

Numéro: 07  
Revue semestrielle

2<sup>eme</sup> semestre 2016

ISSN 2335 - 1535

# MULTILINGUALES

Revue semestrielle des sciences du langage, des sciences des textes littéraires,  
des sciences pédagogiques et didactiques, de la traduction et du T.A.L.

Université Abderrahmane MIRA - Bejaia  
Faculté des lettres et des langues



*multilinguales* est une revue semestrielle de la Faculté des Lettres et des Langues (FLL), de l'université Abderrahmane Mira – Bejaia. Sa langue de rédaction est le français, mais elle est ouverte à la réflexion sur toutes les langues. Elle ambitionne de contribuer aux investigations scientifiques

dans des disciplines telles que la linguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique, la psycholinguistique, les différentes théories littéraires, les sciences pédagogiques et didactiques, l'interprétariat, la traductologie et le traitement automatique des langues. Le comité scientifique et de lecture de *Multilinguales* est international. La revue publie des numéros thématiques, des numéros varia et des numéros spéciaux. Elle figure dans le fichier national des revues scientifiques édité par le Ministère algérien de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS), et sur sa plateforme *Algerian scientific journal platform* (ASJP), administrée par le CERIST. Chaque article, anonyme, est soumis à deux évaluations à l'aveugle, et à une troisième si les deux premières sont contradictoires. Pour être examinés, les articles doivent parvenir à l'un des courriels de la revue, être accompagnés d'une notice biobibliographique succincte (avec l'affiliation institutionnelle) et respecter le protocole de rédaction de la revue.

#### Comité scientifique et de lecture

**Présidente** : BOUALIT Farida (U. Bejaia)

**Membres** : Pr. AGGARWAL Kusum (U. Delhi), Dr. AMMOUDEN M'hend (U. Bejaia), Dr. AOUN-KASRI Kheira (U. Bejaia), Pr. AREND Elisabeth (U. Brème), Dr. BEKTACHE Mourad (U. Bejaia), Dr. BELKHAMSA Karima (U. Bejaia), Pr. BENTAIFOUR Belkacem (ENS-Alger), Pr. BOUAMARA Kamel (U. Bejaia), Pr. CHARNAY Thierry (U. Lille 3), Pr. DELCAMBRE Isabelle (U. Lille 3), Pr. DERRADJI Yacine (U. Constantine), Pr. DIOP Papa Samba (U. Paris-Est), Pr. DUMASY Lise (U. Grenoble Alpes), Pr. HADDADOU Mohand Akli (U. Tizi Ouzou), Pr. HANLAOUI Naima (U. Annaba), Dr. HAOUCHI-MERZEG Aida (U. Bejaia), Pr. IRANI Farida (U. Delhi), Pr. KEIL Regina (U. Heidelberg), Pr. MANGENOT François (U. Grenoble Alpes), Pr. MAOUI Hocine (U. Annaba), Dr. MEKSEM Zahir (U. Bejaia), Pr. MOUSSA Sarga (CNRS-Lyon), Pr. PIRBHAI-JETHA Neelam (U. Des Mascareignes), Pr. RICHE Bouteldja (U. Tizi Ouzou), Dr. SADI Nabil (U. Bejaia), Pr. SEGARRA Marta (U. Barcelone), Pr. TENKOUL Abderrahmane (U. Kenitra), Pr. THIRARD Marie Agnès (U. Lille 3), Pr. TSOFAK Jean-Benoît (U. Dschang), Pr. ZEKRI Khalid (U. Meknès).

**Président d'honneur :** Recteur de l'Université Abderrahmane Mira – Bejaia

**Directeur de la publication :** Doyen de la Faculté des lettres et des langues

**Comité d'édition :** AIT MOULA Zakia, BELHOCINE Mounya, CHERIFI Hamid, KACI Fadéla, KHAROUNI Nouara, HADDAD Mohand, MAKHLOUFI Nassima, SERIDJ Fouad, SLAHDJI Dalil, ZOURANENE Tahar.

**N° ISSN 2335-1535 – N° ISSN en ligne 2335-1853**

**Soumission en ligne :** <<http://www.asjp.cerist.dz>>  
<<http://www.asjp.cerist.dz/en/submission/13>>  
<<http://www.asjp.cerist.dz/en/submission/13>>

**Soumission par email :** <[multilinguales@yahoo.fr](mailto:multilinguales@yahoo.fr)>  
<[multilinguales@univ-bejaia.dz](mailto:multilinguales@univ-bejaia.dz)>

**Contact de la revue :** <[multilinguales@univ-bejaia.dz](mailto:multilinguales@univ-bejaia.dz)>  
<[multilinguales@yahoo.fr](mailto:multilinguales@yahoo.fr)>

**Sites de la revue :** <[www.univ-bejaia.dz/multilinguales](http://www.univ-bejaia.dz/multilinguales)>  
<<http://www.asjp.cerist.dz>>  
<<http://www.asjp.cerist.dz/en/3> ArtsandHumanities 1>

**Dépôt légal N°: 2013-5381**

**\*Les articles publiés dans la revue n'engagent que leurs auteurs qui sont seuls responsables du contenu de leurs textes.**

# MULTILINGUALES

## TABLE DES MATIÈRES

### N° 7 - 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

#### I – DESCRIPTION ET ANALYSE DE PRATIQUES DISCURSIVES

Analyse synchronique et diachronique du mot <i>barbare</i> .....04 dans les discours dictionnaires SOUSSI-IKHLEF Nadia – C.U. d’Aïn Témouchent	
La représentation de l’étranger dans le discours des .....26 habitants de Mostaganem BENZAOUZ Abdelnour - Université de Mostaganem	
Analyse discursive du forum de discussion .....44 algérien <ALGÉRIE-DZ.COM> ATMANE Yahia Abdeldjebar - Université de Sidi-Bel-Abbès	

#### II – DESCRIPTION ET ANALYSE DE TEXTES LITTÉRAIRES

Les actualisateurs de généricité de la nomination .....81 ethnique dans le récit viatique ESFANDI Esfandiar - POURMAZAHARI Afsaneh Université de Téhéran	
La folie amoureuse et la notion de « désordre sacré » .....111 dans deux romans, ukrainien et corse BEREZOVSKA PICCIOCCI Olena - Université de Corse	

L'hybridité de la langue française dans *Un Sorcier blanc à Zangali* de René Philombe .....137  
TSOGANG FOSSI Richard - Université de Dschang

**III – DESCRIPTION ET ANALYSE D'EXPÉRIENCES DIDACTIQUES**

Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de .....164  
de français langue étrangère : le dispositif du projet  
BENSALEM Djemâa  
Université de Bordj Bou-Arréridj

Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français .....186  
langue étrangère d'étudiants égyptiens  
AHMED Doaa Mohammad Hamdan  
Université de Sohag

Enseignement de l'oral à l'université en Algérie et .....220  
*Cadre Européen Commun de Référence*  
DOULATE-SEROURI Hamida  
Université de Mostaganem

**IV – NOTES DE LECTURE**

*Les Francophonies postcoloniales : Textes et contextes* .....251  
ZOURANENE Tahar – Université de Bejaia

**DESCRIPTION ET ANALYSE**

**DE**

**PRATIQUES DISCURSIVES**

**FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
UNIVERSITÉ ABDERRAHMANE MIRA - BEJAIA**

**SOUSSI-IKHLEF Nadia**  
Centre universitaire Belhadj Bouchaib  
Aïn Témouchent – Algérie

**ANALYSE SYNCHRONIQUE ET DIACHRONIQUE DU MOT *BARBARE*  
DANS LES DISCOURS DICTIONNAIRIQUES**

**Résumé**

La présente étude traite de l'évolution du sens du mot *barbare-s* à travers le traitement synchronique et diachronique de ses définitions dans quelques dictionnaires reconnus de la langue française des 18<sup>e</sup>, 19<sup>e</sup>, 20<sup>e</sup> et 21<sup>e</sup> siècles. L'objectif de cette analyse sémantique est de nous interroger sur le rôle que jouent les discours dictionnaires dans le réglage social du sens d'un mot. Pour proposer une réponse, nous avons choisi celui de *barbare*, très chargé au niveau socio-historique et très investi au niveau de ses lectures. Nous essayerons de comprendre la dynamique de ses pratiques discursives de production de sens, celles de la greffe de ses nouvelles charges sémantiques, celles de sa stéréotypie et celles enfin de sa pérennité. Cette contribution tente de montrer que pour la compréhension d'un tel processus, le mot *barbare-s* est exemplaire.

**Mots clés** : *Barbare-s* - stéréotypie - glissement sémantique - diachronie – synchronie – discours dictionnaires

**SYNCHRONIC AND DIACHRONIC ANALYSIS OF THE WORD  
*BARBARIAN* IN DICTIONARY SPEECHES**

**Abstract**

The present study deals with the evolution of the meaning of the word *barbarian* ("barbare") through its diachronic treatment in the definitions of some recognized dictionaries of the French language. The objective of this semantic analysis, through time, is to question the role

of the discourses of certain dictionaries in the social adjustment the word's meaning. To propose an answer, we have opted for the word "barbarian" which is very loaded at the socio-historical level and much invested at the level of its countless readings, in order to understand the dynamics of its discursive practices of meaning production, those of its new semantic loads, those of its stereotyping and those of its sustainability. This contribution tries to demonstrate that for the understanding of such a process, the word "barbarian" is an appropriate example.

**Keywords:** Barbarian - stereotype - semantic shift – diachronic - Dictionaries

العنوان : تحليل تزامني و تعاقبي لكلمة "البربري" " Barbare" في الخطاب المعجماتي

الكلمات المفاتيح : بربري - صورة نمطية - تحول دلالي - تعاقبية – معاجم



**ANALYSE SYNCHRONIQUE ET DIACHRONIQUE DU MOT *BARBARE*  
DANS LES DISCOURS DICTIONNAIRIQUES**

À travers l'étude sémantique, à la fois synchronique et diachronique, d'articles de dictionnaires de la langue française, nous interrogerons le mot « barbare » afin de déceler les stratifications de ses charges sémantiques en rapport avec leurs contextes socio-historiques. Nous avons choisi d'analyser ce mot, ses comportements à travers le temps, sa mise en œuvre de croyances partagées jusqu'à sa stéréotypie, pour cerner le rôle des discours des dictionnaires dans sa représentation au sein d'une société donnée. Nous commencerons par l'histoire controversée de son origine, puis nous examinerons ses différentes déclinaisons, à travers les siècles, dans un certain nombre de dictionnaires reconnus.

**1 - ÉTYMOLOGIE ET HISTOIRE DU MOT « BARBARE »**

Pour expliquer le sens du mot « barbare », Strabon, géographe grec du tout début de cette ère, a commencé par s'interroger, comme d'autres avant lui, sur son absence dans l'*Iliade*. Homère, en effet, n'a pas utilisé le mot « barbare » mais celui de « βαρβαροφώνων » / [« *Barbarophones* »], dans un vers que Strabon a traduit par « Μάσθλης αὐ Καρῶν ἠγήσατο βαρβαροφώνων » (*Iliade* II. II, 867)<sup>1</sup>/[« *Masthlès conduisait les Cariens barbarophones* »] (trad. Coray, 1814-1816 : 347).

---

<sup>1</sup> Le traducteur, M. Coray, signale en note que « *le texte porte mal-à-propos Masthlès* » au lieu de *Nastès* (Livre XIV, 1814-1816 : 347).

Les thèses de ceux qui l'ont précédé ne l'avaient pas convaincu, notamment celle de l'historien grec Thucydide (Ve s. avant J.C.)<sup>2</sup>, celle du grammairien Apollodore (IIe s. avant J.C.)<sup>3</sup>, et celle enfin de la doxa grecque relative à la langue des Cariens :

*Ce n'est pas non plus [comme d'autres prétendent] parce que la langue des Cariens est la plus rude de toutes les langues, qu'ils avaient été qualifiés de barbarophones ; elle ne l'est point ; et d'ailleurs elle est mêlée de beaucoup de mots Grecs, comme dit Philippe auteur d'une histoire de Carie.*  
(Trad. Coray, op. cit.348)

Pour Strabon donc, la question reste entière : « (...) on trouve étrange que ce poète, qui connaissait tant de peuples barbares, n'ait donné l'épithète de barbarophones qu'aux seuls Cariens, et qu'il n'ait désigné aucun autre peuple [par cette épithète, ou] le simple mot barbares » (trad. Coray, op. cit.347).

La réponse qu'il a proposée fait couler encore beaucoup d'encre, surtout chez les historiens :

*Je pense que le terme barbare, fut, dan son origine, formé par onomatopée, pour désigner une prononciation pénible, dure et rude (...). Ainsi, comme tous ceux qui ont une prononciation grasse étaient nommés barbares, on crut avoir*

<sup>2</sup> Selon Thucycide, Homère n'a pas utilisé le mot « barbares » parce qu'il n'existait pas encore, de même que celui d'« Hellènes » pour désigner tous les Grecs ne l'était pas non plus. Strabon, se référant à Homère, pense que Thucydide se trompait : « D'ailleurs, si le nom barbares n'existait pas, d'où devait donc dériver le [composé] barbarophones » (trad. Coray, op. cit.347).

<sup>3</sup> Pour ce grammairien, Homère a utilisé ce mot parce que « barbares » au pluriel ne pouvait pas entrer dans son vers. De plus, pour lui, « barbarophones » était un signe de mépris que les Grecs ne réservaient pas aux seuls Cariens, ils l'appliquaient aussi aux autres peuples. Mais l'argument n'a pas satisfait Strabon qui répond ; « Si cela étoit, il auroit dû les nommer simplement barbares » (trad. Coray, op. cit.348).

*plus particulièrement observé ce défaut chez les peuples étrangers, je veux dire, les peuples différents des Grecs. On les appela particulièrement barbares, nom qui n'était dans le commencement qu'un terme injurieux, (...) mais que dans la suite nous avons employé abusivement comme un nom ethnique, commun à tous ceux qui n'étaient point Grecs. (...) Mais il existe dans la langue de nous autres Grecs une autre prononciation vicieuse, à laquelle on pourroit donner le nom de barbarostomie<sup>4</sup> : c'est lorsque quelqu'un parmi nous, voulant parler Grec, ne s'exprime point suivant les règles, mais qu'il prononce les mots comme les barbares (...). Cet inconvénient eut lieu surtout chez les Cariens ; car, (...), les Cariens, qui servaient dans les guerres pour de l'argent, étoient répandus dans la Grèce. Dès lors, on les qualifioit de barbarophones ; mais ce nom leur fut plus particulièrement appliqué, d'abord depuis qu'ils eurent habité les îles, où ils étoient confondus avec les Grecs. (Trad. Coray, op.cit.348-350)*

Roger-Pol Droit, dans son ouvrage *Généalogie des barbares* » (2007), va souligner la valeur sociohistorique de cette explication de Strabon, dont il rappelle qu'elle a été élaborée à partir de l'absence du mot « barbare » dans l'œuvre d'Homère et des commentaires que celle-ci a suscités depuis l'Antiquité. Il commence par reprendre la thèse de Thucydide qui avance l'argument de l'inexistence du couple antagoniste [Grecs / Barbares], du temps du poète, en ces termes :

*Il fallut longtemps avant que [le terme Hellènes pour désigner l'ensemble des Grecs] pût s'imposer à tous. Ce qui le prouve le mieux, c'est Homère. (...) Il ne l'applique qu'aux*

---

<sup>4</sup> Note de Coray : « mot composé de "barbare" et de "bouche" » (trad. Coray, op. cit. 350).

*compagnons d'Achille (...). Il n'a, du reste, pas davantage employé le mot barbares, cela parce qu'à mon avis les Grecs n'étaient pas encore groupés, de leur côté, sous un terme unique qui pût s'y opposer. (Thucydide cité par Roger-Pol Droit, op. cit. 33)*

Donc, conclut R.-P. Droit, « *pas de barbares d'un côté sans Grecs de l'autre. Et inversement* » (*id.*). Ce qui, selon lui, rend caduque l'explication d'Apollodore<sup>5</sup>, mais pas celle de Strabon (R.-P. Droit, op. cit. 34-36):

*Il rappelle qu'un certain Philippe, dans une Histoire des Cariens, montrait que la langue des Cariens n'était pas sauvage mais qu'elle contenait de nombreux termes empruntés au grec. Il insiste également sur le fait que les Cariens commerçaient, de longue date, dans toute la Grèce. On peut en déduire que bon nombre d'entre eux devaient être hellénisés. Du coup, il ne s'agirait pas de la langue des Cariens mais de leur accent quand ils parlent grec. Leur parler rocailleux, leur « barbarophonie », n'en était que plus perceptible aux Grecs (...). Quant au terme lui-même, Strabon y voit une onomatopée (...). « Bar-bar » reproduit le bruit que font les Cariens en parlant grec (...).*

---

<sup>5</sup> Selon R.-P. Droit (2007 : 34), pour « *le grammairien Apollodore (...), il lui était nécessaire d'avoir des "barbarophones" plutôt que des barbares ! Ce serait donc un pur problème de versification (...). Cette interprétation n'a pas seulement le défaut d'escamoter ce qu'il y avait d'intéressant dans cette question, en la réduisant à une astuce de faiseurs de vers. Elle entre également en contradiction avec les remarques de Thucydide, puisqu'elle suppose qu'Homère aurait eu à sa disposition le couple d'opposés Grecs-barbares (...). Enfin cette solution est anachronique. Il existe en effet des usages de l'adjectif "barbarophone" pour signifier "ceux qui parlent barbare", "ceux qui ne parlent pas grec" (...), mais ces usages, qui ne se rencontrent qu'à partir d'Hérodote, sont tous postérieurs à la constitution et à la diffusion du couple Grecs-barbares* ».

R.-P. Droit relève que cette explication de Strabon par « l'accent » dans le parler grec des Cariens a été ignorée, alors qu'elle aurait pu donner à la définition du mot « barbare » un autre contenu que celui retenu dans l'histoire : « *le barbare n'est pas d'abord l'étranger qui parle une autre langue, la sienne, mais l'étranger qui parle ma langue et qui l'écorche* » (R.-P. Droit, op. cit.34).

Selon cet historien, le mot « barbare »/barbarous va apparaître, pour la première fois, sous sa forme adjectivale, chez Héraclite (VI-V<sup>e</sup> s. avant J.C.) : « *Mauvais témoins pour les hommes, yeux et oreilles, s'ils ont des âmes barbares (barbarous psuchas)* » (R.-P. Droit, op.cit.39).

