le message publicitaire présenté *via* l'affichage, les panneaux publicitaires, les abris bus, etc., implanté un peu partout dans la ville de Tlemcen[1], constitue généralement un des éléments décorateurs du paysage urbain et présente un univers discursif qui se manifeste par une multitude de signes, verbaux et non verbaux. Chargés d'une signification, ils représentent des éléments tirés de la vie quotidienne des hommes annonçant la culture[2]. Celle-ci s'y manifeste par un ensemble de comportements, de rites, de mythes, etc.,

* Abou-bakr Belakaid University, Tlemcen, Algeria
** Abou-bakr Belakaid University, Tlemcen, Algeria

renvoyant à des signes culturels substitués par des signes visuels, de politesse, gestuels et linguistiques, et organisés par des relations et des valeurs entre autres religieuses, objet de cette étude[3]. Cela conduit à s'interroger sur le contenu du message publicitaire, la manière dont il véhicule le sens et la finalité de sa production. À ce questionnement général s'ajoute les questions suivantes : Quels éléments renvoient au religieux ? Ont-ils le même statut ? Comment s'y manifestent-ils ? Quelles fonctions y remplissent-ils ?

La sémiologie des indices, branche de la sémiologie générale, étudie la culture en décrivant les conditionnements et les rituels socioculturels et leurs modes de productions signifiantes, quelles que soient leurs natures : dénotées, supposées, connotées (culturelles) et issues (latentes) qui y sont représentés[4]. Sa méthode d'analyse regroupe une phase descriptive qui consiste à dégager et à classifier[5] les éléments, proto-signifiants, renvoyant au religieux, et une deuxième interprétative qui consiste à les interpréter en interne et en externe en accordant préséance au contenu iconique sur le contenu textuel.

L'intérêt du travail consiste à repérer la manière dont les signes, dites religieux[6] reflètent des données religieuses et constituent des repères annonçant la culture au niveau du message publicitaire.

2. Terrain de recherche, matériels et méthodes

Faisant partie de 216 affiches publicitaires[7] photographiées au niveau de la ville de Tlemcen et s'affichant sur différents supports urbains (panneaux, abris bus et punaises), le corpus d'étude comprend 32 affiches publicitaires retenues après leurs descriptions appartenant à différents secteurs d'activité (l'agro-alimentaire, la téléphonie mobile, le service hôtelier, le divertissement et divers).

Les proto-signifiants dégagés se regroupent dans trois strates contenant, chacune d'elles, un ensemble de variables : la première, scénique, regroupe les arrières plans ; la deuxième, iconique, les personnages, la gestualité, le vestimentaire, les éléments d'ambiances et de circonstances, les couleurs ; et enfin la troisième, linguistique, les unités et expressions lexicales.

3. Résultats et analyse

Chaque élément annoncé dans l'inventaire est abordé en fonction du processus de signification représentant le(s) rapport(s) existant(s) entre son Sa et Sé [8], selon trois niveaux : dénotatif, connotatif et effet de sens. C'est à travers les deux derniers niveaux de signification que les valeurs culturelles véhiculées par les éléments religieux s'annoncent dans les affiches publicitaires (voir tableau ci-dessous).

À ce niveau, le langage mixte de l'affiche publicitaire s'affirme à travers les proto-signifiants relevés. En fait, les proto-signifiants iconiques sont nombreux par rapport à ceux linguistiques et scéniques.

Les éléments retenus représentent[9] des biens culturels matériels, idéels et corporels[10] et se résument à :

Tableau 1: Inventaire descriptif des éléments proto-signifiants.

Les strates	Les proto-signifiants	Dénotation	Connotation	Effets de sens	
Scénique	Des formes et figures Un immeuble Des photographies	Des portes Un minaret Une mosquée	Edifices architecturaux Une mosquée Pratiques religieuses (La prière et Le pèlerinage)	Héritage Recommandation	Histoire
Iconique	Un garçon et + un jouet + le geste de la main et bras tendus et le sourire	Donner Joie	Partager	Générosité	Inculcation, transmission et préservation
	Une fille + un jouet + les bras repliés, le sourire et la tête inclinée de la fille	Prendre Joie	Remerciement	/	
	Un garçon + Sourire, geste de la main et regard en haut	Joie	Victoire	Reconnaissance	/
	Une femme + Sourire, geste de la main et regard en haut Habillement	Bonheur Une chemise	Soulagement Modernité	Reconnaissance	Préservation
	Des femmes + Un voile de la tête + habillement	Un foulard + (Une jupe, une tunique et une djellaba) (des habits larges (amples))	La préservation des charmes de la femme des regards d'hommes La modernité	Recommandation	Préservation
	Un homme + une coiffe + un habillement traditionnel	Un tarbouche+ une gandoura et une djellaba	L'empire ottoman Musiciens et fêtes	Unification Tradition	Préservation
	Elément astronomique	Une lune	Le calcule des mois hégiriens	Mois de ramadhan Le jeûne	Temps et recommandations
	Couleur	Rouge orangé	Le crépuscule	Fin d'une journée	
	Couleur	Bleu	L'aurore	Début d'une journée	
	Un élément astronomique + trois couleurs + (un élément astronomique)	Une étoile (+la lune) + le blanc, le vert et le rouge.	Le drapeau algérien Les cinq piliers de l'islam	Appartenance ethnique et culturelle	/
	1 da, 2 da et 5 da	Valeurs de monnaie	Acte de charité	L'aumône	Recommandation
	Personnes + le ruban et le cœur jaune en papillon+ le sourire	Hommes et femmes de différentes tranches d'âge + circulation du ruban + la joie	Participation	Implication	
	Deux éléments architecturaux	Deux minarets El kaaba	La mosquée sainte	La prière Le pèlerinage	
Linguistique	Un verset coranique	/بسم الله الرحمن الرحيم/	Une expression idiomatique Deux caractéristiques du dieu La calligraphie arabe	La croyance La propagation de l'Islam	/
	Nom propre	Omar	Un compagnon du prophète	La loyauté et la justice	Recommandations
	Un mois hégirien	Ramadhan	Le jeûne	Recommandation	/
	Omra	Le pèlerinage	La prière	Deux recommandations	/
	Ramadan, c'est vous le chef Recettes ramadanesques	Des plats culinaires	Une occupation Recettes spéciales pour ramadhan	Accomplissement d'une responsabilité	/
	Ramadan kareem	Joyeux ramadhan	Une expression idiomatique Une joie de passer un bon ramadhan	Un bonheur de jeûner	Une joie d'exécuter une recommandation
	Un évènement culturel	Tlemcen, capitale de la culture islamique	Le patrimoine Le culte	Héritage	Affirmation
	Un évènement social	Dinar de la miséricorde sous la supervision des scouts islamiques algériens	Acte de charité	L'aumône	Recommandation Affirmation

À ce niveau, le langage mixte de l'affiche publicitaire s'affirme à travers les proto-signifiants relevés. En fait, les proto-signifiants iconiques sont nombreux par rapport à ceux linguistiques et scéniques.

Les éléments retenus représentent[9] des biens culturels matériels, idéels et corporels[10] et se résument à :

- Les proto-signifiants scéniques retenus présentent des biens matériels qui soulignent à la fois la richesse du patrimoine architectural de la ville de Tlemcen et son appartenance religieuse (voir figures 1, 2, 3 et 4). En entretenant un rapport d'analogie avec le référent des photographies, ces éléments annoncent explicitement l'objet qui renvoie à des lieux où se réalisent des pratiques religieuses (la prière et le pèlerinage) et à un héritage architectural des siècles précédents.

Figure 1: Opérateur téléphonique Djezzy.

Figure 2 : Opérateur téléphonique Djezzy.

Figure 3: Destinateur anonyme.

Figure 4 : Entreprise d'alimentation et de boissons Exquise.

- Le renvoi aux biens corporels se fait à travers des proto-signifiants iconiques des variables des personnes et du gestuel qui regroupent des indicateurs. Quels que soient leurs sexes (homme, femme, garçon ou fille), ces personnes remplissent un rôle précis par rapport au contenu et au gestuel adapté dans ces affiches publicitaires (voir figures 5, 6 et 7). En fait, les indicateurs du gestuel retenus permettent une identification ou une différenciation émotionnelle entre ces personnes. De par leurs indications précieuses, ils manifestent en permanence du sens qui donne à comprendre pour ceux qui les perçoivent[11].

Figure 5 : Entreprise d'alimentation et de boissons Coca-Cola.

Figure 6 : Entreprise d'alimentation et de boissons Coca-Cola.

Figure 7 : Opérateur téléphonique Djezzy.

- Les proto-signifiants iconiques du vestimentaire représentent des biens matériels. En relation avec ceux de la variable des personnes, ils sont considérés comme des fonctions-signes[12], en renvoyant à un deuxième niveau de signification et reflétant des biens idéels. En plus des données matérielles annoncées, ces derniers sont aussi représentés par les proto-signifiants iconiques des éléments d'ambiances et de circonstances (voir les figures 8 et 9).

Figure 8 : Entreprise d'huiles et graisses alimentaires Afia

Figure 9 : Établissement hôtelier la Renaissance.

- En rapport avec les proto-signifiants des éléments d'ambiances et de circonstances, les couleurs retenues renvoient à des données matérielles (le drapeau) et aboutissent à d'autres idéelles (une appartenance ethnique et cultuelle) (voir les figures 6, 10, 11 et 12).

Figure 10 : Opérateur téléphonique Nedjma.

Figure 11 : Entreprise d'alimentation Kiri.

Figure 12 : Opérateur téléphonique Djezzy.

- Pour leur part, les proto-signifiants linguistiques dénotent des données idéelles, des pratiques religieuses, des recommandations divines, et des évènements socioculturels ayant une portée cultuelle (voir les figures 1, 2, 8, 12 et 13).

Figure 13 : La chaîne télévisée Nessma TV.

La mise en scène des données religieuses s'annoncent dans la majorité des affiches au niveau des deux plans de la connotation et des effets de sens. En fait, la relation entre l'ensemble des proto-signifiants porte le processus d'interprétation vers un deuxième niveau de signification globalisant qui renvoie à des réalités socioculturelles.

4. Effets de sens

À travers le traitement des données, les proto-signifiants iconiques s'imposent, non seulement, à l'œil du citoyen, mais aussi dans la reproduction des données religieuses en véhiculant des recommandations.

En fait, deux des piliers de l'Islam, la prière et le pèlerinage, s'y annoncent à travers les minarets de mosquées et la mosquée sainte, qui se trouve en Arabie Saoudite (figure 1 de l'opérateur téléphonique Djezzy). Le premier est quotidien par rapport au second qui peut se faire une seule fois dans la vie.

Parmi les « minarets » repérés, nous retrouvons celui d'« el Mansourah » qui fait partie des édifices architecturaux de cette ville. C'est ce qui reste de la mosquée de la ville bâtie par les Mérinides pour convoiter la ville de Tlemcen, jadis, sous la régence des Zianides. Aussi, la reproduction des minarets reflète-t-elle le nombre important de mosquées dans la ville de Tlemcen (la grande mosquée, la mosquée sidi Lahssen, sidi el haloui, etc.) qui témoignent des différentes dynasties ayant peuplé cette ville et marqué implantation de l'islam dans la région (figures 2 et 3).

Aussi, la forme des « portes » ou fenêtres reproduite dans les affiches est identique à celles repérées dans la mosquée sainte. De par la forme et les ornements repérés à leurs niveaux, nous retrouvons la splendeur de l'architecture arabo-musulmane qui s'est développée au cours des siècles et qui constitue une part d'une identité commune. Au niveau de la figure 4 de l'entreprise d'alimentation et de boisson Exquise, les unités lexicales « culture » et « exquise » dans /plongeons dans notre culture exquise/ le confirment. Le déictique /notre/ englobant le destinataire et le destinateur (une firme locale) signifie qu'ils partagent cette culture commune : la culture tlemcenienne. Au niveau de la figure 2 de l'opérateur téléphonique Djezzy, ce renvoi se confirme par « la culture islamique » dans /Tlemcen capitale de la culture islamique 2011/.

4.1 Pratique et valeur partagées

La gestualité peut à bien d'égard véhiculer des valeurs cultuelles ancrées au sein de la société. Parmi les éléments gestuels relevés à travers la description des affiches, nous remarquons qu'un ensemble important de gestes d'une portée cultuelle y est contenu.

En fait, dans la figure 5 de l'entreprise d'alimentation et de boissons Coca-Cola, le geste des deux enfants et leurs mimiques reflètent le <remerciement> et le <bonheur> suite à l'accomplissement de l'acte du <partage>. Ceux-ci se confirment par les deux messages linguistiques affichant les unités lexicales /bonheur/ et /partage/. Ils se confirment aussi par la situation représentée dans l'affiche reflétant l'action de se réunir pour <se partager> le déjeuner de /ramadhan[13]/ avec les autres et qui est perceptible dans la société tlemcenienne ; les membres d'une même famille, amis et voisins s'invitent mutuellement pour <se partager> le repas et les soirées de ce mois sacré. À ce niveau s'annonce un troisième pilier de l'Islam, le jeûne.

Ces deux actions reflètent une autre valeur suprême, en référence à l'Islam, <la

générosité> qui s'applique à tous les biens physiques des hommes (les vêtements, les objets, la nourriture, etc.), appelés à les donner ou à les partager avec les autres en cas de besoin ou de plaisir. La sacralisation de ces valeurs est indiquée par les deux personnages (enfants masculin et féminin) reflétant leur inculcation chez les personnes depuis leurs jeunes âges grâce au « plan moyen » focalisant où ils se trouvent.

Ces mêmes valeurs présentées implicitement dans la figure 8 de l'entreprise d'huiles et graisses alimentaires Afia et qui reflète l'<aumône> envers des orphelins représentent le troisième pilier de l'Islam dont la charité envers les orphelins est une des recommandations du dieu et du prophète. L'unité lexicale /الإسلامية/ (musulmane) le confirme explicitement. L'exploitation des personnages, adulte et enfant, et leur gestualité signifient que cet acte bienfaisant est approuvé et réalisé par l'ensemble des citoyens, tout âge confondu, pour rendre le sourire à l'orphelin. Le « jaune » du « cœur » affiché véhicule <la chaleur>[14] ressentie et transmise.

L'acte du <partage>, plus idéel que matériel, évoqué dans la figure 9 de l'établissement hôtelier la *Renaissance* se présente au niveau du message textuel : /Venez découvrir l'un des maîtres de la musique hawzi et andalouse/. Cet énoncé impératif vise non seulement un public initié, passionné de ce genre musical, mais aussi un public large ; l'unité /découvrir/ le souligne. Il reflète aussi bien le partage d'une culture commune que d'une passion personnelle, de l'artiste.

Le gestuel des personnages dans la figure 6 de l'entreprise de l'alimentation et de boissons Coca-Cola reflète à la fois un sentiment de <bonheur>. Tel suggéré par le contexte, il représente l'une des attitudes observables dans les stades locaux et internationaux, manifestées par les joueurs vis-à-vis de leur partenaire suite à une victoire. La gestualité du personnage du centre reflète le sentiment de la <reconnaissance> envers dieu d'avoir exaucé un souhait (la victoire), un aspect spirituel d'une personne, sa foi.

Un autre élément, « une lune », se présente dans les affiches en association soit avec l'unité lexicale « رمضان » (ramadan), soit l'expression lexicale « رمضان كريم » (joyeux ramadan). Cet élément astronomique, dont les musulmans dépendent pour connaître son début et sa fin, connote ce mois sacré[15]. C'est aussi un élément important dans le calcul des mois de l'année hégirienne qui rappelle les débuts de la propagation de l'islam.

L'interprétation des éléments chromatiques relevés a une portée anthropologique. Leur perception est culturelle dans la mesure où ils placent le destinataire dans une situation qui lui rappelle sa propre expérience et son vécu[16]. Deux couleurs symbolisent le mois de « ramadhan » chez les musulmans : le « rouge orangé », repéré dans la figure 11 du produit laitier KIRI, tout en renvoyant au crépuscule annonçant la fin d'une journée, rappelle le moment où les musulmans se réunissent pour déjeuner et le début d'une soirée mouvementée et, puis, et le « bleu », repéré dans la figure 12 qui reflète l'aurore annonçant le début du jeûne pour eux.

4.2 Unités et expressions lexicales : une dénotation à réfléchir

Comme déjà abordé plus haut, des unités et des expressions lexicales annoncent explicitement des pratiques religieuses sacrées chez les musulmans : le ramadhan et le pèlerinage.

À travers sa double exploitation du mot /ramadhan/ dans la figure 13, la chaîne télévisée « Nesma T.V. » incite le consommateur à suivre son programme en lui proposant un divertissement adéquat pour ce mois sacré ; un film historico-religieux

qui présente un des « compagnons du prophète Mohamed ». En additionnant le nom propre « رمع » (Omar) au message linguistique en arabe constitué de trois verbes / تمكح تنمأف تلدعف/[17], il s'agit du deuxième calife des musulmans Omar Ibn El Khatab qui représente une des personnalités ayant marqué l'histoire de la propagande de l'islam et de ses valeurs ancrées dans ce personnage, dont la loyauté et la justice.

4.3 Culte : tradition ou modernité ?

Au niveau du corpus d'analyse, les variables du vestimentaire représentent des biens matériels culturels. En fait, les éléments vestimentaires relevés dans la figure 9 représentent des habits masculins traditionnels dont les origines retracent l'histoire d'un peuple au cours des siècles. /Le tarbouche/ est un accessoire ayant été jadis approprié et implanté par les Turcs sur l'étendue de leur empire musulman. La généralisation de son port par les différentes catégories sociales lui attribue le symbole de l'identité musulmane[18]. Pour leur part, /la djellaba/ et /la gandoura/ illustrent la culture musulmane dans la mesure où leur port s'accommode au principe de <pudeur> dont l'Islam en fait référence. Le modèle affiché rappelle celui porté par les Marocains. Actuellement, tout en incarnant la tradition, il est porté occasionnellement lors des fêtes religieuses ou musicales. Étant porté par un artiste de la musique arabo-musulmane, il est considéré comme un stéréotype culturel indiquant cette catégorie sociale.

De nos jours, « la djellaba » se porte au quotidien par la majorité des femmes, leur permettant de dissimuler les formes de leurs corps aux regards des étrangers, le cas de la figure 8 de l'entreprise d'huiles et graisses alimentaires Afia. Nous y repérons aussi « une coiffe » qui voile la tête portée uniquement par le personnage /adulte féminin/. Cet élément est considéré comme un signe religieux dans la mesure où se voiler la tête et le corps pour la femme musulmane représente une des recommandations de l'islam, par pudeur pour se préserver des regards, surtout, des hommes[19]. Ce principe de « pudeur » est aussi reflété par « une jupe » et « une tunique » figurant dans la même figure.

Pour sa part, l'instrument musical /el oud/ qui se présente dans les figures 2 et 9, occupe une place primordiale dans le domaine musical à Tlemcen. Il retrace toute l'histoire des ouvertures islamiques depuis les pays perses jusqu'aux pays européens. Ses cordes reflètent toute la splendeur de la musique arabo-andalouse dans la culture islamique ; entre autres les chants soufis, andalous et hawzi[20].

Dans la figure 2, le message linguistique /بسم الله الرحمن الرحيم/ (au nom du dieu tout miséricordieux) se présente sous un type de police reflétant la calligraphie arabe qui, riche en formes et graphismes, regroupe une multitude d'écritures qui se sont succédé et qui se sont multipliées à travers les siècles. Étant le premier verset du *Coran*, il renvoie à l'Islam et occupe une place importante dans la vie des musulmans qui le prononcent au quotidien avant tout acte. Ces deux éléments soulignent la relation étroite entre l'écriture et le *Coran*. En fait, le développement et l'épanouissement de l'écriture arabe s'est fait pour servir l'écriture du *Coran* dans les différentes dynasties arabo-musulmanes au cours des siècles[21].

4.4 Culte : un contexte à annoncer

Les résultats obtenus à travers l'analyse des données nous permettent de pousser l'interprétation vers un autre volet plus généralisant, l'<appartenance algérienne>. L'ensemble des données culturelles relevées souligne cet aspect identitaire de la région

qui se confirme dans la figure 6 de l'entreprise d'alimentation et de boisson Coca-Cola. En fait, les trois couleurs (/le blanc/, /le rouge/ et /le vert/) reflètent les couleurs du drapeau algérien qui s'affirment par la couleur des /t-shirts/ des personnages et le message textuel /ابطالا لجزائري/ (les héros de l'Algérie). Dans ce sens, le déictique /انه/ (ici) du message /انه أشني ابطالا/ (ici les héros naissent) renvoie à la fois au terrain du jeu et au pays, l'Algérie.

De par sa composition actuelle réalisée au cours de la révolution algérienne, le drapeau[22] algérien véhicule un symbolisme à part entière. Sa composition graphique et chromatique reflètent une histoire et une appartenance cultuelle : l'étoile et le croissant au centre reflètent le culte du pays dans la mesure où le croissant est présent dans l'ensemble des drapeaux conçus au cours des ouvertures islamiques et les cinq pôles de l'étoile renvoient aux cinq piliers de l'Islam (voir figure 10).

5. Conclusion

La sémiologie des indices avec sa démarche d'étude nous permet d'approcher le corpus d'étude minutieusement. En se basant sur l'étude de la reproduction culturelle à travers l'identification des repères religieux, nous relevons que la reproduction des biens culturels se réalise à travers de différents signifiants indiciels. Ils prennent des formes diversifiées selon les fonctions et les relations qu'ils y entretiennent entre eux au niveau significatif et symbolique. Ainsi, qu'ils soient iconiques, linguistiques ou scéniques, ils sont produits à l'intention du citoyen pour embellir le produit/service proposé par le biais d'une (des) valeur(s) de sa culture, entre autre religieuse(s). Selon la relation de complémentarité ou d'ancrage qui s'effectuent entre l'ensemble des éléments constitutifs d'une affiche publicitaire, ils peuvent y transmettre une expression, représenter un référent et/ou véhiculer un symbole culturel. Dans ce sens, l'hypothèse avancée plus haut s'affirme dans la mesure où cette dernière fonction est le fruit de la combinaison des différents éléments constitutifs d'une affiche. Elle intervient à la fin pour achever la compréhension du message et l'imprégner dans le contexte d'émission, la ville, en soulignant l'appartenance ethnique et cultuelle du citoyen.

Lecturer Sarra Hadjer Hamimed. She is a member of the Departement of French within the Faculty of Letters and Languages of Abou-bakr Belakaid University, Tlemcen, Algeria. She is a doctoral student and in parallel she is a secondary school teacher. Her main areas of interest are reading books from different areas. (hamimed-sarra@live.fr)

Boumediene Benmoussat is a professor and a member of the Departement of French within the Faculty of Letters and Languages of Abou-bakr Belakaid University, Tlemcen, Algeria. (benmoussat_boumediene@yahoo.fr)

Notes

1 C'est une ville algérienne située au Nord-Ouest du pays. Surnommée La Perle du Maghreb, elle est témoin de la succession d'un nombre important de peuples voulant conquérir cette région par sa position géographique importante au cœur du Maghreb. [Augustin Berque, *Art Antique et Art Musulman en Algérie*, publications du Comité National Métropolitain du Centenaire de l'Algérie, 1930. (Version numérique : Strasbourg : Elche Studio Graphique, Juin 2003).]

2 Pierre Lucier, « L'Approche culturelle du phénomène religieux », in *Ethique publique* [En ligne], vol. 10, n° 1 | 2008, mis en ligne le 16 juin 2015, URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1738 ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1738 > (Consulté le 12 avril 2018).

3 Jeau Caune, *Culture et communication, convergences théoriques et lieux de médiation* (PUG, Grenoble, 1995).

4 Driss Ablali, Dominique Ducard (dir), *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques* (Paris : éditions Champion, 2009).

5 La stratification appliquée repose sur le modèle proposé par la sémiologie des indices. S'appuyant sur une méthode souple, ce modèle modulable, regroupe trois macro-strates : scénique (le dispositif de la mise en scène), iconique (les éléments constitutifs de l'image) et linguistique (les éléments textuels). D'autres macro-strates peuvent être construites en fonction de l'Objet et des objectifs de l'étude. [Anne-Marie Houdebine-Gravaud, « Des racines linguistiques (phonologiques) de la sémiologie », in *Contextos XXV-XXVI/49-52*, 2007-2008, 171-192.

6 Jean-Marie Woehrling, « Qu'est-ce qu'un signe religieux ? », in *Société, droit et religion*, 2012/1 (Numéro 2), 9-24.

7 Ces affiches constituent le corpus d'étude élaboré dans le cadre de la thèse de doctorat mis au point durant 2011-2012. Tout en gardant que les affiches publicitaires, nous avons opté pour la même typologie de la classification des affiches; selon leur secteur d'activité économique.

8 *Sa* est le signifiant et *Sé* est le signifié. [Roland Barthes, « Rhétorique de l'image », in *Communications*, n° 4, *Recherches sémiologiques*, 1964, 40-51.

9 Ici, « représenter » renvoie à la reproduction des mêmes traits d'un objet, d'un fait, et non celui à la manière de sa perception.

10 Matthieu Bera, Yvon Lamy, *Sociologie de la culture* (Paris : Armand Colin, 2008).

11 David Le Breton, *Les Passions ordinaires. Anthropologie des émotions* (Paris : Armand Colin/Masson, 1998).

12 Yves Delaporte, « Le Signe vestimentaire », in*: L'Homme*, tome 20, n° 3,1980, 109-142.

13 Le mois de « Ramadan » est le neuvième mois du calendrier hégirien durant lequel les musulmans se privent, entre autres, de manger et de boire de l'aube jusqu'au coucher du soleil pour accomplir un des piliers de l'Islam. Ce mois est sacré parce qu'il représente le mois durant lequel le *Coran* est descendu pour être une direction pour les hommes. Car appelé le mois « de miséricorde et du pardon », les musulmans cherchent à consolider leur foi faisant plus d'efforts pour suivre les enseignements et les commandements de l'Islam par la prière et les bonnes actions entres autres, dont « le partage et le don » évoqués dans ce message publicitaire. Ils permettent aux musulmans de consolider la relation entre eux donnant et partageant des aliments, des vêtements, etc. Le partage des aliments est observé surtout lors des repas de fin de journée où se réunissent les membres d'une même famille, des amis, des voisins, etc. autour d'un même repas. [Tarik Ramadan, « Le Jeûne du mois de Ramadan. », in *Autres Temps*. *Cahiers d'éthique sociale et politique*, n° 62, 1990, 19-20.

14 Michèle Jouve, *La Communication publicitaire : approche stratégique,* (Montreuil : Breal, col : Synergies, 1991), 190.

15 Selon une recommandation du prophète Mohamed, il faut jeûner et déjeuner à la perception du début du croissant de la lune, mais si jamais vous ne l'apercevrez pas, accomplissez 30 jours de chaâbane, le mois qui le précède. [Imâm Mouslim Ibn Hadjadj, *Sahih Muslim,* (édi Errachid, Beb El Ouad, Algérie /version arabe/), 497-500.]

16 Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image* (Paris : Armand Colin, France, 2007), 87-88.

17 Signifiant : vous avez jugé, vous étiez judicieux, vous vous sentez en paix. Au cours de sa succession, l'empereur de Rome lui envoie un messager qui, en le recherchant une fois arrivé à la Mecque, l'a trouvé endormi sur son bâton, comme oreiller, sans garde. Alors, il a ressenti sa force, sa vigilance et son courage et a prononcé ces mots. Pour ces derniers, plusieurs versions ont été racontées, mais nous nous intéressons surtout au personnage lui-même.

18 Pierre Pichault, *Le Costume traditionnel algérien* (Paris : Maisonneuve &Larose, 2007).

19 Jean-Marie Woehrling, *ibid*.

20 Mokhtar Hadj Slimane, *Recueil d'informations élémentaires sur la musique andalouse à Tlemcen*, (non mentionné, 2001).

21 Kaddour Abdallah Tani, *Le Développement de l'art de la décoration islamique* (Version arabe) (Oran : éditions Dar El Gharb, 2000).

22 Émission diffusée sur la chaîne télévisée « El Djazira Documentaire », intitulée *L'Histoire d'un drapeau*. Cette émission présente à chaque épisode l'histoire de la constitution d'un des drapeaux des pays du monde.

Scénographie de la crise familiale et inconfort féminin dans quelques romans féministes africains contemporains

Scenography of the Family Crisis and Female Discomfort in Some Contemporary African Feminist Novels

*Pierre Suzanne Eyenga Onana**

The nuclear family unit is a social entity made up of father, mother and children. To this, however, other members should be mentioned, including parents and grandparents, without whom the family structure is devoid of filial fiber which solidifies it. Nevertheless, far from being this ferment which welds the links in the family chain by bringing its members in the name of outdated traditions inspired by the patriarchy, parental class sometimes unconsciously works to its future destabilization. It is therefore appropriate to ask oneself if the family does not carry in itself the germs of its own destruction as resulting from endogenous and exogenous essentialist practices fueled by paternal irresponsibility? In other words, do juvenile recriminations as decrypted in the novels not induce a substantial overhaul of the family institution increasingly exposed to multifarious malfunctions? To answer these questions, this study leans on textual operationalization of a diptych: the phenotext and genotext. The study shows, in two parts, the root causes feeding the family crisis, before illustrating that the novel primarily remains a meaningful and significant aesthetic creation expressing a specific worldview.

nuclear family; filial fiber; traditions; feminine discomfort; paternal irresponsibility; phenotext; genotext.

Introduction

Un regard attentif sur l'âge des commanditaires des attentats suicides sur les scènes de crime de par le monde oblige à dire qu'ils sont de plus en plus jeunes, à l'instar du jeune de vingt-deux ans qui fusille de sang-froid une vingtaine de personnes à El Paso et

* University of Yaoundé I, Cameroon

Dayton aux États-Unis en août 2019. Muselée par les aînés, en perte de modèles moraux et en déficit de valeurs éthiques, la jeunesse peine à trouver ses marques dans un espace sociétal où elle semble exclue des chapitres portant sur la gestion des affaires de la cité, par la faute parfois des parents. Ainsi, loin d'être ce ferment qui soude les maillons de la chaîne familiale en rapprochant ses membres à cause des traditions caduques inspirées du patriarcat, la classe parentale œuvre parfois inconsciemment à la déstabilisation des jeunes et de leur avenir. Aussi, convient-il de se demander si la famille ne porte pas en elle-même les germes de sa propre destruction si tant est qu'elle fonde son modèle de vie sur des pratiques essentialistes qui ouvrent la voie à l'irresponsabilité paternelle ? En d'autres termes, les récriminations juvéniles visibles dans les romans décryptés n'induisent-elles pas une refondation substantielle de l'institution familiale de plus en plus exposée à des dysfonctionnements multiformes ?

Pour répondre à ce questionnement, la grille conceptuelle adoptée se réclame de la sociocritique théorisée par Edmond Cros. Pour ce théoricien, « la sociocritique ne s'intéresse pas à ce que le texte signifie mais à ce qu'il transcrit, c'est-à-dire à ses modalités d'incorporation de l'histoire ; non pas d'ailleurs au niveau des contenus mais au niveau des formes »[1]. De sorte que le texte émerge de la coïncidence conflictuelle de deux discours contradictoires : le phénotexte et le génotexte. En tant que signifiant nanti d'une signification superficielle, le phénotexte est assimilable à la structure de surface en linguistique. Autrement dit, il « renvoie au texte imprimé, conçu comme une des réalisations possibles de la langue »[2]. Quant au génotexte, il réfère au sens caché ou au signifié, puisqu'il désigne « les latences sémantiques d'un même énoncé »[3]. Il correspond alors au sens ou encore à la structure profonde en linguistique c'est-à-dire à « une énonciation non grammaticalisée, en ce sens […qu'elle] n'est pas encore mise en formule »[4]. Cette énonciation n'est donc pas une structure, mais est appelée à le devenir « en se structurant elle-même dans les différentes réalisations phénotextuelles d'un même texte »[5]. Deux grands axes structurent la présente contribution. Dans la première, nous questionnons les causes exogènes et endogènes qui alimentant les crises familiales. Dans la seconde, nous montrons que l'œuvre littéraire reste avant tout une création esthétique signifiante et significative du moment qu'elle articule « un discours sur le monde »[6].

1. L'ancrage phénotextuel : l'inconfort féminin, marqueur de la dysphorie familiale

L'inconfort féminin résulte du malaise profond dans lequel baigne la femme ou la jeune fille dans un cadre familial dysphorique dominé par la mainmise de l'homme. Dans une logique paternaliste empreinte de machisme, il soumet la femme à son emprise multiforme suscitant dans la famille une crise dont les ressorts sont à la fois endogènes et exogènes.

1.1. *Crise familiale exogène*

Il s'agit à ce niveau de disséquer l'action néfaste de personnages externes à la famille, mais qui contribuent par leur emprise à en exacerber le dysfonctionnement substantiel. Véritables opposants à l'épanouissement des acteurs dans le cercle familial, ces personnages agissent dans deux registres précis : le recours aux traditions rétrogrades, les conseils inopérants de frères et amis.

1.1.1. Le poids des traditions et de la monoparentalité

Le texte féministe « surpasse ses canons traditionnels qui laissent croire qu'il se limite essentiellement aux femmes. Il englobe, dorénavant, toutes les productions qui prônent un bien-être du genre féminin et scrutent une amélioration de son statut social. »[7]. Il interroge, donc, la vie sociale de la femme avant de déployer son militantisme. À en croire Nadine Gordimer, « l'imagination de l'écrivain consiste à piller la vie des autres »[8]. La vie de la fille et de la femme africaines est particulièrement pillée par les romanciers féministes. Ce pillage révèle que, dans certains cas, la crise familiale trouve ses fondements en amont, c'est-à-dire dans la vision essentialiste qui détermine les rapports sociaux de sexe. Simone de Beauvoir soutient, par exemple, que c'est dans l'adolescence que la jeune fille découvre « que son sexe la condamne à une existence mutilée et figée. […] Sa jeunesse se consume dans l'attente. Elle attend l'homme. »[9]. Ce dernier, comme les autres membres de la future famille, porte alors en lui-même les germes de la destruction familiale puisque son mode comportemental est régenté par des traditions rétrogrades qui lui imposent des schèmes de conduite spécifiques. La vision essentialiste s'avère une occultation de ce que Pierrette H. Fofana conçoit comme une « nouvelle femme »[10]. Quant à son point de chute, il réside dans l'argument que « la domination masculine est encore trop présente dans le monde, même si elle s'est déguisée. La machine phallocratique est dressée, parfaite. »[11].

L'alliance prénatale se révèle l'un des modes de conduite séculier qui traduit une attitude rétrograde. Elle consiste pour les parents à choisir un partenaire de vie pour leur progéniture. Dans une perspective diachronique, on peut alluder que le choix du partenaire de vie imposé date de longtemps dans le texte africain. Entre *Le Fils d'Agatha Moudio*, publié en 1967, et *Le Journal intime d'une épouse*, écrit en 2007, en passant par *Une vie hypothéquée*, rédigé en 1984, le constat est le même : la femme reste un objet de change que des parents cupides et les traditions caduques proposent au plus grand enchérisseur sans jamais en requérir l'avis. Tel est par exemple le cas dans *Le Fils d'Agatha Moudio* où, orphelin de père à l'âge de sept ans, Mbenda se retrouve marié avant même qu'il n'ait pris conscience de son statut et de la disparition de son père. La famille que son père défunt lui fait fonder contre son gré émane d'un contrat verbal tacitement passé entre lui et son ami Tanga : « si jamais l'une quelconque de tes femmes a une fille un jour, je t'en prie, supplie, donne-la pour épouse à mon fils »[12]. La première crise à laquelle fait face la famille de Mbenda à sa gestation est, donc, générique tant les futurs membres appelés à la constituer sont étrangers au projet visant à les réunir pour le restant de leur vie. Dans un monologue expressif, Mbenda stigmatise pareille approche génératrice de crises familiales, puisqu'elle impose des choix incommodants à des partenaires de vie inconnus. Le regret de Mbenda traduit un tel dépit : « c'est ainsi qu'à l'âge de six ans, je me trouvais déjà fiancé, bien que ma future femme ne fût même pas encore conçue dans le ventre de sa mère. »[13].

Les traditions rétrogrades ont la particularité de toujours s'imposer à leurs victimes au mépris du respect de leurs droits. Elles se moquent des avancées notées dans la pratique de l'approche genre qui sous-entend que « les femmes […] s'approprient de plus en plus des pratiques, des valeurs, des représentations jusque-là masculines »[14]. C'est cette vision neuve des relations sociales qui révolte Mbenda, le fils obéissant d'hier face à la décision posthume de son père. Il se dresse fortement contre sa propre mère et finit par s'éprendre d'Agatha Moudio, une fille évoluée connue pour ses mœurs légères, sacrifiant

ainsi l'harmonie familiale et celui de son couple à l'autel de ses choix personnels.

Si le mariage de Mbenda ouvre la voie à la mésentente et à condescendance entre, d'une part, Fanny, la femme à lui imposée, et sa coépouse et, d'autre part, entre sa mère, Agatha, sa femme choisie et lui ; force est de dire, par ailleurs, que les stéréotypes de sexe renforcent ce sentiment de haine qui définit les rapports sociaux.

1.1.2. Les stéréotypes de sexe

Les stéréotypes s'assimilent à ces pesanteurs sexistes et à ces considérations androcentriques qui ravalent la femme au rang d'éternelle seconde. Elles l'affichent comme « un être né à genoux aux pieds de l'homme »[15]. Aphone, la femme subit la dictature phallocratique sans jamais avoir l'opportunité d'en infléchir la courbe. Dans les romans décryptés, le regard stéréotypé qui pèse sur la jeune fille et la femme la positionne comme « l'inessentiel qui ne retourne jamais à l'essentiel [...], l'Autre absolu, sans réciprocité. »[16]. À ce titre, la femme assume son histoire comme un fardeau, coupable d'un sexe dont elle a hérité de ses géniteurs, un sexe qu'elle n'a pas choisi au départ. Elle devient la victime attitrée d'un père cupide qui exacerbe sa réification dans la société en lui accolant l'étiquette d'objet de change.

Comme Mbenda, Agatha Moudio grandit dans un cadre monoparental disharmonieux, au sein duquel la naissance d'une fille est une malédiction. Le choix des amoureux attise la brouille au cœur les familles. À l'instar de Mbenda, le personnage de Ya est victime d'une alliance prénatale contractée sans son aval dans *Une vie hypothéquée*. Il s'agit d'une convention passée entre son père Kouamé et le célèbre et richissime Béhira, qui propose à la femme du villageois un contrat conditionné chargé d'implicite : « si l'enfant que tu portes est un garçon, il sera mon ami. Si c'est une fille, elle sera mon épouse. »[17]. La jeune fille fait office d'objet de troc qu'on offre aux hommes âgés dans le cadre des mariages pédophiles. Car bien que, dans le village, Béhira soit tristement populaire, nanti qu'il est de « l'une des plus grosses 'carottes' dont un mâle pouvait disposer », nonobstant le fait que ses deux femmes en aient souffert « quand il les avait déviergées »[18], Kouamé n'hésite pas à compromettre la santé de sa propre fille en la poussant dans les bras de ce négociateur futé qui en fera sa troisième femme. Le monologue ci-après est révélateur des intentions inavouées d'un géniteur avide de gain : « pourvu que Bosson accouche d'une fille, et je serais à l'abri de tout besoin grâce à Béhira. »[19].

En replaçant les alliances prénatales respectives de Mbenda et de Ya sur les deux plateaux d'une même balance, le moins qu'on puisse affirmer est qu'une décennie après (1973-1984), la situation de la jeune fille africaine reste hantée par des stéréotypes discriminatoires qui l'affichent non comme sujet, mais davantage comme objet de son histoire. Force est alors d'accréditer la thèse d'Elisabeth Guigou qui pense que « les représentations du rôle des femmes ne changeront ni vite ni aisément. Il faudra des générations pour que l'égalité des sexes pénètre dans les esprits, que les différences soient assumées et n'induisent pas la suprématie d'un sexe sur un autre. »[20]. D'ailleurs, une décennie après, l'issue de l'affaire relative au mariage de Ya s'avère similaire à celle de Mbenda. Le mariage arrangé a ceci de particulier qu'il radicalise les victimes et les dresse contre la volonté de leurs parents. Comme Mbenda, Ya oppose une fin de non-recevoir en s'inscrivant en faux contre la volonté de ses géniteurs. Elle contractera une union consentie et son père sera emprisonné pour escroquerie.

Comme le relève Jean-Jacques Lecercle, « la persistance du texte impose le passage

de l'identité à l'altérité. Un texte ne survit que s'il est capable de porter une expérience d'altérité »[21]. Interprétant cette assertion dans son ouvrage, Kouamé Adou affirme que l'altérité à laquelle réfère Lecercle réfère à « la capacité de l'écrivain […] à se mettre dans la peau des personnages féminins et masculins qu'il crée, et ceci qu'il soit une femme ou un homme »[22]. C'est cette posture qu'adopte Angéline S. Bonono dans *Le Journal intime d'une épouse.* Publié trois décennies et quatre ans après *Le Fils d'Agatha Moudio*, ce roman évoque la même problématique que les deux précédents. À la différence que celui-ci met en scène Esther, une jeune bachelière, qui elle aussi est bradée comme du bétail à Crésus, son richissime époux. Ce roman oblige également à établir la dureté des mentalités en termes de stéréotypes jusqu'au début du XXI[e] siècle. Considérée à l'instar de Ya comme une denrée de troc par ses parents cupides, elle n'aura pas l'opportunité de fréquenter un seul jour celui avec lequel elle partagera désormais ses jours :

> j'ai été dotée […] par procuration. Des noces arrangées. Je ne panique pas, j'apprendrai à connaître mon homme et sans doute l'aimer [...] ma famille est heureuse que j'épouse un multimilliardaire car elle espère changer sa condition. Au départ, j'ai refusé tout net, puis j'ai été convaincue que j'accomplirais en épousant cet homme, une mission salvatrice comme Esther, mon homonyme dans l'Ancien Testament.[23]

Au regard de ce qui précède, il apparaît que toutes les immixtions des prétendants externes à la famille ne concourent pas du tout à l'épanouissement d'une famille sinon à la plonger dans une crise indescriptible dont les fondements sont également endogènes.

1.2. *Crise familiale endogène*

Sous ce registre, nous inscrivons les causes internes qui engendrent la déstabilisation de l'équilibre familial par le biais des membres de la famille ou de ses proches. On y évoquera l'infidélité de l'époux ; son exposition aux conseils inopérants des frères et/ou amis ; la démission du mari et la différence d'âge entre époux dans le cadre d'une union polygamique.

1.2.1. L'infidélité de l'époux

Pour sa stabilité, la famille requiert l'apport de tous ses membres, au premier rang desquels loge le père. En tant que modèle à suivre, ce dernier imprime à travers une posture comportementale qui se veut digne et responsable, une voie à suivre à l'ensemble de la maisonnée. Son inconduite laxiste peut perdre la famille comme tel est le cas pour le père sans nom du fils fugueur dans *Le Nez sur la vitre* d'Abdelkader Djemaï, ou encore ce père irresponsable qui abandonne sa fille à son sort après la grossesse de sa mère dans *Père inconnu* de Pabe Mongo. Autant avancer que l'inconduite du père peut dégénérer en querelles intestines et nourrir la mauvaise humeur au sein du groupe familial. Si ce dernier s'écarte d'une certaine éthique comportementale, il fragilise le groupe et l'expose à l'inconstance voire au chaos.

Dans *Sous la cendre le feu* de Mpoudi Ngolle, si Hermine Elame, surnommée Mina, vogue dans un monde fantastique localisable entre le rêve et la réalité, c'est parce que, à l'âge de douze ans, elle a intériorisé bien des traumatismes qui, accumulés, ont suscité en elle des troubles psychologiques notables. L'un desdits traumatismes est l'infidélité de son père, un adultère qui ébranle sa famille du fait qu'il ait été commis, de surcroit, avec Sita Mispa, la meilleure amie de sa femme. Blessée dans son amour propre et humiliée par l'être qu'elle chérissait, la mère de Mina sombre dans la tristesse et chemine vers le

déshonneur, se confondant dans d'interminables reniflements dans sa chambre. Ayant relevé que la détente et la bonne humeur n'étaient plus de mise dans sa famille, Mina vit dans la peur constante de voir ses parents divorcés. Elle se confie ainsi : « mon père ne riait plus comme d'habitude, ma mère ne chantait plus, alors qu'il était rare qu'on ne l'entendît pas chanter au moins une fois au cours d'une journée. »[24]. Le comble du désordre familial est atteint le jour où l'enfant Mina assiste à une scène de violence provoquée par sa mère chez sa rivale Mispa attablée avec son père, son amant : « je trouvais logique que mon géniteur fût une représentation [du] Dieu céleste […]. Et dès lors, je le croyais incapable de toutes ces mauvaises choses que l'on racontait sur tel ou tel autre voisin : le mensonge, le vol, l'infidélité »[25]. L'impression négative que laissent alors les parents à cette jouvencelle qui, jusque-là, les avait déifiés, alimente son traumatisme futur : « sans le savoir, ma mère venait de détruire ce qu'il me restait de l'image idéalisée de mes parents : […] il ne me restait, à la place de mes parents infaillibles, parfaits et immortels que ma tête d'enfant avait façonnés, qu'un père et une mère accessibles à la critique, indignes de la confiance que je leur vouais »[26]. L'intrusion de la belle-famille, lorsqu'elle s'avère déstabilisatrice, est aussi source de troubles dans l'édifice familial.

1.2.2. L'intrusion déstabilisatrice de la belle-famille

La famille que fonde à son tour Mina et Djibril, son époux, se trouve secouée de toute part par des immixtions malsaines des frères de l'époux, notamment celle de sa sœur Hadja. Vis-à-vis de Mina, cette femme développe des rapports pathologiques. Essentiellement conflictuels, ceux-ci naissent à l'annonce de la venue d'Hadja dans la famille de son frère. À sa vue, Mina ressent à distance une angoisse dévorante la traverser : « je sentis quelque chose se dérouler lentement dans mon bas ventre, monter jusqu'à ma gorge, m'étrangler presque voluptueusement […] Je ne me réveillerais que plus tard dans un lit d'hôpital. »[27]. Le tribalisme renforce souvent un sentiment de malaise qui ronge déjà suffisamment l'édifice familial. Ce sentiment de malaise affirmé traduit le ressentiment de Mina pour des beaux-parents qui dès le départ ne la portent pas dans leur cœur. Hadja figure ainsi le rejet par les Nordistes de toute union conjugale mixte avec des Sudistes à l'exemple de Mina. Voilà qui justifie pourquoi les points de vue des deux femmes divergent dans le domaine de l'habillement, de l'entretien du bébé et de la posture de la femme au sein du foyer. La crise est profonde parce qu'Hadja veut imposer sa présence dans une famille qui n'est pas la sienne tout en imposant à Mina un mode de vie traditionaliste dans son propre foyer. Elle lui rappelle par exemple au sujet de son habillement : « tu sais chez nous les femmes n'ont pas le droit de se montrer, par respect pour Allah, elles doivent cacher ce qui dans leur physique peut inciter les hommes au péché […] Au fait tu devrais t'habiller en pagnes, ton mari ne te l'a pas dit ? »[28]. Les mauvais amis peuvent eux aussi influencer la qualité des rapports entre membres au sein d'une famille.

1.2.3. L'incidence des conseils inopérants

Sans un chef de famille pugnace et résolu dans ses prises de position, la famille ne saurait connaître ni harmonie, ni paix, ni d'équilibre. Dans *Le Journal intime d'une épouse*, le chef de famille Crésus est un absentéiste patenté. Sur les conseils de ses chauffeurs, il n'éprouve pas le besoin de fréquenter ses épouses dans l'optique de construire une

famille équilibrée quoique polygamique. Il les abandonne plutôt aux bons soins desdits chauffeurs qui les violent et leur font des enfants en ses lieu et place. De même, dans le roman de Mpoudi Ngolle, pour n'avoir pas su éviter l'écueil que représentaient ses frères et amis pour l'épanouissement de sa famille, Djibril finit par commettre des atrocités qui menacent d'ébranler la cohésion familiale. Coupable d'inceste avec Fanny sa fille adoptive, il manque de peu de violer sa belle-sœur Essébé. Ces faits abominables qui en rajoutent à la vexation quotidienne de son épouse, concourent au déséquilibre psychique d'une Mina déjà malade.

La mue que subit Djibril s'inscrit dans le cadre des comportements machistes à lui dictés par une tradition nordiste encline à la gestion phallocratique de la femme et de la famille. L'homme s'y positionne comme le mâle suprême, le tout-puissant, celui dont le discours injonctif s'impose et fixe toute attitude. C'est dans cette perspective que Djibril s'expose aux conseils malveillants de ses frères l'invitant à violer et à semer le malaise autour de lui. Mina se souvient que : « un de ses frères […] a amené Djibril à consulter un féticheur dans le but de fructifier ses affaires […] il deviendrait très rap*idem*ent riche s'il acceptait […] de coucher avec une fille impubère de sa famille. »[29]. C'est dire que la présence de frères de mauvais conseils et leur intrusion dans le cercle familial des Djibril n'aura contribué qu'à en bouleverser l'équilibre, à sacrifier cette valeur à l'autel des maléfices et des monstres déstabilisateurs.

1.2.4. L'usage des maléfices **:** le divorce comme nullification de la famille

L'une des principales causes de rupture entre les géniteurs d'une famille est l'usage par l'un d'eux de moyens occultes pour renforcer et/ou souder leurs liens conjugaux. Illettrée, sentant peser sur elle le risque de perdre son époux, la mère de Prisca se livre à un jeu dangereux consistant à recourir aux fétiches dans la perspective « d'envoûter son [époux] pour empêcher celui-ci de divorcer. »[30]. Mais, cette tentative se révèle un échec cuisant en ce que cette femme perdra finalement son époux contribuant ainsi à la déstabilisation de sa famille. La narratrice se rappelle que « la pauvre avait alors été répudiée par son mari, qui n'avait pas attendu longtemps avant de convoler avec une femme plus jeune, et … moins villageoise. »[31]. Cette nullification de la famille n'est pas sans conséquence sur les enfants, notamment la jeune Prisca, qui se voient du coup abandonnée par son père et livrée à la merci d'une marâtre sans foi ni loi comme le montre la narratrice : « depuis que celle-ci était arrivée, tout avait changé pour mon amie et ses frères : ses petits frères et elle-même subissaient désormais toutes les brimades possibles, étaient soumis aux grosses corvées domestiques. Prisca [...] ne travaillait plus aussi bien qu'avant, elle ne s'amusait pratiquement plus avec nous, et préférait rester seule dans son coin. »[32]. La famille de Prisca souffre ainsi de la démission d'un père qui est plus souvent polygame dans le corpus en examen.

1.2.5. La démission du polygame

La différence d'âge des époux est un facteur fondamental, voire indispensable, pour la survie et l'équilibre d'une famille. Dans son ambition inextinguible d'approvisionner son harem en femmes, le polygame manque très souvent de prendre en compte son âge avancé qui se révèle un facteur d'hypothèque dans l'épanouissement de son couple bâti autour d'épouses trop jeunes. Deux cas de figures caractérisent la posture du chef de famille dans cette situation : soit l'époux démissionne de son rôle de chef, soit il tente

vainement de rattraper une jeunesse qui lui échappe.

Dans le premier cas de figure, Crésus, de loin plus âgé que ses femmes, les abandonne à la merci de ses chauffeurs qui tiennent pour la plupart son rôle dans sa large famille, violant ses femmes et leur faisant des enfants à sa place. Dans *Le Journal intime d'une épouse* après le viol de Merveille, l'une des épouses de Crésus, une autre de ses épouses informe Esther des affres d'un mariage horrible vécu à plusieurs et des malaises qui en résultent : « c'est l'usage ici. Notre époux n'aura jamais le temps de faire des enfants. Les chauffeurs sont ses mains, ses pieds et son phallus. Il a choisi d'être cocu toute sa vie durant. »[33]. Livrées à elles-mêmes, les épouses de Crésus vivent un vrai calvaire marqué par la solitude. Certaines verseront dans des pratiques du lesbianisme, d'autres, à l'instar de Félicité, se lieront d'amitié avec des amants Internet et finiront par fonder d'autres familles avec un Blanc comme partenaire de vie. D'autres encore, à l'exemple de Reine, feront des crises psychologiques et commettent des infanticides au lieu de garder les enfants qui ne sont pas issus des œuvres de l'époux absentéiste.

Dans le second cas, l'époux est certes présent, mais ses épouses sont si jeunes qu'elles éprouvent le besoin de sortir chaque nuit pour retrouver des amants plus jeunes. Tel est le mobile de la souffrance endurée par le vieil Etoka dans *Le Fils d'Agatha Moudio*. Coupable de son entêtement, ce polygame est la victime de deux femmes qui s'entendaient et « organisaient des sorties nocturnes sans le prévenir, et […] allaient toutes les deux voir des jeunes gens, tandis que leur vieux mari dormait seul dans son lit après avoir passé une bonne partie de la nuit à les chercher de par le village en faisant littéralement du porte-à-porte. »[34]. L'instabilité et la mauvaise humeur dans lesquelles baigne la famille d'Etoka résultent ainsi de son obstination à fonder cette institution sur des valeurs factices dont le rapport d'âge est l'un des facteurs déstabilisants.

Mais, comme le pense Barthes, « la littérature n'est bien qu'un langage, c'est-à-dire un système de signes : son être n'est pas dans son message, mais dans ce système. »[35]. La dynamique génotextuelle charrie ce système dans le corpus décrypté.

2. La dynamique génotextuelle : entre stylisation et signification de la crise familiale

Argumentant au sujet de la littérature romanesque, Jacques Dubois affirme que « les œuvres d'art sont les produits de [...l']histoire, même si leur réalisation passe par une liberté individuelle. »[36]. Cette assertion soulève la problématique de l'esthétique à l'œuvre dans un texte littéraire. Nous l'examinons en deux temps. D'abord la stylisation des enjeux scripturaires que dévoile la crise familiale ; ensuite sa signification comme jeu porteur de sens.

2.1. L'esthétique ou l'écriture du mal-être familial

Les stratégies scripturaires interrogées à ce niveau visent à montrer qu'on est écrivain non « pour avoir choisi de dire certaines choses, mais pour avoir choisi les dire d'une certaine façon. »[37]. Nous analysons tout à tour le sens que dévoilent l'analepse et la prolepse, la titrologie et la figure rhétorique de l'ironie, l'intertextualité et l'intermédialité, ainsi que l'intergénéricité.

2.1.1. L'analepse et la prolepse

Elle renvoie à l'« évocation après coup d'un événement antérieur au point de l'histoire où on se trouve »[38]. Dans les romans décryptés, ils sont de deux types : ceux dus à la rétrospection du narrateur et ceux relatifs à la rétrospection du personnage. Dans le premier type, on peut évoquer le récit d'Agatha Moudio justifiant le désordre dans lequel elle grandit à cause de l'ostracisation de sa mère par son père, du fait que cette dernière ait donné naissance pour une troisième fois consécutive à une fille. L'usage du passé simple renforce le sentiment pathétique dans le récit du destinateur : « mon arrivée déclencha son courroux […] ma mère me raconta un jour, que mon père refusa de me voir, pendant les deux ou trois premiers mois de ma vie, et que les gens de la famille de maman allèrent le supplier de me pardonner d'être venue »[39].

Quant à la prolepse, elle définit « toute manœuvre narrative consistant à raconter ou évoquer d'avance un événement ultérieur »[40]. Cette manœuvre est relevée lorsqu'Esther, au début de son journal, se fixe un objectif académique malgré son mariage : « en octobre […], je vais m'inscrire à l'université de Yaoundé I »[41]. À la fin du roman, un fois la crise conjugale estompée, elle réalise son projet et le dit dans un style asyndète : « j'ai décidé de reprendre mes études. Trois ans après ! »[42].

2.1.2. La titrologie et la figure de l'ironie

Figure de pensée, l'ironie renvoie à tout « énoncé par lequel on dit autre chose que ce que l'on pense en faisant comprendre autre chose que ce que l'on dit »[43]. Cette figure de rhétorique est visible quand un personnage nargue le vieil Etoka dans *Le Fils d'Agatha Moudio* en remettant en question ses capacités à entretenir deux jeunes femmes dans le cadre d'un foyer polygamique : « un vieux comme lui, [...] Il va s'amuser à épouser des femmes ayant trente ans de moins que lui-même, et il pense qu'il pourra les retenir à la maison. Je vous dis qu'il n'a pas fini d'en voir. »[44]. En fait, l'ironie consiste à dire qu'Etoka s'amuse alors qu'il est sérieux dans son option conjugale.

Le concept de titrologie est emprunté à Léo Hock pour montrer que le titre d'une œuvre littéraire revêt une quadruple dimension : syntaxe, sémantique et sigmatique, « les relations qui existent entre les signes du titre et les objets auxquels ils renvoient, promesse d'un manque à combler »[45], voire pragmatique ou « la valeur d'action du titre »[46]. Tous les titres des romans étudiés soulèvent implicitement une crise familiale qui expose la femme aux affres du patriarcat ambiant. *Le Journal intime d'une épouse* par exemple se veut la chronique d'une satire de la crise conjugale au cœur d'un foyer polygamique où la femme est esclavagisée. *Le Fils d'Agatha Moudio*, quant à lui, ironise sur l'enfant métis né de l'infidélité d'une épouse aux mœurs légères. Sa naissance déstabilise les attentes d'un époux naïf et obstiné.

2.1.3. L'intertextualité, l'intergénéricité et l'intermédialité

L'intertextualité, « en un sens plus usuel, […] désigne les cas manifestes de liaison d'un texte avec d'autres »[47]. L'une des modalisations intertextuelles décrivant la bonne ambiance caractéristique d'une vraie famille dans *Le Journal intime d'une épouse* est la citation. Le Psaume 133 de David contenu dans la Bible est ainsi évoqué : « voyez ! Qu'il est bon, qu'il est doux/D'habiter en frères, tous ensemble !/C'est un miel excellent sur la tête/Qui descend sur la barbe, sur la barbe/D'Aaron, sur le col de ses tuniques »[48]. Ce psaume qui inaugure un mode de vie alternatif invite à un changement de paradigme au

plan familial. Dès lors, la signification des textes féministes analysés que Pierre Barbéris nomme l'implicite s'impose comme point de chute de cette étude sur la crise familiale et l'inconfort féminin.

L'intermédialité traduit le lien consubstantiel qui lie les médias au sein d'une œuvre littéraire. Dans notre corpus, cette stratégie communicative entretient un rapport avec l'interartialité conçue, le rapport entre divers arts. Walter Moser affirme que « la relation entre les arts, par implication, comporte toujours aussi des enjeux intermédiatiques, même si ceux-ci ne sont pas explicités en tant que tels, étant donné que tout art inclut la « médialité »[49]. Dans *Le Journal intime d'une épouse* de Bonono, le recours à l'Internet permet à Félicité, l'une des épouses de Crésus, de se trouver un époux blanc. Elle l'épousera et fuira l'enfer conjugal polygamique africain pour se réfugier en France. Les arts littéraire et cinématographique se retrouvent ainsi associés dans un rapport médiatique fécond qui permet à la femme de trouver une solution à son inconfort conjugal.

Par ailleurs, le recours à la poésie (genre écrit) comme genre littéraire inscrit le roman de Bonono dans une veine intergénérique. Genres oral et dramatique se côtoient alors à travers ce que Genette appelle scène ou dialogue non médiatisé, pour conférer une dimension transculturelle au récit. La rédaction d'un poème permet aux épouses en captivité de créer des moments de ludisme afin de conjurer la solitude au sein du foyer polygamique. Tel est le cas pour Esther qui se lie d'amitié avec un amant-Internet et lui écrit ce poème qui parodie le texte biblique pour tenter de réaliser le même coup que Félicité : « Revanche/Chair de ma chair/Sang de mon sang/Âme de mon âme/Mon ami/Mon amant/Je suis seule/Et la lutte pour supporter ton absence est âpre […]/Les vides de toi s'océanisent/Et les ardeurs en furie/Se font pyromanes et m'électrocutent »[50]. Si l'esthétique ainsi disséquée permet de visualiser l'implicite qui articule le discours féministe, force est d'affirmer qu'elle contribue davantage au dévoilement sinon au renforcement de la signification du récit.

2.2. Signification du récit

La littérature, au final, s'offre comme « la somme des réponses possibles aux questions réelles que se posent un homme, et à travers lui, une époque, une civilisation, et, à la limite, l'humanité »[51]. La réponse que suggère le corpus décrypté traduit la volonté des romanciers à œuvrer pour la refondation de l'institution menacée d'extinction par des antivaleurs. Le premier pari à relever dans cette optique est donc celui de restaurer l'harmonie.

2.2.1. Le pari de l'harmonie

Comme le soutient Michel Pruner, « le personnage […] est le lieu textuel où s'accomplissent les fonctions fondamentales »[52]. Considérés dans leur ensemble et dans leurs rôles, les personnages autour desquels gravite la diégèse deviennent des « incarnations, des idées, des vérités d'une époque. »[53] Ils redisent la vie qu'ils ont mal vécue dans le récit. Voilà pourquoi les romans analysés s'achèvent tous sur une note gaie dominée par la réconciliation entre les personnages. Déterminante dans l'éducation des enfants et le rayonnement de la société future, l'harmonie s'offre ainsi comme la condition *sine qua non* pour le rayonnement d'une famille. Sans elle, la famille connait des dysfonctionnements qui génèrent des individus rebelles. On peut donc affirmer

que les auteurs des récits examinés se veulent les chantres du vivre ensemble qui se traduit dans l'univers fictionnel par « un éclatement des murs étroits de la cellule de l'individualisme au profit d'une parfaite coexistence des hommes, des peuples et des races, épousant ainsi l'idée d'une universalité humaine de condition »[54].

Dans *Sous la cendre le feu*, par exemple, la bonne humeur familiale est révélatrice de l'harmonie retrouvée, qui fait dire à l'enfant Mina : « l'atmosphère familiale était redevenue la même qu'avant. On entendait ma mère fredonner pendant qu'elle travaillait, mon père l'appelait à nouveau par son petit nom favori 'Nyango'. Bref tout était rentré dans l'ordre. »[55]. De l'avis des démiurges, une telle symphonie, invitant à la réconciliation, devrait pouvoir être entonnée chaque fois que naissent dans une famille des incongruités comportementales diverses. Le roman devient l'espace propice à l'exorcisation des pesanteurs et autres crises protéiformes.

2.2.2. L'exorcisation des pesanteurs

Les immixtions de parents et leur investissement intéressé dans le cadre des alliances prénatales, les influences des traditions rétrogrades, les intrusions des membres des belles-familles respectives, autant que les infidélités, les pratiques polygamiques, restent des écueils qui obèrent encore à ce jour l'éclosion d'une institution familiale dont les réformes urgentes se révèlent un impératif catégorique. Si l'on s'accorde pour dire que « le personnage se définit par ses actions »[56], force est d'affirmer que lesdites actions sont autant de bouteilles jetées à la mer pour inviter le lecteur à impulser une synergie d'actions concrètes qui pourraient un jour contribuer à renouveler le monde misérabiliste nôtre. Il importe donc pour l'ensemble des parties prenantes de la société ainsi indirectement interpelées, de s'investir activement aux fins de susciter des hommes neufs qui ne s'embrigadent plus dans des carcans socioculturels inopérants, mais qui priorisent les intérêts socio-éthiques des familles et des personnes qui les incarnent, pour le bien-être des individus et le bonheur renouvelé des sociétés humaines. Tel est le sens à accorder au *mea culpa* de Crésus à la fin *du Journal intime d'une épouse*. Plutôt que de s'imposer à ses épouses grâce à la puissance de l'argent, il les affranchit et leur laisse le libre choix de partir ou de continuer à vivre avec lui pour un meilleur vivre ensemble au sein de la famille polygamique. Tel est également le sens de la magnanimité de Ya lorsqu'elle décide délibérément de repartir en couple avec Béhira, offrant ainsi à son père l'occasion de sortir de prison sans avoir remboursé les biens qu'il avait estoqué à son genre depuis sa conception jusqu'à son âge nubile.

Conclusion

Au demeurant, l'étude diachronique des récits scrutés à l'aune de la sociocritique témoigne de l'urgence à conjurer les démons de l'obscurantisme et à réformer les pratiques et traditions ancestrales dont la caducité contribue à museler la femme et la fille dans la cellule familiale. Les récits revisités se positionnent à cet égard comme autant de plaidoyers en vue de la refondation urgente et substantielle de l'institution familiale en proie à des écueils et crises multiformes, dont les moindres ne sont pas le déficit des droits de la femme et celui des enfants. Il en résulte des sujets aigris et des âmes blessées qui embrassent facilement le train de la radicalisation et le manifestent dans la cité à travers des actes barbares qui animalisent l'homme plus qu'ils n'en exaltent la grandeur. Aussi, pour laisser éclore une société neuve fondée sur l'éthique du vivre

ensemble érigée contre toute vision essentialiste des rapports sociaux de sexe, les acteurs sociaux gagneraient-ils à se faire l'idée que le développement d'un pays et son efficacité dans le concert des nations, sont tributaires du type social que les familles auront généré, génération après génération. Autant convenir alors qu'une famille en crise reste une menace pérenne pour l'ensemble de la cité, tant elle compromet la paix sociale et secrète des citoyens problématiques qui obèrent le rayonnement social, et compromettent l'épanouissement holistique d'un pays. Voilà pourquoi

> il faudra que chacun, homme ou femme, comprenne que la participation des femmes est un enrichissement, la promesse d'une vie plus équilibrée, de sociétés moins dures et plus humaines […] Il faudra que les femmes soient solidaires entre elles, non pour évincer les hommes, mais pour permettre à chaque femme, là où elle le souhaite, d'apporter à la vie publique sa part d'humanité[57].

Associate Professor, Pierre Suzanne Eyenga Onana is a member of the Department of African Literature and Civilizations within the Faculty of Letters and Social Sciences of the University of Yaoundé I, Cameroon. He has been teaching courses to the 1st, 2nd and 3rd year students and the MA course. His main areas of interest are: African Literatures, Gender and Feminists issues and Living Together policies/issues in literary works of art. Some of his publications include (co-ed) Le Genre dans tous ses états. Perspectives africaines (Connaissances et Savoirs, Paris, 2017) ; « Le Nez sur la vitre d'Abdelkader Djemaï. Métaphore d'une enfance spoliée ou figuration d'une Algérie tourmentée ? » (Garnier, 2017) ; « Kama Kamanda et Tchicaya U'Tamsi : deux auteurs, deux allégories, une vision stylisée du fantastique et de l'étrange » in Les Cahiers du GRELCEF (Canada) ; « Errance féminine et quêté de survie : de la déconstruction des biais androcentriques à la légitimation de la fraternité universelle dans Femme infidèle de Tcha Koura Sadamba » (Revue ALETRIA, Brésil) ; « De l'immigration clandestine à l'exil improvisé ; une esthétisation du rêve hypothéqué dans Le Paradis du Nord de Jean Roger Essomba » (Viaggatori, Italie). (eyonapiers@gmail.com).

Notes

1 Edmond Cros, *La Sociocritique* (Paris : L'Harmattan, 2003), 53.
2 *Id*., 55.
3 *Id*., 57.
4 *Id*., 56.
5 *Ibid*.
6 Henri Mitterand, *Le Discours du roman* (Paris : PUF,1980), 5.
7 Germain N'Guessan Kouadio, *Féminisme : (en)jeux d'une théorie* (Abidjan : Inidaf, 2017), 3.
8 Nadine Gordimer, *L'Écriture et l'existence* (Paris : GlobalForum,1966), 9.
9 Simone de Beauvoir, *Le Deuxième sexe II* (Paris : Gallimard, 1984 [1949]), 88-89.
10 Pierrette Herzberger Fofana, *Littérature féminine francophone d'Afrique noire* (Paris : L'Harmattan, 2000), 15.
11 Calixthe Beyala, *Lettre d'une Africaine à ses sœurs occidentales* (Paris : Spengler, 1997), 77.
12 Francis Bebey, *Le Fils d'Agatha Moudio* (Yaoundé : CLE, 1968), 26.
13 *Id*., 26-27.
14 Janine Mossuz-Lavau, Anne Kervasdoue, *Les Femmes ne sont pas les hommes comme les autres* (Paris : Odile Jacob, 1997), 10-11.
15 Calixthe Beyala, *id*., 11.
16 Simone de Beauvoir, *Le Deuxième sexe II* (Paris : Gallimard,1949), 239.
17 Anne-Marie Adiaffi, *Une vie hypothéquée* (Abidjan : NEA,1984), 6.
18 *Id*., 10.