Tout en recommandant d'écarter « *le sens de grossier ou de fruste* » pour revenir au mot « barbarophone » d'Homère, R.-P. Droit propose pour « barbarous psuchas », la glose suivante :

*Nos yeux et nos oreilles sont bien des témoins fiables, si nous savons comprendre ce qu'ils voient et entendent. Ils ne deviennent de « mauvais témoins » que si nous ne sommes pas en mesure de les entendre, si notre âme ne parle pas la langue de la réalité. (...) Une âme barbare ici est une âme qui n'entend pas la langue de la nature. (op.cit.40).*

Après avoir suivi l'évolution du mot « barbare » chez les Grecs, il conclut, dans le prolongement de Strabon, que les Grecs n'ont pas commencé par utiliser le mot « barbares » pour désigner de façon neutre ceux qui ne parlaient pas grec pour ensuite les discriminer : « *elles [les premières apparitions de « barbares »] attestent de l'antériorité du dépréciatif. Ce que les Grecs ont commencé à appeler « barbares », ce sont bien les mal parlants, les gutturaux, les rocailleux, les rustres et les grossiers, les épais et les imbéciles* » (op.cit.42), qui ne sont pas, pour eux, forcément des étrangers.

Pour Patrick Thollard (1987), malgré leur opposition, Thucydide et Strabon « sont d'accord sur le sens ethnique du mot barbare » (1987 : 28). En prenant l'exemple des Macédoniens - qui étaient Grecs du temps de Strabon, alors qu'ils étaient considérés comme « barbares » du temps du Chéronée (op.cit.29) -, il précise que

*Le terme de barbare a (...) évolué suivant l'histoire, épousant l'expansion du pays qu'on appelle la Grèce. (...) De grands débats illustrent la rupture d'avec la notion originelle. En effet, quand est arrivé le moment où, de fait, étaient considérés comme civilisés des peuples qui, un siècle avant, étaient rejetés comme barbares, quand on a pu devenir civilisé sans être forcément Grec, il a bien fallu adapter la notion, ce qui ne s'est pas fait sans difficultés.(id.)*

Plusieurs philosophes grecs se sont, en effet, élevés contre cette dichotomie qui sépare les peuples en Grecs et barbares (Platon, Aristote, Erastosthène, etc.).

Mais c'est dans ce sens que ce mot a été adopté et adapté par les Romains pour se distinguer des barbares surtout germaniques.

## 2 – « BARBARE » : LE DISCOURS DES DICTIONNAIRES

Pour l'étude des pratiques discursives du mot « barbare », nous nous référerons aux articles de dictionnaires de la langue française des années 1787, 1880, 1981, 2001 et 2009. Le choix de commencer par Le *Dictionnaire critique de la langue française* de J.F. Feraud (1787-1788) n'a pas été facile parce qu'il n'est ni le premier, ni le plus illustre. Il a été précédé par le *Dictionnaire de l'Académie française*, édité la première fois en 1694, et par le *Dictionnaire universel, contenant généralement*

tous les mots françois tant vieux que modernes, & les Termes de toutes les sciences et des arts d'A. Furetière (1690)<sup>6</sup>.

Nous avons pris le parti de commencer par le dictionnaire de J. F. Feraud pour plusieurs raisons. La première est que la définition de « barbare », dans le Dictionnaire de l'Académie, qu'il aurait fallu confronter à celle de Furetière, a évolué au fur et à mesure des éditions, constituant à elle seule un corpus d'étude ; la seconde, la définition de J. F. Feraud reprend en grande partie aussi bien celle de Furetière<sup>7</sup> que celle de la première

<sup>6</sup> A. Furetière a dû le publier hors de France à cause du différend qui l'a opposé à l'Académie qui avait l'exclusivité en la matière à partir de 1674. Richelet a fait de même pour son *Dictionnaire françois* (1680) qui ne contient pas l'entrée « barbare » ; et en 1606, a été publié, à titre posthume, *Thresor de la langue françoise tant ancienne que moderne*, de J. Nicot avec un article sommaire sur le mot [« barbare » : *Barbare, Et n'est point de nostre langage, barbarus* », 1606 : 67], repris du *Dictionnaire latin-français* de R. Estienne édité en 1530 (pp.53-54). Disponible sur le site : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k505878/f53.image>>.

<sup>7</sup> « BARBARE, adj. & subst. masc. & fem. Étranger qui est d'un pays fort éloigné, sauvage, mal poli, cruel, et qui a des mœurs fort différentes des nostres. Rome a été plusieurs fois pillée par les *barbares*. on est plus si sujet aux incursions des *Barbares*. Les Sauvages de l'Amérique sont fort *barbares*. Les Grecs appelloient *Barbares*, tous ceux qui n'étoient pas de leur pays ; & ce mot ne signifie en leur langue qu'*étranger*.

BARBARE signifie aussi seulement, Cruel, impitoyable, qui n'écoute point la pitié, ni la raison. Un père est *barbare*, quand il n'a point de tendresse pour ses enfants, un prince est *barbare*, qui tyrannise ses sujets. Médée faisait des actions *barbares*.

BARBARE, en termes de Grammaire, se dit du langage, ou des termes impurs, ou inconnus qui sont durs à l'oreille, ou difficiles à entendre. Ce mot *barbares*, selon Strabon, est dit par imitation. Les étrangers, quand ils venoient en Grèce, ils (...) balbutioient, bégaiyoient, parloient grossièrement. Cependant on peut dire qu'ils appelloient *barbares*, ceux dont ils n'entendoient pas le langage, tels qu'étoient les Persans, les Scythes, les Égyptiens. Scaliger tient que ce mot de *barbare* vient de l'Arabe *bar*, qui signifie désert. *Barbare*, selon son sentiment, est un Sauvage, un homme vivant dans les solitudes.

BARBAREMENT, adv. D'une manière barbare ou cruelle. On a traité ce misérable *barbarement*, le peuple de cette contrée parle *barbarement*. » (Furetière, 1690 : 192-193)

édition du dictionnaire de l'Académie (1694 : 82)<sup>8</sup>. Cependant, Furetière est le seul à avoir signalé, même si c'est de manière erronée, la définition de Strabon (cf. note n°7) ; la troisième, le 18<sup>e</sup> siècle, marqué par la naissance du mythe du « bon sauvage » que l'on devrait à J.J. Rousseau, pourrait se révéler un contexte pertinent pour une appréhension plus motivée de la notion de « barbare ».

### 2.1 - *Dictionnaire critique de la langue française* de J.F.Feraud 1787-1788

\*- *BARBÂRE*, adj. et subst. *BARBÂREMENT*, adv. [La 2<sup>e</sup> est longue : il convient de la marquer d'un acc. circ. 3<sup>e</sup> e muet, en dans le 2d a le son d'an : barbâreman.]

1°. Cruel, inhumain ; cœur barbâtre, âme barbâtre.

2°. « Sauvage, qui n'a ni loi, ni politesse. » *Les Grecs et les Romains regardaient les autres nations comme barbâres. — Dans ce 2d sens il s'emploie substantivement, surtout au pluriel : l'irruption des barbâres : "Quand le Scythe eut parlé, on admira une si grande éloquence dans un Barbâtre".*

\*- *BARBÂRE*, adj. suit ou précède, au gré de l'Orateur. Action barbrâtre:

*Les barbâres accens, qui frappent mon oreille.*

<sup>8</sup> « BARBARE. adj. de tout genre, Sauvage, qui n'a ny loix ny politesse. C'est un peuple barbare. L'irruption des barbares. Les Tartares, les Yroquois sont de vrais barbares. /Il signifie aussi, Cruel, inhumain. Âme barbare. n'attendez aucune miséricorde, aucune grâce de ces gens-là, ce sont des barbares./ On appelle, Langage barbare, un langage impur & corrompu, où il y a de mauvais termes, & de mauvaises façons de parler. Cette manière de parler est barbare. ces termes sont barbares./ On appelle aussi, Barbare, une langue qui n'a pas de rapport à la nostre, ou qui est rude, & choque nostre oreille. Les Yroquois parlent une langue fort barbare. » (1694 : 82)



3°. Barbâre *se dit, en Grammaire, des termes très impropres, inconnus, forgés à plaisir, durs à prononcer et difficiles à entendre :*

*"D'un seul nom quelquefois le son dur ou bizarre  
Rend un Poème entier, ou burlesque ou barbâre." Boil.*

La nomenclature du dictionnaire de Feraud commence par mettre en relief l'acception de « cruel » (1°) que ne possédait pas le mot « barbare » à son origine : chez les Grecs, le « barbare » était celui dont la langue était différente du grec ou, d'après Strabon, celui qui parlait grec avec un accent particulier. Mais en passant, chez les Romains, qui connurent « les grandes invasions » germaniques, « barbare » a acquis sa synonymie avec « cruel », que l'on trouve en amont, dans le dictionnaire de Furetière et celui de l'Académie.

Il est évident que le mot « barbare » se voit, par rapport à son origine, chargé de connotations plus que péjoratives, induisant des représentations nettement négatives des « barbares » dans un sens raciste, aussi bien chez les Grecs que chez les Romains.

Ainsi, la visée la plus pertinente de l'utilisation du mot « barbare » chez Feraud a pour but d'identifier les « barbares » non à des étrangers ayant une langue, une culture et des mœurs différentes mais à des « sauvages », des « êtres cruels », « sans cœur » et « sans humanité ».

A la seconde entrée du mot (2°), l'emplacement de l'exemple, « *Les Grecs et les Romains regardaient les autres nations comme barbares* » est significatif : il est placé après la définition « *Sauvage, qui n'a ni loi, ni politesse* ». Cette contiguïté entre la définition et son illustration renforce leur association sur le plan syntagmatique pour induire implicitement une coalescence sémantique entre le mot « barbares » et sa définition comme *sauvage, qui n'a ni loi, ni politesse*. Nous pouvons dire que nous avons affaire à un glissement de sens par contiguïté d'autant que l'exemple ne

décrit pas les barbares du point de vue des Grecs et des Romains, se contentant du générique défini « les barbares ».

La troisième entrée (3°), consacrée à l'adjectif « *barbare* », le définit du point de vue de la langue, en lui associant les déterminants « *très impropre* », « *inconnu* » et « *bizarre* » présentés comme des évidences, des vérités alors qu'ils reposent sur un jugement dépréciatif de la langue des Cariens par les Grecs, à l'origine. Mais, il n'est nulle part mentionné qu'il y ait eu au départ une différence linguistique justifiant son appellation.

La stratégie qui se déploie dans cet article est la caractérisation adjectivale qui réfère ici à ce qui est définitif, atemporel, impliquant que la discrimination du « *barbare* », « *cruel* », est de l'ordre de la vérité, de la logique.

## 2.2 - *Dictionnaire de la langue française d'E. LITTRÉ - 1880*

*Barbare, adj. (bar-ba-r')*

1- *Étranger, par rapport aux Grecs et aux Romains.*

*Substantivement. Les barbares de la Germanie. Il se réfugia dans le pays des barbares. Songez qu'une barbare en son sein l'a formé [Hippolyte]. [Racine, Phèdre]*

*Par extension, non civilisé, mal civilisé. Fléaux du nouveau monde, injustes, vains, avarés, Nous seuls de ces climats nous sommes les barbares. [Voltaire, Alzire, ou Les américains]*

*Familièrement. C'est un barbare, pour désigner un homme sans goût et incapable d'apprécier les beautés de l'art.*

2- *Sauvage, grossier. Peuples sauvages et barbares. Siècle barbare. Des oreilles barbares. Tertullien est le Bossuet africain et barbare. [Chateaubriand, Le génie du christianisme, ou Les beautés de la religion chrétienne]*

*Barbare s'est dit du genre gothique, de l'art du moyen âge.*

3- *Contraire aux règles de la langue. Parler d'une manière barbare.*

4- *Qui est sans humanité, cruel. Un homme barbare. Au combat qui pour toi se prépare, C'est peu d'être constant, il faut être barbare. [Racine, Bérénice].*

*Substantivement, homme cruel, inhumain. C'est un barbare qui se plaît à faire souffrir les animaux. Je veux qu'avec tout l'art et toutes les caresses Qui pourraient d'un barbare arracher des tendresses. [Rotrou, Bélisaire].*

Cet article met fortement l'accent sur le sens discriminatoire du mot « barbare », dans toutes les nuances de ses usages, surtout littéraires. Le « barbare » est appréhendé comme l'« étranger », le « fléau », le « sauvage » qui « fait souffrir les animaux », le non « chrétien » dont nous avons peur. Ici, les adjectifs dépréciatifs s'imposent en force de manière à effacer le sens originel relativement neutre du mot.

La stratégie discursive déployée ici s'appuie sur la généralisation du « barbare » de la littérature, donc de la fiction, pour l'imposer comme catégorie générique du réel.

### 2.3 - *Petit Larousse (Le) - 1981*

*Barbare : adj. et n. (gr. barbaros, étranger).*

*Contraire à l'usage ou au goût, incorrect : terme barbare / cruel, inhumain : coutume barbare / Étranger qui n'appartenait pas à la civilisation gréco-romaine pour les Grecs et les Romains (avec une majuscule pour le nom).*

Cette article met l'accent sur les caractéristiques du « barbare » par opposition au « civilisé », en suggérant la superposition du couple antagoniste [barbare/civilisé] sur celui plus circonscrit de [barbares /Grecs et Romains].

Par conséquent, le « barbare », associé ici au sauvage, non civilisé, est celui qui n'est ni Grec, ni Romain, mais « cruel » et « inhumain ». Le dictionnaire a simplifié la représentation du « barbare » en se contentant

de son sens dominant dans l'Antiquité et le début de cette ère. Ce procédé caricatural soulève la question de l'isotopie sémantique des cooccurrences du mot « barbare » : « terme barbare » (contraire à l'usage et au goût), « coutume barbare » (« cruel, inhumain ») et « étranger ». On peut admettre qu'il y ait continuité isotopique entre la « coutume » et l'« étranger », en transférant au second les sèmes de /cruauté/ et d'/inhumanité. Mais dans le cas de l'association de « coutume » et d'« étranger » à « terme barbare », il y a forcément rupture isotopique ou tout au moins hétérotopie ; à moins de supposer qu'un « terme barbare » et aussi « cruel et inhumain » qu'une « coutume » et qu'un « étranger ». C'est ce que suggère implicitement cette définition.

#### 2.4 - *Petit Robert (Le) - 2001*

*Barbare* [baYbaY] adj. et n. • 1308 ; lat. *barbarus*

1- *Étranger, pour les Grecs et les Romains et, plus tard, pour la chrétienté. Les invasions barbares. Une esclave barbare.* — N. « Rome, devenue la proie des barbares » (Bossuet).

2- *Vieilli. Qui n'est pas civilisé. P arriéré, primitif, sauvage.* — N. « Dans la progression des lumières croissantes, nous paraîtrons nous-mêmes des barbares à nos arrière-neveux » (Chateaubriand). — Fig. *C'est un barbare, un inculte, incapable d'apprécier les beautés de l'art. P béotien, brute, ignorant.*

3- *Qui choque, qui est contraire aux règles, au goût, à l'usage. P grossier, rude. Manières, style, terme, musique barbares. Une façon de parler barbare. P incorrect ; barbarisme.* — Par ext. *D'une force puissante et non policée. « Ce livre barbare, mal équarri, sans art, sans grâce » (A. Gide).*

4- *Qui a la cruauté du barbare. P cruel, dur, féroce, impitoyable, inhumain, sauvage. « La population est toujours*

*barbare quand on lui lâche la bride* » (Voltaire). — Mod. (Choses) *Un crime barbare. C'est barbare de le séparer de son enfant.*

*Contraires : Civilisé, policé, raffiné. 1. Bon, humain.*

Même si la première entrée (1°) ne reprend pas explicitement les acceptions signalées dans l'article précédent, elle les suggère en contexte, à travers des exemples, comme la citation de Bossuet, ou un fragment du vers de Racine, « *Une esclave barbare* », sans citer son auteur. Cette lacune fait que ce fragment, « *esclave barbare* », est indûment associé par contiguïté aux « invasions barbares », (ou « invasions germaniques ») de l'Italie, entre le IIIe et le VIe siècles, évoquées aussi dans la citation de Bossuet.

Cette première définition englobe et résume les sens premiers du mot « barbare », en mettant l'accent sur les invasions de Rome.

L'entrée 2 nous indique le sens du mot à une époque du passé et, de ce fait, nous nous trouvons confrontés au passage du sens neutre au sens fort (sens péjoratif). Néanmoins, le « barbare » demeure le « *primitif* », synonyme d'« *ignorant* », de « *béotien* », d'« *inculte* ». Le mot est ici détaché de ses sens originels contextualisés. Les emplois péjoratifs commencent alors à se développer par généralisation : le mot détermine des catégories de personnes hors du temps et de l'espace, des classes ouvertes au sens de G. Kleiber (1989 : 81) :

*Une classe, parce qu'elle regroupe des occurrences discernables (cf. F. Corblin, 1987), et générique, parce que cette classe n'est pas une classe contingente, ou classe fermée, dont on pourrait compter les représentants, mais une classe virtuelle ou classe ouverte (H. Mehlig, 1983), dont les occurrences ne sont pas seulement des occurrences actuelles, mais sont récurrentes dans l'espace et le temps.*

Cette classe virtuelle est celle des « *arriérés* », des « *sans goût* » et des « *sans culture* ». Elle prépare en quelque sorte l'entrée 4 qui est celle de la stéréotypisation du mot « *barbare* ». Celle-ci implique que ses propriétés définitoires, énumérées, en dehors de toute référence à un contexte spécifique, à travers des partitifs (« *cruauté du barbare* »), ou des gallicismes (« *c'est barbare* »), et surtout le singulier, sont génériques.

### 2.5 – *Larousse Encyclopédique -2009*

#### 1- *Barbare adjectif*

- *Qui manifeste de la cruauté, qui est inhumain : Répression barbare.*
- *Grossier, contraire au bon goût, aux usages : Une musique barbare.*
- *Qui n'est pas conforme aux normes de la langue : Terme barbare.*

#### 2 *Barbare adjectif et nom (latin barbarus, du grec barbaros, étranger)*

- *Définitions / Synonymes/ contraires*
- *Qui agit avec cruauté, sauvagerie : Ces barbares avaient massacré des milliers d'innocents.*

#### *synonymes*

- Qui agit avec cruauté, sauvagerie*
- *Synonymes : arriéré, brute, cruel, féroce, fruste, grossier, ignare, impitoyable, inculte, inhumain, primitif, sanguinaire, sauvage*
- *Contraires : bon, charitable, civilisé, cultivé, doux, éclairé, humain, instruit, lettré, poli, policé, raffiné, savant.*

La notion de « *barbare* » pour désigner ici une personne *violente, cruelle, inhumaine, non civilisée, grossière et sauvage* est manifeste. L'appellation : « *barbare* » est appliquée aux peuples d'origines diverses

restés en dehors du cercle d'action de la culture gréco-romaine. Il est d'abord question de populations étrangères, de coutumes, de mœurs et d'organisations institutionnelles non conformes à celles reconnues par les Gréco-romains et ensuite, de leurs différences tenues pour inacceptables et donc non acceptées.

Le renvoi explicite au sens originel ne figure qu'une seule fois, par contre l'acception de *sauvagerie* est répétée à trois reprises, celle de *cruauté* à quatre reprises et celle d'*inhumanité* à trois reprises.

Par ailleurs, nous notons l'apparition de cooccurrences nouvelles qui font prendre de l'ampleur à la violence : le barbare devient *féroce*, *massacreur* et même *sanguinaire*. Ces corrélations achèvent de stigmatiser le « barbare ».

Le *barbare* n'est plus l'*étranger*, le *différent*, le *grossier*, le *violent*, le *sauvage* ; il est la brute épaisse qui *massacre des milliers d'innocents*.

Après avoir passé en revue les articles des cinq dictionnaires, il nous paraît pertinent de synthétiser, sous forme de tableau, les traits sémantiques du mot observés dans les définitions pour en avoir une vue d'ensemble :

« Barbare-s »	Traits sémantiques
Chez les Grecs	Étranger.
Chez les Romains	Étranger/ sauvage /cruel/ non civilisé/
Dans le <i>dictionnaire critique de la langue française</i> de J.-F. Féraud	Sauvage/ cruel/ inhumain/ impoli/ hors la loi/ grossier/ inconnu/ impropre/ bizarre.
Dans le dictionnaire <i>Littre</i>	Étranger/ sauvage/ cruel/ inhumain/ hors la loi/ grossier / incapable d'apprécier la beauté de l'art/ sans goût/ avare/ vain/ injuste/ fléau / non civilisé/ mal civilisé.
Dans le dictionnaire <i>Le Petit Larousse</i>	Étranger/ contraire à l'usage et au goût/ incorrect/ cruel/ inhumain.
Dans le dictionnaire <i>Le Petit Robert</i>	Étranger/ sauvage/ cruel/ inhumain/ hors la loi/ grossier / incapable d'apprécier la beauté de l'art/ sans goût/ non

	civilisé/ arriéré/ inculte/ béotien/ brute/ ignorant/ rude/ incorrect/ dur/ impitoyable.
Dans l' <i>Encyclopédie Larousse</i>	Étranger/ contraire à l'usage et au goût/ incorrect/ cruel/ inhumain/ sauvage/ grossier/ contraire au bon goût/ contraire aux usages/ arriéré/ brut/féroce/ fruste/ignare/ impitoyable/ inculte/ primitif/ sanguinaire/ massacreur.

Fig.1 - Les traits sémantiques attribués au mot « barbare »

Les glissements sémantiques que subit le mot « barbare » se sont donc opérés au fil du temps, de manière à fusionner toutes ses nuances significatives (cf. tableau ci-dessous).

Traits sémantiques	Pour les Grecs	Pour les Romains	Dictionnaire de Feraud 1787	<i>Littre</i> 1880	<i>Le Petit Larousse</i> 1981	<i>Le Petit Robert</i> 2001	Encyclo-pédie <i>Larousse</i>	Nbre
Etranger	+			+	+	+	+	5
Cruel			+	++	+	++	++++	10
Féroce							+	1
Grossier				+	+	+	++	5
Hors la loi				+		+		2
Impitoyable						+	+	2
Incapable d'apprécier la beauté de l'art				+		+	+	3
Inculte						+	+	2
Inhumain			+	++	+	++	++	8
Massacreur							+	1
Non civilisé				+	+	+	+	4
Primitif		+				+	+	3
Sanguinaire							+	1
Sauvage			+	++		+++	+++	

Fig. 2 - Fréquence des traits sémantiques associés au mot « barbare »

Par ordre décroissant, le « barbare » est « cruel », « sauvage », « inhumain », « étranger », « grossier », « non civilisé », « incapable



d'apprécier la beauté de l'art », « primitif », « hors la loi », « impitoyable », « inculte », « féroce », « massacreur », « sanguinaire ».

D'un point de vue synchronique, les dictionnaires interrogés laissent tous émerger « un » discours véhiculant une vision négative du/des barbare-s.

D'un point de vue diachronique, les définitions des dictionnaires du 17<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> siècle reconduisent dans l'ensemble le sens dont les Romains ont investi le mot en rapport avec les invasions germaniques. Le « barbare » est certes l' « étranger » (5 fois), « grossier » (5 fois), mais il est d'abord le « sauvage » (9 fois), et surtout le « cruel ».

Du 20<sup>e</sup> au 21<sup>e</sup> siècle, cette cruauté s'est amplifiée et a transformé le « barbare » en « féroce », « massacreur », « sanguinaire ». Il serait, dès lors, tout à fait intéressant d'étudier les occurrences et les cooccurrences de ces mots dans les discours sociaux, comme les discours médiatiques, pour cerner la ou les identité-s de ces « nouveaux barbares ».

Nos premières recherches sur le web indiquent que « massacreurs » par exemple, qualifient « les terroristes » dans certains médias et réseaux sociaux, en référence à des attentats.

De fait, les définitions des dictionnaires, qui se présentent comme des vérités éternelles, du point de vue synchronique, sont, d'un point de vue diachronique, influencées par l'histoire et soutenues par une certaine idéologie. Elles s'engagent par un discours qu'elles construisent et qui leur est propre, à agir sur autrui. Leurs jeux de mots, leurs combinaisons, leurs corrélations et surtout leurs choix de mots, d'exemples, employés pour introduire ou illustrer les entrées, rendent partial leur discours supposé impartial. Jean Dubois, dans sa définition du discours du dictionnaire, ne l'entendait pas autrement :

*Le dictionnaire n'est pas seulement un objet, un produit de consommation, défini par des besoins socio-culturels, c'est aussi et surtout un texte, un discours continu et clos, tenu par*

*le lexicographe sur un objet qu'il dit être la langue (ou une partie déterminée de la langue) ou sur cet autre objet qui est le savoir sur le monde (ou une partie de ce savoir) : Dictionnaire de langue ou Dictionnaire encyclopédique dépendent de règles communes qui commandent la tenue de l'énoncé lexicographique.*

*Ce dernier relève du discours pédagogique. Comme lui, il est plus précisément un énoncé sur un autre énoncé déjà réalisé. Le savoir sur le monde que le dictionnaire communique est lui-même un discours tenu sur un corpus fait de formulations scientifiques ou culturelles. (...). Du discours pédagogique le dictionnaire tient encore son embrayeur fondamental, qui est un performatif ; le dictionnaire enseigne, ce qui signifie qu'il indique dans des instructions sans ambiguïté les questions qui peuvent être formulées et les réponses qu'en obtiendra le questionneur (...). (J. Dubois, 1970 : 35)*

Partant, la manipulation discursive a bel et bien été établie même si elle est implicite. Les jeux linguistiques démontrent de quelle manière nous construisons l'image de l'autre à partir d'idées préconstruites et comment cette image se retrouve véhiculée dans le quotidien.

Au bout de ce parcours, si sommaire soit-il, nous pensons que le glissement sémantique qu'a subi le mot « barbare » depuis les Grecs, en passant par les Romains, a engendré un changement de statut identitaire des Barbares. Et c'est ainsi qu'au commencement était la différence (quelque peu péjorative) et à la fin, la stéréotypie et la stigmatisation systématique. Le rôle que joue le dictionnaire dans ce processus est primordial.

Or, il est l'un des moyens par lesquels nous recevons l'information, par lesquels nous percevons le monde, par lesquels nous saisissons l'histoire, etc. Nous pourrions donc être amenés à penser que les moyens de

communication modèlent notre façon de vivre et de penser, modifient nos comportements, créent notre manière d'être en créant de nouveaux rapports au monde ou simplement aux autres.

### BIBLIOGRAPHIE

*DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE D'E. LITTRÉ*, Éditions Hachette, 1880.

Disponible sur le site : <<http://francois.gannaz.free.fr/Littré/accueil.php>>

DROIT R.-P., *Généalogie des barbares*, Odile Jacob, Paris, 2007.

DUBOIS J., « Dictionnaire et discours didactique », in *Langage*, N°19, Volume 5, Larousse, 1970, pp.35-47. Disponible sur le site :

< [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1970\\_num\\_5\\_19\\_2590](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_19_2590)>

ESTIENNE R., *Dictionnaire Francois latin, contenant les motz & les manieres de parler Francois, tournez en Latin*, Robert Estienne, Paris, 1530. Disponible sur le site :

<<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k505878>>

FERAUD J. F., *Dictionnaire critique de la langue française*, en 3 volumes, Mossy, Marseille, 1787-1788. Tome premier. Disponible sur le site : < <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50603p>>.

FURETIERE A., *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes, & les Termes de toutes les sciences et des arts*, chez Arnout & Reinier Leers, 3 vol., 1690. Tome premier, disponible en ligne sur le site :

< <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50614b>>

KLEIBER G., « Le générique, un massif ? », in *Langages*, n° 94, *Détermination, énonciation, référence*, Larousse, 1989, pp.73-113.

*LAROUSSE ENCYCLOPÉDIQUE*, Éditions Larousse, 2009.

Disponible sur le site :

<<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/barbare/7925#FlcvPWm6QdEd1kHi.99>>

NICOT J., *Thresor de la langue françoise tant ancienne que moderne*, David Douceur, Paris, 1606. Disponible sur le site :

<<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50808z>>

*PETIT LAROUSSE (LE)*, Éditions Larousse, Paris, 1981.

*PETIT ROBERT (LE)*, Éditions Robert, 2001.

STRABON, *Géographie*, Livre XIV, Tome quatrième, Traduction française de M. Coray, Imprimerie royale, Paris, 1814-1816. Disponible sur le site :

<[https://books.google.dz/books?id=VRZmt7UrQnEC&pg=PA347&lpg=PA347&dq=hom%C3%A8re+barbarophones&source=bl&ots=WuE6SYoxhc&sig=UGKAQvi7Z3vTNfu42JUPw4jvDFo&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiM-](https://books.google.dz/books?id=VRZmt7UrQnEC&pg=PA347&lpg=PA347&dq=hom%C3%A8re+barbarophones&source=bl&ots=WuE6SYoxhc&sig=UGKAQvi7Z3vTNfu42JUPw4jvDFo&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiM-unx8d3SAhXI7BQKHRNICmwQ6AEILjAE#v=snippet&q=barbarophones&f=false)

[unx8d3SAhXI7BQKHRNICmwQ6AEILjAE#v=snippet&q=barbarophones&f=false](https://books.google.dz/books?id=VRZmt7UrQnEC&pg=PA347&lpg=PA347&dq=hom%C3%A8re+barbarophones&source=bl&ots=WuE6SYoxhc&sig=UGKAQvi7Z3vTNfu42JUPw4jvDFo&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiM-unx8d3SAhXI7BQKHRNICmwQ6AEILjAE#v=snippet&q=barbarophones&f=false)>

THOLLARD P., « Barbarie et civilisation chez Strabon : étude critique des livres III et IV de la Géographie », in *Annales littéraires* de l'université de Besançon, Les belles lettres, Centre de recherche d'histoire ancienne, 1987.

**BENAZZOUZ Abdelnour**  
Université de Mostaganem  
Mostaganem - Algérie

**LA REPRÉSENTATION DE L'ÉTRANGER DANS LE DISCOURS  
DES HABITANTS DE MOSTAGANEM**

**Résumé**

Le présent article se penche sur la figure de l' « étranger » dans le discours des habitants de Mostaganem, ville de la côte ouest de l'Algérie. Sur la base de trois enquêtes menées à des moments différents, nous avons dans un premier temps relevé les désignations qui réfèrent explicitement à l'habitant de la ville perçu comme « étranger » ; dans un second temps, nous nous sommes intéressé aux critères de découpage (nécessairement subjectifs) mis en avant et/ou signifiés dans les réponses des locuteurs. Les conclusions pointent un fort ancrage social de la « mise en mots » de *l'autre* à travers sa stigmatisation. Elles révèlent, au-delà de la nomination, la complexité de la réalité sociale qui pose la question du processus d'urbanisation des villes algériennes.

**Mots clés :** Étranger - représentation - stigmatisation – exclusion - stéréotypes – catégorisation

**THE REPRESENTATION OF THE FOREIGNER IN THE DISCOURS  
OF THE INHABITANTS OF MOSTAGANEM**

**Abstract**

This article deals with the figure of the “foreigner” in the speech of the inhabitants of Mostaganem, a city of the Algerian west coast. Based on three surveys conducted at different

periods of time and on different audiences of speakers/inhabitants, we first identified the designations that refer explicitly to the inhabitant of the city perceived as "foreigner". Next, in a second phase, we were interested in the criteria of division (necessarily subjective) put forward and / or signified in the speakers' answers. The conclusions point to a strong social anchoring of the "putting into words" of the *other*, through its stigmatization. Beyond the process of nomination, they also reveal the complexity of social reality, which raises the question of the process of urbanization in general and that of the Algerian cities in particular.

**Key words:** Foreigner – representation – stigmatization-exclusion – Stereotypes - categorization.

العنوان : تمثيل الغريب في خطاب سكان مستغانم

الكلمات المفتاحية : غريب، تمثيل، وصم، إقصاء، صور نمطية، التصنيف

## LA REPRÉSENTATION DE L'ÉTRANGER DANS LE DISCOURS DES HABITANTS DE MOSTAGANEM

Dans cette contribution, nous nous intéressons au procédé de l'hétéro-désignation (ou désignation de l'autre) dans des discours sur le thème de l'étranger, que nous avons collectés. Nous avons répertorié les mots et/ou expressions qui désignent explicitement l'« étranger » dans l'espace de la ville de Mostaganem et tenté d'en comprendre les fondements sociologiques, en nous aidant de la littérature théorique sur le sujet.

Nous partons d'un constat : les désignations de l'étranger, à caractère fortement stigmatisant, persiste(nt) dans la société (ici la société de la ville de Mostaganem) au-delà de l'indépendance du pays.

Pour comprendre leur origine, nous formulons l'hypothèse que les bases discriminatoires de cette persistance sont à rechercher en partie dans le passé colonial qui a contribué à façonner des représentations stéréotypées catégorisant les habitants d'un même espace (le quartier, la ville).

Pour l'étayer, nous commencerons par exposer nos éléments théoriques de référence, puis nous présenterons les trois enquêtes réalisées à travers toute la ville de Mostaganem avec les résultats obtenus, avant de nous consacrer, enfin, à la discussion de ces résultats.

**1 - L'« ÉTRANGER » DANS LA VILLE : QUELQUES ÉLÉMENTS DE THÉORIE**

De par son caractère hétérogène et la diversité de ses espaces géographiques et historiques, la figure de l' « étranger » dans la ville interpelle encore les sociologues et les spécialistes de la société urbaine de manière générale, tant elle semble résister à la catégorisation sémantique (systématique). Cette résistance est due en partie au fait qu'elle se décline sous différentes facettes en fonction des époques mais aussi en fonction des contextes sociopolitiques et socio-économiques de la ville. La preuve en est qu'au fil des époques, est considéré comme étranger, « celui qui vient en visite » à la ville, « le marchand ambulant », « l'immigré », « le migrant », etc. Dans un article intitulé « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : processus de catégorisation et espace urbain », L. Mondada (2002), pour réfuter la thèse de la ville comme « *espace social caractérisé par l'anonymat des individus qui y vivent et qui le traversent* », avance l'hypothèse de la ville comme

*le lieu par excellence où les membres de la société se livrent à des analyses catégorielles: que ce soit dans l'organisation de leurs activités ordinaires de piétons ou d'automobilistes, dans leurs conduites en contexte d'insécurité, dans leurs mouvements dans des espaces de mixité sociale et ethnique, les citoyens ne cessent de se catégoriser les uns les autres pour ajuster de manière adéquate leurs conduites respectives. (Mondada, op.cit.72)*



Pour étayer sa thèse, elle propose des « détours (...) par cette tradition sociologique – Simmel, l'École de Chicago, l'ethnométhodologie, Sacks – [qui] permettent de réinterroger un certain nombre de problèmes traités par la sociolinguistique » (Idem).

Au tout début du siècle, Georg Simmel (1908), qui se réfère au modèle de la ville européenne, distingue trois catégories d'étrangers - *le commerçant, le juge et le Juif* - ainsi analysées par L. Mondada (op. cit.74) :

*Simmel définit la figure de l'Étranger par trois caractéristiques qu'il illustre chaque fois en recourant à une catégorie particulière : la première est sa mobilité, incarnée dans la catégorie du « commerçant » ; la seconde est l'objectivité, (...) incarnée dans la figure du « juge » (...). La troisième est l'abstraction du rapport entretenu par les locaux avec l'Étranger, incarné par le « Juif » – exemplifié par le mode de taxation particulier imposé aux Juifs dans la Francfort du moyen âge, (...) et traitant donc les individus appartenant à la catégorie « Juif » d'une façon qui se rapportait généralement et abstraitement à la catégorie, indépendamment de leurs particularités individuelles.*

Cette citation est intéressante à plus d'un titre : elle pointe, préalablement à toute analyse, ce caractère hétérogène qui s'attache à la figure de l'« étranger » avec, néanmoins, un trait commun qui consiste à penser l'étranger comme quelqu'un qui n'est pas de la ville soit parce qu'il est de passage (*commerçant, juge*), soit parce qu'il est *Juif*.

Si les critères qui définissent « *le commerçant* » et « *le juge* » comme étrangers à la ville sont la « *mobilité* » pour l'un et le souci d'« *objectivité* » pour l'autre, il n'en va pas de même du *Juif* qui est un habitant de la ville. Le trait sémantique d'« étranger » attaché au « Juif », dans la société européenne de l'époque, le désigne, de façon générique et stigmatisante, en tant que communauté ethno-religieuse, et à ce titre il est soumis à une taxation par la ville.

Les catégories dégagées par G. Simmel vont plus tard, toujours selon L. Mondada, inspirer l'école sociologique américaine, notamment celle de Chicago qui va les transformer en infléchissant la représentation de l'étranger vers celle « *du "marginal man", dont les propriétés, contrairement à celles identifiées par Simmel, sont plutôt marquées par les contradictions et les fractures identitaires (Park, 1928 ; Stonequist, 1937 ; Hughes, 1949)* » (Mondada, op. cit.74).