19 *Id*., 28.
20 Elisabeth Guigou, *Être femme en politique* (Paris : Plon, 1997), 204-205.
21 Jean-Jacques Lecercle, Ronald Shusterman, *L'Empire des signes* (Paris : Seuil, 2002), 92.
22 Kouamé Adou, *La Problématique du genre dans les romans d'Ayi Kwei Armah,* (Paris : PUN, 2011), 374.
23 Angéline Solange Bonono, *Le Journal intime d'une épouse* (Yaoundé : SOPECAM, 2007), 8.
24 Evelyne Mpoudi Ngolle, *Sous la cendre le feu.* (Yaoundé : L'Harmattan, 1990), 80.
25 *Ibid*.
26 *Id*., 88.
27 *Id*.,103.
28 *Id*., 88-89.
29 *Id*., 202.
30 *Id*., 80.
31 *Ibid*.
32 *Ibid*.
33 Angéline Solange Bonono, *id*., 35.
34 Francis Bebey, *Id*., 173.
35 Jacques Dubois, « Sociocritique », in *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte*, M. Delacroix F. Hallyn (Paris : Duculot, 1964), 288-295.
36 Vincent Jouve, *La Littérature selon Barthes* (Paris : Minuit, 1986), 91.
37 Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?* (Paris : Gallimard, 1948), 32.
38 Gérard Genette, *Figures III* (Paris : Seuil,1972), 82.
39 Francis Bebey, *id*., 33.
40 Gérard Genette, *id*., 82.
41 Angéline Solange Bonono, *id*., 9.
42 *Id*., 110.
43 Philippe Lejeune, *Je est un autre. L'autobiographie de la littérature aux médias* (Paris : Seuil, 1980), 24-25.
44 Francis Bebey, *id*., 174.
45 Leo Hoek, *La Marque du titre : dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle* (Paris : Mouton, 1981), 60.
46 *Ibid*.
47 Paul Aron, Alain Saint-Jacques et al., *Le Dictionnaire du littéraire* (Paris : PUF, 2002), 317.
48 Angéline Solange Bonono, *id*., 66.
49 Walter Moser, « L'interartialité : pour une archéologie de l'intermédialité », in *Intermédialité et socialité : histoire et géographie d'un concept,* M. Froger J. E. Müller (Münster : Nodus Publikationen, 2007, 69-92.
50 Angéline Solange Bonono, *id*., 57.
51 Serge Doubrovsky, *Pourquoi la nouvelle critique ?* (Paris : Mercure de France,1966), 93.
52 Michel Pruner, *L'Analyse du texte de théâtre* (Paris : Nathan, 2003), 78.
53 Louis Jouvet, *Le Comédien désincarné* (Paris : Flammarion, 2013), 186.
54 Diakiridia Koné, Aboudou N'gollo Soro, *De l'altérité à la poétique du vivre ensemble dans la littérature africaine* (Paris : L'Harmattan, 2017), 8.
55 Evelyne Mpoudi Ngolle, *id*., 86.
56 Alain Couprie, *Le Théâtre* (Paris : Armand Colin, 2011), 23.
57 Elisabeth Guigou, *id*., 24.

L'Enfance volée : analyse de l'enfant-soldat dans *Charly en guerre* et dans *La Petite fille à la kalachnikov*

Stolen Childhood: Analysis of the Child-Soldier in *Charly en guerre* and in *La Petite fille à la kalachnikov*

*Martha Mzite**

Child-soldiering is one of the most painful topics to analyse. These children, who are not authors of the war, are protagonists of the postcolonial novels, dragging the reader into the sad events of the civil wars in Africa. The main objective of this study is to demonstrate how war steals childhoods by turning children into killing machines. It is all about looking at how the writer represents the effects of war on children. Inspired by the theory of trauma and the illocutionary force propounded by Maria Pia Lara, this article examines how the war transforms the life of the child-soldier in Charly en guerre written by Florent Couao-Zotti[1] and La Petite fille à la kalachnikov written by China Keitetsi[2]. This study concludes that children must have the opportunity to learn and overcome traumatic experiences during the war.

childhood; child-soldier; war; trauma; death.

Introduction

L'enfance devrait être une phase pour agrandir en bonheur, se former et jouer en toute sécurité et en paix. Tous les enfants ont besoin d'amour, d'attention et de soutien pendant leur enfance pour être capables de se développer pleinement, selon leur capacité. Malheureusement, ce n'est pas le lot que subit au moins un quart des enfants dans le monde. Devenir enfant-soldat, égale être abîmé de son enfance et lancé dans un univers inconnu d'adultes, sans préparation appropriée et pertinente. Ainsi, l'enfance finit beaucoup trop tôt pour beaucoup d'enfants, et les effets se font fréquemment sentir pendant toutes leurs vies. Dans de nombreuses régions du monde, les enfants ne peuvent guère s'attendre à une enfance complète. Lorsque la guerre, la violence et la persécution obligent un enfant à fuir

* University of Zimbabwe, Harare, Zimbabwe

de son domicile, cela signifie souvent qu'il entre dans un monde où il est privé de son droit à l'éducation, à la santé et à la sécurité. Sans ces éléments fondamentaux de l'enfance, tout l'avenir de l'enfant est menacé. Les économies en ruine augmentent la vulnérabilité des enfants.

Survivre pendant une guerre nécessite plus que de la chance ; il faut du courage, de la détermination, de l'intelligence et de l'imagination pour échapper au danger. Le roman montre la capacité des enfants à faire face au stress de la guerre. L'analyse de près du roman déduit que ce qui en fait un roman de guerre n'est pas nécessairement la violence ou la souffrance dans laquelle l'enfant est témoin, mais plutôt le courage de dire non devant la mort.

Cette étude s'articule autour des questions suivantes : Que vit l'enfant confronté à la guerre ? Pourquoi violer la vie d'un enfant ? Cette étude vise principalement à démontrer comment la guerre vole l'enfance ; par la suite, cet article démontrera les techniques utilisées par le romancier. L'analyse des anaphores comme style préféré de Florent va permettre d'établir un lien sur l'enfance volée et l'écriture romanesque. D'autres romans qui traitent le même thème seront utilisés comme corpus secondaire.

La force illocutoire de Maria Pia Lara[3], à travers les ordres que les enfants-soldats reçoivent, va permettre l'examen du comportement de ces enfants. De plus, la théorie du traumatisme va compléter la force illocutoire. La théorie du traumatisme de Cathy Caruth[4] démontre des aspects du traumatisme dans leur comportement. Après le résumé du roman, cette recherche propose une analyse mixte de la thématique et de la stylistique. D'autres romans ayant le même thème seront utilisés pour authentifier le thème. La conclusion résumera les résultats de ce travail.

1. Résumé des romans

Dans *Charly en guerre*, à l'âge de neuf ans, Charly perd son père. Charly et sa mère se trouvent plus tard dans un camp de réfugiés de la Croix Rouge où sa mère est enlevée par l'armée. Une nuit, Charly s'enfuit du camp et il est intercepté par des rebelles. Il devient soldat et il est confié à John, un autre enfant-soldat pour sa formation. Dans *La Petite fille à la kalachnikov : Ma vie d'enfant-soldat*, China devient un enfant-soldat quand l'armée l'enlève de chez elle à l'âge de 9 ans. Elle assiste à des atrocités féroces.

2. Discussion et résultats

L'un des effets désagréables de la guerre est l'abandon d'enfants qui se manifeste dans *Charly en guerre.* On se demande pourquoi il faut apprendre à un enfant de neuf ans à utiliser une arme à feu. Cette prémisse est le point de départ de l'intrigue. Lorsque le roman s'ouvre, le narrateur demande si l'enfant continuera de résister ou s'il cèdera enfin. La narration avance ce qui suit : « L'enfant tenterait-il de résister une énième fois ? Aurait-il la force de refuser la millième épreuve à laquelle son compagnon – le jeune rebelle – était le soumis ? Ce n'est que l'enfant, pensa-t-il. Un simple enfant, vulnérable comme tous les gosses de son âge, peureux comme du lait frais … il fléchira, j'en suis sûr. »[5]. Les propos brutaux de Rambo, le gèrant des rebelles, résument férocement la tragédie de l'enfance volée. Les références anaphoriques dans la citation ci-dessus illustrent à quel point Charly fait de son mieux pour résister à l'initiation par les rebelles. Les mots « énième » et « millième » établissent l'état désespéré du commandant du groupe. La référence au lait confirme l'innocence de Charly qui est en train d'être souillé. La juxtaposition du caractère de Charly et de celui de John établit le caractère visé pour Charly. Puisque Charly est impuissant et vulnérable, Rambo

sait déjà qu'il va se plier au fur et à mesure. Comme dans toutes les initiations, pendant les premiers jours, le nouveau membre reçoit des instructions pour briser toute résistance et pour lui ôter toute volonté de s'enfuir. Le but est de transformer le nouveau recruté en un être cruel qui sera capable de réaliser des atrocités sans avoir réfléchi.Ce fait résonne chez Rosa qui dit « il savait parfaitement manier les armes et très jeune avait pu s'approprier au lourd colt, son centurion et ses munitions ».[6]. Charly est socialement marginalisé depuis la perte de sa famille. Son aliénation résulte des effets cumulés de comportements sociaux qui maintiennent les enfants-soldats dans une position d'infériorité.

Dans *Chemin parcouru,* Ishmael a la même expérience où il est obligé par son chef de tirer vers des gens innocents et, plus tard, il y prend goût à cause des compliments du lieutenant. Ishmael est rempli par l'effet illocutoire du lieutenant. Le lieutenant lui dit : « C'est comme ça que vous attaquez quelqu'un qui a tué votre famille ? Moi, je lui ferais ça ! »[77]. De ce fait, les actes violents sont exposés aux enfants innocents, qui vont considérer ces actes comme réguliers. Cette scène accentue l'horreur du maniement sournois du commandant et la fragilité d'Ishmael.

Au contraire, dans *Charly en guerre*, Charly refuse de réaliser des activités comme manier l'arme et fumer, comme le montre son mentor, le jeune rebelle John. Cela suggère que ces enfants ne témoigneraient pas une telle vie s'ils étaient protégés. Les enfants qui sont les protagonistes de cette histoire sont des enfants abandonnés par une société en guerre. Pour punir le petit Charly et pour le forcer de se plier, Rambo demande à son caporal John d'escorter Charly à la forêt et l'abandonner là-bas. Pour démontrer sa cruauté, Rambo et les autres soldats partent dans une autre direction inconnue à Charly. Le fait de laisser les petits enfants dans la forêt signifie leur assigner des responsabilités qu'ils ne peuvent pas assumer comme enfants dans une vie normale. C'est clairement un acte d'abandon, qui n'est pas sans conséquences. John désire que Charly rejoigne la rébellion. Une fois recrutés, les enfants sont endoctrinés à divers degrés pour s'intégrer dans les rangs. Les premiers conseils ou leçons de John à Charly consistent à apprendre au garçon à se droguer et à tirer.

Dans *Moitié d'un soleil jaune*, Ugwu, un nouvel enfant-soldat fait partie d'un viol commun comme manière de l'intégrer dans sa nouvelle famille. La narration met en avant ce qui suit : « il a finalement regardé la fille. Elle le regarda avec une haine calme. »[8]. Pendant son acte, il n'avait pas eu le courage de regarder sa victime par peur d'échouer son test. Il fallait le prouver. Cet acte souille l'innocence du petit garçon. Maystre croit que les enfants-soldats assistent aux « crimes horribles visant malheureusement à promouvoir des visées adultes. »[9]. Singer[10] souligne que les enfants-soldats ont tendance à être obligés de prendre ces drogues. Le but d'intoxiquer les enfants est pour reproduire la colère et l'animosité chez eux. Les drogues leur donnent une excitation de force énorme. Les enfants enrôlés dans des enfants-soldats sont souvent enlevés chez eux, torturés et forcés de s'enivrer d'esprit, modifier la drogue pour combattre et tuer.

La consommation de drogues se voit aussi dans *Le Retour de l'enfant soldat*, où Zango dit qu'ils avalaient des fusions de quoi ils ne savaient pas les ingrédients. Mouzayan accentue en ajoutant ce qui suit : « drogués, dressés à torturer et à tuer, ils sont souvent à 10 ou 15 ans. Les plus cruels des combattants. Ils sont tous les mêmes : visages de bébés et regards de tueurs, habitués au front, tendus, doigt pressé sur la détente. »[11]. De plus, ils deviennent dociles, plus soumis et contrôlables. Il faut souligner que, sans protection pour empêcher l'abandon des enfants, un mal similaire devrait se produire. Ceci implique que ces enfants se voient refuser leur enfance et se voient attribuer un rôle agressif et macabre à jouer dans des conflits

brutaux. La guerre est une terrible école où l'on apprend à tuer sans volonté de faire ce que tu fais, des bêtes à l'abattoir. Apprenez l'insensibilité envers les autres et envers soi-même. Riegel souligne que cet apprentissage ne doit comporter aucune coloration de sadisme ou de masochisme. Il s'agit de tuer fro*idem*ent, méthodiquement et avec efficacité[12]. Dans *Charly en guerre*, John dit :

> Parfois j'ai envie de tout laisser et partir de loin, très loin de ce pays … Quand j'étais gosse, je rêvais de devenir médecin pour sauver les enfants qui meurent de maladie. Je l'ai souvent dit à mon père, lui qui jamais je ne pourrai me reprendre de la mort de ma jeune sœur fauchée par le tétanos. Aujourd'hui, mes parents ont été tués et je ne pourrais jamais devenir médecin. Cette guerre m'a tout pris. Même mon avenir.[13]

À travers ces mots, John exprime des sentiments communs à la plupart des enfants en deuil : l'amertume, la colère et la confusion. En d'autres termes, la mort provoque plus que des pertes physiques, elle met également fin à des choses moins tangibles. Charly est celui dont John avait besoin dans sa vie. Grâce à ses conseils, nous voyons John revenir lentement, mais sûrement à son ancien moi. Et que serait devenu Charly, neuf ans, sans John ? Avec un peu de soutien, il est possible que de nombreux enfants soldats africains puissent retourner dans la vie normale. Il serait trompeur de penser que, puisque cette histoire est racontée du point de vue des enfants orphelins errants, elle est écrite du point de vue de la faiblesse.

En mettant l'accent sur les souffrances des enfants, *Charly en guerre* illustre comment, dès son plus jeune âge, un enfant est entraîné à devenir soldat contre sa volonté. En tant qu'instructeur, John trouve que Charly est « un mauvais élève »[14], mais, pour le garçon, il ne comprenait pas pourquoi il devait utiliser une arme à feu ou de la drogue. En guise de punition pour sa stupidité, Charly est victime de la brutalité de John. Dans ce cas, l'anormalité permet à l'écrivain de présenter le comportement grotesque de l'enfant-soldat. Une technique grotesque qui est utilisée à travers cette étrangeté est la transformation. Randall observe que l'anamorphose est une technique « dans laquelle ce que l'on pense voir, on le voit rap*idem*ent modifié, souvent au contraire, quelque chose d'imprévisible, une critique en miroir de la première appréhension »[15]. Bien que le résultat rend difficile la compréhension du message voulu par l'écrivain, l'anamorphose est utile aux auteurs de romans sur les enfants-soldats qui révèlent la présence non faussée sous une apparence déformée. C'est aussi une technique qui produit des significations plurielles. Par exemple, on peut penser à John dans ce roman comme à une figure grotesque qui prend de mauvaises décisions qui reflètent sa corruption intérieure.

Le traitement de Charly par John pourrait également être considéré comme abusif et son comportement vu comme induit par la drogue. Pourtant, est-ce que John est vraiment l'intimidateur qu'il semble être ? Il paraît qu'il est une victime accueillant à cause de son statut. Cela peut expliquer pourquoi il est bienveillant à Charly. L'auteur estime que la compréhension de John sur le monde et sur sa cruauté est si importante qu'un ton didactique est utilisé pour attirer l'attention du lecteur. Il lui dit : « Je sais que c'est difficile pour toi. Mais, il faut s'habituer très vite aux coups. Nous sommes en guerre … dès aujourd'hui cesse de geindre »[16].

La vie de soldat est la pénurie dans laquelle de nombreux enfants africains sont involontairement attirés. Charly n'est pas heureux, mais, au lieu de se concentrer sur la brutalité de John à son égard, l'image met en évidence la manière dont un pays engage ses enfants. Comme déjà indiqué, le parcours de la plupart des enfants africains vers les enfants-soldats commence par cet abandon. Dans une certaine mesure, Rambo est responsable des

souffrances de John et de Charly, car il est présenté dans un contexte qui reflète les idées préconçues de l'auteur sur la façon dont les seigneurs de la guerre exploitent les enfants. La négligence de Rambo à l'égard des enfants peut être comprise, sinon entièrement excusée, par les terribles expériences de guerre qui affectent tout le monde, y compris lui-même. Comme John l'explique à Charly : « Les gens ne sont plus capables de s'apitoyer sur le malheur de leurs frères, ni même sur celui des enfants. Ils sont trop préoccupés par leur propre survie »[17].

L'abandon se trouve aussi dans *le Chemin parcouru*, où le narrateur dit « depuis que nous n'avions plus de mère à la maison, Junior et moi étions les marginaux de notre communauté. La séparation de nos parents avait laissé sur nous des marques que même les enfants les plus jeunes pouvaient voir. Le soir, nous faisions l'objet des commérages. »[18]. Ishmael est chargé du rôle d'adulte à cause de l'absence de sa mère. Ce fait lui rend vulnérable. De l'autre côté, China a agrandi sans sa mère. Elle dit : « il m'arrive encore d'être envahie par le sentiment d'une perte terrible, celui d'avoir agrandi sans ma mère. »[18].

Dans *Charly en guerre*, Rambo ne peut être tenu pleinement responsable de l'abandon des enfants. Comme tout combattant, il essaie aussi de survivre. Plus tard, John explique ceci en tant que loi de la jungle : « Depuis le début de la guerre, vis comme dans la jungle. Si tu ne défends pas, ton frère par contre ne ratera pas. »[19]. Les lecteurs peuvent considérer Rambo en termes de relations de pouvoir en tant qu'adulte et en tant que commandant qui ne prend pas soin de ses soldats, mais sous la loi de la jungle qui prévaut dans cet africain de guerres civiles, il considère ces enfants comme égaux. Il les habilite en leur donnant les armes pour se défendre. La condamnation morale de la guerre ou l'utilisation d'armes à feu par des enfants doivent, donc, être réexaminées à la lumière des normes locales et de la culture de la violence. Cela ne doit pas être perçu comme tolérant l'utilisation d'armes à feu, mais simplement à comprendre comment la notion de survie a conduit les enfants soldats à utiliser des armes à feu de manière non interrogative, comme le fait John.

Le thème de l'abandon est également intimement lié à d'autres symboles de la vie en lambeaux de Charly dans le camp de réfugiés, dont les habitants ressemblent à un tas d'ordures fumantes jetées par le monde et laissées à brûler au soleil. En bref, c'est la guerre déclenchée par un certain groupe de personnes qui a coûté la vie à de nombreux parents et laissé des enfants en proie à la violence. Cela corrobore l'argument selon lequel Couao-Zotti suggère une autre façon de considérer les enfants-soldats non seulement comme des auteurs, mais aussi comme des victimes.

3. La stratégie des rebelles

La stratégie des rebelles se manifeste dans la pratique de mythe. Dans *Charly en guerre*, ce mythe est reconstitué à travers le symbole du serpent. Le serpent est une créature qui représente le désordre dans la mythologie en Afrique. L'auteur fait référence au serpent, qui a trompé la première femme Ève, à avoir introduit le thème du mensonge dans son roman. L'auteur décrit comment les enfants ont été séduits par les promesses de recevoir beaucoup d'argent s'ils acceptaient de devenir soldats et de tuer l'ennemi. À travers ce mythe, les seigneurs de la guerre sont stéréotypés comme des serpents. En réalité, en lisant le roman, on voit Charly et John dans la forêt où ils échappent à la morsure d'un serpent. Le roman montre comment les garçons célèbrent, pendant la fête, après avoir tué le serpent et ils l'admirent.

Dans *Le Retour de l'enfant-soldat*, en absence de formation guerrière, les enfants-soldats s'immergent dans la méprise du fétichisme et de la drogue. Les garçons les pratiquaient comme groupe et individuellement. Ils avalaient des fusions de quoi ils ne savaient pas

les ingrédients. Quelques-uns d'entre eux portaient des fétiches et des talismans supposés les défendre, les faire invincibles aux balles et, quelquefois, les rendre imperceptibles par l'adversaire. Pourtant, sur le champ de bataille, tous ces objets échouaient. Zango ajoute ce qui suit : « Les gris-gris que nous portions tous montrèrent leurs limites. Partout, c'étaient des cris et du sang. »[20]. Pour augmenter leurs forces et pour enlever tout sentiment, nuisible au génocide de la guerre, les enfants-soldats étaient introduits aux drogues de toute sorte. Zango fait savoir ce qui suit : « Au même moment, un obus éclata et déchiqueta trois de mes camarades. Un autre eut la tête arrachée sur la vingtaine que nous étions, seuls mon adjoint et moi eûmes la vie sauve. »[21]. Ceci démontre l'échec de leurs talismans. Martyrs de la drogue et du charlatanisme, la survivance des enfants-soldats relève chaque fois du miracle. Selon le plan des patrons du conflit, les enfants-soldats sont les cibles dans les batailles. De ce fait, les enfants-soldats sont des survivants de tous types d'horreur.

4. Les filles en tant que victimes et auteurs de guerre

Humiliés, manipulés et meurtris, les enfants-soldats subissent des violences physiques et psychologiques inacceptables. Parmi eux, ce sont les enfants-soldats filles qui se retrouvent les plus exposées aux préjudices liés aux conflits armés.

Dans *La Petite fille à la Kalachnikov : Ma vie d'enfant-soldat*, après avoir perdu sa famille, Keitetsi s'enrôle dans l'armée. Heureusement pour elle, l'armée ne la refuse pas à cause de son jeune âge. Bien au contraire, en tant qu'enfant, elle est considérée comme un atout. Les enfants-soldats ont hâte de plaire à leurs commandants et n'ont guère besoin d'encouragement pour accomplir des tâches aussi brutales que le meurtre et la torture. La narration souligne que : « notre mémoire et l'expérience d'une autre vie du passé et notre conscience de la mort étaient beaucoup plus limitées que celles des autres soldats. Nous nous sommes battus avec un seul esprit, totalement attachés à la cause, sans retour en arrière contrairement à la plupart des adultes. »[22]. Contrairement au comportement des adultes, les enfants-soldats se sont entièrement concentrés sans penser de leur ancienne vie. Pour les encourager, Keitetsi est récompensée pour son service. Pourtant, si elle échoue, elle est punie. Sa vie lui semble avoir un sens dans l'armée, ses actions sont plus que jamais valorisées et on lui donne une chance d'exceller.

Pour les enfants-soldats, l'armée remplace vite la fonction de leurs familles. Leurs fusils deviennent des membres de leurs familles. L'armée leur donne aussi l'occasion de se venger des responsables prédits de la mort de leurs proches. Pour Keitetsi, sa situation est différente parce qu'elle savait où étaient ses parents. Elle dit : « j'espérais rester en vie afin qu'un jour je puisse rentrer chez moi et les tuer. »[23]. Cependant, elle considère également les commandants comme des figures paternelles. Le concept de grade, qui surpasse tout, y compris l'âge chronologique, est au cœur de la stabilité offerte par la vie militaire. Le rang détermine à qui Keitetsi reçoit les ordres, ainsi que les soldats qui constituent ses subordonnés. La réalisation de son statut au sein de l'armée n'est pas limitée par son âge, mais par ses capacités et la mesure dans laquelle elle est favorisée par ses officiers supérieurs. Cela dit, en pratique, certains personnages continuent à l'être aussi.

Dans une scène remarquable, un garçon d'un certain âge s'oppose à Keitetsi : « Il m'a dit de le respecter, même si nous partagions le même rang que caporal. Maintenant, mon sang bouillait et mon arme était chargée dans mes bras, mais il ajouta quand même comme s'il était un vieil homme sage, que plus d'âge méritait plus de respect. »[24]. Keitetsi tire sur le garçon avec une grande détonation, mais elle est également influencée par, et reconnaît la

signification des attitudes conventionnelles sur le sujet. Sous le commandement de Kashilingi à l'âge de treize ou quatorze ans, elle choisit trois recrues pour lui servir de garde du corps. À cause de son âge, elle a du mal à trouver la candidate correcte pour cette fonction. Les soldats qu'elles choisissent n'acceptent pas cette responsabilité parce qu'ils sont plus âgés qu'elles, même s'ils reconnaissent qu'elle est leur enseignante. En vue de cela, elle fait clairement son troisième choix en raison de la jeunesse de la recrue. Même si, China avait été promue au grade de sergent et elle était désormais l'escorte en chef à Kashilingi, elle s'inquiétait toujours de son statut. Elle avoue : « J'avais le grade et le titre à décider pour l'escorte, mais j'étais une jeune fille à l'époque, qui craignais un jour de désobéir à mes ordres. »[25].

Keitetsi exprime son dégoût quand la femme d'un officier bat un soldat de neuf ans, non pas pour les violences commises, mais parce que le garçon est membre de la NRA, alors que la femme ne l'est pas. Cette attitude s'étend aux relations dans sa propre famille. Après que Keitetsi avait accusé sa mère de rendre visite à un soupirant, l'homme dit : « Ces enfants ! Quand ils vont à l'armée, ils perdent soudainement tout respect. »[26]. La pertinence de cette revendication, qui repose sur une déférence traditionnelle en Afrique à l'égard de ses aînés, est grandement amoindrie en temps de guerre et dans les sociétés d'après-guerre. Quand Keitetsi revient pour la première fois dans la ferme familiale après avoir été enrôlée, son père tente de lui parler comme un égal.Cependant, elle rejette ses questions sur son expérience de soldat comme inappropriées du point de vue contextuel ; quelle que soit sa haine personnelle pour l'homme, elle croit qu'il est un civil et n'a donc pas le droit de poser ce genre de questions. La distinction entre militaires et non-militaires rend obsolètes les classes d'âge, même entre les communautés et les familles.

Keitetsi et tous les enfants-soldats tirent leurs privilèges de l'autorité inhérente à leur profession et aux armes qu'ils possèdent, plutôt que du nombre d'années de vie. Ils participent à diverses activités qui sont généralement réservées exclusivement aux adultes. Par exemple, Keitetsi boit dans des bars et des discothèques. Elle prétend à un point de fumer quarante cigarettes par jour. Elle adopte des attitudes qu'une fille ne doit pas avoir en Afrique. En Afrique, une jeune fille se prépare pour le mariage en suivant tous les règlements de la société sans question.

Au cours de son adolescence, Keitetsi assume la tutelle de sa mère, la soutient financièrement et lui assure une maison. Mais, elle essaie de contrôler les personnes avec lesquelles sa mère interagit. Elle demande à sa mère de rejeter les prétendants et dit que, si elle souhaite une relation, Keitetsi peut forcer son père à se remarier. Son immaturité est souvent juxtaposée à son agence de cette manière.

Dans *Johnny chien méchant*[27] d'Emanuel Dongala, une des protagonistes est une jeune fille, Laokolé qui est âgée de 16 ans. Elle représente le point de vue des civils persécutés par les milices lors de l'occupation de la ville. Laokolé, comme victime de la guerre, prend en charge la survie de son frère cadet et de sa mère handicapée. Plus tard, elle partage la nourriture avec les cochons sauvages, alors qu'elle se cachait dans la forêt lorsque le groupe de préservation de la faune a refusé de la sauver, affirmant qu'il ne s'occupait que des animaux[28]. Il est ironique que ces hommes puissent laisser une jeune fille dans la forêt préférant sauver les animaux. Cet acte démontre comment la guerre corrompt les relations humaines.

Conclusion

Au terme de cette étude, il faut noter que les enfants-soldats ont besoin de soutien pour se rétablir, même après avoir été démobilisés. L'article a exposé la réalité des enfants-soldats

qui révèle les profondes tragédies qui les frappent. La guerre vole l'innocence des enfants. De ce fait, leur enfance est bouleversée à jamais. À travers les romans étudiés, les écrivains font un plaidoyer pour la protection des enfants. La guerre a toujours eu un impact touchant sur les femmes. Pourtant, les conflits qui se déroulent actuellement touchent les enfants de plein fouet par l'indicible brutalité des combattants.

Martha Mzite (PhD.) is a lecturer of French Studies. She is a member of the Department of Foreign Languages and Literature within the Faculty of Arts of the University of Zimbabwe. She has been teaching language and literature courses to the second and third year students, and the MA course in Francophone literature. Her main areas of interest are: subaltern studies and post-colonial literature. (mzitem@africau.edu)

Notes

1 Florent Couao-Zotti, *Charley en guerre* (Paris : DapperEds, 2001).
2 China Keitetsi, *La Petite fille la Kalachnikov : Ma vie d'enfant-soldat* (Bruxelles : Éditions Complexe, 2014).
3 Maria Pia Lara, *Moral Textures: Feminist Narratives in Public Sphere* (Cambridge: Polity Press, 1998).
4 Cathy Caruth, *Trauma: Explorations in Memory*, (The Johns Hopkins University Press, 1995).
5 Florent Couao-Zotti, *Idem*, 5.
6 *Idem*.
7 *Ibidem*.
8 Ngozi Chimamanda, *Moitie d'un soleil jaune* (Paris : Gallimard, 2008).
9 Magali Maystre, *Les Enfants-soldats en droit International* (Paris : Pedore, 2010), 174.
10 Peter Singer, *Children at War Books* (University of California Press, 2006).
11 Mouzayan Osseiran-Houbballah, *L'Enfant-soldat* (Paris : Éditions Odile Jacob, 2008), 17.
12 L. Riegel, *Guerre et Littérature. Le bouleversement des consciences dans la littérature romanesque inspirée par la Grande Guerre (littératures française, anglaise, anglo-saxonne et allemande) 1910-1930* (Paris : Klincksieck, 1978), En ligne : URL https://www.larevuedesressources.org/les-ecritures-de-la-deshumanisation-chez-ahmadou-kourouma,2677.html (Consulté le 25 septembre 2019).
13 Florent Couao-Zotti, *Idem*, 48.
14 *Idem*.
15 Catharina Randall, *Building Codes: The Aesthetics of Calvinism in Early Modern Europe* (Philadephia: University of Pennsylvania Press, 1999), 65.
16 Florent Couao-Zotti, *Idem*, 52.
17 *Idem*.
18 Ishmael Beah, *Le Chemin parcouru* (Paris : Presses de la Cité, 2008), 19.
19 China Keitetsi, *La Petite fille la Kalachnikov : Ma vie d'enfant-soldat,* (Bruxelles : Éditions Complexe, 2014), 13.
20 Florent Couao-Zotti, *Idem*, 68.
21 François N'Dah, *Le Retour de l'enfant soldat.* (Paris : Éditions Le Manuscrit, 2008), 68.
22 China Keitetsi, *Ibidem*.
23 *Idem*, 124.
24 *Ibidem*.
25 *Ibidem*.
26 *Ibidem*.
27 Emmanuel Dongala, *Johnny chien méchant* (Paris : Serpent à plumes, 2002).
28 *Ibidem*.

Varia

Quelques outils du coaching scolaire pour apprendre à apprendre dans les classes de FLE

Learning to Learn in French as a Foreign Language Classes through School Coaching Tools

Soufiane Er-razine, Mohammed Jawad Toumi***

The aim of this article is to show how French language class has become a course where one acquires the language and also transversal methodological skills to weave links with other academic disciplines. To reach our goals we conducted an experiment with a high school class including 37 students. The experiment concerned the use of Sketchnoting, which is based on the theory of visual thinking and the theory of double coding. It has indeed enabled learners to facilitate the retention of acquisitions and better classroom management for the teacher. In addition, the methodological skills mobilized by Sketchnoting, acquired during the language course were reused, in complete autonomy, by the learners.

French as a foreign language; learning to learn; teaching and learning strategies; Sketchnoting.

1. Introduction

L'éducation est un socle très important participant à l'accélération des progrès vers la réalisation et l'atteinte des objectifs du développement sociétal, puis économique de tous les pays. Pour assurer ce rôle, Les élèves et les jeunes étudiants, qui constituent la base de la société et la prochaine génération des dirigeants, ont droit à une éducation de qualité. Chaque élève doit avoir la possibilité non seulement d'aller à l'école, mais aussi d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour pouvoir vivre une vie

* Mohammed 1st University in Oujda, Morocco
** Mohammed 1st University in Oujda, Morocco

saine et productive, prendre soin de lui-même, devenir un citoyen à part entière et contribuer à l'amélioration de la productivité dans un cadre de compétitivité méritocratique.

Il est certain qu'en pensant au mot éducation vient à l'esprit le monde de l'apprentissage, donc un horizon qui permet à chacun d'être meilleur. Comme Olivier Reboul, nous insinuons par le mot meilleur ici « la possibilité de développer les potentialités d'être humain que chacun porte en soi. L'éducation dans tous les domaines, depuis la naissance jusqu'au dernier jour, c'est d'apprendre à être homme. »[1]. Cette explication est en chemin parallèle avec le *coaching* et ses objectifs humains de dépassement de soi et de performance. C'est dans cet état d'esprit que nous voyons l'école de demain, non un établissement où se construisent seulement et simplement les compétences disciplinaires, mais surtout et avant tout où l'on forge les citoyens de demain.

Les élèves peuvent, à un moment donné, faire face à des difficultés scolaires, comme le manque de motivation ou des problèmes de comportements qui amènent à une baisse conséquente de résultats et, dans certains cas, à l'échec. À ce niveau, les cours de soutien, la répétition d'exercices et même des cours particuliers avec un enseignant en tête-à-tête ne serviront pas à grand-chose. Le *coaching* scolaire offre de nouvelles pistes de réflexion et propose de commencer par le vouloir apprendre avant de questionner le pouvoir.

Qu'est-ce qu'alors le *coaching* scolaire ? Que peut apporter un *coach* à un apprenant ? Et comment cette pratique pourrait être utilisée dans la gestion de l'apprentissage en général et l'enseignement du FLE en particulier ?

2. Le *coaching* scolaire comme pratique de classe

2.1. L'enseignant coach *est un accompagnateur*

Quand un élève ne réussit pas on pense souvent en terme disciplinaire (mathématique, histoire, anglais …) et l'on se tourne vers des cours particuliers pour surmonter les difficultés, mais ces dernières peuvent être récurrentes et réapparaître tout au long du cursus scolaire. Effectivement, il est fréquent de rencontrer des apprenants qui ont souffert avec telle ou telle matière scolaire durant toute leur scolarité, dans ce cas le postulat du *coaching* scolaire dépasse le simple fait de répéter des exercices spécifiques en vain et suppose que ses lacunes soient souvent liées à des compétences générales telles que : mémoriser, apprendre, gérer son temps, se motiver ou garder son attention.

Le *coaching* scolaire est « l'accompagnement des personnes, afin de les aider à découvrir qui elles sont, ce qu'elles veulent et leur permettre de se mettre en route pour atteindre leur but en accord avec elles-mêmes et avec leur environnement, dans une perspective scolaire quelle qu'elle soit »[2]. Nous avons expressément commencé par cette définition qui s'approche beaucoup de la conception du *coaching* en général, mais ajoute la perspective scolaire. Le *coaching* scolaire est alors un accompagnement qui s'articule et se construit autour d'une problématique spécifique à chaque apprenant.