Cette citation reflète le caractère hétérogène de la catégorie de l'étranger envisagé toujours au pluriel ; d'où la dimension complexe liée à cette figure. Ses caractéristiques, « *contradictions* » et « *fractures identitaires* », marquent cependant une certaine évolution de sa signification : le caractère « *contradictoire* » suppose une dimension de « *subjectivité* » qui fait que l'on ne catégorise pas *socialement* en fonction de faits réels, établis, mais davantage en fonction de jugements et d'opinions personnels.

La tradition sociologique américaine a également été marquée par A. Schutz (1944) qui identifie la catégorie de l'étranger à celle de l'« *immigrant* » qui « *incarne une posture interprétative vis à vis du groupe d'accueil, en adoptant un regard*

*d'observateur extérieur qui se transforme au fur et à mesure de son intégration (...) » (Mondada, op.cit.74). Pour ce sociologue, exilé lui-même d'Autriche vers les États-Unis à la fin des années trente, « l'Étranger (...) est celui qui déchiffre les conduites normales afin d'identifier les schémas interprétatifs et actionnels qui lui permettront à son tour de produire des comportements typiques, attendus » (idem.). On en déduit que pour Schutz, l'étranger est celui qui a des « conduites anormales, des « comportements atypiques, non attendus » par rapport aux autres et qui travaille à s'intégrer, c'est-à-dire à leur ressembler. Dans les années soixante, le sociologue Norbert Elias signale également cette figure de l'« étranger » dans son livre *Logique de l'exclusion* (1965), quand il rend compte de son enquête dans une petite ville d'Angleterre (Winston Parva), entre 1959 et 1960. Il attire l'attention sur la fracture sociale entre ce qu'il nomme les « établis » et les « marginaux » (« *the established and the outsiders* »).*

Dans son étude, il se proposait d'expliquer les mécanismes de l'exclusion pratiqués par les « anciens » habitants du quartier contre les « nouveaux ». L'auteur qualifie ces problèmes d'exclusion de « *racisme sans race, ou d'exclusion sans fracture économique* » (trad.2001 :14). Norbert Elias décrit l'ostracisme qui frappe cette communauté des « nouveaux », en soulignant le paradoxe : « *Ces nouveaux venus sont victimes de ségrégation, de stigmatisation et de rejet, alors qu'ils ne diffèrent [des anciens] ni par la "race", ni par la langue ou la culture nationale, ni par la classe, puisque parmi ceux qui les rejettent la plupart sont ouvriers, comme eux, ou d'origine ouvrière* » (Idem).

Ainsi, les travaux de Norbert Elias avancent un schéma d'explication qui conforte celui de Simmel et de Shutz : la relégation sociale se dirige, sans raison fondée, contre une composante humaine, « les nouveaux venus », qui ne se distingue pas fondamentalement de la communauté d'accueil, et qui ne subit la stigmatisation que parce que ses membres sont venus « après » ceux qui étaient établis « avant ». Un tel comportement social est à attribuer, selon l'auteur, à l'impact des préjugés que construit le groupe dominant sur le groupe dominé, et qui sont « *façonnés non pas à partir d'une expérience vécue de l'altérité, mais à partir d'une structure de personnalité, elle-même mise en place dans la prime enfance, l'éducation, la famille, en dehors du rapport concret avec ceux qu'ils décrivent* » (Elias, op.cit.15).

Dans le contexte algérien, citons la sociologue Nassima Dris (1999) qui aborde la catégorie de l'étranger dans la ville d'Alger que les habitants algérois actualisent au pluriel, *brawiyya/barrâniya*. Les « étrangers », dans la ville d'Alger, sont perçus négativement, d'après l'auteure, parce qu'ils sont rendus responsables de la dégradation de la ville :

*Pour beaucoup d'Algérois, l'arrivée depuis des décennies des ruraux dans la ville est à l'origine de sa dégradation spectaculaire ainsi que de l'altération du mode de vie citadin. Les "barrâniya" (étrangers) ou encore "nass barra" (les gens du dehors) ont envahi la ville et leur présence est considérée comme un sacrilège. (Dris, 1999 : 136)*

Nous notons ici une catégorisation de l'étranger qui se rapproche de celle de Norbert Elias et qui consiste à qualifier

paradoxalement d' « étranger » ceux qui sont « venus », ici de la campagne vers la ville et qui, de ce fait, ne sont pas familiers du mode de vie citadin, alors que, comme le signale l'auteure, la majorité des habitants « établis » à Alger sont eux aussi issus du milieu rural :

*(...) il est incontestable que la majorité des habitants d'Alger sont d'origine rurale, lointaine ou plus récente. De ce fait, les citadins de longue date sont très peu nombreux. Les "barrâniya" sont perçus comme étant à l'origine de tous les maux de la ville. Ils détruisent tout ce qui est beau, propre et luxueux. (Idem)*

La figure de l'étranger, « nouveau venu »/« outsiders »/« barrâniya », véhicule toujours les mêmes stéréotypes discriminatoires, quelle que soit l'époque et quelle que soit la société. C'est ce que nous allons tenter de vérifier à travers nos enquêtes de terrain.

## 2 - ENQUÊTE(S) DE TERRAIN

Notre corpus d'étude regroupe essentiellement trois enquêtes de terrain réalisées à des périodes différentes : 2011, 2014 et 2016.

Les deux premières ont été effectuées sur un échantillon d'adultes (40 ans et plus), la troisième sur un échantillon de jeunes (entre 18 et 25 ans). A travers la modalité de l'interview et le procédé de l'hétéro-désignation, nous avons cherché, dans un premier temps, à relever les mots et expressions qui réfèrent à la catégorie de l'étranger dans les discours des enquêtés. Dans un second temps, nous avons examiné les critères mis en œuvre dans ces discours pour identifier un « étranger » dans la ville.

## 2.1 - Enquête 1

Cette première enquête est ancienne (entre 2009 et 2011). Elle a touché quatre vingt-dix (90) locuteurs adultes (40 ans et plus) d'un des quartiers de la ville de Mostaganem, « la Pépinière ». Les questions qui avaient été posées à ce premier public étaient les suivantes : « selon-vous, est-ce qu'il y a des habitants nouveaux dans le quartier (et dans la ville plus globalement) ? Pouvez-vous nous en parler ? ». Elles étaient délibérément peu précises pour permettre autant que possible une liberté de parole à l'informateur par rapport au sujet.

Ce premier corpus a été traité de façon à répondre à deux préoccupations : d'abord, celle de voir si dans les discours recueillis, les informateurs isolaient une tranche d'habitants perçue comme différente, et ensuite celle de vérifier si cette différence sociale est construite par rapport aux autres habitants du quartier et/ou de la ville, et dans ce cas, en cerner la valeur sémantique.

Les données recueillies dans le cadre de cette enquête initiale et les résultats obtenus ayant été reconduits pour l'essentiel dans les deux enquêtes plus récentes (voir infra), nous n'avons pas jugé pertinent de la décrire en détail ici. Mais retenons tout de même qu'elle nous a permis de dresser une liste des vocables et expressions qui désignent [l'-es étanger-s] :

« *Les nouveaux* », « *l' eruubiiya* », « *l' brawiyya* », « *les arrivistes* » « *des gens qui n'étaient pas natifs mais qui y ont vécu seulement depuis 62* », « *des paysans* », « *des étrangers* », « *des campagnards* » « *des gens qui se baladent avec des claquettes* », « *pas de vrais mostaganémois* », « *les voisins qui sont venus y a pas longtemps* ».

## 2.2 - Enquête 2 :

Cette seconde enquête, conduite en 2014, a touché un public adulte, comme la première, mais plus important (250 personnes) et socialement plus étendu puisqu'il a été choisi à travers différents espaces de la ville de Mostaganem et non plus au niveau d'un seul quartier. Le but était de vérifier, si ce qui a été relevé de manière restreinte (au niveau d'un quartier) dans l'enquête initiale se confirmait à grande échelle, et si, par là-même, l'espace urbain ouvert qu'est la ville reproduisait la réalité sociale d'un espace réputé clos qu'est le quartier. C'est la raison pour laquelle, nous avons reconduit les mêmes questions que celles de l'enquête initiale en les adaptant cependant au contexte de la ville : « Que pensez-vous des habitants de la ville ? Pouvez-vous nous en parler ? ».

Les vocables et expressions pour désigner l'étranger que nous avons recueillis au cours de cette seconde enquête sont les mêmes que ceux de l'enquête précédente auxquels s'ajoutent de nouvelles désignations : « *les pas connus* », « *les mélangés* ».

En analysant les données des deux enquêtes (celle-ci et la précédente), nous avons noté une certaine similitude avec ce qui a été relevé lors de la première, à savoir une relative persistance du caractère péjoratif de la désignation de l'étranger.

Trois vocables se sont distingués par leur récurrence : « *l'eruubiiya* », « *l'brawiyya* », « *les arrivistes* ».

Les différentes désignations de l'étranger étaient le plus souvent formulées au pluriel.

Nous avons relevé également un découpage social particulier à travers l'expression « *des gens qui n'étaient pas natifs mais qui y ont vécu seulement depuis 62* » qui repose sur l'idée de

séparation de deux communautés occupant le même espace et impliquant leur hiérarchisation : la première qui a habité le quartier avant l'indépendance du pays (1962), et la seconde arrivée après cette date. En d'autres termes, dans la représentation de certains enquêtés, les habitants natifs de la ville (« les établis ») sont associés à l'époque coloniale, et à *contrario*, les habitants perçus comme étrangers<sup>1</sup> (« les outsiders ») sont associés péjorativement à l'époque de la postindépendance. Cette catégorisation signifie, de notre point de vue, que certains habitants (qui re/produisent ce genre de discours) ont intériorisé le modèle colonial et ses normes dans la construction de leur identité citadine nouvelle/ de la postindépendance.

### 2.3 - Enquête 3 :

La dernière enquête, plus récente (2016), s'est effectuée auprès d'une population jeune de la ville<sup>2</sup>. Le traitement du corpus recueilli a indiqué la persistance des traits sémantiques péjoratifs dans les désignations de l'étranger, mais à travers d'autres formulations : « *Ceux qui habitent en dehors de la ville* », « *celui qui est brut dans ses manières* », « *celui qui n'est pas civilisé* », « *celui qui ne connaît pas les codes de la ville, la mentalité de la ville* ».

Ainsi, chez les jeunes, comme chez les adultes, l'habitant identifié comme « étranger » est toujours celui dont on

---

<sup>1</sup> Exemple : « (...) c'est-à-dire puisque c'est des arrivistes (...) des paysans comme on dit nous, les choses quand ils sont venus habiter le quartier, on dit nous, la pagaille, la bagarre, comme on dit nous, c'est-à-dire la méchanceté » : enquêté de l'enquête 1).

<sup>2</sup> 200 jeunes interviewés.



stigmatise le comportement, l'éducation, l'ignorance du code citoyen ainsi que l'origine géographique.

Cependant, à la différence des adultes, les jeunes ont une représentation assez abstraite de l'étranger : les désignations définitives de l'étranger, qui suivent la formule « celui qui ... », présentent l'étranger comme le générique d'une sous-catégorie singulière au sein d'une catégorie générale qui l'englobe et qui n'est pas l'espace de la ville ou du quartier. Dans « celui qui n'est pas civilisé », par exemple, l'étranger est défini par rapport à la communauté virtuelle des « civilisés » et non par rapport à la ville de Mostaganem.

#### 2.4 - Croisement des trois enquêtes et commentaires

En nous intéressant de près aux contenus des discours recueillis lors des trois enquêtes, nous avons cerné quatre critères principaux dans l'identification de l'habitant « étranger » :

- un critère historique : les habitants nouveaux seraient des *arrivistes*<sup>3</sup> parce que venus en dernier ; et cette arrivée « tardive », située historiquement après la date de l'indépendance du pays (1962), est de ce fait jugée illégitime : « *C'est des arrivistes... ils sont venus il n'y a pas longtemps* », « *Les autres, nos voisins...c'est après l'indépendance qu'ils sont venus* » (enquêtés de l'enquête 1);
- un critère spatial : ces « nouveaux » arrivent dans un espace déjà occupé par des « anciens » qui se considèrent comme propriétaires légitimes des lieux dont le périmètre est balisé par

---

<sup>3</sup> La suffixation en « iste » d'« arriviste » est parasitaire, contrairement à celle en « ant » d'« arrivant » qui est neutre.

des localisateurs spatiaux comme « *du côté-ici* »; l'extranéité définit alors l'étranger au niveau de sa localisation dans l'espace : « *Du côté ici, c'est des nouveaux... l'environnement...ceux-là* » (enquête de l'enquête 1) ; « *Ceux qui habitent en dehors de la ville* » (enquête de l'enquête 3) ;

- un critère comportemental : l'étranger serait celui qui ne connaît pas les manières de se comporter des gens de la ville : « *ils ne font pas comme nous* » (enquête de l'enquête 2) ; « *celui qui ne connaît pas les codes de la ville, la mentalité de la ville* » (enquête de l'enquête 3) ;

- un critère linguistique : l'étranger serait quelqu'un qui ne parlerait pas convenablement, c'est-à-dire comme les gens de la ville : « *Ils ne parlent pas comme nous (...)* » (enquête de l'enquête 2).

Selon l'ordre décroissant des récurrences des vocables, nous retenons, en premier, « *l berrani* »/« *El brawiyya* »<sup>4</sup> qui désigne littéralement, en arabe dialectal, « celui qui vient de *berra* » [du dehors], du dehors de la ville, c'est-à-dire de la campagne ou d'une autre ville. En effet, d'après nos observations de terrain, le sens dont le dotent les différents enquêtés diffère en fonction de leur localisation géographique, et le mot désigne aussi celui qui arrive d'une autre ville : les discours recueillis pointent explicitement une composante sociale identifiée comme originaire d'une ou de plusieurs villes selon le principe de l'inter-connaissance/inter-reconnaissance entre habitants du même espace.

---

<sup>4</sup> « *L berrani* » : au singulier, « *el brawiyya* » : au pluriel.

Le second vocable, « *arriviste* », renvoie quant à lui, en contexte mostaganémois du moins, à celui de « *aadâxiil* » /« *aaduxalaa* »<sup>5</sup>. Ce terme, connoté péjorativement, désigne explicitement tous les habitants qui viennent de la campagne pour s'installer en ville ; en français, « *arriviste* » a le sens péjoratif de celui qui se hisse au dessus de son niveau social, mais qui est toujours considéré comme « nouveau dans la classe sociale » qu'il veut intégrer (Miller, 2005). Le sens algérien (mostaganémois) semble correspondre beaucoup plus au mot de l'arabe égyptien « *duxxâla* » (*idem.*) qui signifie les « entrants », « les nouveaux venus » avec toujours une connotation péjorative qui signifie l'illégitimité de sa présence.

### 3 – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les représentations de l'étranger dans les discours recueillis confirment et rejoignent un certain nombre de remarques formulées par certains chercheurs dans le domaine. La première est la constatation que celui qui vient de la campagne pour habiter la ville est considéré comme un « non citadin » (Berry-Chikhaoui, 2002-2003). Les différents discours s'appuient, dans leur majorité, sur l'opposition migrant/citadin (Dorier-Apprill, Lambony, Moriconi-Ebrard, Navez-Bouchanine, 2001) : le migrant étant toujours un habitant qui a quitté récemment la campagne pour la ville ; le vocable repose également sur l'opposition hiérarchisée de deux modèles, citadin et rural (Bouchanine, 1991, Berry-Chikaoui, 2002-2005), ou traditionnel et moderne occidentalisé (Bouchanine, 1991).

---

<sup>5</sup> « *Aadâxiil* » : au singulier, « *aaduxalaa* » : au pluriel.

Sur le plan historique et sociologique, nous pensons que la persistance de ce genre de désignation par catégorisation de l'étranger est à rechercher non seulement dans le passé historique mais aussi dans la confusion sémantique des notions de « citadinité » et d' « urbanité » en contexte arabe de manière générale.

A ce propos, Calvet (2005) revient sur les deux étymons de « citadin » et d' « urbain » en reprenant la différence établie par Cicéron : tout ce qui touche à la citadinité (cité : *civitas*) est tout ce qui est social et se ramène à la collectivité, et, tout ce qui se rapporte à l'urbanité (urbain, *urbs*) concernerait plutôt ce qui est « architectural et urbanistique », c'est-à-dire l'habitat (Calvet, 2005 :15). Nous pouvons dès lors supposer que, le vocable « urbain » n'ayant pas d'équivalent en arabe dialectal, langue de la plupart des locuteurs algériens, et donc n'existant pas dans la culture de nos habitants/locuteurs, ceux-ci n'ont retenu que celui de « citadin » qu'ils opposent à étranger/*berrani* et à « arriviste »/*dâxiil*.

Dorier-Apprill, Lambony, Moriconi-Ebrard, Navez-Bouchanine (2001 : 105) posent alors la question pertinente de la durée : « *A partir de quel moment, en effet, devient-on citadin ou acquiert-on les qualités de citadin ? Quels sont les critères pertinents pour définir ce moment ?* ».

En nous appuyant sur nos observations, nous dirons que la réponse est complexe parce que l'étranger continue, certes, à faire figure de réalité atypique par rapport à celle de « citadin », mais les adultes et les jeunes n'en ont pas tout à fait la même représentation, même si des similitudes existent entre les deux conceptions. Une analyse plus affinée montrerait peut-être que

l'étranger résiste à toute catégorisation systématique parce qu'il existerait plusieurs catégories d'étrangers pour plusieurs catégories de non étrangers et donc plusieurs critères différents.

#### BIBLIOGRAPHIE

BERRY-CHIKHAOUI I., DEBOULET A., *Les compétences des citoyens : enjeux et illustrations à propos du monde arabe*, L'Harmattan, Paris, 2002.

CALVET L.-J., *La sociolinguistique*, Presses Universitaires de France, Paris, 2005.

DORIER-APPRILL E., et al., *Vocabulaire de la ville, notions et références*, Éditions du Temps, Paris, 2001.

DRIS N., « Citadinités et codes culturels dans le centre d'Alger : les ambivalences d'un espace public », in *Les Annales de la recherche urbaine*, N°83-84, 1999, pp. 132-139. Disponible sur le site :

<[http://www.persee.fr/doc/aru\\_0180-930x\\_1999\\_num\\_83\\_1\\_2257](http://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1999_num_83_1_2257)>

ELIAS N., *Logiques de l'exclusion*, Éditions Fayard, Paris, 2001.

MILLER C., *Questions de contact, questions d'identité. Pour une sociolinguistique du monde arabophone. Les dynamiques linguistiques urbaines de la vallée du Nil, Soudan et Égypte. Synthèse et orientation de recherches. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Université de Provence, 2004-2005. Disponible sur le site :

<<https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/150391/filename/synthese1.rtf>>

MONDADA L., « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : Processus de catégorisation et espace urbain », in *Marges Linguistiques*, N°3, Mai 2002, pp.72-90. Disponible sur le site : <[http://www.revue-](http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml052002.pdf)

[texto.net/Parutions/Marges/00\\_ml052002.pdf](http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml052002.pdf)>.

NACIRI M., *La Médina de Fès : trame urbaine en impasses et impasse de la planification urbaine, Présent et avenir des médinas (de Marrakech à Alep)*, in Fascicule de recherches, n°10-11, E.R.A. 706, Institut de Géographie, Tours, 1982, pp. 237-254.

NACIRI M., « Regards sur l'évolution de la citoyenneté au Maroc », in *Fascicules de Recherches*, hors série, *Citadins, villes, urbanisation dans le Monde arabe aujourd'hui. Algérie, Émirats du Golfe, Liban, Maroc, Syrie, Tunisie*, E.R.A. 706, Institut de Géographie, Tours, 1985, pp. 37-59.

NAVEZ-BOUCHANINE F., « Modèle d'habiter et crise de l'urbain : la situation vue à partir du Maroc », in *Espaces et Sociétés*, n° 65, *Succès de la ville, crise de l'urbanité*, Paris, 1991, pp. 85-108.

ATMANE Yahia Abdeldjebar  
Université Djilali Liabès-  
Sidi-Bel-Abbès - Algérie

ANALYSE DISCURSIVE DU FORUM DE DISCUSSION  
ALGÉRIEN <ALGÉRIE-DZ.COM>

**Résumé**

Cette étude se focalise sur le forum de discussion *Algérie-DZ.com*, en tant que nouveau genre discursif, dans sa double dimension : « globale » (internationale) et « locale » (nationale). Nous avons d'abord dressé l'état de l'art des forums. Nous nous sommes attelé ensuite à l'étude de ce type de pratiques discursives. Leur analyse détaillée nous a permis de cerner les procédés dont usent les internautes pour mettre en œuvre des stratégies de communication, des formules d'adresse et d'interpellation, des registres de langue, dont certains relèvent du style standard de la « netiquette » et d'autres du style de la culture locale.

**Mots clefs** : Principe de coopération – forum de discussion – alternance codique – interaction – netiquette – smiley – style numérique – Algérie-DZ.com

DISCURSIVE ANALYSIS OF THE ALGERIAN DISCUSSION  
FORUM <ALGERIE-DZ.COM>

**Abstract**

This study focuses on the discussion forum *Algérie-DZ.com* as a new discursive genre, in its double dimension: “global” (international) and “local” (national). We have first outlined the state of the art of the forums. Then, we got

interested in the study of this type of discursive practices. Their detailed analysis allows us to understand the processes adopted by internet users to establish communication strategies, addressing and challenging formulas, language registers, some of them fall within the standard style of “netiquette” and others of the local culture style.

**Key words:** Cooperation principle – discussion forum – coding alternation – interaction – Netiquette – Smiley – digital style – Algérie-DZ.com

**العنوان :** تحليل خطابي لمنتدى المناقشات الجزائري : <algérie-dz.com>  
**الكلمات المفاتيح :** مبدأ التعاون - منتدى مناقشات – تناوب شفري – تفاعل - آداب شبكة الإنترنت (نيتيكات) - سم – أسلوب رقمي - Algérie-DZ.com



**ANALYSE DISCURSIVE DU FORUM DE DISCUSSION  
ALGÉRIEN <ALGÉRIE-DZ.COM>**

L'apparition des pratiques scripturales en ligne offre aux spécialistes de l'analyse du discours de nouvelles opportunités d'investigation. Plusieurs disciplines se focalisent, en effet, sur l'étude de ce nouveau langage : la linguistique, la didactique, l'informatique, la psychologie, la sociologie, etc.

Nous avons choisi d'analyser le forum algérien de discussion <ALGÉRIE-DZ.COM> pour le confronter à la thèse qui nous intéresse ici, à savoir celle de la double dimension d'un forum telle que prônée par Hassan Atifi et Michel Marcoccia (1998 - 2006) : une dimension standard, internationale, et une dimension nationale, plus spécifique.

Nous tenterons de montrer que ce forum est une combinaison du style numérique au « niveau global » (« *concision, ménagement des faces, utilisation des smileys* », Hassan Atifi et Michel Marcoccia, 2006) et du style numérique « au niveau local » (« *variation culturelle* », *id.*) à travers notamment les alternances codiques.

Pour cette investigation, nous avons eu recours à certains concepts de la sociolinguistique, de l'analyse conversationnelle et de l'approche interactionnelle.

## 1 - UN BREF ÉTAT DE L'ART

La recherche dans le domaine du langage électronique a été initiée par Jacques Anis dans les années 80/90<sup>1</sup>. Il a commencé par se pencher sur les messages du Minitel. A ce sujet, François Mangenot (2012) souligne, dans un article consacré en partie aux innovations de ce chercheur, qu'

*à l'époque, Anis et Lebrave (1986) ou Anis (1987) désignaient la communication minitelique par les expressions, qui pouvaient presque à l'époque passer pour des oxymores, « textes interactifs » ou « écrit interactif », expressions justifiées par le fait que l'utilisateur pouvait non seulement recevoir des messages mais aussi en envoyer ; apparaissait alors un « nouveau type de communication écrite quasi immédiate (Anis et Lebrave, 1986, p. 126).*

Il retient que, « finalement, "les interactions entre les différents

---

<sup>1</sup>J. Anis à titre indicatif a notamment publié :

- « Ordinateur, pédagogie, communication », in *Langue française*, n° 70, *Communication et enseignement*, M. Verdelhan-Bourgade (dir.), Larousse, Paris, 1986, pp. 98-111.

- *Texte et Ordinateur. Les Mutations du lire-écrire*, LINX hors série, Actes du colloque interdisciplinaire tenu à l'Université de Nanterre, 6-8 juin 1990, J. Anis et J.-L. Lebrave (dirs.), Université de Paris X-Nanterre, 1990.

- « Approche sémiolinguistique d'interactions écrites en temps réel sur l'Internet », in R. Bouchard & F. Mangenot (eds.), *Interactivité, interactions et multimédia*, coll. « Notions en question », n° 5, ENS éditions, Fontenay Saint-Cloud, 2001, pp. 147-188.

- *Parlez-vous texto ? Guide des nouveaux langages du réseau*, J. Anis (dir.), Paris, Le Cherche-Midi, 2001.

- « Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS », Actes des Quatrièmes Rencontres Technologiques, 31 mai-1 juin 2002, 2003, Université de Poitiers.

*utilisateurs du système" seront considérées comme " l'aspect le plus intéressant [...] dans la mesure où le Minitel a créé [...] une nouvelle forme de communication, qui apparaît comme une forme hybride" entre l'écrit et l'oral (op. cit., p. 127) ».*

« Ces formes hybrides, entre l'écrit et l'oral » apparaissent sous diverses dénominations, répertoriées par R. Panckhurst (2009) qui justifie son propre choix pour celle de « communications médiées » :

*Nous avons proposé une expression néologique pour le français « communication médiée par ordinateur » (« médiée » par opposition à « médiatisée » (Panckhurst, 1997), ou plus précisément dans un contexte linguistique « discours électronique médié » (Panckhurst, 1999, 2006, 2007). D'autres chercheurs proposent des variantes terminologiques pour décrire les phénomènes d'analyse linguistico-informatique de ces types de discours. Entre autres : « communication médiatisée par ordinateur » (Mancocchia, 2000), « communication électronique scripturale » (Anis, 2003), « nouvelles formes de communication écrite » (Guimier de Neef & Véronis, 2004), « communication électronique » (Anis, de Fornel, Fraenkel, 2004) et, pour l'anglais : « Netspeak » (Crystal, 2001), « computer-mediated communication » (Herring, 1996).*

*Les termes retenus dans un contexte (journalistique) plus vaste (comprenant également la publication électronique) incluent notamment : « cyberl@ngue »,*

«*cyberlangage* » (Dejond, 2002, 2006). (2009 : 34-35)

Malgré la diversité de leurs appellations, ces nouveaux genres se caractérisent tous par l'usage de nouveaux codes comme les codes iconiques des smileys, le langage hybride entre l'oral et l'écrit et des ponctuants spécifiques.

Les recherches menées sur les écrits numériques s'interrogent, entre autres, sur la nature de ce nouveau genre de discours, pour déterminer s'il relève de l'écrit ou de l'oral.

Pour Anis (2000), ce type n'est à proprement parler ni écrit ni oral : « *ce type de communication particulier, que l'on peut dénommer conversation écrite, se distingue à la fois de la situation canonique de la communication face à face par la parole et de la situation canonique de communication en différé par l'écrit* » (Anis, 2000 : 57).

De « conversation écrite » d'Anis, Maingueneau a forgé la notion de « conversécriture » (2014) :

*[conversécriture] qui, à divers titres, subvertit la distinction traditionnelle entre échange immédiat (conversation) et différé (écrit), comme cela se voit au niveau des ressources linguistiques : ces types d'énoncés "écrits" possèdent de nombreux traits caractéristiques de l'oralité conversationnelle.* (2014 :187)

Notre article sera consacré à l'étude d'un type particulier de « communication médiée (ou « médiatisée ») par ordinateur », ou encore de « conversécriture » : le forum de discussion au sens de Marcoccia : « *un dispositif de communication médiatisé*

*par ordinateur asynchrone, permettant à des internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème particulier » (2004 : 26).*

Les messages postés ne s'adressent pas à une seule personne mais à l'ensemble des internautes qui peuvent intervenir :

*Dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est "publique", lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention, initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme. (Marcoccia, 1998 : 17)*

Le forum ainsi défini, sous forme de polylogue avec multi-adressage, constitue un observatoire des pratiques, des attitudes et des représentations des internautes.

Cette spécificité du forum nous intéresse particulièrement pour appréhender le forum conversationnel algérien.

En effet, à travers cette étude nous tenterons de cerner les modalités d'organisation des –échanges discursifs spécifiques aux Algériens.

La question du caractère culturel des forums a déjà été traitée. Comme signalé plus haut, en 2006, Hassan Atifi et Michel Marcoccia, par exemple, se sont appliqués à démontrer que : « *s'il exist[ait] un style des écrits numériques à un niveau global (concision, ménagement des faces, utilisation des smileys, etc.), il existe aussi certainement un style des écrits numériques à un niveau local : français, marocain, nord-américain, japonais, etc. ».*

Mais déjà en 2003, Hassan Atifi avait publié, dans cette perspective, des travaux sur les forums de discussion marocains. Dans un article intitulé « La variation culturelle dans la communication en ligne : analyse ethnographique des forums de discussion marocains », il écrit :

*Dans cet article, nous étudions les usages que des internautes marocains font des normes du “savoir communiquer” dans leurs pratiques langagières authentiques: des forums de discussion en ligne. Nous poursuivons un double objectif. D'une part, nous voulons voir comment ces internautes marocains s'approprient des règles planétaires ou globales et mettre en évidence des particularismes culturels. Ces manifestations locales peuvent être en décalage, en rupture, voire en contradiction avec les normes communicatives normatives de la netiquette.*

L'auteur conclut que « la communication dans les forums marocains semble plus marquée par l'écart, la différence, et l'hétérogénéité que par la standardisation »<sup>2</sup>.

Pour appréhender les spécificités culturelles qui surdéterminent les forums de discussion français et marocains, Atifi H. et Marcoccia M. proposent quatre pistes : « le style communicatif en ligne comme reflet du style « national », « la netiquette comme facteur de standardisation culturelle », « le rapport entre style communicatif et sujet traité », et « l'importance des communautés virtuelles et des diasporas en ligne » (2006).

La « netiquette » est ainsi définie par Marcoccia (2000 : 316)<sup>3</sup> :

---

<sup>2</sup> A ce stade de nos recherches, nos observations et conclusions ne peuvent être généralisées à tous les forums algériens.

*Pour préserver la "qualité" des échanges, les acteurs centraux du réseau (...) ont élaboré un code de savoir-communiquer afin de susciter une attitude d'autorégulation chez les interactants. Ce code est appelé la nétiquette : l'étiquette du net. La nétiquette se présente comme un système normatif axiologisé. C'est un ensemble de règles fixes déterminant "ce qu'il faut faire".*

Marcoccia extrait les règles de base de la nétiquette de trois textes présentés comme fondateurs de la « nétiquette de référence » (2000, op.cit. : 316-319) : V. Shea : *Netiquette* (1994), S. Hambridge : *Netiquette Guidelines* (1995), et A. Rinaldi : *The Net : User Guidelines and Netiquette* (1996). Ces règles de base de la nétiquette sont :

- les « règles de politesse » : règles externes dictées par l'environnement social, règles internes au forum, et les commentaires métacommunicatifs entre internautes ;
- la « règle de coopération » : concept inspiré du « principe de coopération » de Grice (1979) : « soyez pertinent », « clair et bref »<sup>4</sup> ;

---

<sup>3</sup>M. Marcoccia avait déjà traité ce sujet deux ans auparavant dans un article intitulé « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la Nétiquette », dans N. Guégen et L. Tobin (eds.), *Communication, société et Internet*, Paris, L'Harmattan, 1998, pp.15-32.

<sup>4</sup>H. P. Grice expose sa théorie du principe de coopération, en 1975, dans l'article « Logic and conversation », traduit de l'américain en 1979 : « Logique et conversation », in *Communication*, N°1, volume 30, *La conversation*, 1979, pp. 57- 72. Ce principe se compose de quatre catégories traduites en : « *Quantité* » (informer mais de façon nécessaire et suffisante) ; « *Qualité* » (n'informer que de ce que l'on croit vrai ou

- le « contenu des messages » : pas de message commercial, raciste, sexiste, trop personnel ;
- l'« identification des internautes » : « *la nétiquette incite les internautes à apporter dans leur message des informations manquantes et, surtout à ne pas tirer profit du dispositif technique pour endosser une fausse identité* ».

Pour notre part, nous étudierons un forum de discussion algérien à travers sa mise en œuvre des règles de la nétiquette, c'est-à-dire des règles standard, globales du genre, et dans sa spécificité locale à travers notamment l'alternance codique.

Ce langage hybride, tel qu'il se pratique sur les forums, présente plusieurs intérêts. En premier lieu, il peut renseigner sur les profils culturels des internautes. En second lieu, il permet de maintenir le contact entre les forumeurs dans les situations d'interaction. L'alternance codique permet, en effet, de tisser des relations de connivence, de familiarité entre les internautes : « *l'alternance codique permet d'établir une complicité, une intimité et peut générer un plaisir très grand, accessible aux jeunes bilingues* » (Caubet, 2001: 124).

Elle favorise également l'intervention au niveau du message lui-même. Selon Louise Dabène (1994 : 95-96),

*on peut, en effet, observer que l'alternance codique offre au sujet bilingue toute une série de possibilités (...), permettant par exemple, de signaler le*

---

vérifiable) ; « *Relation* » (interventions appropriées) ; « *Modalité* » (être clair, concis et bref dans ses interventions) » (cf. pp.61-62). L'article traduit est consultable sur le site :

< [http://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_1446](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446)>.



*changement d'interlocuteur, l'insertion d'une citation, le passage à un autre registre de discours, l'effet d'insistance ou d'emphase, la recherche d'un mot plus précis, le commentaire sur ce qui vient d'être dit, etc.*

Cette complicité entre partenaires de l'échange est l'effet d'une interaction qui peut être comprise comme :

*L'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme de "rencontre" pourrait convenir aussi. (Goffman, 1973 : 23)*

Les échanges discursifs entre les intervenants, ou leur interaction/rencontre, supposent donc :

- la présence de deux ou plusieurs participants ;
- l'influence mutuelle pendant l'échange (la perspective dialogique est mise en avant avec le respect de l'ordre hiérarchique) ;
- la présence physique des participants à l'échange ;
- le déroulement de l'échange discursif *hic et nunc*.

Retenons enfin que, bien qu'écrits, les messages médiés par ordinateur sont plus proches de l'oral ; les traits de l'oralité se manifestant par le recours à l'alternance codique, l'emploi de tournures idiomatiques ou idiosyncrasiques et les procédés du style parlé.

## 2 - PRÉSENTATION DU CORPUS

Notre corpus est extrait du forum algérien de discussion *Forum Algérie*<sup>5</sup>. Ce site offre un large éventail de rubriques très diversifiées, allant de l'assistance informatique au club de rencontre, en passant par la musique, la cuisine, la santé, l'actualité, le divertissement, etc.

Le forum est très fréquenté (plusieurs centaines de connexions par jour).

Il se présente comme « *un espace convivial entre internautes de toutes origines et qui partagent les valeurs universelles de tolérance, de civisme et de décence* ». Il est réglementé par une charte dont le contenu correspond tout à fait à celui de la netiquette dont il reconduit les grandes règles (voir supra) appelées dans ce forum « règles générales » :

*« Il est interdit de poster un message à caractère publicitaire en faveur d'un site ou d'un produit ou d'un service. (...) Nous tenons à la règle "soyez poli" ; tout membre qui se montrerait intentionnellement désagréable ou perturbateur verra son compte suspendu sans préavis.»*

Aux règles de politesse et de contenu des messages détaillées dans la charte, s'ajoute celle de la coopération également bien précisée, comme dans les extraits suivants :

*Choisissez un titre approprié : le titre de votre sujet est très important. Choisissez des titres précis et clairs. (...). Soignez vos messages. Votre message doit traiter d'un sujet unique. Écrivez d'une manière*

---

<sup>5</sup> Le lien du forum :

<algérie-dz.com [www.algerie-dz.com/forums/archive/index.php](http://www.algerie-dz.com/forums/archive/index.php)>

*claire et correcte et évitez le langage des SMS et Tchatche. (...) Soyez constructifs. Chaque topic traite d'un sujet particulier. Soyez constructifs et évitez les hors sujets. (...) Les sujets "fourre-tout" ne sont pas tolérés dans le forum.*

La règle de coopération est présente aussi dans la consigne inhérente à la langue du forum. Son interface est en français mais le site reste ouvert aux autres langues parlées en Algérie comme l'arabe et le tamazight, sous certaines conditions :

*La langue par défaut utilisée du forum est le français. Au cas où un membre est amené à citer un texte dans une autre langue, il est prié d'y ajouter la traduction en français s'il y a matière à débat (hors poèmes et paroles de chansons). L'écriture du style SMS n'est pas tolérée dans le forum vu qu'elle nuit à la lisibilité des messages.*

Le respect de la netiquette, dans ce forum, est quelque peu assuré par ses modérateurs qui reconnaissent s'en référer à l'autorégulation des messages par les internautes :

*Bien que les administrateurs et les modérateurs du site algérie-dz essaient d'écarter tout message répréhensible de ce forum, il leur est impossible de contrôler tous les messages. Ceux-ci expriment uniquement les opinions de leurs auteurs. Les administrateurs et les modérateurs du forum n'entendent donner ni approbation, ni improbation des propos émis sur ce forum. Ils ne sauraient être considérés comme responsables du contenu des messages dont ils ne sont pas les auteurs.*

Notre corpus est constitué des trente (30) messages du premier fil de la rubrique cuisine, intitulé « *Farines utilisées en Algérie* ». Il implique sept internautes à des degrés divers de participation. Signalons que nous avons reproduit tous les messages dans leur authenticité, c'est-à-dire tels qu'ils apparaissent sur le forum, sans procéder à aucune modification ou correction.