Sachant que tous les élèves ne sont pas égaux devant l'école, le *coach* peut aider l'élève à découvrir son profil pédagogique et à adopter des méthodes d'apprentissage qui correspondent au mieux à ses capacités. Donc, le *coaching* scolaire est l'accompagnement des élèves dans la recherche de leurs ressources personnelles. Il vise aussi, comme le *life coaching*, à surmonter le manque de motivation, la gestion du stress, rétablir l'estime de soi et augmenter la confiance en soi**.**

Le *coaching* scolaire est aussi « une démarche d'accompagnement visant à

développer la réflexivité en vue d'un changement de comportement et à optimiser le potentiel du coaché à gérer sa scolarité, ses projets, ses orientations et ses choix. Il s'agit d'une période d'apprentissage à l'auto-évaluation, à trouver des ressources personnelles, à faire des choix et à en assumer les conséquences. »[3].

2.2. L'enseignant coach *est un méthodologue*

Aujourd'hui, au Maroc, la demande d'un *coach* en général, et d'un *coach* scolaire en particulier commence petit à petit à prendre de l'ampleur, surtout dans les grandes villes. En faisant ce constat, se demander pourquoi les familles commencent à chercher ailleurs des réponses auxquelles l'école devrait donner des réponses nous semble une question légitime. Est-ce un luxe superflu, ou vraisemblablement un besoin qui doit être satisfait ?

Le *coaching* scolaire est souvent présenté comme un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école, mais nous pensons que les établissements scolaires ne vont pas résister trop longtemps avant d'ouvrir leurs portes aux outils et théories adoptés par le *coaching* scolaire, particulièrement dans les pays – comme le Maroc – où le système d'enseignement, mises à part quelques rares formations, comme celle faite au niveau national 2016/2017 intitulée « Consultation psychologique, familiale et médiation scolaire (Pro-qualifiant-programma 25 000 cadres licenciés), n'offre aucun soutien psychologique aux élèves.

Le *coach* travaille dans l'ici et le maintenant ; il va transmettre à l'élève des astuces à appliquer pour l'aider à faire ses exercices, à corriger des problèmes de mémorisation, de concentration, d'attention, de raisonnement, d'organisation et de gestion. Le *coach* aidera l'élève dans sa relation avec ses pairs et ses enseignants. Il poussera l'apprenant à se projeter vers l'avenir et à formuler des objectifs clairs, précis et opérationnels. Il va rétablir le désintérêt à l'égard d'une matière et la réticence à aller à l'école, développer l'autonomie, l'imagination et la créativité. Il pourra aussi montrer à l'apprenant comment monter un exposé, et en fin comment gérer ses examens. Par tout cela nous pensons qu'un enseignant-*coach* dépassera de loin, dans sa pratique de classe, l'enseignant ordinaire.

Cette nouvelle vision d'un enseignement centré sur les capacités des apprenants est récapitulée dans la dernière définition que nous présentons dans cette partie :

> Le *coaching* pédagogique est l'accompagnement d'une personne en vue d'améliorer sa manière d'apprendre. Il s'intéresse au processus d'actions et aux ressources propres à chaque individu. Il vise à développer la réflexivité en vue d'un changement de comportement et à optimiser le potentiel du coaché. Il aide enfin le coaché à se motiver, à organiser son travail et son temps d'apprentissage, à valoriser et faire apprécier ses compétences, à avoir confiance en lui et gérer son stress.[4]

Malheureusement, au Maroc, le système d'enseignement est encore loin de cette logique quoi qu'on puisse lui trouver des traces écrites. La langue française, par exemple, représente des difficultés pour beaucoup de lycéens, certains d'entre eux déchiffrent à peine les lettres de l'alphabet, et la majorité a dû mal à être créative et inventive. La langue devient pour eux un but et non un moyen d'affirmer leurs personnalités, de traduire des sentiments et des pensées. Il s'agit d'un véritable handicap langagier.

C'est dans de tels cas où l'enseignant joue un rôle primordial, qui lui permet d'être à la fois un enseignant qui construit le savoir avec ses élèves et aussi un *coach* pour les accompagner, les motiver et les encourager à aimer cette langue, parce qu'enseigner c'est facile pour un professionnel, mais transmettre la volonté d'apprendre est un objectif

qu'atteignent rarement les enseignants.

Si l'on prend comme exemple les activités de l'oral, les difficultés y sont souvent liées à la timidité de l'apprenant qui l'empêche de s'exprimer devant ses camarades de classe, la peur de l'erreur suite à un manque de confiance, et l'angoisse à l'égard de toute chose étrangère n'appartenant pas à son entourage familial et sa vie personnelle.

Le rôle de l'enseignant comme coach est, alors, d'adopter des méthodes d'apprentissage adéquates prenant en compte tout cela, en s'appuyant sur des stratégies d'enseignement permettant à l'élève d'être moins stressé, et l'aidant à se faire acteur de sa propre réussite en se basant sur l'encouragement et la motivation. Les objectifs d'une activité orale doivent dépasser le fait de savoir s'exprimer ou verbaliser les idées, surtout que ces problèmes que l'on vient de mentionner précèdent le processus d'expression orale.

Dans des situations où l'apprenant prendra la parole en public, on doit lui permettre d'être à l'aise devant les autres élèves, et acquérir une certaine confiance en soi. Gérer le trac avant et pendant la parole, apprendre à respirer pour gérer le stress, se servir de ses émotions pour convaincre. De tels objectifs peuvent être partagés par une grande partie de la classe ; pour les meilleurs d'entre eux, on visera l'accroissement de leur capacité d'improvisation et d'imagination (raconter une histoire sans préparation, par exemple).

2.3. L'enseignant-coach *combat le cloisonnement*

Le *coach* se penche dans son travail sur la liaison des deux mondes scolaire et extrascolaire du coaché : par une approche globale, il aidera l'élève à comprendre ce qu'il apprend et le relier à ce qu'il vit, et, par son aspect transdisciplinaire, le *coaching* scolaire rétablira le problème de cloisonnement disciplinaire dont souffre encore plusieurs systèmes d'enseignement dans le monde.

Federico Mayor, directeur général de l'UNESCO, l'affirme en disant : « Nous devons abattre les barrières traditionnelles entre les disciplines et concevoir comment relier ce qui a été jusqu'ici séparé. Nous devons reformuler nos politiques et programmes éducatifs. Tout en faisant ces réformes, nous devons garder le cap sur le long terme, sur le monde des générations futures vis-à-vis desquelles nous avons une énorme responsabilité. »[5]. « Relier » est, sans aucun doute, le grand problème qui va se poser à l'éducation en ce 21e siècle.

En effet, « notre éducation nous a appris à séparer, compartimenter, isoler et non à relier les connaissances, l'ensemble de celles-ci constitue un puzzle inintelligible. Les interactions, les rétroactions, les contextes, les complexités qui se trouvent dans le *no man's land* entre les disciplines deviennent invisibles »[6]. Le travail du *coach* scolaire est, en bref, celui de dévoiler et de faire découvrir ces « *no man's land »* aux apprenants.

3. Outils et théories adoptés par le *coaching* scolaire

Un *coach*-enseignant va prendre appui dans sa classe sur certains apports de la psychologie, tels que la programmation neurolinguistique qui permet de cerner comment communiquer de manière efficace, la gestion mentale, l'approche systémique qui favorise la remise en contexte d'une situation, l'approche cognitive (comment le coaché/élève restitue la problématique ?), la psychanalyse (détection de mécanismes de transfert, etc.). Il prend en compte les divers types d'intelligence et les méthodes de travail des jeunes, partant du constat que tous les jeunes sont capables d'apprendre, mais que l'école favorise seulement certaines formes d'intelligence. Le *coaching* scolaire peut permettre

à l'élève, dont le type d'intelligence n'est pas pris en compte par l'école, d'apprendre, d'améliorer ses résultats et de lui redonner confiance en ses compétences scolaires[7].

Dans cette partie, nous allons décrire d'une façon pratique un outil permettant aux enseignants l'application de la philosophie du *coaching* scolaire en classe. Des méthodes et des procédures capables d'autonomiser les apprenants et d'individualiser l'apprentissage. L'objectif aussi de ces pratiques est de rendre l'atmosphère de la classe plus attrayante pour stimuler la motivation des élèves. Puisqu'aujourd'hui, l'enseignant « pédagogue de l'apprentissage, devient un facilitateur, un organisateur des conditions d'apprentissage et de la construction des ressources et des situations complexes pour développer les compétences et faciliter l'intégration des acquis »[8].

Notre objectif, dans cet article est de lier la théorie à la pratique, l'outil que nous allons décrire et, puis, expérimenter a une portée transversale et sa maîtrise aidera les apprenants, non seulement dans l'apprentissage du FLE, mais aussi dans les autres disciplines.

Le sketchnoting

L'accession du plus grand nombre possible d'élèves à une démarche féconde vers la connaissance passe par une diversification des pratiques pédagogiques de manière à ce que s'établisse une relation positive et pertinente entre l'élève et l'objet d'apprentissage[9]. Le *sketchnoting*, que nous allons présenter comme outil d'enseignement-apprentissage, prend de l'ampleur dans le domaine de l'éducation et se présente comme une manière agréable, active et efficiente pour la gestion des apprentissages.

Le *sketchnoting*, aussi appelé prise de notes visuelle, est une manière créative de prendre des notes ou d'organiser les informations. C'est un outil de pensée visuelle qui permet de transformer tous types d'informations : cours, leçon, œuvre étudiée, vidéo, texte, conférence … en une représentation essentiellement graphique. C'est ce que les Anglo-Saxons appellent « One Page Method »[10].

Littérairement, le terme « *sketchnotes* » est une combinaison de deux termes anglais : les « notes » comme en français, dans le sens de « prise de notes » et « sketch », selon le dictionnaire Oxford « A rough or unfinished drawing or painting, often made to assist in making a more finished picture »[11] ; un dessin ou une peinture brute ou inachevée, souvent faite pour aider à faire une image plus fine. Ses synonymes français peuvent être : esquisser, dessiner ou griffonner. Donc, au début, le *sketchnoting* était perçu comme une technique de prise de note, ensuite il s'est vu attribuer le rôle des *Mind Map*. Le *sketchnoting* vise alors à exprimer visuellement des idées, tout en combinant, comme la carte mentale, le texte avec les dessins.

Le *sketchnoting* s'est démarqué de la carte mentale par la suite, en englobant plusieurs exercices et tâches scolaires. Tout d'abord il n'a pas une forme unique telle que la carte mentale, « il peut suivre un modèle linéaire, vertical, de rayonnement, de parcours, modulaire, gratte-ciel ou pop-corn »[12]. En plus, le *sketchnoting* permet de faire le lien entre l'école et la maison, puisque, comme nous allons voir, il aide l'apprenant dans la classe ; en plus, il le motive à réviser sans se représenter cette tâche comme corvée.

Le *Sketchnoting* est, donc, une méthode de prise de notes, d'analyse et de synthèse des textes, mêlant l'écrit et le dessin ; elle passe par quatre étapes majeures :

1- Préparation à la prise de note créative : si l'on est en train de travailler sur un texte écrit (un roman, par exemple), il s'agit de créer une bande à gauche du texte pour

annoter et schématiser, sinon, pour des situations où l'enseignant utilise le tableau et l'oral, le *sketchnote* se réalisera en « live » pour synthétiser la leçon.

À ce niveau, les apprenants vont au fur et à mesure acquérir une compétence très utile dans la vie scolaire et universitaire par la suite, qui est la prise de notes. Pour atteindre ceci, ils seront amenés à filtrer les informations qu'ils devront enregistrer et, « si l'écrémage est au centre de cette compétence, c'est fondamentalement dû à la différence de vitesse de production à l'oral (2 à 3 mots/seconde) et à l'écrit (0,3 à 0,4 mots/sec). Le problème essentiel est alors de sélectionner les informations pertinentes et de les organiser de manière à en permettre la récupération ultérieure. »[13].[3]

2- Lecture et annotation : Après la lecture générale du texte, l'apprenant devra surligner les mots clés qui vont le guider à dégager les idées essentielles pour l'annotation créative au niveau de la bande. Sur le même niveau du texte où nous avons surligné, il ajoutera des images simples, des mots-clés, des bulles de BD, des courtes phrases.

3- Passage au *sketchnote* : Il s'agit de reprendre l'annotation pour créer un *sketchnote* final. À ce niveau, les apprenants devraient avoir appris des notions et des dessins « passe-partout » capables de les aider dans leurs créations : des conteneurs, flèches, polices de cratères, icônes, personnages et illustrations[14].

4- Mise en couleur du *sketchnote* final : C'est la touche finale du *sketchnote*, pour le rendre plus visible et compréhensible ; ceci nécessite la mise en couleurs des schématisations. Cette phase se fera à tête reposée chez soi, l'objectif étant d'inciter les élèves à réviser et mémoriser en coloriant.

Il n'est pas nécessaire d'être un artiste en tant qu'enseignant ou élève pour avoir recours à la prise de note visuelle et graphique. Plusieurs chercheurs américains ont essayé de mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire humaine en relation avec le dessin, en menant certaines expériences avec des étudiants.

Caroline (2017), décrit l'une d'elles dans son article. Le test consistait en une série de 80 mots plutôt simples à dessiner (pomme, ballon, fourchette …) que les volontaires (55 étudiants âgés de 18 à 47 ans) devaient, en 40 secondes, retenir soit en les écrivant, soit en les dessinant, soit en listant leurs caractéristiques ; par la suite, ils devaient en restituer un maximum en une minute[15].

Lors du test final de restitution, les participants qui avaient dessiné l'objet de l'exercice ont obtenu, quel que soit le groupe, des résultats nettement supérieurs à ceux qui avaient privilégié d'autres techniques. Ces résultats s'expliquent par les caractéristiques du dessin qui aident à créer des images mentales, stimulent la mémoire sémantique, et impliquent particulièrement le geste, donc la motricité. À côté de ces résultats enregistrés, la qualité des dessins réalisés n'a pas semblé être importante. Ceci suggère que n'importe qui pourrait tirer parti de cette stratégie de mémorisation, indépendamment de son talent artistique.

Pour appliquer le *sketchnoting* dans les classes de langue, l'enseignant devrait commencer par une phase de reproduction où il va montrer des images de prises de note visuelles aux élèves (il en existe un bon nombre sur Internet) pour pousser les apprenants à dessiner et à schématiser de manière intentionnelle en classe. Il est nécessaire d'encourager les élèves à utiliser le *sketchnote* comme une stratégie d'apprentissage, en leur demandant de prendre des notes lors du cours en une couleur (noire ou bleue, par exemple), et d'ajouter des couleurs plus tard lorsqu'ils réviseront leurs notes.

En groupe ou individuellement, en classe ou à la maison, on demandera aux élèves

de créer des résumés graphiques d'un chapitre ou d'une leçon. Puis, discuter et analyser les différents *sketchnotes*. Enfin, le plus important, non seulement dans l'utilisation de cet outil, mais dans toute pédagogie active, c'est d'être tout le temps ouvert aux idées des élèves sur de nouvelles manières d'incorporer des formes graphiques ou des couleurs.

L'enseignant pourrait lui-même proposer des polycopiés, des leçons ou des diaporamas sous forme de *sketchnotes*, et utiliser le tableau pour dessiner et expliquer les leçons. Lors d'exposés ou de présentations orales des élèves, l'enseignant peut adopter les notes graphiques et visuelles comme évaluation de leur prestation.

4. Expérimentation

4.1. Méthodologie

L'expérimentation a été menée au lycée qualifiant Zaineb Enafzaouia à la direction provinciale de Sidi Slimane, appartenant à l'académie régionale de Rabat, Salé Kénitra. Elle a concerné 37 élèves du tronc commun scientifique.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon selon l'âge et le sexe

Répartition selon l'âge				
Total	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
37	15 ans	16 ans	15,32	0,475
Répartition selon le sexe				
Sexe	Nombre		Pourcentage	
Filles	16		56,8	
Garçons	21		43,2	

L'expérimentation s'est déroulée pendant un mois et s'est étalée sur 8 séances. Les deux premières ont été réservées à l'explication du *sketchnoting* et à l'acquisition de la méthode de travail (1. enseignement explicite et expositif de la méthode). Les deux premières séances d'apprentissage avaient pour but l'intégration des acquis en se basant sur un texte narratif hors programme (2. exercer et pratiquer la méthode).

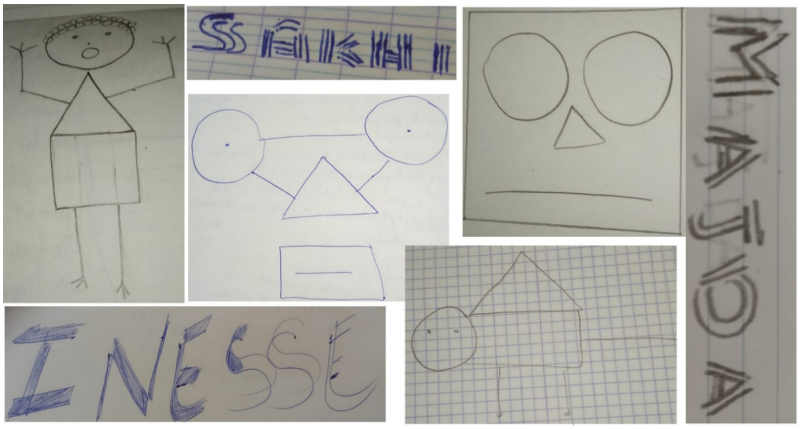
La leçon d'apprentissage a concerné l'acte 1 de la première scène du *Bourgeois Gentilhomme* et s'est étalée sur trois séances (3. utiliser la méthode comme activité d'apprentissage au cours de FLE). Après la fin de l'expérimentation et avant d'évaluer les acquisitions des élèves, nous avons demandé aux apprenants de choisir une discipline scolaire, mis à part le cours de la langue française, et d'utiliser le *sketchnoting* lors d'une leçon d'apprentissage de leurs choix (4. transfert et transdisciplinarité). Enfin, la dernière séance a été réservée à (5) l'évaluation.

Dans ce qui suit, nous allons présenter le déroulement des séances, accompagné de certaines productions des élèves, puis notre analyse et notre interprétation réparties en deux : observations directes et analyse des tests.

1.2 Déroulement des séances

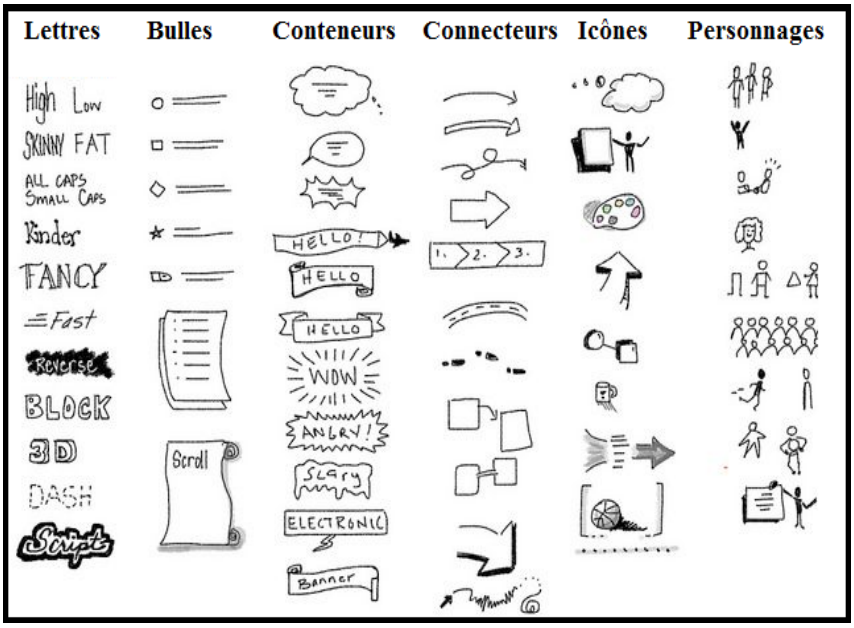
Les deux premières séances avaient pour objectif la familiarisation avec la prise de note visuelle et l'appropriation de quelques techniques. Nous avons commencé par une présentation générale du sketchnoting, accompagnée d'exercices ne demandant pas trop de temps. Le premier exercice consistait à profiter des formes simples et connues pour dessiner un objet. Le deuxième concernait le fait de sortir d'une écriture habituelle pour diversifier les formes d'écriture.

Figure 1 : Réalisations des élèves au cours de la première séance



Ensuite, nous avons terminé la première séance par différentes formes et symboles utilisés pour sketchnoter, que nous avons présentés aux apprenants, tout en discutant avec eux leurs fonctions.

Figure 2 : Dessins liés aux *sketchnoting* répartis en groupes

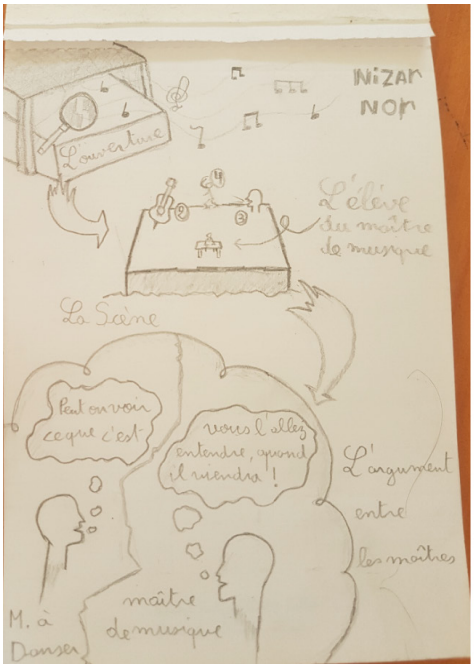


Lors des deux séances qui ont suivi, on est passé vers le *sketchnote* d'un texte narratif

pour intégrer les acquis précédents. On a totalement respecté les étapes du *sketchnoting*, en commençant par une lecture du texte, compréhension et analyse par l'annotation des mots clés. Passage au *sketchnote*, puis demander aux élèves de colorier chez eux.

Les dernières séances ont été réservées à l'acte 1 de la première scène du *Bourgeois Gentilhomme* ; la réalisation des *sketchnotes* nous a pris la moitié du temps d'apprentissage. L'atmosphère de travail était très agréable et les élèves nous ont surpris par leurs idées et leur créativité.

Figure 3 : *Sketchnote* de la première moitié de l'acte 1, scène première du *Bourgeois Gentilhomme*



L'ouverture se fait par un grand assemblage d'instruments ; et dans le milieu du théâtre on voit un élève du Maître de musique, qui compose sur une table un air que le Bourgeois a demandé pour une sérénade.

ACTE I, SCÈNE PREMIÈRE

MAÎTRE DE MUSIQUE, MAÎTRE À DANSER, TROIS MUSICIENS, DEUX VIOLONS, QUATRE DANSEURS.

MAÎTRE DE MUSIQUE, parlant à ses Musiciens.- Venez, entrez dans cette salle, et vous reposez là, en attendant qu'il vienne.
MAÎTRE À DANSER, parlant aux Danseurs.- Et vous aussi, de ce côté.
MAÎTRE DE MUSIQUE,à l'Élève.- Est-ce fait ?
L'ÉLÈVE.- Oui.
MAÎTRE DE MUSIQUE.- Voyons... Voilà qui est bien.
MAÎTRE À DANSER.- Est-ce quelque chose de nouveau ?
MAÎTRE DE MUSIQUE.- Oui, c'est un air pour une sérénade, que je lui ai fait composer ici, en attendant que notre homme fût éveillé.
MAÎTRE À DANSER.- Peut-on voir ce que c'est ?
MAÎTRE DE MUSIQUE.- Vous l'allez entendre, avec le dialogue, quand il viendra. Il ne tardera guère.

Analyse et interprétation des résultats

Au cours de notre expérimentation, nous avons noté plusieurs observations que nous récapitulons, comme suit :

- Un intérêt porté au *sketchnoting* dès la première séance. Ceci concorde en général avec toute innovation pédagogique ;
- Cet intérêt s'est étalé durant toute l'expérimentation et s'est manifesté par les questions et interactions au cours des séances et surtout par une motivation intrinsèque portée à l'activité d'apprentissage en elle-même ;
- Durant toutes les séances on a dû rester quelques minutes après la sonnette, car des élèves ne voulaient pas sortir avant de terminer leur travail ; notons aussi que ces élèves qui avaient l'habitude de sortir pour cinq minutes entre les deux séances ont abandonné leur pose en faveur de la classe ;

- Lorsqu'on passe au *sketchnoting*, l'enseignant devient un facilitateur et un accompagnateur et il peut vraiment individualiser les apprentissages en répondant et discutant individuellement avec les élèves ;
- Quoi que nous n'ayons pas adopté un travail par atelier, l'apprentissage par pair s'est imposé et les élèves discutaient souvent entre eux pour partager des idées et des explications.

Après un mois de *sketchnoting*, nous avons questionné les apprenants pour mesurer leur niveau de rétention et savoir leur appréciation concernant le *sketchnoting*. Aussi, voulions- nous vérifier la transversalité de la méthode par une éventuelle utilisation du *sketchnoting* durant d'autres disciplines scolaires.

Pour les questions de rétention, elles étaient divisées en deux parties : la première concernait la technique de *sketchnoting* pour confirmer (ou non) cet intérêt porté à l'activité. La deuxième partie se composait de trois questions par rapport à l'acte 1 de la scène première *du Bourgeois Gentilhomme*.

En ce qui concerne la définition du *sketchnoting*, 94,5 % des apprenants ont clairement défini cette méthode de travail en utilisant des mots clés tels que : notes, dessins, images, apprentissage. 53,3 % des répondants ont pu différencier entre les bulles et conteneurs (chose que l'on avait abordée avec eux leurs de notre présentation). 21,6 % seulement ont pu citer les deux théories qui encadrent le *sketchnoting*. Des résultats satisfaisants sachant que l'on a décidé de ne pas prévenir les élèves de l'évaluation.

Tableau 2 : Réponses des élèves sur les questions de mémorisation

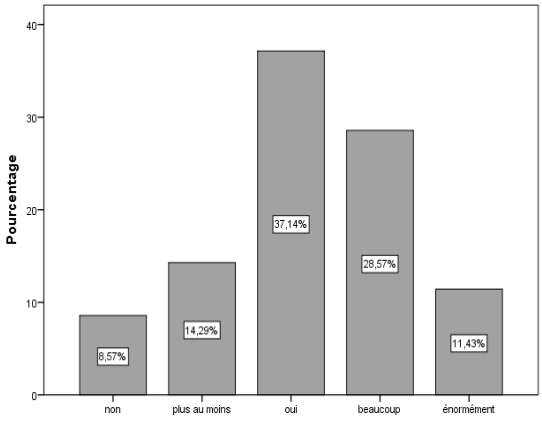
Questions	Correct	Incorrect
Combien de personnages participent à l'acte 1 de la première scène ?	73 %	27 %
Définition d'une sérénade	64,9 %	35,1 %
Définition d'un dialogue	89,2 %	10,8 %

En général, nous avons noté de très bons résultats par rapport à la mémorisation des acquis ; donc, nous pouvons affirmer que le *sketchnoting*, par les stratégies d'apprentissage qu'il mobilise, aide bien les apprenants dans la rétention des informations.

En ce qui concerne l'appréciation des élèves, 80,5 % affirment aimer la technique et 83,7 % pensent retenir mieux les informations en sketchnotant. 70,2 % disent réutiliser le *sketchnoting* pour noter et résumer les leçons lors des prochaines séances d'apprentissage. Ces chiffrent montrent à quel point les activités d'apprentissage présentées aux apprenants peuvent modifier leurs rapports à l'école.

Après la fin de l'expérimentation, nous avons demandé aux élèves de choisir une matière scolaire, en dehors du FLE pour appliquer le *sketchnoting*. Ceci étant l'objectif principal de notre expérimentation, la majorité des apprenants affirme pouvoir facilement réutiliser les acquis lors des séances en langue française durant d'autres disciplines scolaires (9 % seulement n'ont pas pu transférer les acquis).

Figure 4 : J'ai pu facilement réutiliser le *sketchnoting* durant d'autres disciplines scolaires



Notre objectif est que la séance de FLE baigne dans une didactique convergente où on croise l'apprentissage du transfert et le transfert des apprentissages[16]. La langue française n'a plus le droit de rester une île isolée, surtout quand elle est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement ; tisser les liens avec d'autres disciplines scolaires devient une nécessité et non un choix. Ce but ne sera atteint qu'avec une pratique réflexive qui commence par la régulation des stratégies d'enseignement et par l'innovation pédagogique.

5. Conclusion

Ces dernières années ont connu la naissance de nouvelles formes d'apprentissage, dont l'apprentissage actif qui suscite beaucoup d'attention dans les réseaux scolaires. Dans ce genre d'apprentissage, le caractère actif est souvent associé à la manière avec laquelle l'apprenant acquiert de nouvelles connaissances. D'un côté, il lui est demandé de comprendre, d'être inventif et d'être capable d'anticiper. D'un autre côté, l'enseignant ne diffuse plus d'informations, mais s'attarde à soutenir ses apprenants dans l'acquisition des connaissances tout en leur présentant des ressources pour susciter leur intérêt.

Dans les cours de langue française, comme pour d'autres disciplines, les élèves sont appelés à acquérir des connaissances qui leur permettent de comprendre l'univers dans lequel ils évoluent. Dès leur plus jeune âge, à la maison comme ailleurs, ils accumulent un certain nombre de connaissances que l'école est sensée progressivement développer. Il appartient, donc, à l'enseignant d'adapter ses enseignements aux besoins de ses élèves et de diversifier ses stratégies afin d'augmenter leur chance de réussite. Cependant et assez souvent, lorsque le cours traditionnel n'intéresse pas les élèves, il finit par les décourager ; c'est à ce moment que l'enseignant doit tenter de pratiquer autrement, en mettant les apprenants au centre de leur apprentissage afin de les motiver et de créer une ambiance agréable[17].

La prise de notes visuelle ou le *sketchnoting* repose sur la typographie personnalisée et les dessins des images mentales que l'on veut retenir, les *sketchnotes* sont un endroit de liberté et de créativité. Ce travail de réflexion et d'imagination aide à la compréhen-

sion et à la mémorisation, et permet la clarté et la personnalisation de l'apprentissage.

Enfin, nous signalons que notre but n'est nullement et simplement le divertissement des jeunes.

> Aidons-les à faire pétiller leurs neurones plutôt que de nous plaindre sur « la jeunesse qui n'est plus celle d'avant » et de nous dire que « c'était mieux parce qu'ils étaient plus dociles … ». Faisons-les vraiment participer. Pas seulement en leur demandant de donner une réponse prédéfinie et attendue, mais en les aidant à développer leur réflexion. Rendons-les vraiment acteurs de leur apprentissage.[18]

Notre visée d'introduire le *sketchnoting* s'inscrit dans cet esprit : au service de la pensée critique et de l'autonomie de l'apprenant.

Teacher-trainer Er-razine Soufiane, PhD. He is a member of the research laboratory "General Linguistic and Didactic of FLE" at the Faculty of Arts and Social Sciences at Mohammed 1st University, and teacher-trainer at the regional center of education and training in Kenitra-Morocco. He has been teaching educational sciences for future teachers, communication and leadership courses in the administration cycle. He has participated in the second edition of the international conference on pedagogical approaches and e-learning, held on the 14th and 15 th of December 2016 at the FST of Fez, and the international symposium Quality of Life at School, organized on June 1st and 2nd, 2017, at the University of Nantes, and several scientific events concerning didactics, education and e-learning. (soufianeerrazine@gmail.com)

Professor Mohammed Jawad Toumi, PhD. He is a teacher-trainer at CRMEFO, a professor at the Faculty of Arts and Social Sciences at Mohammed 1st University in Oujda, Morocco, and a member of the research laboratory "General Linguistics and Didactics of FLE". He has contributed to the implementation of several teacher training programs, the revision of new French curricula in Morocco and the development of modern French textbooks for primary and secondary schools. Professor M. J. Toumi, a laureate of the University of the New Sorbonne, is a specialist in the didactics of languages and cultures and one of the founders of convergent didactics; his participation in scientific events in the field are numerous, including the article"Poser les jalons d'un transfert entre compétences en L1 et en L2", in Les Approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique), Montpellier : Éditions des archives contemporaines EAC, 2016 : 43-54. (toumijawad@gmail.com)

Notes

1 André Martin, « Renouveller le paradigme coopératif par l'éducation », in *Cahiers de L'IRECUS*, vol. 2, n° 2, (2008), 17.

2 Anne-Claudine Oller, « Le *Coaching* scolaire : émergence d'un nouveau marché scolaire », in *Éducation comparée*, n° 5, 2011, 4.

3 Gabriel Gaetan, Coaching *scolaire, augmenter la potentiel des élèves en difficulté* (Bruxelles : De Boeck, 2011), 77.

4 Karim Mouzoune, *Le* Coaching *pédagogique : Comment vaincre les difficultés scolaires* (Paris : L'Harmattan, 2010), 16.

5 In Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Préface de Federico Mayor (Paris : Seuil, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1999), 7.

6 *Idem*, 19.

7 Cécile Van Honsté, « À chaque élève son coach ? », in *Analyse UFAPEC*, n° 33, 2011, 5.
8 Marguerite Altet, *Les Pédagogies de l'apprentissage* (Puf, Presses Universitaires de France, 2013), 37-38.
9 Thérèse Laferrière, « Apprendre à organiser et à gérer la classe, communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 25, nº 3, 1999, 571.
10 Isabelle Pailleau, Philippe Boukobza, et Audrey Akoun, *Apprendre avec le* sketchnoting *: Comment ré-enchanter les manières d'apprendre grâce à la pensée visuelle* (Paris : Eyrolles, 2017), 11.
11 Catherine Soanes et Sara Hawker, *Compact Oxford English Dictionary, for University and College Students*, 3rd ed. (New York: Oxford University Press, 2006), 969.
12 Mike Rohde, *Initiation au* sketchnote *: Le guide illustré de la prise de notes visuelles* (Paris : Eyrolles, 2016), 84.
13 Marc Romainville et Bernadette Noël, « Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université », in *Arob@se*, Vol 1, n° 2, 2003, 88.
14 Andrée-Caroline Boucher, *Créer, comprendre, communiquer avec des images et des mots* (France : Récit, Mai 2018), 50-59.
15 URL: <apprendre-reviser-memoriser.fr/sketchnoting-dessin-memorisation/.>, (Consulté le 30 juin 2017).
16 Mohammed Jawad Toumi, « Poser les jalons d'un transfert entre compétences en L1 et en L2 », in *Les Approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, (Montpellier : Éditions des archives contemporaines EAC, 2016), 43.
17 Nahid Raddaf et Abdeljabbar Mediouni, « Le *Sketchnoting* en Classe : Synthétiser et Personnaliser ses Prises de Notes pour leur Donner plus de Sens », in *Approches pédagogiques et* e-learning *APEL*, (Fès/Maroc : 2016), 1.
18 Isabelle Pailleau, Philippe Boukobza, et Audrey Akoun, *idem*, 10.

Enseignement de la lecture-compréhension au secondaire algérien : pour un développement congnitivo-langagier

Teaching Reading-Understanding in Algerian Secondary Schools: for a Cognitive-Linguistic Development

*Lazhar Benaissa**

The activity of reading and comprehending a text in Algerian school context goes from the third year of primary to the third year of secondary school. This contribution tries to highlight the usual practices of the teachers to make a speech understood and suggests a ''path'' projected by joint activities to the understanding of speeches in FLE in order to make the activity more significant and meaningful. The purpose of this contribution is not to describe a device specific to the reading and comprehension activity. Rather, it proposes to develop features of reflective practice in learning to read and understand texts by asking for the the learner's socio-cognitive potential.

reading; comprehension; interpretation; language mediation; learning.

Introduction

L'activité de lecture et de compréhension de texte est une activité centrale de l'apprentissage des langues, notamment du FLE. C'est à partir du texte que toutes les activités se développent et se nouent et c'est par le biais de la lecture que l'apprenant construit de nouvelles représentations, de nouveaux savoirs sur la langue et sur le monde par la langue. L'étude du texte, de sa structure, de son ancrage énonciatif, l'extraction des points de langue, apprendre le champ lexical, restituer des connaissances discursives,

* University of Biskra, Algeria

apprendre des stratégies cognitives[1]. L'apprenant est confronté à de multiples opérations mentales et mnémoniques afin de construire, à la fois, le sens d'un discours, d'en extraire sa signification contextuelle et d'en acquérir des modes de réflexion et d'usages langagiers. D'après les recommandations pédagogiques officielles, l'apprenant, notamment en 3AS, est censé non seulement de comprendre un discours, mais de s'en approprier des savoir-faire et de pouvoir les réutiliser dans de nouveaux contextes d'apprentissage.

Dans son sens théorique et disciplinaire, l'enseignement cherche à faire « maîtriser » des compétences de lecture durables. Il semble que dans son sens « socioculturel et cognitif », la médiation langagière souhaitée de l'enseignant devrait viser davantage le développement des modes de penser (Vygotski 1934, Piaget 1962) et faire apprendre comment agir, à interagir, dire et co-construire des connaissances. Les activités disciplinaires : savoir lire, savoir écrire et savoir dire constituent une construction progressive des compétences interdisciplinaires et transversales que l'apprenant est censé acquérir afin de développer son rapport aux savoirs et au monde. Par le biais des différents points de vue et exercices d'« interprétations de textes », les apprenants construiraient de nouvelles habiletés de lecture et de compréhension[2]. Cette pratique peut les favorise à devenir des lecteurs habiles impliqués dans leurs apprentissages, comme elle contribue au façonnage de leurs identités en tant que lecteurs-pensant. Ainsi, « […] les lecteurs développent l'esprit critique nécessaire à toute prise de responsabilité et à l'engagement citoyen »[3].

L'apprenant-lecteur peut jouer à la fois, comme le note Starobinski, cité dans la préface de Jauss, « le rôle du récepteur, du discriminateur (fonction critique fondamentale, qui consiste à retenir ou à rejeter) et, dans certains cas, du producteur, imitant, ou réinterprétant, de façon polémique, une œuvre antécédente »[4]. (2)

1. **Re-considérer la pratique de la lecture en FLE**

Aujourd'hui, l'activité de l'enseignant est multifinalisée (Leplat, 1992)[5], c'est-à-dire qu'elle est dirigée simultanément dans plusieurs directions. Son rôle est principalement celui d'accompagner les apprentissages des apprenants par la pratique réflexive, pour les aider à construire leurs compétences d'interprétation. Cette nouvelle pédagogie, qui encourage la posture réflexive, est un réel changement pédagogique : il ne s'agit plus d'enseigner des savoirs, mais de les faire construire en interactions. Concevoir le savoir comme un processus constant d'interprétation qui évolue dans l'interaction des membres d'une culture[6] et non un produit. L'objectif de construire cette posture réflexive enseignante est de contribuer à répandre cette culture de pensée et de langage en classe.

L'apprentissage réflexif consiste à amener l'apprenant à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage et de quel type d'apprenant il est, en adoptant une approche réflexive et consciente face à sa progression tout au long de son parcours pédagogique. L'apprenant est, ainsi, mis au premier plan de son apprentissage et de la possibilité de le rendre actif sur le plan cognitif, de sorte qu'il puisse construire son savoir, seul ou avec l'aide de ses pairs. Les activités proposées dans le cadre d'un apprentissage réflexif demandent aux apprenants un investissement dans des tâches, et ce en leur permettant de réfléchir et de traiter les notions étudiées afin de mieux les comprendre et les appliquer.

Par ailleurs, je suppose que plusieurs activités conjointes à la lecture et à la compréhension de textes sont impératives afin de mieux former des lecteurs-interprète avertis :

- Mettre l'apprenant-lecteur dans des situations-problèmes d'interprétation afin de dépasser la surface du texte ; Autrement-dit, mettre en valeur le potentiel sociocognitif des apprenants afin de les impliquer et de les motiver d'aller au-delà du perceptible ;
- Dépasser la surface du texte ;
- Redéfinir la nature des questions de compréhension qu'il faut diversifier et problématiser ;
- Faire apprendre à s'impliquer dans les propos du discours et à se distancier du texte, en évoquant l'expérience du lecteur puis la recontextualisation des connaissances ;
- La médiation langagière de l'enseignant en faveur de la subjectivité du lecteur. Expliquer dès le début l'intérêt du projet didactique sur le plan socioculturel historique entamé, des objectifs disciplinaires et interdisciplinaires, et quels savoirs requis pour les atteindre (enseignement explicite). Expliquer l'utilité des tâches proposées et apposées au texte à lire et auxquelles l'enseignant s'appuie avant d'entamer la lecture (observation, hypothèses de sens …). La fonction essentielle de sa médiation consisterait à faire comprendre, à faire dire, à faire penser et à faire agir dans un contexte d'interaction et de coopération.

2. **De la compréhension « littérale » de texte à sa comprhension « fine »**

Quoique les propositions théoriques qui sous-tendent le programme scolaire du secondaire s'inspirent du socioconstructivisme et de l'approche communicative, la gestion habituelle de l'activité de lecture convoque, souvent, les mêmes pratiques de la méthode traditionnelle. Le même langage, voire les mêmes gestes chez les enseignants, implicitement ou explicitement, inscrits dans une approche textuelle. Le texte est, souvent, réduit à un objet linguistique, réifié, et fait l'objet d'analyses dans un cercle purement linguistique de repérage et d'identification d'éléments textuels et paratextuels sans apprendre à analyser l'ancrage psycho-social du discours, sa finalité et son impact socioculturel, voire interpeller l'expérience lecturale de l'apprenant.

Il serait préférable que le texte proposé dans l'activité de lecture, en FLE, ne soit plus considéré comme un stricte message à décoder, mais un ensemble de contraintes énonciatives qui forment un discours interprétable et actualisable par le lecteur. Comme le note Dufays, il est, toutefois possible, en classe de langue, de favoriser l'appropriation vocale et imaginaire du texte et d'initier les apprenants au jeu des hypothèses et à la diversité de niveaux de lecture. Ces pratiques langagières contribuent au changement d'attitude du lecteur, un changement qui résulte d'une pratique ou d'une expérience et qui doit être relativement durable.

Le texte n'est pas un objet linguistique inerte ou un ensemble de mots juxtaposés sans pertinence communicative, dialogique et didactique. Il est essentiellement porteur de significations à déduire, à dialoguer et à construire en classe. Ainsi, le choix de textes et des objectifs pédagogiques de l'activité de lecture n'aura pas de sens si le potentiel sociocognitif et culturel du lecteur n'est pas pris en considération et réfléchi par l'enseignant. Il s'agit de remettre en cause certaines croyances relatives à l'apprentissage, à la lecture et à l'organisation des savoirs et des savoir-faire. C'est dans ce contexte que nous proposons de revoir le statut du lecteur en classe de FLE, afin qu'il devienne une partie, voire le centre, de la planification de l'enseignement et des objectifs de l'activité de lecture.

Il semble que la mise en scène didactique habituelle ou forme scolaire (G. Vincent, 1995) ne suffit plus à rendre conscient l'apprenant des enjeux de la lecture des différents

types de textes proposés dans le programme scolaire. La pratique de la lecture demeure instrumentale, voire machinale et mécanique, qui appelle aux mêmes gestes de détection d'informations.

Savoir lire et comprendre « ne consiste pas seulement à apprendre à effectuer les gestes de la lecture : regarder, déchiffrer, emprunter un livre […] mais également à construire la représentation mentale et symbolique de ce qui est fait et agit dans l'acte de lecture »[7].

Il s'avère essentiel qu'une pédagogie de la compréhension de texte en FLE implique l'apprenant à apprendre comment interroger un texte, et à formuler des hypothèses de sens structurées et discutables (Giasson, 1999, Rouxel, 2008 J. L. Dufasy, 2013). De ce fait, s'installe une nouvelle signification à l'activité de lecture qui nécessite un investissement conscient du lecteur. L'objectif est de contribuer à la construction d'une posture réflexive d'un lecteur averti pour une éventuelle autonomie. A partir des pratiques réflexives en compréhension de texte, l'apprenant sera conduit à apprendre des savoir-faire et des usages langagiers de raisonnement, d'acquiescement, de réfutation, d'objection. En effet, ce qui est essentiel à ce niveau n'est pas la redécouverte du type, mais plutôt l'acquisition de nouvelles compétences langagières et cognitives.

Dans ce contexte, l'« interprétation » est, en effet, un acte de « dépassement » de la « sémiotique statique »[8] du texte, voire un nouveau discours qui prolonge l'illocutoire et le perlocutoire du texte et qui, selon Ricœur, donne à la lecture un caractère de parole « d'effectuation, […] la lecture devient comme une parole »[9]. Le sens du texte doit être construit et non simplement découvert par le lecteur qui, selon A. Jorro, « travaillerait à son propre dévoilement, à sa propre compréhension au moment même où il comprend le texte. Autrement dit la compréhension de soi serait consubstantielle à la compréhension du texte »[10]. L'interprétation nécessite, donc, que le lecteur investisse, de pleins droits, le texte, qu'il apporte une contribution personnelle à sa lecture considérée aujourd'hui majoritairement comme « postérieur et supérieur à la compréhension »[11] *[Primaire]* parce qu'elle envisage une polysémie possible et un décryptage de diverses significations.

3. **Re-définir la nature des questions de compréhension à poser**

L'une des stratégies d'implication en compréhension de textes suppose que les questions soient signifiantes, voire interpellantes. Le travail de la lecture-compréhension est un processus de conceptualisation. Il ne peut se concrétiser qu'à partir du moment de passer à la pratique de l'interprétation qui suscite le recours au langage et au métalangage provoqués par, à la fois, le sujet du texte et par la confrontation des connaissances déjà là et des expériences extra-scolaires du lecteur qualifiées de « connaissances ignorées » selon E. Nonnon[12]. La compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.

Le dialogue avec l'enseignant se limite à un jeu de questions-réponses visant à vérifier sa compréhension, ce qui affaiblit la valeur attribuée au texte face à l'effort que suppose l'acte de lire et l'image-même de soi, comme lecteur, risque de se dégrader.

La médiation habituelle de l'enseignant en FLE, au secondaire algérien, empêche, souvent, les apprenants à réfléchir seuls sur une question posée. Les questions de compréhension que suggère l'enseignant sont souvent fermées et appellent au prélèvement littéral des informations sans mise en lien, ni convocation de l'expérience personnelle

telles que : Qui peut me dire quel est le sens de … ? Où se déroulent ces évènements ?, des questions, comme les décrit également Giasson (1990), qui « […] ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel »[13]. En répondant à certaines questions, il emploie, souvent, des phrases courtes et se focalise sur ce qui peut être une information intéressante notamment pour savoir passer des épreuves.

La mémorisation de nouvelles expressions semble plus importante que le travail de compréhension profond qui prend en compte l'ancrage socio-historique et culturel de l'énoncé. Ainsi, la gestion de l'activité de lecture-compréhension se focalise sur la maîtrise de l'habileté de « détection » des informations du texte, de savoir répondre automatiquement à des questions de nature directes. Ces apprenants-lecteurs deviennent « de bons lecteurs guidés. Par conséquent, ils ne peuvent pas développer l'autonomie et la créativité (ou bien l'adaptabilité) dans le contrôle des tâches de lecture variées en fonction d'une grande diversité de genres de textes. »[14].

Cette approche globale d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension de textes laisse les apprenants se focaliser sur leurs capacités mnémoniques pour restituer des connaissances en production écrite où il s'agira plutôt de reproduire des textes types. Une pratique apprenante qui, apparemment, ne favorise pas une acquisition consciente de pratiques discursives qui révèleront à l'enseignant les « opérations (socio)cognitives mobilisées »[15] par l'apprenant et acquises pendant la compréhension du discours.

En effet, l'acquisition de compétences transversales par le biais de tâches conjointes à la compréhension, telles qu'apprendre à inférer et à synthétiser, pourraient promouvoir la qualité de la compréhension du discours en FLE et augmenter par là le degré de réussite en répondant à des questions ouvertes. En effet, répondre aux questions de compréhension de texte fait partie du processus d'interprétation de ce que l'on a compris du texte. L'apprenant est censé d'apprendre à découvrir le sens profond du texte, de déduire l'implicite, d'établir des liens entre problèmes et solutions, entre une cause et un effet, d'identifier des hypothèses … etc. L'interprétation s'avère comme un processus sociocognitif dynamique appelant à impliquer la subjectivité des apprenants et qui permet l'actualisation du sens par un sujet-lecteur au sein d'une communauté en interaction.

4. **Faire apprendre à s'impliquer dans les propos du discours**

L'apprenant est un sujet social ayant déjà construit certains modes de pensée, de représentations, d'attitudes envers des objets et des convictions. Arrivé en classe, toutes ses connaissances et expériences historiquement élaborées seront mises, à la fois, en cause et en lien par les différents apprentissages et par les connaissances que l'école se propose de transmettre : « C'est cette contradiction effective que l'enseignant cherche à surmonter dans et par des situations didactiques qu'il propose aux élèves »[16] pour que d'autres « habitudes culturelles d'apprentissage »[17] naissent en apprenant.

Les apprenants croient, souvent, que la lecture est le fait de savoir lire les mots, qu'un exercice à trous est un coup de hasard, que rédiger un texte est respecter et imiter la forme d'un type donné … etc.

S'agissant de la compréhension du texte, il n'est plus question de comprendre, ni d'avoir le droit de le redire n'importe comment. La valeur des propos, issus de l'interprétation, et leur intérêt dans un flux communicatif construit une compétence discursive et une

conscience de lecture. Une pratique qui permet au lecteur de découvrir, à la fois, la pertinence de son potentiel cognitif et que tout type de texte peut être développé par la contribution de chacun des apprenants, par leurs opinions, leurs connaissances et par leurs expériences en lecture.

D'après les différentes définitions du « lecteur », il est celui qui manifeste sa volonté de comprendre et de réagir au discours écrit. Un lecteur impliqué dans le discours, voire un récepteur actif qui cherche à comprendre les raisons et la visée du texte, et l'ensemble des interprétations programmées. En fait, devenir un lecteur « expert » qui sait s'adapter aux différents discours suppose un Sujet conscient de ses expériences en lecture et possédant une capacité à réinvestir ses connaissances qui contribuent, entre autres, à favoriser l'interprétation. Il ne s'agit pas, en effet, en classe de répondre à des tâches conjointes à la lecture sans saisir le lien existant entre elles. L'approche didactique centrée sur la logique interne du texte, sur son explication formelle, ne permet pas à l'apprenant une réelle maîtrise de la lecture, en mettant à part l'analyse profonde du texte.

Généralement, la parole de l'enseignant, à travers ses pratiques usuelles lors de l'activité de lecture-compréhension en classe de Terminale[18], impose le sens plus qu'elle ne le soumet à discussions, et la compréhension est essentiellement mise en jeu par des questions-réponses. Les apprenants sont contraints d'adopter un comportement de lecteur-détecteur d'informations plutôt qu'une attitude réflexive de compréhension de texte. Rendue dicible, cette attitude contribue à concrétiser les pratiques langagières interprétatives dans l'interaction. On peut penser, comme le note Jorro, que les apprenants « élaboreront des constructions mentales hétérogènes, conflictuelles, qui feront l'objet de modulations, transformations, négociations »[19] des opérations qui, dans le fond, structurent l'esprit interprète. Un engagement qui permet à l'apprenant de changer, entre autre, son *habitus* lectural, en élaborant son interprétation du texte et favorisant son autonomie de pensée et de dire. Une démarche didactique qui suppose, selon A. Jorro :

> L'accueil de l'hétérogénéité interprétative comme possibilité de confrontation des manières de comprendre un texte, de s'en saisir non pas tant avec une rigueur implacable, mais en fonction d'une lecture quasi ordinaire sans laquelle les lecteurs ne pourraient pas faire de lien entre ce qu'ils ont saisi du texte et l'interprétation négociée collectivement.[20]

À partir des pratiques réflexives en compréhension de texte, l'apprenant sera conduit à apprendre des savoir-faire et des usages langagiers de raisonnement, d'acquiescement, de réfutation, d'objection. En effet, ce qui est essentiel à ce niveau n'est pas la redécouverte du type, mais plutôt l'acquisition de compétences langagières, notamment argumentatives, allant de la compréhension à la production écrite personnelle. Apprendre à réfuter ou adhérer à une opinion, voire à une thèse entraîne le lecteur dans un cycle de raisonnement (Giasson, 1999) et d'interprétation avant de prendre une décision ou de prise de position. Il n'est pas nécessaire que l'apprenant en FLE apprenne par cœur les modes de raisonnement, mais c'est à l'enseignant de lui faire distinguer entre eux tels que : le raisonnement déductif/inductif – le raisonnement par analogie – le raisonnement dialectique. Tous ces modes de pensée argumentatifs peuvent être discutés par l'apprenant-lecteur. Il s'agit d'un raisonnement argumenté, un savoir-faire qui peut être objet d'apprentissage et d'appropriation. L'objectif didactique n'est pas de lui apprendre comment agencer des arguments, mais d'acquérir la capacité de les négocier, de se positionner. Cette prise de conscience favorise l'autonomie et la confiance

de l'apprenant, en s'impliquant progressivement dans l'activité de la compréhension du discours. Ainsi, l'usage du langage, selon Chabane et Bucheton, va permettre à l'apprenant de « se détacher de soi, de son vécu et de son monde, de mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu afin d'intégrer dans son discours, le discours de l'autre »[21], ce discours peut être celui de l'auteur d'un texte, comme il peut être celui d'un camarade en classe lors d'une verbalisation.

Apprendre et prendre conscience que le texte est un discours auquel on peut s'adhérer ou le réfuter changeront l'habitude de la lecture-compréhension habituelle en classe de FLE. Le texte se propose, en tant que médiateur à la réflexion et au développement du langage, des savoirs cognitifs et métacognitifs relatifs à la construction de sens et à la conceptualisation d'objets du monde.

5. **Mettre en valeur la médiation langagière de l'enseignant en faveur de la subjectivité du lecteur**

Il nous semble à la fois exigeant et pertinent de mettre en valeur le langage de l'enseignant (D. Bucheton, 2008) et celui des apprenants, dans l'acquisition de pratiques de réflexion (Schon, 1983) et de résolution de problèmes de compréhension.

En classe, l'élaboration de ces savoirs est le produit d'un travail conscient et volontaire de l'enseignant. Un travail qui suppose verbalisation des savoirs « dans des formes langagières qui portent sur des notions et concepts qui supposent reformulations multiples, des choix conscients de formule, les mots devenant alors porteurs de théories »[22].

Dans un contexte FLE le coût cognitif et métacognitif de ces opérations est considérable. Il n'est pas si évident de rencontrer des apprenants-lecteurs aussi experts et conscients de leur rôle de construction de signification à partir de ces indices textuels. Il nous semble à la fois exigeant et pertinent de mettre en valeur le langage de l'enseignant et celui des apprenants, dans l'acquisition des pratiques de réflexion et de résolution de problèmes de compréhension. Une médiation guidant les apprenants à mieux entreprendre le texte et construire une confiance en eux- mêmes afin de doter les apprenants d'habiletés cognitives et langagières. La fonction essentielle de sa médiation consisterait à faire comprendre, faire dire, faire penser et à faire agir dans un contexte d'interactions et de coopération.

La médiation langagière de l'enseignant qui ne sollicite qu'une lecture de surface et ne conduit à aucune problématisation fait du langage un instrument scolaire. Une médiation qui se focalise plutôt sur les aspects linguistiques aux dépens du discours, des conduites langagières de l'activité réflexive et de la négociation des significations. En effet, l'usage du langage, notamment de l'enseignant, en classe de FLE n'est, souvent, pas considéré en tant qu'outil de construction d'objets et de valeurs du monde. L'exemple de l'argumentation, en Terminale, est souvent conçue en tant que faire apprendre deux opinions opposées : « pour » ou « contre ». L'« Appel » est plutôt justifié par la présence des verbes d'exhortation. Or, cette conception n'est pas l'objet didactique central à construire autant que le point de vue de l'apprenant n'est pas sollicité d'une manière réfléchie et partagée. Cependant, le langage qui se construit à partir d'échanges et de partages là où l'on rencontre des justifications, des refus, des reformulations, des accords, des convictions qui s'élaborent conduirait à fonder en quelque sorte des strates de pratiques langagières favorisant l'expérience de l'apprenant et sa subjectivité

(Rouxelles, 2007).

Conclusion

En termes de cette contribution, il est important de rappeler que la méthode généralement pratiquée en classe de Terminale est transmissive, même si elle revêt un aspect communicatif dans l'intention de faire participer le maximum d'apprenants. Elle reste loin d'être une approche « actionnelle » et « interactionnelle », vu que l'enseignant attend de ses apprenants de mémoriser ce que lui, il voit comme intéressant dans les textes et ce en leur soulignant sur quoi ils doivent se concentrer pour les examens finaux. Pourtant, dans les textes officiels, on privilégie la « pédagogie de projet » qui favorise l'appropriation des savoirs par les apprenants et de mettre l'accent sur leur développement psycho-affectif et social. Il semble que le travail sur la « conceptualisation » et sur la mise en valeur du processus sociocognitif (problématisation) est mal pris en charge tant que les pratiques de l'enseignant se construisent en fonction d'habiletés langagières isolées.

Il est, donc, nécessaire que de nouvelles pratiques langagières de plus en plus exigeantes favorisent l'appropriation des connaissances, à la fois durables et significatives, et développent le rapport aux savoirs. L'activité de la lecture-compréhension devait être menée selon une démarche de réflexion et de critique, partant du postulat que le savoir ne se transmet pas directement et linéairement, mais construit par l'apprenant en fonction de ses habiletés et de ses stratégies sociocognitives à mettre en œuvre.

En guise de conclusion certaines remarques sont soulevées :

- Le rôle de la médiation langagière réflexive de l'enseignant est une sorte d'accompagnement visant la conscientisation de la construction d'habiletés cognitives et langagières. Contrairement à une médiation habituelle qui insiste sur le travail superficiel du texte ;
- Apprende à interpréter un discours est possible, voire nécessaire, dans une activité de lecture ;
- Il ne s'agit pas d'apprendre par cœur des structures de textes, mais d'acquérir une posture de lecteur critique et pensant ;
- Le texte devrait avoir un autre prédicat, autre que celui qui se propose pour une simple lecture anodine sans perspective interactive. Un sens qui permettrait à l'apprenant-lecteur de s'identifier à soi, à son environnement scolaire, culturel et scientifique.

Cette conception ne peut se révéler qu'à partir de nouvelles pratiques d'enseignement à proposer qui favoriseront, d'une manière consciente et pensée, la naissance de lecteurs actifs et réflexifs.

Lecturer Mr. Lazhar Benaissa, Phd, is a research professor at the University of Biskra (Algeria) at the Faculty of Languages and Letters. He is a member of the QUEDEA laboratory (University of Biskra). He teaches several academic modules as text comprehension, didactics of the FLE for the masters, techniques of university research etc. He is interested in reading, language mediation of teachers, teacher training, distance learning. (Lazhar.benaissa@univ-biskra.dz)

Notes

1 Jocelyne Giasson, *La Lecture : apprentissage et difficultés* (Montréal : G. Morin, 2011).
2 Annie Rouxel, « D'un engagement, l'autre … Dissolution ou reconfiguration de la notion d'aujourd'hui », in Isabelle Poulin et Jérôme Roger (ed.), *Le Lecteur engagé : critique, enseignement, politique* (Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2007), 111-121.
3 *Ibid*.
4 H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception* (Gallimard, 2007).
5 Roland Goigoux, *Les Parcours de formation des enseignants débutants* (Publications Blaise Pascal, 2009).
6 Britt Mari Barth dans « Faire vire le savoir », in Arthur Marsolais, Luce Brossard (dir.), *Des pistes prometteuses : propos de leaders pédagogiques* (Éditions MultiMondes), 69-89.
7 M. C. Geurneur, *Lire et répondre à des questions au cycle 3*, En ligne : URL www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2295 (Consulté le 30 août 2019).
8 Driss Ablali, *La Sémiotique du texte : du discontinu au continu* (L'Harmattan, 2003), 53, 285.
9 Marie-Jeanne Borel, *De la logique des lois* (éd. Droz, 1996), 73.
10 A. Jorro, *Le Lecteur interprète* (PUF, 1999), 46.
11 Doucey-Perrin, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*, Thèse doctorale, université de Grenoble, 2012, 156.
12 Élisabeth Nonnon, Marie-Claude Penloup (dir.), « Les Connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves », in *Repères*, 38 | 2008, 204-207.
13 Jocelyne Giasson, *La Compréhension en lecture* (De Boeck Université, 1996), 223.
14 Hoang Le Truong, *Des perspectives didactiques de la notion de genre de discours à une approche didactique de la lecture-compréhension en FLE*, En ligne : URL https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000028.pdf (Consulté le 13 août 2019).
15 Elisabeth Bautier, « Aspects de la diversité langagière : le savoir et le dire au collège », *Semen* [En ligne], 8 | 1993, mis en ligne le 6 juillet 2007 (Consulté le 10 décembre 2018).
16 Brossard et Fijalkow, *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, En ligne : URL https://books.google.dz/books?isbn=2867812844 (Consulté le 10 décembre 2018).
17 Anne Pauzet (Coord), *Habitudes culturelles d'apprentissage : dans la classe de français langue étrangère FLE* (L'Harmattan, 2002).
18 Lazhar Benaissa, Thèse L. Benaissa, 2017.
19 Anne Jorro, *idem*, 33.
20 *Ibid*.
21 J.-Ch. Chabane et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif* (PUF, 2002).
22 M. Jaubert : *Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs*, En ligne : URL www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier. pdf (Consulté le 15 décembre 2018).

Enseignement supérieur, langage et culture cinématographique : les résultats d'une enquête qualitative

Higher Education, Language & Cinematographic Culture: the Results of a Qualitative Survey

*Mahdi Amri**

What could be the importance of cinema in our school system, given the current evolution of digital pedagogy? For what educational added value should we use cinema in class? How to break the monotony of the transmissive teaching model by integrating the projections-debates of the films into the process of construction and assessment of knowledge? To what extent can cinema learning be an interesting cultural tool and pedagogical language to be adopted by the different teacher communities? To outline elements of answers to these questions, a qualitative questionnaire survey was conducted among 45 teacher-researchers, pedagogues, coaches and university film club managers living on the Fez-Casablanca-Agadir axis (Morocco). The purpose of this article being twofold: firstly, find out in detail about their experience using cinematographic works in learning situations; then, discover how cinema learning enables them to innovate and achieve specific goals that are certainly not attainable by non-user teachers of this innovative pedagogy.

language; cinema learning; culture, survey.

À l'ère du tout visuel et avec la circulation spectaculaire des images dans toutes les sphères de la vie (technologique, sociale, économique, scientifique, éducative …), le cinéma semble être le bienvenu à l'école, mais la façon dont on l'a intégré ces dernières années dans l'apprentissage reste limitée et pose certains problèmes. L'utilisation de l'approche cinématographique dans l'enseignement (primaire, secondaire, supérieur) suscite aujourd'hui un débat scientifique, probablement parce que très peu d'études – au moins dans le monde francophone – démontrent comment l'enseignant peut atteindre

* Higher Institute of Information & Communication (ISIC), Rabat, Morocco

des objectifs pertinents et faire aimer les cours aux apprentis grâce à l'allure divertissante des contenus pédagogiques transmis au moyen du langage cinématographique.

Dans plusieurs pays francophones, la France métropolitaine en particulier, le cinéma a historiquement été introduit à l'école avec un préjugé littéraire et artistique fort dans la mesure où il a été pensé essentiellement comme un objet d'étude artistique à part entière pour lequel il fallait les outils propres d'une littératie spécifique, celle de l'éducation à l'image, permettant de comprendre son langage[1].

Ce préjugé disciplinaire additionné à certains d'autres a limité la fonction du langage cinématographique dans trois points : a) l'interprétation des œuvres littéraires ; b) la représentation des événements ; c) l'analyse du discours appliquée à l'image. De ce fait, l'insertion du cinéma à l'école n'a pas été en rapport avec les valeurs et surtout les méthodes que l'on prétend lui faire défendre en matière d'éducation.

Dans un monde touché par *le séisme* de la globalisation totale, mais dont les spécificités culturelles ne disparaissent pas pour autant, malgré l'expansion des nouveaux modes de communication venus d'ailleurs, quelle pourrait être la place du cinéma dans notre système scolaire, compte tenu de l'évolution actuelle de la pédagogie numérique ? Pour quelle valeur ajoutée éducative doit-on convier le cinéma en classe ? Comment casser la monotonie du modèle d'enseignement transmissif en intégrant les projections-débats des films dans le processus de construction et d'évaluation des connaissances ? Comment surtout utiliser à bon escient le langage cinématographique pour éduquer les apprentis à la culture de l'image, tout en développant chez eux les valeurs de tolérance et de vivre-ensemble ainsi que les compétences d'expression et de communication autant sur le plan privé que public ? Jusqu'à quelle mesure le *cinema learning*[2] pourrait être un outil culturel et le langage pédagogique intéressant à adopter davantage par les différentes communautés d'enseignants ?

Si dès ses débuts le cinéma fut utilisé comme un outil de divertissement, il ne faut pas pour autant négliger l'importance accordée à son rôle social et éducatif[3]. De nombreux groupements, organisations et pouvoirs politiques ont toujours cherché à exercer une emprise sur le cinéma en raison de sa grande capacité d'influence des masses, tout en l'utilisant comme un moyen de propagation des idées. Une telle instrumentalisation du cinéma n'est pas limitée à certaines nations plus que d'autres ; elle se retrouve dans presque tous les pays qui disposent des moyens matériels appropriés à son développement, et ce quel que soit leur régime politique.

Même si un faible nombre de travaux académiques problématisent directement le rôle éducatif du cinéma, celui-ci a souvent été le bienvenu à l'école bien que la façon dont on l'a intégré dans l'apprentissage reste insuffisante. Dans *l'Évolution pédagogique en France*, Durkheim montre que, à partir du XIV^{e} siècle, l'enseignement s'appuie principalement sur la littérature, aussi bien dans le corpus étudié que dans les exercices faits. Cette évolution est particulièrement adéquate à l'esprit de la Renaissance où, sous l'influence d'Érasme, le « formalisme littéraire » s'impose[4].

De nos jours, après que l'économie a fait valoir ses nécessités de formation sur le système scolaire, la littérature constitue toujours un objet référentiel de base pour l'enseignement, parmi d'autres champs artistiques constitués en disciplines, comme la musique et les arts plastiques. Le cinéma fait partie des arts qui existent dans l'école, que ce soit comme champ disciplinaire, comme objet d'étude ou comme atelier pratique. Né sous la 3^{e} République, il est le quasi contemporain des lois Ferry de 1881-1882. La

dynamique d'innovation des recherches des frères Lumière et, avant eux, de Marey ou de Reynaud, ainsi que la vocation ethnographique et mémorielle des « minutes Lumière » associent l'invention de 1895 à l'esprit scientifique et à l'idéal d'universel dans lesquels s'enracine le fondement de l'École Républicaine[5].

En 2001, dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL)[6], par exemple, la place du cinéma demeure discrète. En effet, rarement évoqué avant le niveau B1, le cinéma est considéré comme un mass média et, par conséquent, il fait partie de l'éducation aux médias qui touche toutes les compétences du *Socle commun des connaissances et des compétences*.

Selon la chercheuse et spécialiste de l'éducation aux médias Irma Velez :

> La présence du cinéma dans le cours de langue est très souvent envisagée dans une réception culturelle et/ou linguistique permettant de déployer des activités langagières. Néanmoins, le passage de l'analogique au numérique a facilité le développement d'une éducation aux médias intégrée à des pédagogies de projet multimédia.[7]

Cela donne l'occasion d'une meilleure compréhension du langage audiovisuel complexe et hybride du cinéma, qui restera une source basique de communication pour tous types d'apprentissages culturels et linguistiques[8].

Afin de jeter un nouveau regard sur la fonction pédagogico-communicative du cinéma au lieu de se limiter à décrire de manière classique sa technicité, nous voudrions nous arrêter un moment sur un constat, qui lui-même, est le fruit d'une évolution historique précise.

Le cinéma a fait ses premiers pas à l'école pour servir essentiellement trois types de pédagogie qui se croisent aujourd'hui dans les pratiques, mais qui se succèdent chronologiquement dans leur apparition :

1) une pédagogie illustrative disciplinaire ayant pour but les représentations d'évènements historiques ou biographiques, voire même les représentations documentaires ;

2) une pédagogie techno-explicative de découverte du langage filmique et de l'exploration du cinéma en tant qu'espace de projection, d'affects et de performance spectatorielle ;

3) une pédagogie créative et transversale du projet pour réaliser des films d'animation, des enquêtes documentaires ou des courts métrages de fiction.

Certes, les deux premières pédagogies reposent sur une approche transmissive classique des savoirs alors que la dernière engage une action et un travail qui mobilisent les savoirs, les savoir-faire et les stratégies pour agir avec des savoir-être adaptés[9].

Si les deux premières sont des pédagogies qui incorporent des objectifs d'ordre linguistique (lexical, grammatical) et culturel, la dernière ne peut opérer que dans une approche par compétences, englobant les savoirs déclaratifs (les théories disciplinaires) et les connaissances conditionnelles (les savoir quand) et procédurales (les savoirs comment, les techniques). Aux stratégies classiques de discrimination (décrire, interpréter, juger), s'ajoutent celles d'élaboration et de résolution de problèmes dans lesquelles les compétences linguistiques et de communication jouent un rôle crucial.

Dans le domaine de la didactique des langues par exemple, il est à noter que les trois types d'intégration pédagogique du cinéma déjà citées ont évolué de la façon suivante : on est passé de 1) *l'apprenant distancé* (pédagogie grammatico-lexicale) à 2) *l'apprenant communicant* (pédagogie communicative) pour enfin concevoir 3) *l'apprenant agissant*

(pédagogie actionnelle)[10].