### 3 - LE STYLE NUMÉRIQUE DU FORUM ALGÉRIEN AU « NIVEAU GLOBAL »

#### 3.1 – clarté et concision

Plusieurs procédés sont mis en œuvre pour assurer la compréhension et le suivi des échanges des sept internautes (7) qui ont produit une trentaine de messages. Pour la cohérence de l'échange, les internautes veillent à ce que le « fil de la conversation » ne soit pas rompu, grâce notamment à des reprises, d'un message à l'autre, de la fin du message précédent. Ce procédé mnémonique est caractéristique des trois messages successifs suivants :

Message N°5 :

*C'est ch3ir, le pain noir, que les anciens aimaient bien.*

*El Hadj adorait ça, surtout l'hiver avec du beurre et Lben 😊*

*Je pense que l'orge ?!*

Message N°6 :

*Donc la farine de l'orge?*

*Aghrroum g'imzen.*

Message N°7

*Aghrroum g'imzen.*

*Chez moi c'est Aghrum n temzin 😊 que je n'aime pas d'ailleurs, mais que tout le monde , surtout les vieux adorent . Thavarvucht n temzin aussi*

*Mister , je connais pas les noms en Français moi 😊  
je sais qu'il y' a timzin , irden*

L'auteur du message N°6 reprend la question posée à la fin du message N°5 avant d'y répondre, et l'auteur du message N°7 reprend la fin du message n°8 avant de faire de même.

Ainsi les digressions sont rares et isolées. Il n'en existe qu'une seule dans notre corpus : l'exemple n°13 dont l'auteur ahmed67 n'intervient qu'une fois au cours de l'échange :

*« mister over tu cherche a te recycler👤 , depuis quelques temps tu semble te passionner pour la cuisine, madame dois être contente, tu la gâte👤 ».*

Interpellé sur l'effet de sa cuisine sur ses relations conjugales, *MisterOver* ne répond pas. C'est un autre internaute, auteur du message n°15, qui le fera à travers un bref commentaire adressé à l'auteur du message, avant de revenir au sujet principal avec le partenaire intéressé par la réponse, *MisterOver* :

*khouya Ahmed,*

*Etouwham wech ydir...Loukane tqoulou lou2lou2 sidna  
soulayman ou ydjibha lha.👤*

*Essaye le [la farine de Kamut] Sadiqi, tu ne vas pas le regretter.  
Mzebed ou m3assel naturellement. Il a un gout de noisette.*

Ainsi la discussion sur l'épouse de *MisterOver*, c'est-à-dire sur sa vie privée, est close aussitôt qu'esquissée et celui qui l'a initiée disparaît de l'échange.

C'est le cas également dans le message N°2 : Absent commence en arabe par une considération générale sur le domaine de

l'échange - « *Djalassate etibakha moutawassila 3la hssab ma nchouf.* »<sup>6</sup> - aussitôt fermée par « *Bon la différence entre...* » qui marque à la fois la fin de la remarque en arabe et le retour au thème et à la langue française qui est celle de l'interface.

Dans les deux cas, la digression est mesurée, contrôlée soit par les autres internautes soit par son auteur.

La concision se lit également dans la progression des échanges, de leur ouverture à leur clôture. En effet, le message N°1 inaugure la discussion :

*Bonsoir les ami(e)s,*

*Tout à l'heure je suis passé dans un magasin bio et je me suis acheté plein de farines : seigle, sarasin, bis, semoule fin complet, semoule blanche de blé dur, ...*

*J'ai une question, quelles sont les noms de farine qu'on utilise en Algérie ? Comment on les appelait en arabe et en français ?*

*En vous remerciant.*

*Et une question : C'est quoi la différence entre une farine de blé dur et une farine de blé tendre ? Est ce qu'on peut les utiliser de la même façon ?*

Les réponses d'auteurs différents se sont étalées sur une trentaine de messages jusqu'au dernier formulé sous forme de conclusion par un internaute qui a participé activement à l'échange mais qui n'est pas à l'origine des questions initiales :

Message N°30

*très intéressant le topic, merci MO.*

*tout a été dit ...*

*sauf peut être que les son de blé et d'avoine sont très bon pour*

---

<sup>6</sup> Traduction libre : [les discussions ( ?) autour de la cuisine continuent à ce que je vois].

*la santé mais à consommer avec modération car irritent les intestins 😊 (pas plus de deux cuillère à soupe par jour je pense ) ps: j'adorais la galette au ch3ir quand j'étais petite , avec de l'huile d'olive , un déliceeeee 😊*

La formule « tout a été dit », même si l'internaute la restreint dans sa portée (« *sauf* ... »), signifie tout de même que la discussion a suivi un parcours logique, a évolué d'un début à une fin, dans le traitement du thème proposé.

Nous pouvons affirmer aussi que nous tenons là la preuve que le principe de coopération a été respecté, étant entendu que

*Nos échanges de paroles ne se réduisent pas en temps normal à une suite de remarques décousues, et ne seraient pas rationnels si tel était le cas. Ils sont le résultat, jusqu'à un certain point au moins, d'efforts de coopération ; et chaque participant reconnaît dans ces échanges (...) un but commun, ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous. (Grice, op.cit. : 60)*

De plus, ce respect de la cohérence et ce souci de la concision ne sont pas étrangers au ménagement des faces traité dans le point suivant.

### **3.2 – ménagement des faces**

La totalité des messages révèle chez tous les participants le souci de la politesse et de la courtoisie, conformément aux recommandations des administrateurs du site. Les salutations avant d'introduire le message et pour le clore sont présentes dans presque tous les messages depuis le message n°1.

Selon Atifi (2003 : 3),

*La communication interpersonnelle médiatisée par l'Internet (...) met au premier plan la question du respect des règles du savoir communiquer. Ces règles sont explicitées dans divers textes constituant ce qu'on appelle la nétiquette – comme les chartes de forums. Elles font aussi partie des connaissances tacites dont disposent de nombreux internautes (...). Ainsi, de nombreuses formes d'échanges discursifs électroniques sont théoriquement r glement es par un contrat de communication préconisant certains comportements adéquats et prévoyant la sanction des comportements violant les règles.*

Mais les formules de politesse les plus utilisées sont celles qui visent à installer une certaine convivialité entre participants comme dans les exemples suivants :

Message N 1 : « *Bonsoir les ami(e)s ... En vous remerciant* »

Message N 2 : « *Bonsoir cousin, ... Wa choukrane.* »

Message N 3 : « *Saha Sadiqi. Barak allahou fik cousin ...* »

L'effet de cordialité que ces formules confèrent à l'échange est renforcé par de multiples remerciements mutuels pour ponctuer des évaluations positives des réponses les uns des autres :

Message N 17 : « *Exact Enoukhalla! merci!...* »

Message N 19 : « *Merci Sidinoun! oui c'est bien el khortel...* »

Message N 22 : « *Merci beaucoup Megane, El Bahar, Sidi Noun...* »

Message N 26 : « *@Sidi Noun : Merci beaucoup pour la traduction...* »

Message N 28 : « *@El Bahar : Merci beaucoup Sadiqi, je suis*



*en train de lire des trucs sur la farine du kamut, ça a l'air très intéressant ».*

La nature bienveillante telle qu'affichée au cours de l'échange participe ainsi à la préoccupation de renvoyer une image positive de soi en ménageant celle de l'autre, l'*ethos*<sup>7</sup> de l'un se construisant dans sa compatibilité avec celui de l'autre.

Ce renvoi d'une image positive, ou « face » au sens de Goffman<sup>8</sup>, se donne aussi à lire à travers d'autres actes de langage comme l'humilité qui transparait de l'aveu d'ignorance de certains produits, et qui est une autre façon de solliciter l'autre, par exemple :

Message N°18 : « ... en arabe je ne sais plus ... *Khortal.....* »

Message N°19 : « ... Pour l'épeautre je ne sais pas si ca existe chez nous *MisterOver.....* »

Message N°21 ; « ... *Il y a des céréales comme le seigle, le sarrasin, l'épeautre dont je n'ai jamais entendu parler en Algérie, je ne sais pas si ca existe la bas...* »

Message N°25 : « ... *Le tilleul, à ma connaissance, n'est pas utilisé en Algérie.....* »

Mais ce genre d'aveu prend place dans un contexte de préservation explicite de la face en mobilisant plusieurs stratégies.

---

<sup>7</sup> Selon Ruth Amossy, « *il ne s'agit pas de ce que le sujet est [...] mais de l'image qu'il projette dans une situation précise* » (2010 : 27).

<sup>8</sup> Pour Goffman E., la face est « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (1974 : 9).

L'internaute invoque un contexte social (et/ou historique) qui ne lui permet pas d'identifier un produit :

Message N°4 : « ... *Sinon chez moi d'au moins toutes el kesrate en semoule donc en blé dur et tous les gâteaux (ou presque) avec de la farine du blé tendre.*

*Fi waqti ana, il n'y avait qu'une seule farine: la farine au blé tendre. La panifiable. (D'au moins elles étaient toutes vendues comme étant des farines panifiables). »*

Message N°7 : « *Aghrroum g'imzen. Chez moi c'est Aghrum n temzin 😊 que je n'aime pas d'ailleurs , mais que tout le monde , surtout les vieux adorent . Thavarvucht n temzin aussi Mister , je connais pas les noms en Français moi 😊 je sais qu'il y' a timzin , irden. »*

L'internaute promet de combler ses lacunes pour rendre service à son interlocuteur :

Message N°18 : « ... *Le son de blé (j'ai oublié comment on appelle ça en arabe...si ça me revient je le rajouterai) en kabyle c'est agouchel... »*

Cette attitude de coopération, qui s'inscrit dans la catégorie « qualité » du principe de coopération de Grice, participe aussi de la convivialité. Celle-ci est, selon Marcoccia, l'une des règles de base de la netiquette au niveau global (voir supra).

Contribue aussi à ce ménagement de la face, la construction de l'identification des internautes. En effet, ils recourent tous aux pseudonymes, procédé courant chez les internautes qui ne déclinent quasiment jamais leur identité : *MisterOver, Absent, Tite-fée, Megane, Sidi Noun, ahmed67, absente.*

Ce choix participe de la face en ce qu'il est librement choisi pour s'auto-désigner, contrairement au sobriquet

De plus, leur caractère arbitraire est accentué par l'impossibilité de leur associer même partiellement un sens dans le monde réel; même si dans le cas de *Megane* et de *Sidi Noun*, on ne peut s'empêcher de penser à la marque de véhicule pour le premier et à la mosquée de Tlemcen pour le second.

Cette valorisation est renforcée par le recours à l'anglais et au français dans la quasi-totalité des cas.

Les seuls pseudonymes qui échappent à ce caractère arbitraire par leur motivation supposée sont les suivants: « *absente* », féminin, qui semble dicté par sa contiguïté avec « *Absent* », masculin, et par son absence dans le fil à l'exception d'une seule fois, en dernière position ; pour le second, « *ahmed67* », le chiffre 67 accolé au prénom Ahmed a été choisi par l'internaute pour une raison précise même si celle-ci n'est pas dévoilée dans l'échange.

De plus, un certain nombre d'indices, distillés au cours de la discussion, permet une identification de l'internaute au niveau socioculturel, relativisant fortement l'anonymat affiché. Prenons l'exemple des deux forumers principaux, *Absent* et *MisterOver*, à travers quelques extraits de leurs messages :

« *Absent* » :

Message N°4

*Sinon chez moi d'au moins toutes el kesrate en semoule donc en blé dur et tous les gâteaux (ou presque) avec de la farine du blé tendre.*

*Fi waqti ana, il n'y avait qu'une seule farine: la farine au blé tendre. La panifiable*

Message N°6

*Donc la farine de l'orge? Aghrroum g'imzen.*

Message N°8

*Exact! C'est Aghroum n' thimzine. Khoubz ec3ir. Pain d'orge.*

*Et Aghroum n' ggirdhen pour pain avec semoule de blé.*

*J'ai perdu mon kabyle*

Grâce à certains éléments contenus dans ces trois messages d'Absent – *chez moi d'au moins toutes el kesrate/ Fi waqti ana, il n'y avait qu'une seule farine*<sup>9</sup>/ *J'ai perdu mon kabyle* –, nous pouvons comprendre que cet internaute est un Algérien et plus précisément un Kabyle, d'un certain âge, instruit en arabe et en français, qui parle les trois langues usitées en Algérie et qui vit en Algérie. Absent n'hésite donc pas à faire appel à son vécu pour élaborer ses réponses.

Il en est de même pour *MisterOver*.

« MisterOver » :

Message N°1

*Tout à l'heure je suis passé dans un magasin bio...*

Message N°5

*C'est ch3ir, le pain noir, que les anciens aimaient bien.*

*El Hadj adorait ça*

Message N°12

*C'est quoi hadik la farine de Kamut ? Chafitha yamess fel magasin.*

Message N°22

*Mais une question : El Noukhala, khartal, on le donnait aux bêtes chez Nous. Je me souviens, c'était moi qui mélangeais el*

---

<sup>9</sup> « *Fi waqti ana* » [de mon temps].

*Noukhala, je mettais de l'eau avec, ils l'adoraient les brebis.(...)  
Honnêtement, je trouve ça drôle, cette chimie, ce mélange. (...)  
Disons qu'il me faut toujours une petite passion, avant c'était la littérature, histoire, politique, cinéma, ..... mais depuis qq années tout ça m'a saoulé, je reviens aux sources, j'avais commencé par : Les huiles essentielles, plantes & tisanes, huiles végétales, et après je me suis lancé dans la cuisine, et dernièrement pâtisserie. Mais je reste débutant, mais cela dit, je trouve ça excellent, beaucoup plus intéressant que l'Informatique, Math, ... la science des aliments, les plantes, les huiles, ....*

Message N°26

*En plus, il y'a plein de nanas qui le cherchent (l'avoine) sur les forums de santé, et tout pour le régime Dukan (...).En regardant chouia sur le Net, apparemment la Tillel c'est zayzafoune, mais je n'ai jamais entendu parler de ça chez Nous.*

*MisterOver est donc un Algérien, qui a vécu à la campagne, relativement jeune eu égard à certaines de ses expressions (« plein de nanas qui...»), vit à l'étranger et vraisemblablement en France (cf. message n°1 : le produit est étiqueté en français), a des centres d'intérêt très diversifiés et exclusifs (« avant c'était ...mais depuis qq années ...je reviens, j'avais commencé...et après je me suis lancé...et dernièrement pâtisserie... »). En un mot c'est un émigré, instruit, passionné, moderne au sens où il s'inscrit dans la tendance nouvelle de la société du pays où il réside (hygiène alimentaire « bio », engouement pour la cuisine, au courant des régimes amincissants,...).*

Ainsi, les messages sont certes anonymes, mais distillent des renseignements sur le profil de leurs auteurs. L'effet d'une telle

stratégie est double : contribuer à la fois au ménagement de la face et au respect de règle d'identification de la nétiquette de ce forum algérien de discussion.

C'est également le cas des smileys.

### 3.3 – Le smiley ou *subjectivème*

Pour achever de montrer que le forum algérien respecte les règles standard du genre, nous avons réservé un dernier point aux smileys, ou *emoticons*, qui sont selon Marcoccia (2000) : « *combinaisons de topogrammes et de caractères d'imprimerie permettant de représenter de manière schématique (...) des mimiques faciales comme des sourires (...), des clins d'œil (...), des moues de colère ou de tristesse (...).* »

Il en existe en grand nombre, avec quelques variations d'un réseau à un autre, mais leur fonctionnement répond à un usage strictement codé. Les smileys en effet constituent des réserves préétablies des émotions les plus partagées et dans lesquelles l'internaute puise pour signifier la (les) sienne(s). Ils sont placés en général à la fin du message ou à la fin d'une unité syntaxico-sémantique (une proposition, une expression, un mot, etc.) ; d'où notre choix de la notion de « *subjectivème* »<sup>10</sup> pour les désigner.

Dans notre corpus les smileys ne sont ni nombreux, ni variés, mais repris d'un message à un autre par des internautes différents. Ils sont identifiés par un click sur l'icône dans le forum :


---

<sup>10</sup> Ils correspondent au *subjectivème* que Catherine Kerbrat-Orecchioni définit comme « *énonciateur qui s'avoue explicitement ou se pose implicitement comme la source évaluative de l'assertion* » (1990 : 80).

 (Mr. Green [autosatisfaction /bonheur extrême)

 icône doublée pour intensifier le sens précédent


 (zen)

 Big Grin /grand sourire

 smile /sourire


 confused / Visage grimaçant / mécontentement / perplexité

 razz / se moquer /plaisanter


 redface / timidité voire pudeur (mais ce smiley peut signifier la colère sur d'autres réseaux).

Exemples extraits du corpus :


Message N°2

*Djalassate etibakha moutawassila 3la hssab ma nchouf.*  Bon la différence entre...

Message N°22

*Ah oui, je comprends mieux, c'est pour ça que le son de blé ressemble à Noukhala* 


Message N°3

*Barak allahou fik cousin, très bonne explication.* 

Message N°5

*El Hadj adorait ça, surtout l'hivers avec du beurre et Lben* 

Message N°26

*@Megane : En plus, il y'a plein de nanas qui le cherchent (l'avoine) sur les forums de santé, et tout pour le régime Dukan, j'aurais pu les envoyer chez mon oncle, il a plein de Khourtal* 

Message N°7

*Mister , je connais pas les noms en Français moi* 

Message N°30

(...) à consommer avec modération car irritent les intestins 😊 ( pas plus de deux cuillère à soupe par jour je pense )  
 ps: j'adorais la galette au ch3ir quand j'etais petite , avec de l'huile d'olive , un déliceeeee 😊

Nous remarquons que leur fonction dans ce forum est essentiellement expressive mais non redondante par rapport au contenu du message. Les smileys de notre corpus n'illustrent pas ce qui a déjà été dit dans le texte, mais ajoutent de l'information au texte en révélant la disposition de l'auteur vis-à-vis de ce qu'il vient d'écrire.