Cette évolution s'est vue également accompagnée de dispositifs pédagogiques technologiques qui ont eux aussi évolué. Si l'on reprend ceux proposés par Marcel Lebrun pour l'Internet en particulier, mais adaptables à l'éducation au média cinématographique, ils se résument également à trois modalités : 1) *le mode réactif* 2) *le mode proactif* et 3) *les modes mutuel/interpersonnel*[11].

À partir de là, on peut déduire qu'un mode mutuel et interpersonnel d'approche des TICE et une éducation aux médias ne peuvent que favoriser le caractère coopératif du projet, la réflexion critique et l'engagement créatif des échanges. Dans ce sens, nos écoles sont invitées à intégrer, de plus en plus, le média cinématographique dans l'apprentissage de nouvelles langues, dans l'actualisation et l'amélioration des compétences communicatives des apprenants, sans oublier l'usage intensif du cinéma dans les ateliers d'éveil critique et artistique des élèves/étudiants.

Pour démontrer donc la puissance du langage cinématographique utilisé à des fins d'éducation et ses impacts directs sur les capacités communicatives des apprentis dans les milieux interculturels, nous nous sommes posé de nombreuses questions qui ont mobilisé à longueur de plusieurs mois, notre esprit critique, ainsi que notre curiosité intellectuelle de chercheur dans la discipline des sciences de l'information et de la communication :

1. Quelles sont les valeurs ajoutées de la projection des films en situations d'apprentissage ? Jusqu'à quel point cela pourrait remplacer ou compléter le cours traditionnel ?

2. Quelles sont les forces/faiblesses des projections-débats des films en classe ? Peut-ont construire avec cet outil de nouvelles connaissances ? Si oui, lesquelles ?

3. Utiliser des films dans l'éducation (projections, critiques, analyses, rencontres avec des cinéastes et spécialistes de l'image …) développe les compétences de communication des étudiants/élèves ... Jusqu'à quelle mesure pourrait-on décrire là une nouvelle pédagogie de l'enseignement, celle du *cinema learning* ?

4. L'étudiant de 2019 et des années à venir devrait être éduqué dans l'épanouissement et le développement de son esprit critique et de sa culture de l'image ... Parfois, lui donner un cours entre les quatre murs de la classe tue sa créativité et étouffe son désir d'apprendre ... Qu'est-ce qu'on pense de cela ?

Pour esquisser des éléments de réponse à ces questionnements, une enquête par questionnaire (de nature qualitative) a été réalisée, entre mai et juin 2019, auprès de 45 enseignants-chercheurs, pédagogues, journalistes culturels, *coachs* de vie et responsables de ciné-clubs universitaires habitant l'axe Fès-Casablanca-Agadir (Maroc), l'objectif étant double : a) d'abord, se renseigner en détail sur leur expérience d'utilisation des œuvres cinématographiques en situations d'apprentissage ; b) ensuite, découvrir comment *le cinema learning* leur permet d'innover et d'atteindre des objectifs spécifiques certainement non atteignables par les professeurs non utilisateurs de la méthode et langage cinématographiques.

Les images ont toujours eu un immense pouvoir social, politique et éducatif. La sémiologie et Roland Barthes l'ont mis en évidence au XX^{e} siècle[12]. Ceci dit, la responsabilité de la production et de la diffusion des images n'émane plus uniquement des lieux du pouvoir, elle est désormais partagée par chaque individu, du fait de la circulation et démocratisation massive de tous types d'images (fixes, mobiles, animées,

caricatures, films, etc.) sur tous les supports écrits, médiatiques et numériques.

Dans une optique sémiologique, dès 1964 Roland Barthes en a décrit la rhétorique et montré qu'il existe bien un langage iconique[13], d'où il ressort l'intérêt d'étudier la sémiologie de l'image.

En effet, l'utilisation des images (mobiles et/ou fixes) en situations d'apprentissage a fait couler beaucoup d'encre en donnant naissance à plusieurs essais et publications scientifiques. Pour décrire les fonctions des images, il est intéressant de s'appuyer sur la typologie de Tardy[14] et celle que présentent Berlotelli et Dahlet[15] et Germain[16] dans leur grille pour analyser et évaluer les manuels d'enseignement.

Selon Nathalie Van Der Sanden[17], Tardy soutient que les images servent de liaison entre le système linguistique de la langue maternelle et celui de la langue cible. Elles ont de ce fait une *fonction sémantique*, car elles facilitent le *transcodage* du signe linguistique d'une langue à l'autre, ce qui permet au maître de ne pas recourir tout de suite à la traduction. On parle dans ce cas « d'image-traduction », qui montre des termes isolés ou des objets concrets d'une scène de vie[18]. Le support iconographique a aussi une *fonction situationnalisante* suivant Bertoletti et Dahlet, car les images « simulent parfois une situation de communication », au sens où l'entendent Galisson et Coste[19].

En outre, les images ont une *fonction ethnographique* d'après ces deux auteurs, en conduisant les élèves à découvrir de nouveaux objets culturels ou de nouvelles pratiques culturelles. Germain retient également que leur fonction est *évaluative*, quand un enseignant teste le niveau de compétence de ses élèves, en leur demandant par exemple de produire un récit oral ou écrit à partir d'une séquence d'images sans texte. Il note aussi « qu'elles peuvent servir à *illustrer* un ouvrage, comme la couverture d'un manuel ou le contenu d'un texte »[20]. Ici, on parle de *fonction esthétique* ou *décorative*[21].

De plus – affirme Nathalie Van Der Sanden –, les images peuvent *servir de prétexte* à de multiples *activités* en classe, par exemple en invitant les élèves à « inventer des dialogues, des légendes ou des publicités à partir de documents visuels », ainsi que l'évoque Muller (2012). Dans le domaine des arts et de la littérature, on considère que les images ont une *fonction symbolique,* lorsqu'elles font référence à une idée abstraite, par exemple la bonté ou la piété, mais aussi une *fonction discursive,* qui se rencontre en étudiant l'argumentation dans les publicités ou d'autres sources[22].

Le même auteur continue[23], soulignant que, par ailleurs, Huynh[24] retient que les images peuvent être *au service de la narration*, comme dans le cas des bandes dessinées ou des contes. Enfin, la fonction des images « peut consister à *distraire* le lecteur, en l'invitant à découvrir des personnages et des décors imaginaires »[25].

Dans le cadre qui nous intéresse, celui de l'enquête par questionnaire portant sur l'usage des films dans les différents contextes d'apprentissage, les répondants à l'enquête mettent l'accent sur le rôle indiscutable du corpus cinématographique dans la construction de nouveaux sens et connaissances.

Dans ce sens, le *cinema learning* en tant que pédagogie visuelle est une méthode d'apprentissage originale dans la mesure où les films regardés par les enseignants avec leurs étudiants permettent à ces derniers de sortir *un peu de l'ordinaire* (les méthodes classiques d'apprentissage) et attirent rap*idem*ent, grâce à leur langage animé, leur attention. Lors de la projection d'un film par exemple, plusieurs informations peuvent être captées et mémorisées en même temps, et plusieurs sens sont sollicités, car l'information est délivrée aussi bien par des messages audio que visuels.

D'après l'enquête, la projection des films en classe est un outil de connaissance à tous les niveaux même si la difficulté peut résider au début dans les finalités de la projection (est-ce un ciné-club qui demande un certain sens critique ?, Est-ce un document scientifique qui entend apporter un complément audio-visuel ? ...). Mais, dans tous les cas, la projection de films améliore la qualité de la connaissance et du profil des étudiants, étant donné qu'elle ouvre sur des imaginaires, des cultures et une variété de langages que les étudiants devraient désormais découvrir.

En même temps que les méthodes d'enseignement évoluent, les milieux éducatifs ont de plus en plus recours à des outils pédagogiques modernes[26]. La projection des films en classe est très porteuse au processus de l'apprentissage, mais elle ne peut pas remplacer complètement un apprentissage classique, puisqu'elle représente un complément cognitif. Pourquoi ? La réponse à cette question est simple : devant un film, on peut parfois être réceptif de manière passive sans interagir et, si cette méthode devient la méthode clé d'apprentissage, cela risque à la longue de créer une sorte d'ennui chez l'étudiant. Du coup, la diversification des outils d'apprentissage est essentielle pour garder vivante la curiosité intellectuelle des étudiants :

> Ce que tu appelles *Cinema Learning* est une pédagogie à laquelle j'adhère complètement … La projection des films en classe reste une méthode captivante qui véhicule plusieurs informations qu'on peut mémoriser plus facilement qu'un cours traditionnel, car il y a une mise en scène qui attire l'attention. On peut revenir sur certaines parties du film pour les revoir une deuxième fois pour une compréhension plus approfondie. On peut au niveau du cerveau associer ces images (ou scènes) à des informations et les retenir mieux. [Ilham, Enseignante, 42 ans]
>
> En situation d'apprentissage, la projection d'un film est une valeur ajoutée absolue car elle apporte de la variété et de l'intérêt. Elle peut casser la routine pouvant facilement amener au décrochage de l'étudiant. La langue du film apporte beaucoup car c'est une immersion directe qui confronte l'étudiant à un imaginaire linguistique. [Rochdy, Professeur et Chercheur en Cinéma, 57 ans]

Si l'apport du cinéma à l'apprentissage est désormais une valeur sûre, il semble cependant nécessaire de revoir comment apprendre à regarder pour mieux communiquer et non pas seulement écouter ou voir communiquer pour éventuellement mieux parler. Dans ce sens, il y a un double *challenge* qui s'impose à la communauté des pédagogues : 1) d'abord, utiliser *le cinema learning* avec les étudiants en cassant la lourdeur du mode transmissif de l'enseignement classique par l'introduction juste et judicieuse des images ; 2) ensuite, être sensible à la place du langage universel qu'est l'audiovisuel dans le processus de l'éducation.

Dans ce paysage pédagogique, le cinéma représente le protagoniste par excellence de cette révolution qui a supposé le dépassement de la lecture et de l'écriture comme moyen d'information[27] et, par conséquent, le langage de l'image (éventuellement à l'ère du numérique), ne pourrait être qu'une provocation à une réflexion qui engage la communication par l'iconographie tout autant que l'oralité ou le cinéma, l'Internet ou les médias sociaux.

En lisant minutieusement les réponses des participants à l'enquête par questionnaire, on s'aperçoit que, en 2019 et dans l'horizon des années qui vont suivre, donner un cours entre quatre murs ne peut être que lassant pour l'étudiant et pour l'enseignant. Du coup, les enseignants sont urgemment invités à apporter de la variété dans l'acte pédagogique en programmant des cours spécifiques et différents de ceux se déroulant entre les quatre murs de la classe, autrement dit il leur incombe de concevoir des séquences

d'apprentissage *outside of the school*, selon les termes du public enquêté :

> Les différentes activités que peut offrir le cinéma aux étudiants contribuent nécessairement au développement de leurs compétences de communication au-delà des murs de l'université. Le cinéma est un langage puissant. Du moment que la plupart de nos cours se font à l'intérieur des établissements scolaires, on doit penser à multiplier le nombre des occasions d'apprentissage à l'extérieur car l'objectif ultime du vrai enseignement est la contribution à l'éveil et épanouissement de l'apprenant. [Marzaguy, Professeur et Docteur en Cinéma, 44 ans]
>
> Imagine par exemple … je fais un cours sur la peinture ou le cinéma. Si je n'effectue pas des visites au musée avec mes étudiants, si les étudiants ne rencontrent pas des peintres, s'ils ne suivent pas des ateliers pratiques, le cours serait abstrait ... Dans des pays assez développés comme le Canada, l'apprentissage est axé sur les exercices pratiques, les actes de création (si tu veux …). Il suffit de s'inspirer des modèles anglo-saxon et asiatique. L'enseignant et les conditions d'apprentissage pour les étudiants sont les véritables moteurs pour le développement de tout système éducatif. [Aziz, 60 ans, Professeur en Cinéma et Éducation]

Pour les enquêtés, les apprenants d'aujourd'hui sont très branchés à l'audiovisuel et de plus en plus résistants aux méthodes traditionnelles d'enseignement (cours magistraux, lectures de livres, etc.). Leur patience et leur capacité d'écoute semblent en avoir bien accusé le coup. De ce fait, l'usage de documents audiovisuels (les films, par exemple) développe leur imagination et les met dans une situation d'apprentissage plus adéquate à leur *habitus*, d'autant plus que cela leur permet de voir plus et d'entendre plus, au lieu de rester uniquement concentrés sur le cours magistral des enseignants.

Cependant, si la projection des films en classe permet d'illustrer l'objet d'enseignement et de le rendre plus concret, elle ne peut pas remplacer le cours dit *traditionnel* : la mentalisation, l'entraînement à l'abstraction par le biais de l'imagination, la réflexion continue et systématique, l'écoute prolongée et la remémoration, entre autres pratiques du bon vieil enseignement sont toujours nécessaires pour la structuration et la solidification des connaissances et des capacités cognitives des apprenants.

« Une image vaut mille mots. » – cette citation de Confucius fait aujourd'hui florès et à voir l'omniprésence de l'image dans toutes les sphères de notre vie, on serait tenté de croire qu'elle est tout à fait justifiée[28], puisque souvent beaucoup plus expressive que les mots, l'image capte l'attention, l'oriente et empêche de se distraire. Dans le contexte des technologies de communication qui envahissent sans cesse l'environnement social et cognitif des apprenants, il est fortement recommandé de mettre l'étudiant dans les situations de communication centrées sur les TICE :

> Je crois que la projection des films est toujours une bonne idée en situations d'apprentissage. En étant étudiante au lycée, on a organisé plusieurs projections de films au sein de notre classe. Dans le cours d'histoire/géographie, c'était toujours très enrichissant de regarder des films et surtout des documentaires afin de mieux comprendre les leçons sur la première et deuxième guerres mondiales, ou sur l'économie de la Chine ou encore le problème de désertification. [Nisrine, 25 ans, Animatrice de Ciné Clubs]
>
> Les projections-débats sont une source d'inspiration et de motivation pour les apprenants. Je suis certaine d'une chose : quand les étudiants vont visionner ensemble un film en rapport avec l'un des axes du cours (prenons par exemple la communication non verbale), le débat qui va en suivre ne va que réussir étant donné que voir ensemble des films ça peut aider des personnes timides ou introverties à « percer leur bulle » pour prendre part à la discussion, en osant davantage et en s'exprimant plus … [Sabrine, 25 ans, Chercheuse en Arts Visuels]

Car, grâce à leurs aspects dynamiques et interactifs, ces situations contribuent à créer des ambiances décontractées, ce qui devrait en principe rendre le processus d'apprentissage plus facile et plus agréable, d'autant plus qu'il se déroule, alternativement, en classe ou à l'extérieur.

Mahdi Amri is a Doctor and Professor Researcher at Higher Institute of Information & Communication (ISIC, Rabat, Morocco). Since 2009 until now, he has been teaching in France and Morocco varied courses in Information & Communication Theories, Advertising, Political Marketing, Research Methodology, & Web design for different audiences (Bachelor, Master, Professional Trainings). His main areas of interest are: Uses of ICT, Digital Culture, Mobile Learning, and Cinema Studies. (mahdiamri.isic@gmail.com).

Notes

1 Irma Velez, « Pour une éducation au cinéma intégrée dans une pédagogie de projet multimédia : un exemple de translittératie », in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI, N° 2 | 2012, 8-25.

2 La théorie du *cinema learning* que nous proposons dans le cadre du présent article se réfère à la capacité des enseignants à améliorer leurs méthodes de travail avec les étudiants en s'appuyant sur le médium cinématographique (projections-débats, démonstrations scientifique sur la base de films visionnés et discutés en classe). Le *cinema learning*, est une pédagogie d'éveil et d'épanouissement intellectuel des apprenants. Innovante et interactive, elle s'inspire largement de l'environnement communicatif des ciné-clubs ainsi que des séances de *public speaking* autour d'œuvres cinématographiques. À l'instar d'autres pédagogies actives, telles que le *learning by doing*, le *cinema learning* est un apprentissage qui casse la lourdeur académique du cours magistral en invitant les apprenants à utiliser le cinéma pour apprendre.

3 Adadağ Özgür, « Le cinéma, outil d'éducation et d'enseignement de la révolution sous le régime du parti unique en Turquie », in *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 139 | juin 2016, mis en ligne le 30 avril 2015, URL : http://journals.openedition.org/remmm/8996 (Consulté le 11 juillet 2019).

4 Mathieu Rasoli. « Éduquer par/avec le cinéma ? », in *Cités*, 2019/1 (N° 77), p. 83-95. DOI : 10.3917/cite.077.0083. URL : https://www.cairn.info/revue-cites-2019-1-page-83.htm (Consulté le 10 juillet 2019).

5 *Idem*.

6 « Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. », URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre_europ%C3%A9en_commun_de_r%C3%A9f%C3%A9rence_pour_les_langues (Consulté le 30 septembre 2019).

7 Velez, *idem*.

8 *Ibidem*.

9 *Ibid*.

10 *Ibid*.

11 Marcel Lebrun & Jean-Marie De Ketele, *Des technologies pour enseigner et apprendre* (Bruxelles : De Boeck, 2007).

12 Benoît Labourdette. « L'éducation aux images 2.0. Comment mettre en place de nouvelles médiations pédagogiques ? », in *L'Observatoire*, 2018/1 (N° 51), p. 72-75. DOI : 10.3917/lobs.051.0072. URL : https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2018-1-page-72.htm (Consulté le 10 juillet 2019).

13 Nathalie Van Der Sanden, « Le Rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux Pays-Bas (1800-1950) : statuts, fonctions et enjeux didactiques », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 49 | 2012, Online since 14 September 2017, connection on 19 July 2019. URL : http://journals.openedition.org/dhfles/3394 (Consulté le 10 juin 2019).
14 Jacques Tardy, « La fonction sémantique des images », in *Études de linguistique appliquée*, 17, 1975.
15 Maria Cecilia Berlotelli et Patrick Dahlet, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E », in *Le français dans le monde*, 1986.
16 Claude Germain, « Les Fondements psychologiques et linguistiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) », in *Histoire, Épistémologie, Langage*, 1995, 17-1.
17 Nathalie Van Der Sanden, *idem*.
18 Jacques Tardy, *idem*.
19 Daniel Coste et Robert Galisson, *Dictionnaire de didactique des langues* (Paris : Hachette, 1976).
20 Claude Germain, *idem*.
21 Maria Cecilia Berlotelli et Patrick Dahlet, *idem*, 186.
22 Nathalie Van Der Sanden, *ibidem*.
23 *Ibid*.
24 Jeanne-Anthyde Huynh. « L'Image dans des manuels de collège et de lycée : 1990-2006 », in *Images et textes en lecture*. *Le français aujourd'hui*, 2008, 161.
25 Christophe Martin. « Le Jeu du texte et de l'image au XVIII^{e} siècle, de l'intérêt d'une prise en compte de l'illustration dans l'étude du roman au siècle des lumières », in *Images et textes en lecture*. *Le français aujourd'hui*, 2008, 161.
26 Leslie Dagneaux, « Le Film fixe dans les pratiques pédagogiques du mouvement de l'École Moderne : une parenthèse désenchantée », in *Tréma*, 41 | 2014.
27 Gérard Leblanc, « Ce qu'imaginer veut dire », in *Entrelacs* [En ligne], 10 | 2013, mis en ligne le 11 septembre 2013, URL : http://journals.openedition.org/entrelacs/489 (Consulté le 3 juillet 2019).
28 Karine Gallopel-Morvan, « Une image peut-elle valoir mille mots ? L'image au service de la communication publicitaire en santé publique », dans Florence Douguet éd., *Image et santé. Matériaux, outils, usages*. (Rennes : Presses de l'EHESP, « Recherche, santé, social », 2011).

Sociologie de l'imaginaire et tendances coloniales dans le film documentaire français à propos de l'Arabe maghrébin

Sociology of the Imaginary and Colonial Tendencies in the French Documentary Film about Maghrebian Arabic

Abderrahim Tourchli, Redouane Ferraj***

The metropolitan perception of the other has always raised ambiguities in French films. In fact, the documentary genre has played a role both equivocal and preponderant in the Maghreb's imagery since the colonial era to the postcolonial era. To summon this French Western imagination, we will discuss two tendencies in the film narrative among French documentarists, one described as pacification, or even invisibility, of the Maghrebi natives spreading over the period (1830 -1965); it corresponds to a colonial imaginary; and the other trend is that of confirmation identity, and the ostentatious visibility of the Maghrebian Arab on screen (period of independence stretching from 1965 to the present day). This is an anticolonial imaginary. We will show the evolution and the variables of such a look from the West vis-à-vis the East to the cinema.

French imaginary; French documentary; colonial tendency; anticolonialist tendency; (post)colonial, the Arab-Maggiore; the East, work of pacification; underrepresentation.

À travers cet article, nous opterons pour une approche sociologique qui porte sur la mise à nu de l'imaginaire français envers l'Autre, ici l'Arabe maghrébin, comme discours unilatéral dominant et Saïd Edward corrobore ce parti pris : « La relation entre l'occident et l'orient est une relation de pouvoir et de domination, l'occident a exercé à des degrés différents une hégémonie complexe »[1].

Cette contribution précisera l'évolution de ces représentations collectives cinématographiques dans le temps : d'abord une tendance coloniale ou propagandiste

* Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco
** Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco

qui souligne les rapports inégaux et tendus entre les acteurs colonisateur et colonisé, dominant et dominé et qui stigmatise la structure et les mécanismes du discours filmique d'obédience orientaliste décrivant un orient imaginé, narré, voire comme objet de possession ou de simple colonie, ce traitement exotique de l'Arabe est étayé par Saïd Edward : « l'orient a été orientalisé [...] l'orient a été créé »[2].

Mais aussi repérer une nouvelle perception de l'Autre, celle de la tendance post-colonialiste avec l'angle d'attaque de cinéastes à la fois novateurs et humanistes qui repensent l'Orient bien loin du joug des regards archétypaux de toute une littérature coloniale française. Notre objectif porte finalement sur la sauvegarde, l'archivage et la mise en valeur de la documentation sur la mémoire de l'Arabe maghrébin.

Le corpus représentatif de l'imaginaire français au cinéma

La filmographie choisie est un corpus représentatif et approprié à notre problématique qui couvre le territoire de l'Algérie et du Maroc et qui vise la radioscopie de cet imaginaire français dans ses multiples visions envers le maghrébin à travers les deux ères citées et d'en souligner les modulations ou les variations.

Ce cinéma de la période coloniale est-il purement narratif ? Et, puis, comment l'autre tendance relevant de la période postcoloniale, mais plus tard aussi post-moderne (cinéma beur, banlieue-film ...) perçoit le Maghreb ? S'agit-il d'une continuité ou d'un dépassement ou/et évolution de cet imaginaire occidental vers de nouvelles formes d'engagement ou de nouvelles variables pour reprendre les propos de Saïd Edward :

> On peut distinguer deux courants de pensée :le post-colonialisme et le post-modernisme, qui tous deux, dans leur utilisation du mot « post » suggèrent non pas tellement aller au-delà, mais, plutôt, […], des continuités et des discontinuités en mettant l'accent sur les nouvelles modalités et les nouvelles formes de vieilles pratiques coloniales et non pas sur leur dépassement.[3]

Ce regard neuf est-il effectivement qualifié d'objectiviste, d'humaniste, de crédible, de vraisemblable et d'engagé ? Ces films de facture anticolonialiste traduisent-ils réellement le souffle et l'âme du peuple maghrébin ?

Notre analyse débute par l'esquisse de la période précoloniale, enchaine ensuite sur les films de propagande (période coloniale), puis porte sur les films anticolonialistes (période postcoloniale).Cette filmographie est comme suit :

Films de propagande

Films militaires :

- *L'Armée et le drame algérien*. Réal. S. C. A. Algérie. Produit par s.c.a/ecpad (1957).

- *Contre-guérilla*. Réal. Philipe de Broca. Produit par s.c.a/ecpad (1957). Durée 15 mn 20 sec.

Films glorifiant le mythe de latinité :

- *Souvenirs de la Rome antique, Cherchell, Tipaza*. Réal. Suzanne Meunier et al. Produit par l'Ofalac (1948)-ina.fr

Films anticolonialistes :

- *L'Algérie en flammes*. Réal. René Vautier. Production Vautier, Deffa (1958).

- *Un peuple en marche*. Réal. René Vautier Production centre audiovisuel algérien (1963).

La période précoloniale

La période précoloniale est afférente à l'ensemble des films réalisés avant le protectorat

ou avant la colonisation du Maghreb. Généralement ces images sont sous forme de vues prises par des opérateurs, ou format documentaires très courts (courts métrages). On note dans cette production la permanence de poncifs négatifs (sur les maghrébins) à idéologie orientaliste, hérités des productions littéraires du passé.

Au Maroc, citons le premier opérateur Gabriel Veyre auteur du livre *Au Maroc, Dans l'Intimité du Sultan* : « c'est plus spécialement pour apprendre au sultan la photographie que j'avais été mandé à fez »[4]. Il filme le palais à Fès avec ses mœurs et puis il conçoit un reportage cinématographique, mentionné dans un livre collectif de Farid Abdelouahab, Marion Pranal *et al.* dans *Le Maroc de Gabriel Veyre* (1901-1936, kubik éditions, 2005), avec une teinte exotique.

Dans la même ornière, l'opus *le Chevrier marocain* réalisé et tourné par les frères Lumières vers 1897, c'est un ensemble de vues filmant un Maroc archaïque et sensuel. Soulignons que c'était le premier tournage au Maroc sous le numéro 1394 du catalogue Lumière.

En 1907, *Reportages des évènements de Casablanca*, réalisé par Felix Mesguich est un document précieux car il nous montre la convoitise du colon français, sa haine pour l'Autre et la violence infligée au marocain ; justement cela s'explique par le bombardement de Casablanca par les troupes françaises depuis le « Bombardier Galilée » avec un bilan lourd de 7000 morts.

L'on déduit qu'à l'aube de la colonisation l'Orient fait l'objet d'intérêts impériaux, il est perçu comme une sphère occupée même par les cinéastes, d'ailleurs Saïd Edward confirme cet imaginaire de l'Orient comme espace colonial : *« L'Orient géographique sollicitait l'attention de l'occident »*[5].

En Algérie vers 1911-1924, des vues célèbres de propagande de l'opérateur Alexandre Louis Promio filmant un contraste des autochtones algériens mal habillés et groupés, par ironie du sort, en foule débile et paresseuse dans des casbahs insalubres et de l'autre côté des colons élégants et actifs, ou encore des dockers algériens cadrés comme des esclaves qui chargent péniblement sur le quai du port d'Alger un tonneau sur le plateau d'un wagon en 1896. Ses films d'explorateur et d'aventurier teintés (bleu, jaune, orange) accentuent le paysage exotique de l'Orient.

En Tunisie, les premières projections étaient organisées par Albert Samama Chikli, à la fois tunisien et juif français, comme le film *Zohra* sorti en 1922 (histoire d'une jeune naufragée d'origine française dans les côtes tunisiennes, une fois rescapée voulait se rendre utile pour le douar, mais à la fin du film sur une pancarte demande à Dieu de la protéger et l'aider à retrouver ses parents) connotant par-là un Orient paradoxalement comme espace de séduction et de danger. Il filme aussi le séisme de Messine en 1908 ; ou encore il filme *Les obsèques de Naceur Bey*. N'oublions pas l'archive énorme du photographe orientaliste Soler Francisco, célèbre éditeur de cartes postales (1840-1944), et qui a beaucoup servi aux cinéastes comme fond documentaire à caractère folklorique.

Bref, cette période précoloniale est bel et bien une phase d'exploration et de propagande et développe un regard qui case l'Orient dans l'étrangeté, le despotisme oriental et l'anarchie, la sensualité exacerbée, un Orient idyllique et stylisé.

C'est une représentation cinématographique qui verse vers une véritable déréalisation car elle répond aux impératifs del'idéologie expansionniste de la France.

La période coloniale

La période coloniale a connu le soutien officiel aux films coloniaux au Maghreb par le service intercontinental de l'information et de la documentation du ministère des colons. Cette politique d'ingérence est mise en accent par Edward : « L'orient est un système de représentations encadré par toute une série de forces qui l'ont amené dans le service de l'occident et dans la conscience de l'occident et plus tard dans l'empire de l'occident »[6].

La censure était de mise justement sur toutes les productions du Maghreb. L'implicite récurrent du discours colonial est la propagande à l'écran ; à ce propos Saïd Tamba cite « le cinéma colonial depuis ses débuts implique inéluctablement divertissement, intérêt scientifique et propagande »[7].

Au Maroc, d'ailleurs 14 résidents se sont succédé pendant 44 ans durant (1912-1956), du premier résident le général Lyautey au dernier résident André Dubois, passant par Charles Noguès (vers 1939), et Eirik Labonne (vers 1947), tous, ils ont bel et bien contrôlé avec une main de fer toutes les productions cinématographiques. C'est le cas du film *Les Hommes sans nom*, sorti en 1937 de Jean Vallée après avoir tronqué les scènes de guerre.

En Algérie le fameux décret de Pierre Laval de 1934 impose des censures à tous les tournages non conformes à l'idéologie de la métropole. Prenons le cas du film de René Vautier *Une nation l'Algérie*, réalisé en 1954, interdit pour évocation des chambres à gaz ou enfumades du *Dahra* fomentées par la régence d'Alger par le colonel Pélissier et le colonel Bugeaud en 1845 dans les grottes de Ouled Ryah d'Algérie, surtout avec indication du cinéaste de 52 cadavres suite à des asphyxies et avec un zoom sur des ossements humains dans les grottes. Le colon avait peur d'être accusé de crime contre l'humanité, il finit par camoufler la réalité celle du blanc tortionnaire.

Nous avons choisi le film militaire (3 films) produits par le SCA (Service cinématographique des armées) – rappelons qu'il y a plus de 220 films conservés à l'ECPAD- pour exhiber la portée expansionniste du colon français et disséquer le fonctionnement narratif de la tendance coloniale.

Le documentaire de court métrage *l'Algérie coloniale* 1957, *L'Armée et le drame algérien* (1957), cité au corpus, est donc réalisé par le SCA spécifiquement un cinéma militaire, diffusé dans la salle de France, met à l'écran l'imaginaire colonial français à propos de l'Algérien par l'emploi de mécanismes discursifs suivants :

- « L'action psychologique » engagée par le SCF est en parfaite conformité à la propagande de « la société ciné-phone » fondée au Maroc en 1939 et qui expose des films coloniaux ou, encore, les projections propagandistes des « *ciné-bus* ».

Ce procédé est subtilement utilisé dans tous les films militaires comme *Le général Salon ou képi bleu*. Dans *L'Armée et le drame algérien*, on exhibe les activités humanitaires au profit des indigènes. Le Blanc lui apporte l'œuvre de paix, du progrès, il est le symbole de la civilisation. Les cinéastes emploient un ensemble alors de codes et de traditions pour maintenir ce rapport de force types :

- « L'œuvre de pacification » : les deux communautés (marocaine et française) vivent en paix et « qu'un soldat est là pour pacifier et non pour faire la guerre »[8]. Les soldats de SAS (section administrative spécialisée), s'occupent de l'éducation , de la santé des autochtones, remplissent concrètement un rôle social, le rôle de l'armée se réduit à une « armée-police » qui assure « le maintien de l'ordre »,qui inventorie les actions antisubversives de l'armée française, qui dissipe la peur, chasse les terroristes de la FLN,

pourchasse les hors la loi, traque les Fellaghas sous prétexte que : « L'Est a toujours signifié le danger et les menaces3[9].

Le SCA, convaincu que le cinéma est un moyen d'action , glorifie l'Algérie française métropolitaine par l'esthétique de l' image : on défile alors des images mouvantes de la France puissante et on insinue la métaphore de l'Algérie métamorphosée (chantiers colossaux construits …), pour agir sur les populations assujetties, les dompter et parallèlement convaincre les Français de la justesse de cette cause au nom de la civilisation surtout après la victoirede la France et ses alliés sur le nazisme.

Ce regard réducteur et inhibiteur traduit donc un orientalisme en tant que phénomène culturel, mais essentiellement un phénomène politique. On partage l'arrière-plan idéologique d'une telle vision avec Edward Saïd : « Ce que je prétends c'est que l'orientalisme est fondamentalement une doctrine politique imposée à l'orient parce que celui-ci était plus faible que l'occident qui supprimait la différence de l'orient en la fondant dans sa faiblesse »[10].

- « la non- représentation » de l'Autre (Manceron le pense aussi pour le cas des Algériens) se justifie ici dans ce film militaire par le maghrébin indigène absent à l'écran, il n'a pas de voix et ne prend pas la parole, il n'a aucunement une consistance ou une identité. Ce cinéma documentaire de la régence représente l'Orient comme extériorité : « L'orientalisme (confirme Edward Saïd) est en dehors de l'orient à la fois comme fait existentiel et comme fait moral. »[11].

- La voix *off* comme instance narratrice : le speaker dans ce film, véritable narrateur extradiégétique raconte seulement le récit de la gloire de la France comme unique vérité et la seule voix ; sous-représente l'Algérien par des attributs péjoratifs. Le cinéaste documentariste orientaliste se transforme en fervent agent secret : *« L'orientaliste peut être comme l'agent secret de la puissance occidentale dans ses tentatives pour établir une politique »*[12].

- L'absence de la guerre à l'écran : on ne filme pas et l'on ne montre pas la guerre dans ce film documentaire, les scènes d'artillerie, de sang, d'exécutions sont supprimées, on a rasé aussi le spectaculaire, cet effacement revient comme élément intertextuel d'ailleurs dans tous les films coloniaux (effacement de la bataille d'Algérie étalée sur la période 1954-1962, effacement de la résistance marocaine de la période 1953–1954, effacement de la résistance du Rif avec éclipse de la figure rifaine de l'indépendance Abdelkrim Khattabi (1919- 1926), effacement des massacres des tirailleurs sénégalais à Casablanca en 1947 à l'époque du résident Éric Labonne, et effacement de la prise d'Alger de 1830. Mougenet Patick résume cette invisibilité des Algériens :

> Sébastien Denis, dans la version allégée de sa thèse, montre comme de 1945 à 1962, l'Algérie et son image sont envisagées ici par les autorités françaises de Paris et d'Alger en fonction des impératifs de la métropole et de la population européenne en Algérie, mais pas en fonction de la réalité sur place, ni des intérêts ou point de vue de la population musulmane. À ce titre, l'imagerie produite est en continuité avec l'imaginaire colonial des années 1930 et véhicule jusqu'en 1958 les mêmes stéréotypes […] sur l'Afrique française […] de 1880 à 1962. Les films de propagande sont donc essentiellement destinés à un public français, puis aux populations coloniales lorsque celles-ci deviennent la cible des idées indépendantistes.[13]

Le deuxième documentaire *Contre Guérilla* de Philipe de Broca, sus-indiqué, film d'instruction ou film d'action sur le terrain. D'abord, le discours filmique expose le point de vue du colon par les procédés cinématographiques suivants :

- Le scénario préétabli qui indique la formation de jeunes appelés venus de France, qui font la guerre ou une simulation de guerre en Algérie à Arzew. On forme des officiers qui débarquent en Algérie. On passe alors d'un orientalisme latent à un orientalisme manifeste comme le pense Edward Saïd : « L'occident a fait passer l'orient d'un espace étranger à un espace colonial »[14].

- La fictionnalisation du récit : Le premier constat est la fictionnalisation du récit filmique, c'est Broca lui-même qui affirme : « un film de guerre entièrement fictionnel […] on voit dans le film des morts français et des troupes de l'ALN, ce qui est très rare, bien que tous ces éléments sont joués devant la caméra »[15].

- Le cinéma narratif de Broca : finalement, c'est un cinéma narratif car il ne représente pas le réel tel qu'il est. La transcription de quelques séquences du dialogue du film montre que l'indigène algérien porte les attributs de rebelle, ennemi, ou de bandit et que les chiffres et les bilans enregistrés sont erronés :

> Lieutenant, voilà ce qui se passe, une bande rebelle importante vient de tendre une embuscade, […] prenez message, résultat de l'embuscade, primo perte, 15 tués dénombrés, 20 prisonniers, 30 armes de guerre récupérées dont un FM. Deuxièmement, pertes amis, un tué, quatre cinq blessés à évacuer d'urgence. Stop et fin : bien pris. Terminé.[16]

Dénis remarque qu'on « ne filme pas la guerre elle-même, mais le résultat de la guerre »[17]. Les Arabes sont filmés comme des égorgeurs, des pervers, des ennemis et des bandits par Philipe de Broca. Le soldat maghrébin aussi est filmé en tant qu'*« animal »* selon l'expression de Bauchard Pascal.

L'Orient dans l'imaginaire français se cantonne à une source de mal; or, l'Occident vu comme source du bien, et que par légitimité et suprématie, le blanc dompte l'indigène ou l'Arabe maghrébin qui est primitif, serviteur, un simple sémite. L'orientalisme est fondé donc sur la thèse des inégalités : « un système binaire […] des sociétés avancées et des sociétés arriérées […] peuples dégénérés, arriérés, non civilisés, retardés »[18], comme le fait remarquer S. Edward.

Souvenirs de la Rome antique, sorti en1948. C'est un documentaire particulier, produit par l'OFALAC, organisme militaire, d'une courte durée de10 mn 32 s ; tout le récit est raconté par la voix *off* et le montage d'images d'archives assuré par Suzanne Meunier ; la composante majeure de l'imaginaire français dans ce film est *« le mythe de latinité »* :

> L'empire de Rome se perpétue dans les musées […] dans le musée du Louvre [...]. La synthèse de la grandeur romaine […] Cherche l'antique Césarée [...]. Le Musée de Cherchell exalte les divinités de la mer, […] les thermes romains, les ruines de Tipasa, des nécropoles chrétiennes groupées par la chapelle d'Alexandre […].civilisation latine au premier siècle de l'ère chrétienne arc de Caracalla, forum de Tingad […] passé riche d'histoire d'art et de poésie.[19]

On relève dans cette transcription du film la grandeur romaine qui affiche une tendance coloniale française de l'après-guerre et s'est inspiré des écrits coloniaux de Louis Bertrand. L'Occident veut continuer l'entreprise de Rome et maintenir le cordon ombilical qui lie Rome et l'empire de France. Ce discours de légitimation s'explique par le récit des troupes de la légion française, majestueusement retournées sur cet espace reconquis, celui de l'Algérie comme terre latine inhérente à l'homme européen *stricto sensu* ; il s'agit d'une tendance « euro-centrique » bien loin de tout « *réalisme magique* »[20] pour emprunter le concept de Saïd Edward.

Le récit à la voix *off* rallume les souvenirs de Rome antique, véritable flambeau de la

civilisation occidentale en citant avec lyrisme et nostalgie Saint Augustin, Alexandre le Grand, Scipion l'africain, Juba I et Juba II ; la caméra filme par *travelling* des martyrs chrétiens à Tipasa dans une longue séquence filmique, des arrêts-images aussi sur des cités édifiées par les romains comme Cherchell, ancienne Césarée, Hippone ou Annaba, Lambèse, Tébessa Tipasa. Bref, il s'agit dans l'imaginaire français d'une « reconquête de l'espace chrétien usurpé par les musulmans au VII[e] siècle »[21] ou d'une conquête légitime transformée en droit du sol *de facto* :

> La part réservée aux vestiges antiques et aux souvenirs de l'Afrique romaine […] Le but est démontrer quel rôle joue l'évocation des traces d'un passé ancien dans le discours colonial tenu par ces films [...]. L'utilisation du mythe de latinité par les cinéastes. Surtout la fin de la seconde guerre mondiale […] légitimer la conquête, mettre en valeur la reconquête de l'espace autrefois chrétien, montrer l'œuvre civilisatrice de Rome.[22]

La période postcoloniale

Dans ce volet de films anticolonialistes, nous présentons :

L'Algérie en flammes de René Vautier (1958).

Un peuple en marche de René Vautier (1963).

René Vautier est un réalisateur français d'origine bretonne, partisan du communisme, il est le premier documentariste qui s'est opposé aux scénarios préétablis de 1934, imposés par le décret de Pierre Laval ministre des colonies. Il réalise un chef d'œuvre, *Afrique 50* qui relate le quotidien et les aspirations des paysans africains, il veut *« orienter le pays vers l'indépendance »*, or toutes les bobines ont été saisies par la police. *Algérie en flammes* réalisé en 1958, continue dans la même mouvance de ce cinéma de résistance appelée « caméra-citoyenne » ou film « d'intervention sociale » d'après Vautier.

Vautier représente un nouveau courant dans le cinéma documentaire français, c'est que par les images, il montre des algériens qui contestent la présence française, et aspirent à leur liberté confisquée : « trois départements français d'Algérie […] il fallait qu'ils redeviennent français [...] filmer les raisons pourquoi ils ne veulent plus être français […] Montrer ce qui doit changer […] et que les images [...] un moyen de se battre légalement »[23].

Force est de constater que la nouvelle tendance anticolonialiste dans le film de Vautier est caractérisée par :

- le récit filmique de monstration et de dévoilement : il s'agit d'un discours de dévoilement du réel « je filmerai ce que je vois, ce que je sais, ce qui est vrai […] le cinéma facilite la compréhension des choses »[24].

- Le refus de la censure :Vautier est opposé à la coupure de la séquence des larmes des combattants algériens qui étaient sensibles et endeuillés à la disparition de leursamis, « je suis contre la coupure »[25], réclame-il. Ce film censuré d'ailleurs à cause d'une phrase citée dans le film et jugée provocatrice pour le colon « l'Algérie sera de toute façon indépendante »[26].

- La prise de la parole polyphonique ou témoignage véridique : Vautier donne la parole à des combattants et au peuple, c'est un récit filmique polyphonique d'un cinéma-vérité qui met en valeur des vérités d'un peuple et des causes de minorités oppressées. Il rompt avec l'ère de « l'Algérie de papa ».

Ce film à succès a beaucoup inspiré toute la postérité des cinéastes comme Daniel Cling dans *Abdelkrim ou la guerre du rif* (2010), ou *La Bataille d'Alger*de Gillo Pontcorvo (1975), Edgar Morin dans *Chroniques d'un été* (1961), ou Florent Emilio Siri

dans *L'Ennemi intime* (2007).

Un peuple en marche[27] de René Vautier (durée 65 mn, format blanc et noir). Ce long récit filmique est centré sur le dialogue interculturel entre l'Algérie et la France ; il scelle à l'écran une perception d'une Algérie algérienne fondée sur l'appartenance à une nation et sur le *self-government* bien soulignés par Edward : « le nationalisme arabe a été un mouvement manifestant son hostilité à l'impérialisme occidental »[28]. Les moyens mis en scène pour valoriser l'algérianité sont :

- Le bien fondé du synopsis : Il s'agit du bilan authentique de la guerre d'Algérie (1 million de morts, 5 mille villages détruits, des milliers de masures de fellahs), le récit lugubre et violent immortalise par l'image les révoltes opprimées de l'Algérie (plan-séquence qui retrace l'histoire d'ALN). C'est un film historique à cet égard qui verse vers le vraisemblable.

- Un récit de stigmatisation : la caméra citoyenne ou participante montre le non-dit du colon : l'évocation de la chute de l'OAS ; la promesse de Charles de Gaulle qui crie « Je vous ai compris, il n'y a que des Français à part entière », or ce cri d'espoir du *leader* est salué négativement par la révolution algérienne socialiste par le slogan arabe dans le film *narnarlilistiamar* qui signifie à l'enfer la colonisation. Gros plan sur les larmes des soldats algériens filmées vers 20 min. 46 sec. du film ; *zoom* sur enfants et vieilles femmes calcinées ; filmage de la légion française qui tire sur les cortèges d'Algérois ; par ces scènes poignantes Vautier fait la transposition de la réalité algérienne à l'aube de l'indépendance.

- Discours de l'espoir : en tant qu'intellectuel organique, Vautier suit la marche d'un peuple vers l'avenir, juste au lendemain de l'après-guerre. Sa caméra comparée à une arme, filme la masse qui œuvre volontairement pour la reconstruction du pays, un front est ouvert dans tous les secteurs agriculture, éducation, à l'unisson ce peuple algérien socialiste lutte contre la pauvreté sous les chants patriotiques et la marche de l'ALN.

- Témoignage de citoyen : ce procédé utilisé par le cinéaste pour rendre le discours véridique et crédible ; prenons le témoignage touchant de Yamina citoyenne algérienne par exemple qui rappelle avec amertume la déportation des familles algériennes vers les frontières et qui rêve toujours de l'indépendance de son pays. Ou encore le témoignage du réalisateur dans le film même : « Vous êtes un pays libre [...].Vous êtes les autres que nous avons attendu pendant 130 ans […] la caméra est là pour l'édification d'une société nouvelle […] notre tâche est de prendre les hommes plus que les maisons […] je dis ce que je vois, ce que je sais, ce qui est vrai. »[29]

Vautier repense l'orientalisme, il opte pour un discours humaniste fondé sur la connaissance mutuelle des deux blocs Orient-Occident, un partage qui respecte la différence, il dépasse les normes standardisées des français, il cherche à travers le cinéma à lutter contre toute forme de discrimination et mener le vrai combat celui de « dépasser l'entreprise étouffante de la dialectique binaire maître-esclave »[30].

Au terme de notre analyse, le spectateur averti relève facilement les indices de la rhétorique propagandiste à tendance colonialiste figurant dans les documentaires français de la période de la colonisation du Maghreb par l'emploi de la thématique dominante de *la sous-représentation* de l'Algérien et du Marocain. Il s'agit d'un principe de l'orientalisme ou « l'idée européenne de l'orient »[31].

Les mécanismes mis en œuvre pour consolider cette perception sont : l'action psychologique, l'œuvre de pacification, l'effacement de la guerre, l'absence du

personnage maghrébin, l'usage des scénarios préétablis ou la mise en image de synopsis d'une production militaire contrôlée par le SCA, le réemploi du mythe de latinité.

Ces images censurées et contrôlées traduisent une communication politique métropolitaine de déformation et désinformation ; bref c'est un cinéma totalement narratif et déréalisé qui efface l'indigène, le chosifie, l'animalise et réduit la figure de l'Arabe maghrébin à un être dominé, amnésique ou sans mémoire, sans identité et sans histoire.

Dans ce cinéma colonial qui coïncide avec la conquête du Maghreb, on souligne le lien intrinsèque entre orientalisme et colonisation, et on rappelle l'héritage pesant notamment du cinéma précolonial, de l'entre deux guerre et de la littérature coloniale.

Certes, les représentations collectives du passé servent de Bible pour la majorité des documentaristes français pour continuer à percevoir un Orient folklorique et folklorisé, archaïque, sensuel, barbare et despote et qu'au nom de la civilisation et la modernité, l'Occident ou son représentant l'empire français joue le rôle du maître et du rédempteur.

Retenons que le cinéma répond à et dépend de la politique algérienne de la France qui avait pour souci d'annexer le Maghreb comme un département français, et de préparer des électeurs maghrébins complètement castrés et assimilés. Par conséquent, le récit cinématographique et l'esthétique de l'image sont relégués au second plan au profit de la doxa de la métropole.

Avec l'autre tendance, on assiste à un cinéma français anticolonial qui marque une évolution dans l'imaginaire des documentaristes français vis-à-vis de l'Arabe-maghrébin et plus tard du franco-maghrébin : ils osent parler d'espoir, de décolonisation, de résistance, d'antiracisme, d'égalité, de tolérance et de justice.

Ces cinéastes profitent de la survenance de nouvelles valeurs sociétales de l'après-guerre et du coup repensent l'histoire en acceptant l'Autre dans sa différence ; ils décortiquent le fait social de la colonisation de façon objective et filment la révolution des maghrébins au- delà des préjugés et des attributs négatifs.

Ce cinéma a profité d'un nouveau contexte historique à l'échiquier international comme la victoire de la France et la coalition sur le nazisme, l'apparition des États-Unis comme superpuissance avec son projet d'américanisation et de libération des peuples, la montée du mouvement communiste, avec l'avènement des idéaux démocratiques nouveaux basés sur le libre arbitre et l'égalité entre les peuples ; mais aussi un changement national interne à savoir la prise de pouvoir en 1958 (variable de l'époque comme concept de l'approche sociologique) en France par Charles de Gaulle qui a changé de ton et a engagé un dialogue pacifique avec les colonies y compris le Maghreb.

Cette sociologie de l'imaginaire s'explique alors dans ce *timing* par un examen de conscience des Européens pour les crimes commis surtout en Algérie et cette position était largement soutenue par des cinéastes français comme Vautier en tant qu'intellectuel organique et créateur engagé à l'aube du cinéma postcolonial : il reproduit la réalité, dissipe les haines et estompe les clivages entre l'ici et l'ailleurs en défendant les minorités ou les races soumises et ouvre un dialogue Orient-Occident. Son univers imaginaire filmique euphorique, comme exemple représentatif et pionnier de ce nouveau regard sur l'Autre, a coïncidé avec l'imaginaire du spectateur maghrébin dans une espèce de complicité mutuelle et d'osmose parfaite, car le monde sensible du créateur (sons couleurs, mots angles de vue), a touché ouvertement et affectueusement les points névralgiques de l'identité de l'Arabe maghrébin.

Le documentaire français postcolonial occupe de ce fait une fonction historique, les scènes relatent une histoire factuelle consciente ou/et inconsciente d'un imaginaire occidental qui coupe les amarres avec les archétypes négatifs du passé colonial de « l'Algérie de papa ». Désormais, ce cinéma militant, ou cinéma-plaidoyer, vient à la rescousse des exclus, des sans-voix ; il est à l'écoute des colonisés maghrébins révoltés avec un traitement nouveau de l'Autre, montrant des protagonistes magrébins nationalistes qui œuvrent avec dignité pour la décolonisation ou la construction du pays. À l'écran, surtout dans le cinéma post-moderne, la figure de l'immigré franco-maghrébin ou de l'Arabe maghrébin n'est plus perçue comme espèce inférieure, ou comme un éternel étranger ou un éternel errant.

En définitive, ce cinéma opte pour la sauvegarde de la mémoire d'un peuple spolié dans sa terre et sans identité. À ce propos, il importe de consulter les travaux des critiques qui ont abordé cette question de l'identité maghrébine, qui dénoncent la xénophobie et retracent les moments historiques de l'évolution de l'image de l'Arabe dans le cinéma français : Saïd Tamba, Benjamin Stora, Stéphanie Chauvin, Sébastien Denis, Abdelkaderben Ali, Manceron, Mohamed Khalil, Pascal Bauchard, Édouard Mills Affif, Amin Maalouf. À nos jours, le maghrébin n'est plus sous représenté au cinéma français en général et dans le genre documentaire en particulier, il a une visibilité, une voix, une culture, une identité autonome et singulière aux antipodes de toute hégémonie ou assimilation au blanc, victime lui-même du joug des considérations raciales, religieuses, politiques, impérialistes ou culturelles.

Abderrahim Tourchli is a professor of Higher Education. Member of the Research Laboratory in Narration, Imaginary and Cultural Forms, Department of French Language and Literature at the Faculty of Humanities and Letters, Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco. He teaches courses in Narratology, Introduction to Research to Master students, Poetry courses in the 20th century, French Literature and Initiation to Interculturalism to students of the basic degree. His main interests are Intercultural, Crossing the Arts, Francophone Literature. (tourchli@yahoo.fr)

Redouane Ferraj is a teacher of language and communication. He is a Member of the Research Laboratory in Narration, Imaginary and Cultural Forms, Department of Language and Communication at the Faculty of Sciences and Technologies, Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco. Research concerns are cinema, sociology and literature. (Ferrajrefouane@gmail.com)

Notes

1 Edward Saïd, *L'Orientalisme*, *L'orient créé par l'occident* (éditions du Seuil, 1980), 35.
2 *Ibid.*
3 *Ibid.* 560.
4 Gabriel Veyre, *Au Maroc (1901-1905) Dans l'Intimité du Sultan*, 110.
5 Edward Saïd, *Op. cit.,* 371.
6 *Ibid.* 349-350.
7 Saïd Tamba, « Propos sur le cinéma colonial en tant que genre populaire », in *L'Homme et la société. Revue internationale de recherches et de synthèses en sciences sociales* (L'Harmattan, 2004), 93-108.

8 Sébastien Denis, *Le Cinéma et la guerre d'Algérie, La propagande à l'écran (1945-1962)* (Nouveau Monde éditions, 2009), 1-8.
9 Edward, Saïd, *Op.cit*., 67.
10 *Ibid*., 352.
11 *Ibid.,* 59.
12 *Ibid.,* 381.
13 Sébastien Denis, *Op .cit.*, 1-8.
14 Edward Saïd, *Op .cit.,* 363.
15 Sébastien Denis, *Op. cit.*1-8.
16 *Contre-guérilla*, Réal. Philipe de Broca, sca/ecpad 1957.
17 Sébastien Denis, *ibid*.
18 Edward Saïd, *op. cit.*, 356.
19 *Souvenirs de la Rome antique, Cherchell*, *Tipaza*. Réal. Pierre Leandri et al. L'Ofalac, 1948-ina.fr
20 Edward Said, *op. cit.*, 563.
21 Sandrine Segui Bathilde, « Le Mythe de la latinité à travers quelques courts métrages du gouvernement général : représentations de l'espace antique en Algérie », in Le Documentaire dans l'Algérie coloniale, F. Chevaldonné (dir.) Archives (Perpignan : Institut Jean Vigo), 71/72, Cahiers de l'Iremam, juillet 1997, 12-15.
22 *Ibid.*
23 Michel Rouger, « René Vautie. À 83 ans le citoyen ne désarme pas », in *Histoires ordinaires.Fr*.
24 L'œuvre de René Vautier. Réal. Inès Leraud. www.France culture.fr, 2010.
25 *Ibid*.
26 *L'Algérie en flamme*s, Réal. René, Vautier. Production vautierdeffa 1958, www.film- documentaire.fr.
27 *Un peuple en marche*, Réal. René Vautier, Scénario René Vautier, Production centre audiovisuel algérien, 1963, URL www.film-documentaire.fr.
28 Edward Said, *Op. cit.,* 498.
29 *Un peuple en marche*. Réal. René Vautier.
30 Edward Saïd, *Op .cit*., 565.
31 *Ibid*., 52.

Intercompréhension écrite et traduction : apprendre le roumain comme langue étrangère dans le projet ARTLINGO. Étude de cas (I).

Intercomprehension of Written Texts and Translation: Learning Romanian as a Foreign Language with the ARTLINGO Project. Case Study (I)

*Nora-Sabina Mărcean**

Learning a foreign language by means of artistic practice goes beyond adapting to an informal academic environment, reaching into the realm of activating new strategies and different cognitive resources. Within this context, the intuitive intercomprehension of the written text, together with its translation, represent the foundation of the first theater arts workshops of the ARTLINGO project, leading, at the same time, to improved language skills and playing a major role in establishing the fundamentals of intercomprehension in Romance languages.

Romanian as a foreign language; intercomprehension; Romance languages; translation; text adaptation.

0. Encadrement

L'apprentissage du roumain comme langue étrangère (RLE) a été au cœur de l'« Atelier de théâtre étudiant » que nous avons proposé dans le cadre du projet ARTLINGO, atelier qui s'est réalisé en deux temps : travail d'adaptation de la pièce « L'Histoire du communisme racontée aux malades mentaux » de Matéi Vișniec en vue de la compréhension orale, que nous avons coordonné en tant qu'enseignante de RLE, et mise en pratique des connaissances acquises et jeu théâtral, atelier coordonné par la

* "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca, Romania

metteure en scène Marie Elisabeth. Apprentissage d'une langue étrangère et pratique artistique, l'atelier s'est parfaitement inscrit dans la ligne proposée par ARTLINGO :

> Créé à l'Université de Strasbourg sous l'égide des Investissements d'Avenir (IdEx) […] ARTLINGO est un projet interdisciplinaire innovant destiné à redynamiser le désir d'apprendre en encourageant l'initiative et la créativité des étudiants et des enseignants. Le programme […] propose un éventail de cours/ateliers en Licence et en Master qui bénéficient du concours de professionnels de différentes pratiques artistiques (théâtre, danse, musique, atelier d'écriture, poésie, chansons, etc.). Les étudiants, issus des diverses disciplines de la Faculté des Arts et de la Faculté des Langues, seront ici acteurs de leur propre apprentissage, en réalisant des projets artistiques qui feront, le cas échéant, l'objet de présentations publiques. L'acquisition d'une langue et de ses codes n'est plus perçue ici comme processus essentiellement cérébral.[1]

Dans ce contexte, l'atelier a disposé de 12 heures pour le travail sur le texte, réparties en 4 séances de 3 heures, et de 12 heures pour l'atelier artistique, réparties en plusieurs séances de durée variable, selon les disponibilités des étudiants. Cependant, monter une pièce de 22 scènes, coordonner 15 étudiants qui interprètent 25 personnages ont nécessité un travail conséquent, et nous avons été amenée à programmer des séances supplémentaires. Avant de passer à l'analyse proprement-dite du contenu des ateliers, nous tenons à souligner trois aspects importants.

Premièrement, nous analysons ici les deux premières séances, où intercompréhension, traduction, échanges et apprentissage ont constitué une étape préliminaire pour les deux dernières séances, d'adaptation du texte en vue de la réception intercompréhensive de la performance théâtrale (qui a eu lieu le 6 mars 2019)[2], qui constituera l'objet d'une autre étude de cas. De ce fait, cette première étude ne peut pas être dissociée de sa deuxième partie, où tous les éléments convergent pour arriver à une pleine vue d'ensemble du travail mené. C'est toujours dans la deuxième partie de l'étude que se retrouvent la plupart des exemples et, surtout, le résultat final des 4 séances de travail sur le texte et d'adaptation du texte, respectivement l'intégralité des répliques en roumain dans le texte français, avec les explications des stratégies adoptées. Nous n'allons pas nous arrêter ici sur le choix de la pièce[3], sinon sur la stratégie adoptée pour mobiliser les ressources cognitives des apprenants dans un cadre différent du cadre formel d'un cours de langue.

Deuxièmement, l'intercompréhension[4], telle que nous l'envisageons ici, en reprenant la définition de Peter Doyé pour lequel l'intercompréhension (IC) est « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre »[5], s'applique à des apprenants qui ont déjà, pour la plupart d'entre eux, des connaissances de langue roumaine et sert essentiellement à développer leurs compétences en langue étrangère.

Troisièmement, les séances que nous analysons ici, quoiqu'ayant été conçues selon les méthodes de l'IC, n'ont pas été présentées comme des activités pratiques d'intercompréhension formalisée comme telle. L'IC a été appliquée dans un premier temps à un niveau intuitif à l'échelle du message écrit. Pour les deux séances suivantes, qui constituent l'objet de la deuxième partie de l'étude, les stratégies ont été appliquées de manière formalisée et ont abordé l'intercompréhension du message oral.

1. Étapes préliminaires

Nous précisons dès le début que la pièce a été écrite en français et les étudiants ont reçu dans un premier temps la version française du texte. La version roumaine du texte,

dans la traduction de l'auteur, leur est parvenue à la fin du deuxième atelier. Avant la fin de l'année 2018, les 15 étudiants ont eu comme tâche de lire la pièce en entier et de choisir le personnage qu'ils aimeraient jouer. Vu que la pièce est écrite pour 25 personnages et que certains volontaires ont renoncé pour diverses raisons, au début de l'année ils se sont retrouvés dans la situation inédite de jouer plusieurs personnages, parfois dans la même scène[6]. Toujours avant le début proprement-dit des séances de travail sur le texte, a été organisée une séance préliminaire où chaque étudiant a lu à haute voix son rôle de manière à avoir une lecture intégrale de la pièce.

L'« Atelier de théâtre étudiant » (compréhension de l'écrit et expression orale) s'est déroulé ensuite en plusieurs étapes, réparties progressivement aux cours des 4 séances : contextualisation, intercompréhension intuitive, traduction (séances 1 et 2) et comparaison, adaptation et recréation, et mise à l'épreuve (séances 3 et 4).

2. Contextualisation

2.1. Repères théoriques généraux

Vu que la première séance touche déjà à l'intercompréhension, quoique de manière plutôt préparatoire, nous mentionnons ici quelques repères théoriques de l'approche de l'intercompréhension, que nous subsumons aux approches plurielles décrites par le CARAP[7].

Notre démarche a tiré profit des avantages de l'IC en général, mais aussi de l'utilité de l'IC pour la performance théâtrale en présence d'un public français. Si l'IC manifeste des avantages sur le plan politique, psychologique et didactique, nous nous sommes intéressée surtout aux deux derniers avantages, dans le sens où le principe psychologique sur lequel se fonde l'IC est « l'interaction entre les facultés linguistiques de l'homme et sa capacité d'exploiter les connaissances acquises antérieurement »[8]. C'est ici que les acteurs de l'IC font appel à des ressources cognitives très diverses :

> […] En communication habituelle, un message est codé dans un système linguistique connu du destinataire. Lorsque le message est codé dans un système qui ne lui est pas familier, le destinataire emploie un processus interprétatif fondamentalement identique à celui du cas précédent […] il doit exploiter d'autres ressources cognitives que dans le premier[9]

Les ressources cognitives en tant qu'aptitudes individuelles ou connaissances où les apprenants puisent des clés d'interprétation en intercompréhension, tout comme les méthodes à appliquer ont constitué depuis seulement 20 ans le sujet de nombreuses études et projets, finalisés par grand nombre de matériaux et outils didactiques, surtout pour les langues romanes, grâce notamment aux projets EuRom 4[10], Galatea et Galanet en France[11], EuroComRom[12] en Allemagne. En essayant d'intégrer les propositions de plusieurs théoriciens de l'IC, Doyé regroupe les ressources cognitives en neuf catégories, dont nous avons aisément identifiées la plupart comme ressources utilisées par les apprenants : connaissances générales (antérieures aux connaissances linguistiques : le communisme dans le monde, la localisation géographique de la Russie et proximité de la République Moldave et de la Roumanie), les connaissances culturelles (les noms de Staline, Lénine, les noms de villes, surtout de Moscou en tant que capitale, des connaissances sur les privations du régime communiste en général), connaissances situationnelles (auteur du texte, date de parution, lieu de parution, sujet), connaissances pragmatiques (texte de théâtre, règles de l'expression théâtrale écrite et, pour les textes supplémentaires : extraits de publicité, de critique littéraire), connaissances

phonologiques (équivalences entre la langue maternelle, la langue roumaine et les autres langues du bagage linguistique), connaissances grammaticales (analogies des structures grammaticales employées en français et les autres langues du bagages linguistique, y inclus le roumain), connaissances lexicales (connaissance du vocabulaire international et connaissance du vocabulaire commun)[13].

Inutile de rappeler que, à part le hongrois et le finlandais, toutes les langues européennes font partie du groupe des langues indo-européennes, ce qui revient à dire qu'elles partagent des structures syntactiques et du vocabulaire, dont une grande partie provient, directement ou indirectement, du latin ou du grec. Si, conformément aux statistiques, l'Européen adulte possède en moyenne un vocabulaire de 4 000 mots internationaux facilement reconnaissables, en ce qui concerne le vocabulaire commun, l'apprenant fera des analogies dans le cadre des trois familles de langues européennes, mettant au profit les vocabulaires panroman, pangermanique et panslave. C'est ici qu'intervient l'enseignant, dans l'orientation de l'apprenant vers l'identification et l'utilisation des mots de la même famille de langues, en vue de la compréhension. De ce fait, la stratégie que nous avons employée préférentiellement envisage la proximité linguistique, associée au profil linguistique des apprenants.

Si nous nous situons dans cette approche par famille de langues, il suffit de regarder les répartitions des langues qui font partie du bagage linguistique des étudiants qui constituent le groupe des acteurs pour comprendre non seulement qu'en termes d'intercompréhension, les apprenants ne sont pas de novices linguistiques, mais aussi à quel point l'IC peut s'avérer utile dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

	Langue maternelle	**Langue maîtrisée (au moins B2)**	**Langues en cours d'apprentissage**	**Niveau roumain**
	français	anglais, espagnol	italien, roumain	A1
	français	anglais, espagnol	italien, roumain	A1
	français, roumain	allemand	anglais, russe	C1
	espagnol	français	espagnol, portugais, anglais	-
	roumain	français, italien, anglais	espagnol, portugais	C2 (natif)
	anglais	français	espagnol, grec moderne, italien	-
	français	anglais	chinois, roumain	A1
	français	anglais, allemand		-
	roumain	russe	anglais, russe, roumain	C2 (natif)
	italien, français	allemand	anglais, russe, roumain	A1
	français	anglais, italien, allemand	néerlandais, suédois, roumain	A2.1
	français	anglais	espagnol, roumain	A2.1
	français	anglais, allemand	roumain, bulgare	A1
	français	anglais, espagnol	portugais, roumain	A2
	roumain	espagnol, français, anglais	néerlandais, norvégien	C2 (natif)

Deux précisions sont à faire à ce niveau, concernant la présence des étudiants de niveau avancé ou natif et la situation de la langue roumaine. Si nous avons accepté des natifs ou des étudiants à niveau avancé dans le groupe, c'est parce que leurs objectifs et les nôtres étaient liés à la traduction, la maîtrise des nuances et subtilités de la langue roumaine, l'exactitude de leur compétences linguistiques en roumain, la compréhension du français et la variété des intonations du roumain. En même temps, ils ont joué un rôle essentiel dans l'IC à plusieurs niveaux (vocabulaire, phonétique).

Il est aussi important de préciser que sur les 15 étudiants, la plupart ont un niveau débutant en langue roumaine, et 3 n'ont jamais étudié la langue roumaine et ne suivent pas de cours de roumain. Mis à part les avantages de leur immersion dans l'intercompréhension, ces derniers ont constitué le groupe « témoin » qui a eu un rôle fondamental dans la dernière étape des séances de travail sur le texte (séance 4).

Étant donné les profils plurilingues des apprenants, nous nous attendions à ce qu'ils fassent preuve d'une facilité accrue dans le repérage des correspondances inter-langues, soit parce que leur répertoire est plus grand et permet plus de transferts, soit parce qu'ils ont déjà l'habitude d'appliquer des stratégies inter- ou/et translinguistiques devant des situations de compréhension, d'autant plus qu'il s'agit d'étudiants en langues et que la plupart des langues de leur bagage linguistique font partie de la famille des langues romanes (français, italien, espagnol, portugais, roumain). Conformément aux résultats de l'étude empirique de Berthele et Lamberet, portant sur la compréhension d'un texte dans une langue non ou peu apprise, mais typologiquement proche d'une langue connue[14], il semblerait que les apprenants connaissant plusieurs langues sont plus efficaces et, surtout, cela prouverait « qu'il est clairement avantageux pour l'intercompréhension ciblant une langue romane inconnue d'avoir une bonne maîtrise de deux langues romanes », ce qui vient soutenir nos attentes.

D'autre côté, la même étude souligne l'insuffisance de la compétence à réaliser des transferts inter-langues à base de transparences uniquement. C'est ainsi qu'au critère de proximité linguistique s'ajoutent « le contexte et son potentiel d'enrichissement et de compensation des 'trous lexicaux' en situation de lecture en L2 et en intercompréhension »[15]. Ce seront le profil linguistique, la proximité linguistique et le contexte qui serviront principalement d'outils dans l'IC des séances suivantes.

2.2. Contexte et intercompréhension intuitive

La première séance de trois heures (S1) s'est proposé en un premier temps de vérifier la compréhension du fil narratif et, ensuite, de permettre aux apprenants de comprendre et construire librement leurs personnages. Les deux premières tâches ont été formulées de la manière suivante : « A. Rédigez un résumé objectif de la pièce. B. Qu'est-ce qui se passe dans la pièce ? Résumez les événements à travers les yeux de votre personnage. »

Une fois analysé le déroulement des événements, l'étape suivante s'est proposé de mobiliser les connaissances générales et culturelles des participants, en tant que ressources cognitives au profit de l'IC, dans le sens donné par Peter Doyé. Ainsi, chacune des tâches suivantes, reproduites ci-dessous a eu un objectif très clair :

« C. Dictionnaire explicatif : mieux comprendre les personnages et le contexte. » ;

« D. Une brève histoire du communisme en Russie : https://education.francetv.fr/education-jeux/urss-chronologie-et-portraits/chrono.html »;

« E. Explication des mots relatifs à la réalité du communisme russe. ».

Pour la tâche « C », les étudiants ont reçu une copie du dictionnaire explicatif donné par l'auteur à la fin de la version roumaine de la pièce, dictionnaire qui explique des termes et des noms propres utilisés dans la pièce ou qui font référence au monde soviétique des années '50. L'objectif de cette tâche a été de mobiliser et transmettre des connaissances culturelles, notamment de reconnaître des noms propres, des lieux, des institutions appartenant à la culture russe, ce qui pouvait s'avérer correct d'un point de vue historique, tout comme cela pouvait apporter des informations stéréotypées ou des généralisations erronées (par exemple, comprendre les effets du communisme au niveau mondial au XX^{e} siècle, apprendre qui ont été Staline et Lénine, faire la différence entre le communisme russe et d'autres manifestations de la doctrine communiste, distinguer les noms fictifs des personnages historiques, etc.). La compréhension du texte lors de S1 s'est faite, à ce stade, à un niveau élémentaire d'intercompréhension et à l'aide des apprenants au niveau avancé ou natif. Pourtant, si le dictionnaire apporte des détails sur la personnalité de certains personnages ou certaines références historiques, il reste encore à situer les événements de la pièce dans le cadre historique. C'est ici que la tâche « D » vient mobiliser et compléter des connaissances générales et situationnelles : l'histoire du communisme en Russie, en insistant sur le contexte historique de la période exacte couverte par les événements de la pièce, le mode de fonctionnement de la société, l'implication de l'armée, etc. permettent aux étudiants de vérifier ou infirmer certaines hypothèses. C'est toujours à ce moment que les étudiants comprennent des mots, des noms, des abréviations et syntagmes français relatifs à la réalité communiste russe, qui se retrouvent dans le texte, dans la pièce et dans le dictionnaire (soviet, bolchevique, kolkhoze, sovkhoze, koulak, Ribbentrop-Molotov, NKDV, CEKA, Laurenti Beria, Soso, Grande révolution socialiste, etc.). La liste des mots inconnus ou dont le sens est susceptible d'être erroné est complétée à l'aide des dictionnaires en ligne, lors de la tâche « E ».