Les smileys exhibent donc au sens propre du terme l'implicite de l'énoncé, l'énonciation de l'énoncé. Ils fonctionnent donc comme des indices de l'énonciation : un internaute, à travers *Zen* (smiley animé : baisse et relève la tête), reçoit l'explication attendue avec sérénité/satisfaction et reconnaissance (message N°3) ; un autre, à travers *Mrgreen*, est content que les discussions autour de la cuisine continuent (message N°2) ; un autre encore, à travers la duplication de *Mrgreen*, est doublement content quand il découvre (au cours de la discussion) que le « son de blé » ressemblait à « Noukhala » (message N°22) ; *MisterOver* ponctue par *BigGrin*/grand sourire l'évocation de son père (message N°5) ou, pour plaisanter, sa proposition d'envoyer les « nanas » qui recherchent l'avoine recommandée dans le « régime dukan » chez son oncle parce qu'il vient de comprendre que c'est le *khourtal* qu'on donnait aux bêtes chez lui (en Algérie); *Megane* exprime par le biais de *confused* (qui fait la grimace) son désappointement de ne pas savoir les noms des céréales



demandés en français ; *absente* enfin parachève son message neutre sur les effets indésirables d'une consommation excessive de son de blé sur les intestins, par *razz ou* la moquerie ; elle fait de même avec *redface*/timidité pour tempérer l'ardeur dont elle a investi typographiquement son message pour signifier l'intensité de son sentiment pour la galette de son enfance.

Donc, grâce aux smileys, que l'internaute charge (voire suresvestit) de ses sentiments à défaut de les verbaliser, les messages gagnent en émotion sans pour autant déroger à la règle de la netiquette qui interdit les messages trop personnels. Dans le cas de ce forum, les smileys, tout en étant cadrés par la netiquette, sont une véritable valeur ajoutée au niveau de la relation de communication.

Au regard des points étudiés jusqu'ici, nous pouvons donc affirmer que ce forum s'est déroulé dans le strict respect des règles de standardisation.

Cependant, il reste un aspect des échanges qui n'a pas été pris en charge au cours de cette tentative d'analyse du style numérique au niveau global parce qu'il relève du style numérique au niveau local. A défaut d'en faire une démonstration exhaustive, nous allons en pointer quelques données qui nous semblent pertinentes.

#### **4 - LE STYLE NUMÉRIQUE DU FORUM ALGÉRIEN AU « NIVEAU LOCAL » : la stratégie de l'alternance codique**

Notre objectif est d'appréhender les modalités spécifiques de la présence de quelques traits propres à la culture des internautes dans ce forum francophone, pour étayer, à notre

niveau la thèse du double style des forums telle que prônée par M. Marcoccia et H. Atifi.

Le premier type de présence culturelle des internautes est la thématisation de la culture algérienne, par le biais d'évocations, par les internautes, d'*habitus* dans les trois langues : français, arabe et kabyle.

Cette description est sollicitée par le topic du forum motivé non par la reconnaissance d'une altérité (« chez nous » vs chez eux), mais plutôt comme une tentative de décodage de ce qui existe dans le « *magasin bio* »/ « (ici, en France, pour *MisterOver*, *la bas* pour *Megane*), et qu'il ne sait pas identifier par rapport à la connaissance acquise « *en Algérie* » (*la bas* pour *MisterOver*).

Chaque internaute dans sa contribution au projet de réponse va parler de ce qu'il sait ou ne sait pas des « farines » de chez lui, en Algérie ; d'où le recours pléthorique à la locution de localisation « en Algérie », modalisée à travers ses déclinaisons en « *chez moi* »/ « *chez nous* »/ « *en Kabylie* »/ « *la bas* »/ etc., ; d'où également la forte présence du présentatif « c'est » suivi de nombreuses identifications ou de questions qui les sollicitent : « *c'est agourchel* », « *c'est bien el khortel* », « *C'est ch3ir* », « *C'est quoi la différence* », etc.

Mais la présence thématique, descriptive, de la culture algérienne, est une sorte de degré zéro de la spécificité culturelle du forum parce qu'elle ne détermine pas, en tant que telle, la structuration intrinsèque des messages. En d'autres termes, cette présence en tant que thème n'influe pas sur « *les normes du savoir communiquer* » (Atifi, 2003, op.cit.).

Or, notre objectif est d'essayer de cerner la modalité à travers laquelle la spécificité culturelle en situation de communication imprime sa trace dans la matérialité des messages échangés, pourtant cadrés par la nétiquette.

Nous allons en faire une brève démonstration en étudiant quelques manifestations de l'alternance codique au niveau des appellatifs/ouvertures du forum.

Reprenons les messages dans l'ordre de leur apparition sur le forum :

- N°1 : MisterOver : « *Bonsoir les ami(e)s* »  
 N°2 : Absent : « *Bonsoir cousin* »  
 N°3 : MisterOver : « *Saha Sadiki Barak allahou fik cousin* »  
 N°7 : Tite-fée : « *Mister , je connais pas les noms en Français moi* »  
 N°11 : Absent : « *Saha Sadiqi* »  
 N°12 : MisterOver : « *Saha sadiqi El bahar* »  
 N°13 : ahmed67 : « *mister over tu cherche a te recycler* »  
 N°14 : Megane : « *Bonsoir MisterOver* »  
 N°15 : Absent : « *khouya Ahmed* » - « *Essaye le Sadiqi* »  
 N°19 : Megane : « *Merci Sidinoun* » - « *Pour l'épeautre je ne sais pas si ca existe chez nous MisterOver* »  
 N°20 : Absent : « *De rien Megane* »  
 N°21 : Megane : « *El Bahar j'ai entendu aussi echoufane* »  
 N°22 : Mister Over : « *Merci beaucoup Megane, El Bahar, Sidi Noun* » - « *@Ahmed : Honnêtement...* »  
 N°26 : MisterOver : « *@Megane : En plus...* » - « *@Sidi Noun : Merci beaucoup...* »  
 N°28 : MisterOver : « *@El Bahar : Merci beaucoup Sadiqi...* »  
 N°29 : Absent : « *Hegqa, Etemina...ana sadiqek yak? Ma tensaniche hein?* »  
 N°30: absente : « *très interessant le topic , merci MO* ».

Nous remarquons d'emblée que l'alternance codique installe un code hiérarchisé des relations entre les forumers. La mesure est donnée par les salutations/interpellations entre *MisterOver* et *Absent*.

Dans les trois messages successifs qu'ils ont échangés au début du topic (N°<sup>S</sup>1, 2 et 3), au nom générique en français « ami(e)s » pour un salut qui ne préjuge pas de relation d'amitié mais simplement de cordialité, répond d'abord le nom en français de parenté masculine, « cousin », mais dans le sens utilisé en Algérie pour signifier un salut cordial dans le même sens qu'« ami ».

Donc, la superposition de « bonsoir les ami(e)s » et de « bonsoir cousin », autorise la permutation de « ami(e)s »/ami et « cousin » et par conséquent leur équivalence. Nous en déduisons que, dans le contexte algérien du forum, c'est-à-dire dans celui d'une communication interactive, « ami » pour saluer un vis-à-vis masculin, se dit aussi « cousin » (nous verrons ce qu'il en est du féminin).

Le message N°3 apporte une nuance sémantique supplémentaire par la contiguïté de « sadiki » et de « cousin ». Par cette juxtaposition, « cousin », équivalent d'« ami » en français, n'est pas celui de « sadiki » qui pourtant signifie « mon ami » en arabe.

Et dans la suite de l'échange entre *Mister Over* et *Absent*, « ami » et « cousin » sont évincés puisqu'ils ne s'interpelleront plus qu'à travers ce mot arabe « sadiki » : messages 11, 12, 15, 28 et 29.

« Saha sadiki » se substitue à « bonsoir les ami(e)s »/ « bonsoir cousin » ; « Sadiki » n'est ainsi ni « ami » au sens générique du mot français, ni son équivalent en français de « cousin » dans le contexte algérien, ni l'équivalent du second pseudonyme d'*Absent*, dans le message N°28 (« @El Bahar : Merci beaucoup Sadiqi... »).

*MisterOver* distingue très nettement l'identification (*El Bahar/Absent* en tant que destinataire du message) de l'appellatif (*Sadiki*).

*MisterOver* et *Absent/El Bahar* sont des « sadik(i) » au sens d'« ami » mais exclusivement en arabe parce que le mot présuppose une relation non pas de cordialité (comme en français) mais d'amitié. La preuve en est que dans le dernier message d'*Absent* à *MisterOver*, cette relation d'amitié est posée, thématifiée : « *ana sadiqek yak? Ma tensaniche hein?* » [moi, je suis ton ami, n'est-ce pas ? ne m'oublies pas, hein ?]. Cette relation d'amitié qui ne se décline qu'en arabe est d'autant plus privilégiée qu'avec les autres forumers, l'échange reste protocolaire, aussi bien avec les filles qu'avec les garçons mais peut-être pas pour les mêmes raisons :

- *MisterOver* appelle tous les autres partenaires (filles ou garçons) par leurs pseudonymes ;
- *Absent* fait de même avec les autres participants ; l'appellatif *khouya ahmed*<sup>11</sup> qu'il a utilisé une fois (message N°15) en s'adressant à *ahmed67* n'est pas le signe d'un rapprochement

---

<sup>11</sup> [Mon frère] ou [mon frère + prénom] : appellatifs très usités en Algérie, pour s'adresser poliment à quelqu'un du genre masculin sans aucune implication de lien de parenté.

fraternel puisque dans le même message, il est distingué de *Sadiki* dont il use quand il s'adresse à *MisterOver* dans le même message; pour *Absent*, « khouya ahmed » n'est pas synonyme de « Sadiki » ;

- il en est de même des autres internautes qui recourent également aux pseudonymes ;
- chez les filles, le procédé peut aller jusqu'à la déférence (cf. *Mister*<sup>12</sup> : message N°7) ;
- *Sidi Noun* n'use ni d'appellatif, ni autre formule d'ouverture ou de fermeture du message.

Appellatifs	MisterOver	Absent / El Bahar	Megane	Ahmed67	Tite-fée	Sidi Noun	absente
pseudonyme	x	x	x	x	x	x	x
« ami(e)s »		x	x	x	x	x	x
« Mister »	x						
« cousin »	x	x					
« sadiki »	x	x					
« khouya ahmed »				x			

Fig. 1 : tableau récapitulatif des appellatifs du fil

Nous en concluons que grâce à l'alternance codique une hiérarchie des relations entre les forumers est établie : tout le monde est d'abord « ami(e) » ; puis les hommes, dans le contexte algérien, sont « cousins »/ « amis » ; *MisterOver* et *Absent* sont plus que des amis, ils sont des « sadik(i) », qui signifie à la fois l'amitié, la confiance, la fidélité, la sincérité.

<sup>12</sup> [Monsieur].

Les autres internautes se contentent d'une interaction protocolaire avec ou sans appellatif conventionnel en ouverture. Le recours à sa propre culture, en situation d'alternance codique, sans possibilité de traduction dans la langue du forum, se présente comme une nécessité pour les internautes dans leurs relations de communication. Nous avons tenté de le montrer au niveau des appellatifs, mais nous pourrions également le faire au niveau proprement syntaxique, par exemple, mais, pour des raisons d'espace imparties ici, nous ne pouvons qu'étayer sommairement la thèse de la variation culturelle des forums malgré leur respect de la netiquette, Ce forum a mené de front le souci d'informer pour s'inscrire dans le topic circonscrit par le premier internaute et le souci de communiquer. Le thème choisi en effet ne prêtait pas à polémique. D'où le double style nettement affiché du forum : le style numérique global et le style numérique local.

## BIBLIOGRAPHIE

- AMOSSY R., *La Présentation de soi : Ethos et identité verbale*, P.U.F., Paris, 2010,
- ANIS J., « Dispositifs multimédias et conversation électronique : approche sémiolinguistique », in *Cahiers du français contemporain*, n°6, *Multimédia : les mutations du texte*, Lancien T. (dir.), ENS, Fontenay St-Cloud, 2000, pp. 57-86.
- ATIFI H., « Variation culturelle dans les communications en ligne : analyse ethnographique des forums de discussion marocains », in *Langage et société*, N°102, Maison des sciences de l'homme, 2003/2, pp.57-82. Disponible sur le site : < <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2003-2-page-57.htm>>.
- ATIFI H. ET MARCOCCIA M., « Communication médiatisée par ordinateur et variation culturelle : analyse contrastive de forums de discussion français et marocains », in *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 9 | 2006. Mis en ligne le 01 avril 2008. Disponible sur le site : < <https://cediscor.revues.org/629>>
- CAUBET D., « Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb) », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux : pratiques langagières urbaines. Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, n°130, septembre, CNDP, Paris, 2002, pp.117-132.
- DABENE L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994.
- KERBRAT- ORECCHIONI C., *Les interactions verbales*, Tome 1, Armand Colin, Paris, 1990.
- GOFFMAN E., *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1,



*La Présentation de soi*, Minuit, Paris, 1973.

GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris, 1974.

GRICE H.P., "The logic and conversation, syntax and semantics", dans Vol. III, *Speech Acts*, ed. Par P. Cole et J.L. Morgan, Academic Press, Inc., 1975, p.41-58. Traduit de l'américain par F.Berthet et M. Bozon : « Logique et conversation », in *Communication*, N°1, *La conversation*, volume 30, 1979, pp. 57- 72. Traduction disponible sur le site : <[http://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_1446](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446)>.

HAMBRIDGE S., *Netiquette Guidelines*, McGraw-Hill, New York, 1995.

MAINGUENEAU D., *Discours et analyse du discours*, Armand Colin, Paris, 2014.

MANGENOT F., « Du Minitel aux SMS, la communication électronique et ses usages pédagogiques », *Linx* [En ligne], 60 | 2009. Mis en ligne le 28 mars 2012. Consulté sur le site <<https://linx.revues.org/702>>

MARCOCCIA M., « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : Etude sociopragmatique de la netiquette », dans Guerin N. & Toblin L., (Ed), *Communication, Société et Internet*, L'Harmattan, Paris, 1998, pp. 15-22.

MARCOCCIA M., « La politesse dans les forums de discussion sur Internet. Règles externes, manifestations discursives et commentaires métacommunicatifs », dans *Dialogue Analysis 2000 Selected Papers from the 10th Iada Anniversary Conference, Bologna 2000* (Beitrag zur Dialogforschung),

Marina Bondi and Sorin Stati, (Ed.), EditeurTübingen, M. Niemeyer Verlag, 2003, pp.315-326.

MARCOCCIA M., « L'analyse conversationnelle des forums de discussion », in *Les discours de l'internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles?*, *Les carnets du Cediscor8*, Presses Sorbonne nouvelle. 2004, pp. 23-38.

MARCOCCIA M., GAUDUCHEAU N. « L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques », in *Glottopol*, N°10, 2007, pp.38-55.

PANCKHURST R., « Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures », in *Polyphonies, pour Michelle Lanvin*, Arnavielle T., (coord.), Université Paul-Valéry Montpellier 3, 2009, pp. 33-52.

PANCKHURST R., «Le discours électronique médié : bilan et perspectives », dans *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*, A. Piolat, (dir), Éditions Solal, Marseille, 2006, pp. 345-366.

RINALDI A., *The Net : User Guidelines and Netiquette*, Florida Atlantic University,1996. Disponible sur le site : [<ourses.cs.vt.edu/~cs3604/lib/Netiquette/Rinaldi/>](http://courses.cs.vt.edu/~cs3604/lib/Netiquette/Rinaldi/).

SHEA V., *Netiquette*, , Albion Books, San Francisco CA, 1994.

**DESCRIPTION ET ANALYSE**

**DE**

**TEXTES LITTÉRAIRES**

**FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
UNIVERSITÉ ABDERRAHMANE MIRA - BEJAIA**

ESFANDI Esfandiar  
POURMAZAHERI Afsaneh  
Université de Téhéran  
Téhéran - Iran

LES ACTUALISATEURS DE GÉNÉRICITÉ  
DE LA NOMINATION ETHNIQUE  
DANS LE RÉCIT VIATIQUE

**Résumé**

Le récit viatique, surtout au 19<sup>e</sup> siècle, est fondé sur la dialectique du Même (en l'occurrence l'«Occident») et de l'Autre (l'«Orient»). Au regard des nombreuses études sur le sujet, il est admis aujourd'hui que ce type de récit se définit comme un espace de (re)production de clichés et de topoi qui associent le nouveau au déjà-dit doxique, de manière à satisfaire l'horizon d'attente de ses lecteurs. C'est à l'étude de quelques éléments actualisateurs de la stéréotypie, dans ce parangon de la représentation généralisée et homogénéisée de l'Autre et de son univers ethnique, qu'est consacré le présent article. Nous étudions l'écriture de l'altérité en nous concentrant sur le traitement des actualisateurs généralisants, notamment les déterminants définis « les » et « le » du syntagme générique de la nomination ethnique, [les/le Persan-s], dans cinq (5) récits de voyageurs français du début du 19<sup>e</sup> siècle : A. Gardane (De) (1808), J. J. Morier (1818), J. M. Tancoigne (1819), P. A. E. P. Jaubert (1821) et G. Drouville (1828).

**Mots clés** : Stéréotypie - récit de voyage – altérité – actualisateur généralisant - nomination ethnique – essentialisation – l'ethnotype Persan - *Voyage en Perse fait en 1812-1813 - Journal d'un voyage dans la Turquie d'Asie et la Perse* - *Voyage en Arménie et en Perse, effectué en 1805-1806 - Second voyage en Perse, en Arménie et dans l'Asie-mineure fait de 1810 à 1816 - Lettres sur la Perse et la Turquie d'Asie* - G. Drouville – A. Gardane (De)– P. A. E. P. Jaubert – J. J. Morier - J. M. Tancoigne.