3. L'intercompréhension – le texte écrit

La deuxième séance de travail sur le texte (S2) s'est concentrée sur des techniques d'intercompréhension intuitive, suivies d'un premier pas dans la réception et l'analyse du texte roumain de la pièce. Les étudiants ont reçu des extraits de critiques ou appréciations de la pièce et de l'auteur, exclusivement en roumain. Sauf cas exceptionnels de tournures grammaticales ou vocabulaire très avancé, la compréhension et traduction des textes a requiert assez rarement l'intervention de l'enseignant ou des collègues de niveau avancé, vue la dimension des textes (plus de 2000 mots). Il est nécessaire de préciser le fait que l'activité d'IC s'est déroulée exclusivement oralement, d'où l'impossibilité de fournir des données quantitatives des résultats.

En revenant au profil linguistique et académique des membres du groupe (langues romanes, germaniques et slaves) et aux attentes, il convient de souligner qu'il leur a été plutôt aisé de repérer et transposer les correspondances inter-langues, tirant profit de ce que Hugues Sheeran[16] appelle la « 'sororité' des langues qu'ils utilisent » ou de la proximité linguistique, même si apparemment lointaine, des langues européennes de groupes linguistiques différents.

En même temps, en situation d'apprentissages sur des documents écrits authentiques, non modifiés pour correspondre à un certain niveau ou à une certaine fin didactique, la satisfaction des apprenants a été immédiate et l'apprentissage rapide, ce qui a constitué

une bonne source de motivation et de continuation, d'autant plus que l'un des attraits majeurs des textes authentiques est représenté par l'absence d'infantilisation, la méthode intercompréhensive traitant les apprenants comme des adultes[17].

L'utilisation de l'IC en un atelier de ce type vient soutenir l'objectif du projet ARTLINGO de redynamiser l'apprentissage des langues étrangères dans un cadre moins restrictif, moins enclin à insister sur l'erreur et l'utilisation hypercorrecte de la langue, notamment par la réduction de la lathophobie ou l'aversion pour l'erreur et, de ce fait, rendant plus facile la mise en confiance des apprenants, vu qu'ils ne doivent pas s'exprimer dans la langue du texte, sinon l'interpréter : « La crainte de mal s'exprimer est neutralisée puisqu'il s'agit de décrypter un texte et qu'on fait alors appel à des compétences de réception et non pas de production. On ne traduit pas, on transpose plutôt. »[18]. Dans ce cas précis, la compréhension du texte est bien passée par la transposition, surtout pour les étudiants n'apprenant pas le roumain, mais aussi par la traduction, surtout pour les segments de texte roumain dont les apprenants reconnaissaient entièrement la structure syntactique et les éléments de vocabulaire étudiés antérieurement en cours. Pour le reste des cas, il a été suffisant de rappeler l'existence du noyau commun de structures syntactiques et de vocabulaire des familles des langues, surtout du vocabulaire panroman, pour que les étudiants établissent des connexions avec leur langue maternelle et avec d'autres langues connues, indifféremment du niveau de maîtrise de ces dernières, et arrivent à transposer et traduire les textes. Quoique la méthode de l'intercompréhension déconseille la traduction, elle est constamment appliquée par les apprenants, suite à leur formation académique.

Le groupe d'apprenants se sent de plus en plus à l'aise avec une compétence linguistique partielle, sans se proposer d'arriver à la compétence idéalisée du locuteur natif. De ce fait, travailler sur « les compétence partielles »[19] des apprenants nous a permis de développer une compétence bilingue adaptée au profil linguistique de chacun, même si au niveau minimal pour certains.

Dans cette étape du travail sur le texte, conformément au REFDIC[20], il revient à l'enseignant de faire émerger les compétences déjà acquises, de valoriser les découvertes et les résultats atteints, de proposer des textes riches, ainsi que des situations d'échange impliquant les apprenants dans leur subjectivité et, surtout, de relever la performance, afin de consolider la confiance des apprenants en soi, surtout au niveau des compétences partielles, fondamentales dans l'apprentissage des langues, que ce soit de manière traditionnelle ou en intercompréhension[21].

Le REFIC propose des « descripteurs concernant les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un formateur en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir au préalable. »[22]. Quoique nous ne soyons ni formateur, ni spécialiste de l'IC, certaines stratégies ont été naturellement appliquées par les étudiants à cette étape des ateliers, sans formalisation préalable, en raison, le plus probablement, du développement antérieur des stratégies en compréhension dans le cadre de leurs études de langues. Les apprenants disposent déjà de certains savoirs, de savoir-faire et d'attitudes et de stratégies répertoriées par le REFIC (valorisation du profil langagier, procédures d'apprentissage réflexif), stratégies cognitives (généralisation, association, classification, transfert des connaissances, inférence, etc.), et techniques d'apprentissage (prise de notes, mémorisation, résumé, traduction), évaluation de l'apprentissage, connaissances sur les langues apparentées, etc.).

Quelles sont, donc, les stratégies (plus ou moins intuitives, mais dirigées par l'enseignant) appliquées par les étudiants pour arriver au sens des textes authentiques qui leur ont été donnés ?[23] Par rapport aux descripteurs du REFIC, nous avons identifié les deux grandes catégories suivantes :

A. mobilisation des stratégies générales de compréhension écrite, par :

- la mobilisation des connaissances déjà acquises pendant S1 ;
- des hypothèses sur le contenu des textes (voir plus haut, sous-point 2.1.) ;
- l'observation et le repérage du type de texte, menant à des hypothèses sur les contenus : extraits d'entretiens avec l'auteur, textes des éditions qui ont publié le recueil, textes de présentations des compagnies de théâtre qui ont monté la pièce, critique littéraire ; textes publiés en ligne ;
- conscientisation du fait qu'ils ne pourront pas tout comprendre (ils feront donc d'abord une lecture globale, suivie d'une compréhension détaillée, en commençant par les éléments les plus transparents) ;

B. mobilisation des stratégies d'intercompréhension à l'écrit par[24] :

- l'utilisation du lexique aisément identifiable (le lexique international[25] , le lexique panroman[26], les mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues, le vocabulaire commun) ; par exemple, dans les extraits ci-dessous : *antologie*, *act*, *utopie*, *comunism*, *comedie*, *metaforă*, *spital*, *spectacol*, *reflexie*, *stil*, *umor*, *generos*, *oroare*, *istorie*, *identificare*, *reacționar*, *subversiv*, *contrarevoluționar, om, mână, avea, a fi*, *scrie* ;
- le repérage des correspondances graphiques entre les langues ; par exemple, dans les extraits ci-dessous, les similitudes graphiques entre le roumain et le français l'emportent sur les graphies des *ă, î, â, ș* et *ț* ; le *f* est vite associé à *ph* (*nimfomană*), tout comme *u* est associé à *ou* (*discurs*) ;
- la décomposition des mots composés (identification de la racine, des affixes) (ou l'identification des « eurofixes » de la méthode des 7 tamis proposée par EuroComRom[27]) ; par exemple: *anti*eroi, mintal, *auto*deriziune, incapacitate, *supra*vieții, person*aj* ; la reconnaissance des substantifs par les analogies des terminaisons : par exemple, dans *invitație*, *reflecție*, la terminaison -ție, comparée à *-ion*, *-ión*, *-ione* (fr., esp., it.) permet la catégorisation d´un mot comme substantif, tout comme la terminaison *-tate* de *incapacitate* et les terminiaisons correspondantes, -dade, -té, -dad et -tà (port., fr., esp., it.) ;
- l'utilisation de structures syntaxiques pan-romanes, car la typologie des phrases en langues romanes permettent de localiser dans la phrase les différents éléments ; par exemple, la localisation et l'ordre Sujet – Verbe – Complément en Accusatif : *Matei Vișniec a scris* […] *un text* […] ;
- la comparaison des éléments morphosyntaxiques ; par exemple, pour les nombreux cas de degrés de comparaison des adjectifs, le superlatif à structure parallèle panromane : *cei mai cunoscuți*, respectivement *les plus connu*s, *o mais conhecido*, *los más conocidos*, *i più conosciuti* en français, portugais, espagnol, italien ; les formes du passé composé (auxiliaire + participe passé : *nu a murit*, *nu au cunoscut*, *a pierdut*), les pronoms réfléchis (*se află*), les constructions impersonnelles (*se practica*) ;
- des hypothèses sur les sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs ; par exemple, *reîmprospătare a memoriei*, *boli mintale, memoria se va fărâmița* ;
- la traduction des éléments opaques (vocabulaire et structures grammaticales complexes) à l'aide des natifs et des avancés (ou des « mots-profils » dans la méthode des 7

tamis d'EuroComRom) ; par exemple, *să* îndobitocească, *se năpusteşte asupra tuturor celor care*, *vreodată*, *socotite*.

Il va sans dire que pour certains mots ou certaines phrases, plusieurs stratégies ont été adoptées simultanément.

Nous reprenons ci-dessous quelques extraits des textes fournis aux étudiants :

Textes repris par les Éditions Humanitas :

Piesele reunite în această antologie se doresc a fi un act de reîmprospătare a memoriei, o încercare de a radiografia această formă sofisticată de utopie care a fost comunismul – oroarea travestită în costum umanist. Sigur, mi-ar fi plăcut să fac în aceste piese mai degrabă autopsia comunismului, numai că „bestia" nu a murit încă. Cred că este important să ne amintim prin ce am trecut – şi să le spunem prin ce am trecut şi copiilor noştri, care nu au cunoscut comunismul. Este important să nu uităm, chiar dacă suntem obligaţi să iertăm. (Matei Vişniec)

Procesul comunismului prin teatru propune în primul rând o invitaţie la reflecţie şi poate relansa discuţia despre crimele comunismului, despre eroi şi antieroi. Autorul se teme, asemenea unui personaj din una dintre piesele sale, că memoria se va fărâmiţa şi că oamenii vor începe să uite. De aceea scrie. Din interviurile cu Matei Vişniec reiese că împărtăşeşte convingerea unui alt personaj al său, Meyerhold: „Omenirea a pierdut demult răul direct, sincer şi pur. Astăzi, răul este învăluit în mii de discursuri despre o lume mai bună. Astăzi, răul nu vrea numai să îndobitocească mulţimile, vrea să fie şi adulat de ele [...]. El vrea să locuiască în minţile oamenilor şi să-i domine din interior." (Daniela Magiaru)[28]

Texte de présentation pour le Théâtre National de Bucarest :

O comedie amară despre delirul societăţii totalitare. O piesă despre experimentul eşuat al „celei mai bune lumi posibile" – comunismul –, reflectată în metafora unui spital de boli mintale unde nebunii sunt liberi iar oamenii normali înnebunesc.

O satiră virulentă despre opresiunea ideologică şi absurditatea noţiunii de utopie, în viziunea unuia dintre cei mai cunoscuţi dramaturgi români contemporani, Matei Vişniec. Un spectacol rafinat şi modern semnat Florin Fătulescu, important regizor american de origine română.[29]

Textes de présentation de la pièce et de l'auteur, Éditions LiterNet[30] :

Aici, în această traducere literală şi repetitivă a procesului de îndoctrinare, se află concentrat tot geniul piesei lui Matei Vişniec, o metaforă evidentă (azilul psihiatric ca loc al oricărei ideologii), dar mai ales o reflexie asupra puterii, asupra utopiei şi asupra cultului veninos al personalităţii, ilustrat de Katia Ezova, infirmiera şefă nimfomană care se năpusteşte asupra tuturor celor care l-au cunoscut, de aproape sau de departe, pe Stalinul ei iubit. Matei Vişniec a scris, în stilul său caracteristic, un text de o subtilitate înfricoşătoare. (traduction des éditions, Dennis Boneville)

Noi, românii, am fost maeştrii umorului macabru. Se practica autoderiziunea fără teamă şi fără limite. La noi râsul a fost un mod de a supravieţui./Trebuie să ştim să ne acceptăm cu calm şi rănile şi incapacitatea de a fi conştienţi de iluzia în care trăim uneori. (traduction des éditions, fragments d'une interview avec Matei Vişniec au Festival d'Avignon, 1992)

Una din cele mai mari drame ale secolului XX [*sic*] şi a istoriei umanităţii a fost eşecul comunismului. Utopia cea mai generoasă concepută şi pusă în practică vreodată de oameni a lăsat în urmă un tablou terifiant. În această piesă de Matei Vişniec, oroarea extremă a totalitarismului e pusă sub acuzaţie prin recurs la o cale a derizoriului aparent, de un autor la fel de lucid, pe cât şi de inventiv. (traduction des éditions, Drama Logue, Los Angeles)

Éditorial de la revue en ligne « Revista 22 » :

Cum „povestirile scurte" prin care scriitorul înfăţişează « istoria comunismului » aşa cum îi ceruse Directorul, „la nivelul pacienţilor", sunt socotite de Adjunct „reacţionare, subversive si contrarevo-

luționare", el e sigur că literatul nu e decât un agent provocator ce folosește o ingenioasă soluție pentru „identificarea elementelor suspecte". Katia, asistenta medicală, îl agresează sexual pe scriitor, excitată la culme fiindcă aflase că Stalin îi dăduse acestuia mâna.[31]

4. Traduction et comparaison

Vers la fin de S2, après avoir contextualisé et compris la pièce et réinterprété les personnages et pendant que leurs stratégies d'intercompréhension intuitive sont encore bien actives, les étudiants doivent souligner les mots clés dans les répliques de leurs personnages et essayer de les transposer en roumain, préférablement s'appuyant sur les connaissances acquises antérieurement, tant pendant les activités en intercompréhension, que pendant les cours de langue. La tâche a été formulée de la manière suivante : « C. Identifiez les mots clés dans les répliques de chaque personnage. Essayez de les transposer en roumain. ».

Une fois accomplie cette tâche, les apprenants reçoivent la version intégrale en roumain du texte de la pièce. Le texte étant plutôt long pour être parcouru en entier, surtout à la fin de la séance, ils devront identifier uniquement les répliques de leur(s) personnage(s). Dans un premier temps, ils devront comparer et analyser les mots soulignés initialement et leurs variantes en roumain, ce qui leur servira aussi de stratégie mnémonique lors de la performance théâtrale.

À la fin de S2, les apprenants sont prêts à commencer la comparaison et l'interprétation des répliques de leurs personnages dans les deux langues, tout comme à analyser les différences entre les deux variantes de la pièce.

Conclusion

Si le premier but de l'« Atelier de théâtre étudiant » est l'apprentissage du roumain comme lange étrangère, les deux premières séances que nous venons d'étudier constituent une étape fondamentale dans l'activation des stratégies d'intercompréhension et d'acquisition et, surtout, une étape indispensable pour l'adaptation du texte en vue de la réception intercompréhensive d'une pièce bilingue par un public majoritairement français. Le vocabulaire acquis à ce stade servira de base dans la transformation textuelle des deux séances suivantes. Ce même enrichissement de la compétence linguistique et de la conscientisation de la proximité linguistique est souligné par les étudiants dans leurs rapports, dont nous citons ici deux fragments pour finir cette première partie de notre étude :

Cet effort de réflexion, aussi bien individuel que collectif, nous aura permis, à mes camarades et moi-même, d'acquérir du vocabulaire supplémentaire en langue roumaine mais également de mettre en pratique nos connaissances d'ores et déjà existantes, ce qui -étant donné qu'elles n'étaient pas les mêmes pour tout le monde (le groupe étant composé d'étudiants de niveaux différents) – nous aura forcé à travailler ensemble vers un but commun. […] Il était impressionnant de voir, à la fin de cet atelier, les progrès effectués par les étudiants qui ne connaissaient pas la langue. (D.)[32]

De plus, le travail de traduction et de compréhension m'a permis de m'apercevoir encore plus de la proximité du roumain avec le français, mais aussi d'autres langues latines, et de m'interroger sur l'histoire de la langue et du pays. (C.)

Lecturer PhD. Nora-Sabina Mărcean. She is a member of the Department of Romanian Studies, Faculty of Languages at Strasbourg University since 2017. She has been teaching Romanian as a foreign language courses to the first, second and third year students, as well as intercultural communication and ARTLINGO classes. She is also a member of the Department of Modern Languages at "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca, since 2012, where she has been teaching Romanian as a foreign language and writing specialized manuals, all, and, formerly, Junior Lecturer of French at the Department of Applied Modern Languages, Faculty of Letters,"Babeş-Bolyai" University, Cluj-Napoca, for seven years. She is interested in modern language teaching, Romanian as a foreign language and French for translation purposes, applied linguistics, pragmatics, discourse argumentation, intercultural communication. (marcean@unistra.fr)

Notes

1 https://langues.unistra.fr/ue-douverture/artlingo/#c105311

2 https://www.youtube.com/watch?v=V6Nj7jWXn2g&t=3s

3 Le choix de la pièce a été déterminé par la volonté de l'inclure dans le programme de *la Quinzaine culturelle roumaine à Strasbourg*, labellisée « Saison croisée France-Roumanie 2019 ». Voir, à ce sujet, https://saisonfranceroumanie.com/ et https://saisonfranceroumanie.lastrasbourg.com/. En même temps, cherchant initialement à obtenir un financement de la part du Service de l'action culturelle de l'Université de Strasbourg, le sujet devait s'inscrire dans la thématique de la persistance. En termes de financement, les ateliers ont été réalisés grâce au soutien de la Faculté des Langues, tandis que le spectacle a bénéficié de l'aide de l'équipe de recherche de l'Institut d'études romanes, CHER (Culture et histoire dans l'espace roman) de la Faculté des Langues et de la Saison croisée France-Roumanie 2019.

4 Pour une analyse des définitions du concept d'intercompréhension, voir aussi Christian Ollivier, « Tensions épistémologiques en intercompréhension », in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10-1 | 2013 http://journals.openedition.org/rdlc/1485 ; DOI : 10.4000/rdlc.1485 (Consulté le 2 juillet 2019).

5 Peter Doyé, *L'Intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence* (Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2005), 7.

6 La situation des personnages doubles, même triples, a été résolue de manière aussi simple que possible, selon la succession des scènes : si le personnage à interpréter apparaît dans des scènes différentes ou à distance d'au moins une scène, un changement vestimentaire léger établit l'identité du personnage ; si les personnages apparaissent dans la même scène, l'acteur utilise un masque dessiné de manière naïve sur du carton et placé sur une tige. Nous tenons aussi à préciser que tous les personnages des malades portent des chemises blanches et des pantalons beiges, de même que des chaussettes de couleurs différentes pour chaque pied. Les seuls personnages à porter des couleurs et des tenues individualisées sont Iouri Petrovski, Katia Ezova, le directeur et le directeur adjoint.

7 *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007)

8 Doyé, *idem*, 9.

9 *Ibidem*, 10.

10 Claire Blanche-Benveniste, André Valli*, Eurom 4 – Méthode d'enseignement de quatre langues romanes* (Firenze : Nuova Italia, 1997).

11 Voir Louise Dabène, « De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche, Intercompréhension entre langues romanes », in *Lidil*, n° 28, 2003, 23-29.

12 F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein, T. D. Stegmann, *Euro-ComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (Aachen : Shaker, 2004).

13 Doyé, *idem*, 14-18.

14 Raphael Berthele, Amelia Lambelet, « Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats », in *Lidil*, 39 | 2009 http://journals.openedition.org/lidil/2749 ; DOI : 10.4000/lidil.2749 (Consulté le 21 juillet 2019), 159.
15 *Idem*, 157.
16 Hugues Sheeran, *L'Intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ?* (2016) https://journals.openedition.org/lengas/1060 (Consulté le 23 juin 2019).
17 *Idem.*
18 *Ibidem.*
19 Marinete Matthey, « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », in M. Pouliot, E. Boulea et J.-P. Bronckart (dir) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005), 135-159.
20 *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (espagnol, italien, roumain, catalan, anglais), https://www.miriadi.net/refdic (Consulté le 24 juin 2019).
21 « D'un point de vue des compétences opératoires, l'intercompréhension défend, dans l'apprentissage, les compétences partielles. La notion de « compétences partielles », déjà préconisée par Claire Blanche-Benveniste, revient à plusieurs reprises dans le CECR et constitue aujourd'hui un des fondements de la nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage des langues. », *EuRom5*, http://www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/intercomprensione (Consulté le 22 juin 2019).
22 *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*, https://www.miriadi.net/refic (Consulté le 22 juin 2019).
23 Nous comprenons par cela plutôt un accompagnement dans la valorisation des compétences déjà acquises, des découvertes et des résultats atteints et dans la mise en évidence des analogies.
24 Nous illustrons par des exemples pris uniquement aux extraits cités plus loin.
25 Voir aussi les listes proposées par *Eurocompréhension en langues romanes* (EuroComRom) http://www.atelierdeslangues.ch/module/2/1/4 (Consulté le 20 juin 2019).
26 Conformément au REFIC, « on relève environ 500 mots d'origine latine que l'on retrouve de façon presque identique dans la plupart des langues romanes ».
27 La méthode des sept tamis d'EuroComRom comprend les internationalismes, le vocabulaire panroman, la correspondance de phonèmes, les graphies et les prononciations, la syntaxe panromane, les éléments morphosyntaxiques, les « eurofixes » et, au-delà de ces sept tamis, les « mots-profils », spécifiques à chaque langue.
28 http://www.humanitas.ro/humanitas/procesul-comunismului-prin-teatru
29 https://www.tnb.ro/ro/istoria-comunismului-povestita-pentru-bolnavii-mintal
30 https://editura.liternet.ro/carte/50/Matei-Visniec/Istoria-comunismului-povestita-pentru-bolnavii-mintal.html
31 Mircea Iorgulescu, *Vedeniile lui Matei Vişniec*, https://revista22.ro/cultura/vedeniile-lui-matei-visniec
32 Pour des soucis de confidentialité, les initiales des prénoms des étudiants sont fictives.

Book Reviews

Compte rendu : Alexandru Borza, *Cântece pentru studenți* [Chansons pour les étudiants]

Book Review: Alexandru Borza, *Cântece pentru studenți* [Songs for the Students]

*Alexandra Viorica Dulău**

This paper presents a little book belonging to Alexandru Borza, a very important scientist of the University from Cluj (Romania), who was also preoccupied with young people's education through means of music, that is with the help of the lyrics of the songs.

Alexandru Borza; botany; education; lyrics of the songs; scientist; volume.

Alexandru Borza (1887-1971), botaniste, recteur de l'Université Roi Ferdinand I[er][1], a créé le Jardin des Plantes de Cluj ; il a jeté les bases de la géobotanique en Roumanie, mais il a également été l'auteur de la flore de Chine (1914)[2]. À la fois, il a été prêtre roumain unifié (grec-catholique), doyen honoraire du Doyenné de Cluj, et membre (*post mortem*) de l'Académie roumaine[3], ainsi que membre fondateur de l'Académie des Sciences de Roumanie et même Président d'honneur du Congrès International de Botanique de Paris (1954).

Né à Alba Iulia, Alexandru Borza a suivi les cours du Séminaire Catholique Central de Budapest et, puis, les cours de la Faculté de Sciences Naturelles et de Géographie de Budapest, y obtenant sa licence et, ensuite, le doctorat en sciences naturelles (*Summa cum laude*) en 1913. En tant que professeur de sciences naturelles au Lycée « Sf. Vasile » de Blaj jusqu'en 1919, il « réorganise le musée de l'école et réaménage 'le plus ancien jardin botanique du monde fondé [par le professeur Alexandru Uilăcan] auprès d'une école secondaire', en 1881 »[4]. En même temps, Al. Borza a été l'un des fondateurs du Scoutisme[5] en Roumanie (1913).

Entre 1919 et 1947, il a été professeur de botanique à l'Université de Cluj où il a déployé

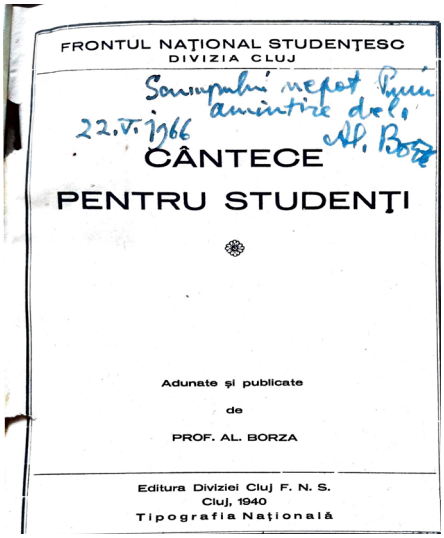
* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

une activité prodigieuse, faisant des recherches, écrivant[6], et fondant des publications scientifiques, l'Institut Botanique, le Jardin Botanique et le Musée Botanique. Alexandru Borza a publié un dictionnaire ethnobotanique qui comprend 11 000 noms roumains de plantes, ayant aussi des contributions très importantes dans la détermination de certaines espèces de plantes de Roumanie ; et, non pas en dernier lieu, il a été l'auteur d'un très grand inventaire floristique. D'autre part, à son initiative a été créé le Parc National Retezat.

Membre d'un grand nombre de sociétés scientifiques roumaines et de l'étranger, Al. Borza a organisé le premier Congrès des Naturalistes de Roumanie, et il a été le Président de la Commission des Monuments de la Nature du pays. Ayant été membre de Partidul Național-Tărănesc [du Parti National Paysan], il a aussi initié une loi pour la protection de la nature, votée en 1930 par le Parlement roumain. Le moment d'importance capitale de son activité politique a été sa participation, le 1er décembre 1918 à Alba-Iulia[7], au vote de l'Union de la Transylvanie avec la Roumanie.

Homme de grande culture, Alexandru Borza a été également préoccupé par l'archéologie et l'histoire, qu'il avait étudiées passionnément. Dans ce sens, le patrimoine culturel roumain lui doit, entre autres, l'identification de certains manuscrits extrêmement importants de Gheorghe Șincai (1754-1816), représentant illustre de l'École Transylvanienne.

Pourtant, ce « Darwin de Roumanie »[8] n'a jamais oublié sa vocation de professeur : il ne s'est point limité à partager ses connaissances à ses élèves et à ses étudiants puisqu'il a aussi désiré éduquer les jeunes gens, les former pour la vie. Une manière de le faire a été de mettre à leur disposition les vers d'une multitude de chansons, grâce à la publication d'un petit volume, *Cântece pentru studenți*[9] [Chansons pour les étudiants], pendant la guerre, probablement après le diktat de Vienne, ce qui expliquerait pourquoi bien nombreux sont les chants composés pour la Grande Guerre, celle à laquelle on doit la libération de la Transylvanie et la formation de la Grande Roumanie.


FRONTUL NAȚIONAL STUDENȚESC
DIVIZIA CLUJ

Semnătura mea pentru amintirea dvoi.
22.V.1966 Al. Borza

CÂNTECE
PENTRU STUDENȚI

Adunate și publicate
de
PROF. AL. BORZA

Editura Diviziei Cluj F. N. S.
Cluj, 1940
Tipografia Națională

Le volume est ouvert par un « Avant-propos » où Alexandru Borza parle de l'importance de la chanson dans la vie des gens, cette chanson qui est « l'expression la plus fidèle des sentiments », cette chanson qui, par ailleurs, représente « notre solidarité nationale », et laquelle « nous a conduits vers la victoire »[10].

À son avis, le plaisir de chanter « dans la société culte » disparaît non seulement à cause de « la mécanisation de la chanson – par le gramophone et par la radio », mais aussi dû au « pédantisme musical théorique cultivé dans l'école secondaire »[11]. C'est pourquoi, on doit stimuler les jeunes dans ce sens, c'est-à-dire afin de les déterminer à chanter « à l'occasion des réunions, des excursions, en société, en famille »[12]. Pour le faire, il met à la disposition des étudiants, tout d'abord, les vers des chansons apprises de sa mère et, puis, d'autres plus modernes, chantées couramment à l'époque, tout en offrant ses sources, mais faisant aussi quelques commentaires sur le manque de qualité de certains textes. Néanmoins, là où il s'agit des vers appartenant à un compositeur (Ciprian Porumbescu) ou, bien, aux (grands) poètes roumains, leurs noms figurent toujours : Mihai Eminescu, Octavian Goga, George Coşbuc, Şt. O. Iosif, Vasile Alecsandri, etc.

Ayant plusieurs parties, le volume est systématiquement organisé : « I. Chansons patriotiques » (pages 7-39) ; « II. Chansons estudiantines et de fête » (pages 39-47) ; « III. Doïna » (pages 48-66) ; « IV. Romances » (pages 67-101) **; «** V. Cantiques de Noël **»** (pages 101-104) **; et «** VI. Arias d'opéras **»** (pages 105-109). Il offre, à la fin, une liste alphabétique formée des premières paroles de chaque chant (pages 111-116), cette vraie **«** table des matières **»** comprenant autant la page que le numéro de la chanson (165 au total).

Avant de clore ces lignes, on doit faire mention de son désir de préparer un autre volume, qui contienne aussi les portées musicales[13], en vue d'une future publication. Et, finalement, on ne doit guère oublier les « Quelques règles et conseils pour chanter en groupe »[14] qui ont une importance capitale afin que tous les chanteurs puissent faire face et, en même temps, en être contents, car ce chant en groupe joue un rôle de choix dans « l'augmentation du sentiment de solidarité nationale »[15], idée qui est effectivement prouvée dans ce petit volume par *l'incipit* **: l'***Hymne National*, idée qui, par ailleurs, devrait être mise d'urgence en pratique de nos jours, quand la solidarité nationale est sur le point de disparaître.

Alexandra Viorica Dulău (PhD) taught business French at the Babeş-Bolyai University from Cluj-Napoca since 1993. She is the (co)author of three books (*La Folie dans les contes de Guy de Maupassant*; *Bibliographie des Écrivains Français: Guy de Maupassant*, Memini, Paris; *Guy de Maupassant în România*), of over ninety contributions in collective volumes (*Actualité de l'œuvre de Maupassant au début du XXIe siècle*, Il Torcoliere, Napoli; *Dictionnaire des relations franco-roumaines*, etc.) and in scientific journals from France, Great Britain, Greece, Holland, Romania. Invited to deliver scientific conferences (Rouen, France and Milan, Italy), she was also a visiting professor at the University of Milan (Italy) and at the University of Rouen (France); she organized an international symposium, *Maupassant 2013*. (alexandra.dulau@econ.ubbcluj.ro)

Notes

1 C'est-à-dire, l'actuelle Université Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie. [Partout où c'est le cas, c'est nous qui traduisons.]

2 « Étant le plus ancien auteur de flore chinoise en vie, à l'invitation de l'Académie de Beijing, en 1958 [les communistes] acceptent qu'il effectue une visite de deux mois et demi en Chine. » [Nicolae Lupu, Monica Maria Coroș, « Contribuția biologului Alexandru Borza la dezvoltarea patrimoniului muzeului municipal „Ioan Raica" din Sebeș », in *Terra Sebus. Acta musei sabesiensis*, 9, 2017, 480.]

3 Cette reconnaissance tardive de ses mérites s'explique par l'arrivée de communistes : « Accusé de s'opposer à la politique de soviétisation de l'enseignement […], [le] professeur Al. Borza est devenu un hors-la-loi », partant – afin d'éviter la prison – « 'dans une excursion botanique' […] 'L'excursion' a duré sept ans. » [*Idem*, 477-478.] Sept années (1947-1954) sans salaire, sans retraite [*Idem*, 480.], dormant chez des parents ou chez des amis qui ont eu le courage de l'abriter, un peu partout dans cette Roumanie [*Idem*, 478.] qui a interdit en 1948 l'Église qu'il avait servie.

4 *Idem*, 474.

5 Bianca Pădurean, « Pagina de istorie: Ce legătură este între naturalistul Alexandru Borza, cercetășie și Marea Unire? », in *Vocile lumii*, RFI România, Rubrica *Pagina de istorie* din 2 august 2018, En ligne URL https://www.rfi.ro/cultura-105096-pagina-de-istorie-legatura-naturalist-alexandru-borza-cercetas-unire (Consulté le 3 septembre 2019).

6 Par exemple, *Flora* și *vegetația Văii Sebeșului* (Editura Academiei, București, 1959) ; *Dicționar etnobotanic* (Editura Academiei, București, 1968) ; *Amintirile turistice ale unui naturalist călător pe trei continente* (Editura Sport-Turism, București, 1987) ; avec Nicolae Boșcaiu, *Introducere* în *studiul covorului vegetal* (Editura Academiei, București, 1965), etc., etc.

7 Dans l'entre-deux-guerres, Al. Borza a été le Président de l'Association Générale des Roumains Unis (AGRU) du Diocèse de Cluj-Gherla. L'Évêque Iuliu Hossu a réussi à lui confier le seul album dans lequel se trouvaient les photographies réalisées par Samoilă Mârza à la Grande Assemblée d'Alba-Iulia, du 1er décembre 1918, qu'il a bien gardé. Cet album a été rendu au Diocèse de Cluj-Gherla en 1990, par la fille du professeur Borza, Viorica Lascu.

8 Ce surnom est dû à Claudiu Pădurean qui a écrit l'article « Cine a fost Charles Darwin al României », in *România Liberă*, joi 13 ianuarie 2011, En ligne URL https://www.newskeeper.ro/articol?id=61C15340BD7E7EE41EAAC58F06170E56&data=2011-01-13 (Consulté le 5 septembre 2019).

9 *Cântece pentru studenți*, Adunate și publicate de prof. Al. Borza, Frontul Național Studențesc, Divizia Cluj (Cluj: Editura Diviziei Cluj F. N. S., Tipografia Națională, 1940), 116 pages. (Sur la page de titre, il y a une dédicace, adressée au docteur Mircea Sârbu : « Scumpului nepot Puiu, amintire de la Al. Borza – 22.V.1966 ». [À mon cher neveu Puiu, en guise de souvenir de la part d'Al. Borza – le 22 mai 1966].)

10 *Cântece pentru studenți*, *op. cit.*, 3.

11 *Ibidem*.

12 *Idem*, 4.

13 *Idem*, 5.

14 *Idem*, 6.

15 *Ibidem*.