**ETHNIC NOMINATION ACTUALIZERS  
OF THE GENERICITY  
IN THE TRAVEL LITERATURE**

**Abstract**

The travel literature, especially in the nineteenth century, is based on the dialectic of the Same (in this case the "West") and the Other (the "East"). From the point of view of the numerous studies on the subject, it is now accepted that this type of literature is defined as a space of (re) production of clichés and topoi that associate the new with the doxic already-said, in order to satisfy the horizon of expectation of its readers. It is with the study of some actualizer elements of the stereotypy in this paragon of the generalized and homogenized representation of the Other and its ethnic universe that this article is devoted. We study the linguistic means of the writing of otherness by focusing on the treatment of generalizing actualizers, in particular the definite article "the" (in its singular and plural form), of the ethnic nomination [the Persan-s] in five (5) texts of French travelers from the early 19th century: C.M. Gardane (1808), J. Morier (1818), J.M. Tancoigne (1819), P.A. É. P. Jaubert (1821) and G. Drouville (1828).

**Keywords:** Stereotypy- travel literature - otherness – generalizing actualizers - ethnic nomination - essentialization – the Persian ethnotype -*Travel in Persia in 1812-1813 -Journal of a trip to the Asian Turkey and Persia - Travel to Armenia and Persia in 1805-1806 - Second voyage to Persia, Armenia and Asia Minor from 1810 to 1816 - Letters on Persia and Asian Turkey* - G. Drouville – C.M.Gardane (Count of) – P. A. P. Jaubert - J. Morier - J. M. Tancoigne-

**العنوان : المُحَيَّنَات الأَجْناسِيَّة لِلتَّعْيِين الإِثْنِي فِي أَدب الرِّحْلَة**

**الكلمات المفاتيح : التصوير النمطي – أدب الرحلة – غيرية – مُحَيَّن عام - تعيّن  
إثني – تحديد جوهري – النمط الإثني الفارسي**

**LES ACTUALISATEURS DE GÉNÉRICITÉ  
DE LA NOMINATION ETHNIQUE  
DANS LE RÉCIT VIATIQUE**

Ce travail de recherche interroge le discours de représentation de l'ethnotype « Persan », à travers certains éléments discursifs qui filtrent son univers référentiel, dans cinq (5) récits de voyageurs français du début du 19<sup>e</sup> siècle : A. Gardane (De) : *Journal d'un voyage dans la Turquie d'Asie et la Perse* (1808) , J. J. Morier : *Second voyage en Perse, en Arménie et dans l'Asie-mineure fait de 1810 à 1816* (1818), J. M. Tancoigne : *Lettres sur la Perse et la Turquie d'Asie* (1819), P. A. E. P. Jaubert : *Voyage en Arménie et en Perse, effectué en 1805-1806* (1821) et G. Drouville : *Voyage en Perse fait en 1812-1813* (1828).

Notre but est de montrer que le mode de représentation de l'Autre, dans les récits viatiques, passe par un processus linguistique de généralisation et d'homogénéisation du référent pour (re)produire des stéréotypes. La description du référent de l'Autre se réalise, en effet, à travers des constructions dont l'instance énonciatrice est diffuse et le sens implicite.

Pour étayer notre hypothèse, nous avons choisi d'analyser et de comparer ces récits parce qu'ils relèvent du même genre, viatique, traitent du même sujet, la Perse et les Persans, et couvrent le premier quart du 19<sup>e</sup> siècle (1808-1828).

Nous y observerons le traitement de certains actualisateurs de généralité, notamment les articles définis « le » et « les » et

l'article indéfini « un », dans des énoncés qui, sous couvert de description de la rencontre nouvelle de l'Autre, mettent en œuvre des structures doxiques, des préjugés et des lieux communs que les récits activent ou réactivent de l'un à l'autre. Cependant, les nombreuses désignations du stéréotype (stéréotype, cliché, poncif, idée reçue, lieu commun, ...) et ses non moins nombreuses définitions rendent nécessaire un bref rappel théorique de la notion telle que l'entendent certains théoriciens, avant d'entamer l'analyse proprement dite des actualisateurs de la généralisation de notre corpus.

#### 1 – DE QUELQUES REPÈRES THÉORIQUES DE LA STÉRÉOTYPIE

Le stéréotype est considéré, du point de vue sémantique, « (...) *comme du déjà dit faisant partie de la mémoire discursive de l'énonciateur et structurant son inscription en discours en tant que sujet social* » (Détrie et al., 2000 : 321).

Nous retenons de cette définition que l'énonciateur de ce « déjà dit » du stéréotype affiche sa socialité, en recourant au discours social. Ce « déjà dit », inséré dans le texte, est donc « *ce qui renvoie à une construction antérieure, extérieure, en tout cas indépendante par opposition à ce qui est « construit » par l'énoncé* » (M. Pêcheux 1975 : 88-89).

Cette « construction antérieure » à l'énoncé est préconstruite, et,

*Le préconstruit est ce qui fonctionne comme évidence ayant un effet de référence extralinguistique dans un discours donné. Il n'est porteur de cet effet qu'en tant*

*que sa nature d'élément discursif est occultée, oubliée dans une formation discursive. (...) Cet effet d'immédiate vérité résulte de l'effacement du savoir dans lequel elles [propositions immédiatement vraies] ont été produites. Le préconstruit s'impose au sujet de discours (...).* (Fradin et Marandin 1979 : 82)

Ainsi, le stéréotype s'affiche comme une évidence, comme une vérité, et cette « vérité évidente » que l'auteur-voyageur, dans notre cas, utilise ou reproduit comme telle, est une vérité figée. Dans un article intitulé « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel », Henri Boyer (2008) élabore une définition synthétique du stéréotype :

*Le stéréotype est (...) considéré comme une sorte de représentation que la notoriété, la fréquence, la simplicité ont imposée comme évidence à l'ensemble d'une communauté (ou d'un groupe à l'intérieur de la communauté). Il s'agit donc d'une structure sociocognitive figée, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement réducteur et univoque et d'une stabilité de contenu rassurante pour les usagers.*

Au regard de cette conception, le stéréotype de la nomination ethnique, dans notre corpus, fonctionnerait comme un « catégorisateur », caractérisé par sa dimension générique et son figement sémantique générateurs d'uniformisation des caractéristiques du « Persan » étendues implicitement à tous « les Persans ». Il reste tout de même « *une construction imaginaire [qui] ne reflète en rien le réel* » (Amossy et Pierrot, 1997: 36).



Mais, selon Tajfel et Turner (2001 : 95), « *les représentations stéréotypées sont fonctionnelles même quand elles sont déformées. Il apparaît en effet que si nous avons tendance à accentuer les similitudes entre membres d'un même groupe (l'endogroupe), c'est souvent pour nous valoriser au détriment des autres, de l'exogroupe* ».

Dans le cas du stéréotype de « l'Oriental » en général et du « Persan » en particulier, nous dirons, pour paraphraser Camilleri et Vinsonneau (1996: 50), c'est l'ensemble des « *images [péjoratives] qu'[une] société projette sur [une autre] à partir de la représentation collective [laudative] stéréotypée qu'elle construit sur son groupe* ».

C'est dans cette optique que l'analyse du procédé de l'actualisation/généralisation de la stéréotypie, dans les récits des auteurs-voyageurs que nous avons retenus, prend tout son sens.

L'actualisation et la généralisation du stéréotype sont envisagées à travers les occurrences de trois (3) formes génériques du syntagme nominal [article + Persan]: les syntagmes génériques avec les articles définis « le » et « les » et avec l'article indéfini « un ».

Cette option nous a été dictée par les textes de notre corpus dans lesquels ce syntagme nominal est le pivot de la généralisation de la représentation du « Persan », pour l'écriture duquel l'auteur-voyageur adopte systématiquement une attitude normative, généralisante.

En effet, le substantif ethnique « Persan » est précédé quasi-exclusivement d'un de ces trois déterminants génériques<sup>1</sup>.

Les trois syntagmes, [le Persan], [Les Persans] et [un Persan], sont tous génériques mais leur généricité n'est pas de même nature : [Le Persan] est un générique massif, [Les Persans] est un générique comptable, et [un Persan] peut être soit générique soit spécifique.

Concernant, la pertinence de cette distinction, nous nous référons à G. Kleiber (1989). Pour les deux premiers déterminants, « le » de « les », il précise ce qui les distingue :

*On peut approcher à présent de plus près la différence Les/Le générique en faisant intervenir l'opposition massif/comptable. (...) L'extension d'un N comptable ou d'un ensemble N + Modificateur comptable représente une classe générique. Une classe, parce qu'elle regroupe des occurrences discernables (cf. F. Corblin, 1987), et générique, parce que cette classe n'est pas une classe contingente, ou classe fermée, dont on pourrait compter les représentants, mais une classe virtuelle ou classe ouverte (H. Mehlig, 1983), dont les occurrences ne sont pas seulement des occurrences actuelles, mais sont récurrentes dans l'espace et le*

---

<sup>1</sup> Dans les cinq récits, les emplois d'autres déterminants sont très rares et ne sont utilisés que dans des cas spécifiques au contexte narratif particulier du récit considéré: l'adjectif démonstratif « ce » ([ce Persan] : 2 occurrences), l'adjectif possessif « nos » ([nos Persans]) : trois occurrences, l'adjectif de quantité « plusieurs » ([plusieurs Persans]) : deux occurrences. Ils ne sont donc pas génériques et de ce fait ne contribuent pas directement au processus de stéréotypisation auquel nous nous intéressons ici. C'est la raison pour laquelle nous ne les avons pas étudiés.

*temps. (...) L'extension d'un N (ou de N + Modificateur) intrinsèquement massif (...) est, au contraire, perçue comme homogène : elle rassemble des occurrences non différenciables et ne peut être assimilée par là-même à une classe. (...) Nous postulerons qu'il s'agit d'une entité individuelle constituée par l'ensemble de ses occurrences non discernables. (...) L'individu dénoté par un N intrinsèquement massif sera un individu générique (...). S'il y avait quelque sens à parler d'un individu « ouvert », comme il y en a à parler de classe ouverte, on pourrait opposer à la classe ouverte des N comptables l'individu « ouvert » des N massifs. (1989 : 81-82)*

Nous postulons donc, à la suite de G. Kléber, que le syntagme [les Persans] a pour extension une classe générique ouverte (ou virtuelle), constituée de ses occurrences comptables (discernables), et que le syntagme [le Persan] est un individu générique massif constitué de ses occurrences non discernables (non comptables).

Rappelons d'emblée, que dans le contexte de ces récits, la perception de l'altérité nécessite le recours à l'actualisation au sens de passage d'une valeur virtuelle à une valeur réelle, selon CH. Bally (1932 : 136) : « *actualiser un concept, c'est l'identifier à une représentation réelle du sujet parlant* ».

Afin d'établir ce rapport de « compréhension » de l'Autre, du/des Persan (s), qu'il veut décrire à ses lecteurs, et que nous appellerons avec Magri-Mourgues des « échantillons réels », l'auteur-voyageur va actualiser les représentations qu'ils en ont et non

« la représentation réelle » ou référentielle.

Nous parlerons donc, dans le cas des deux syntagmes génériques, [le Persan]-[les Persans], de « référence virtuelle » au sens de Milner (1978) qui l'oppose à « référence actuelle » : « *Le nom en emploi générique ne se confond pas avec l'unité lexicale hors emploi. En effet, il a bien une référence actuelle, comme tout nom en usage ; simplement, celle-ci coïncide avec la référence virtuelle, ou plutôt cette dernière, sans être modifiée, est transformée en référence actuelle* » (1978 : 26-27).

Par cette « référence virtuelle », transformée en « référence actuelle », le nom « Persan-s », en emploi générique, désigne la classe ouverte des Persans (avec « les ») ou l'individu massif du Persan (avec « le ») et non du/des Persan-s en particulier ou spécifique-s.

Partant du postulat que « le donne la généricité de façon massive, les de façon comptable » (Kleiber, 1989 : 76), nous tenterons d'en tirer les conclusions quant à la représentation de l'Autre/Persan-s, en étudiant les occurrences du syntagme de nomination ethnique [le/les/ + Persan-s], dont la distribution dans les cinq (5) récits viatiques est donnée dans le tableau ci-dessous :

Récit	Occurrences avec «Les»	Occurrences avec «Le»	Occurrences avec «un»
A. Gardane (De) : <i>Journal d'un voyage...</i> (1808)	14	01	04 (spécifiques)
J. J. Morier : <i>Second voyage en Perse ...</i> (1818)	25	02	12 (dont 7 génériques)
J M.Tancoigne : <i>Lettres sur la Perse et...</i> (1819)	33	00	02 (dont 1 générique)
P. A. E. P. Jaubert:	38	01	05 (dont 2

<i>Voyage en Arménie et...</i> (1821)			génériques)
G.Drouville : <i>Voyage en Perse...</i> (1828)	47 + 6 (au féminin)	0 1	11 génériques
Total	163	05	21 génériques sur 34
189	86,24%	2,64 %	11,11%

Dans ce décompte, nous avons inclus les articles contractés au pluriel « des » et « aux », et au singulier « du ».

Pour la nomination ethnique, l'article « les » est fortement privilégié dans les cinq (5) récits, suivi dans une proportion beaucoup moins importante de l'article générique « un » et dans une proportion nettement plus faible de l'article « le »<sup>2</sup>. Cette tendance des récits viatiques du début du 19<sup>e</sup> siècle ne fait que prolonger celle, en amont, des récits du 18<sup>e</sup> siècle : J. Chardin, par exemple, cité par un des auteurs-voyageurs retenus ici, recourt massivement au syntagme générique [les + Persans], dans *Les Voyages du chevalier Jean Chardin en Perse et autres lieux de l'Orient* (1735) : cent vingt-quatre occurrences (en comptant les partitifs), dont quatre-vingt dix-huit avec « les », contre aucune ni avec « le », ni avec « un ».

En aval, au début du 20<sup>e</sup> siècle, dans *Vers Ispahan* (1904) de Pierre Loti, nous dénombrons quinze occurrences du syntagme [les + Persans] dont neuf (9) partitifs. Le texte n'en compte que six (6) en position de sujet, et aucune occurrence ni avec « le », ni avec « un ». L'auteur cible en général des Persans spécifiques.

---

<sup>2</sup> Nous n'avons pas pris en considération le syntagme « le persan » quand il s'agissait de désigner la langue.

Pour saisir le sens de cette distribution dans les cinq (5) récits, il nous faut examiner les occurrences des syntagmes [le/les/ + Persan-s] et [un + Persan] dans leurs contextes d'apparition.

## 2 - L'ARTICLE DÉFINI « LES » DANS LE SYNTAGME GÉNÉRIQUE COMPTABLE [LES + PERSANS]

Les auteurs-voyageurs privilégient l'article défini pluriel [les] (86,24%) pour composer le syntagme de la nomination ethnique, confirmant ainsi que leur vision de l'altérité (Même/Autre) est généralisante et surtout catégorisante. Dans [les Persans], « les » renvoie à la classe des Persans en tant que « *collection d'analogues discernables* » (Kleiber, 1990 : 58).

Doté du trait comptable, l'article défini pluriel convient à la description des activités collectives de l'Autre que les auteurs-voyageurs veulent décrire à leurs lecteurs. Quelques exemples :

Récit d'A. Gardane (De):

- *Les persans croient que c'est Dariopolis; d'autres, Hougan. C'est le nom de la contrée.* (p.40)
- *Les Persans les (chakalls) poursuivent à grands cris (...).* (72)
- *Les persans s'appliquent un emplâtre de boue (...).* (72)

Récit de J. J. Morier :

- *Les Persans croient que le voisinage d'un saint communique à ces haillons des qualités particulières contre les maladies.* (72)
- *Les Persans chassent cet oiseau (...).* (301)
- *Les Persans plantent le peuplier (...).* (121)

Récit de J. M. Tancoigne :

- *Les Persans prétendent qu'il (L'Imam Méhdi) est monté aux cieux sans avoir cessé de vivre (...).* (162)

- *Les Persans peuvent épouser jusqu'à quatre femmes légitimes, et entretenir autant de concubines que leur fortune le leur permet.* (20)

- *Les Persans comptent encore le temps par les mois alexandrins (...).* (33)

Récit de P.A.E.P Jaubert :

- *Enfin les Persans croient encore que Tauris est le centre du monde.* (156)

- *Les Persans s'adonnent au commerce avec ardeur.* (282)

- *Les Persans ne déploient plus dans leurs parties de chasse cette magnificence dont Chardin a tracé le tableau. Cependant ils ont conservé la chasse au faucon, plaisir dispendieux qui leur vient probablement des Tartares.* (346-347)

Récit de G. Drouville :

- *Les Persans aiment passionnément la chasse, aussi les Grands y passent-ils des semaines et même des mois entiers.* (32)

- *Les Persans se font mutuellement, au Newrouz, des visites et des présents, comme on s'en fait dans nos contrées le premier jour de l'an, et toutes les personnes (...) s'habillent de neuf à cette époque.* (33)

- *Les Persans, dont je vous ai fait connaître la malpropreté, enveniment encore leurs maux par les remèdes qu'ils emploient pour en guérir.* (70)

Comme ici, la grande majorité des occurrences du syntagme [les + Persans] est constituée d'un syntagme nominal, placé à la tête d'une phrase énonciative dont il est le sujet. La totalité des prédicats de ce SN [les Persans] est composée par des prédicats de classe (Galmiche, 1985) et non des prédicats contingents, spécifiques aux contextes particuliers des récits.

Donc, dans ces récits viatiques, « les » s'avère utile pour décliner les traits définitoires de l'Autre dans sa diversité générique comptable, c'est-à-dire en procédant à sa généralisation par catégorisation<sup>3</sup>. Les prédicats sont des propriétés attribuées à tous « les Persans » sous forme d'assertions généralisantes et invariables à la faveur de leurs verbes conjugués au présent de l'indicatif.

Ce sont ou des « prédicats habituels » (avec des verbes d'action au présent – *poursuivre, chasser, épouser, planter, envenimer, s'adonner au commerce, se faire des visites, compter, ...* –, ou des verbes d'opinion (ou de parole) au présent – *croire, prétendre, discuter, etc.*), soit des prédicats statifs (avec des verbes d'état au présent), comme dans les exemples suivants :

Récit d'A. Gardane (De):

- *Les persans sont d'excellents cavaliers.* (32)

---

<sup>3</sup> Selon G. Kleiber (1990 :12), la catégorie est « *cette opération mentale qui consiste à ranger ensemble des choses différentes [qui] se retrouve dans toutes nos activités de pensée, de perception, de parole, dans nos actions aussi* »).



Récit de J. J. Morier :

- *Les Persans, qui sont ordinairement assez insensibles aux scènes les plus sublimes et les plus pittoresques de la nature, furent ici frappés d'étonnement et d'admiration.* (347)

Récit de J. M. Tancoigne :

- *Les Persans sont aussi peu avancés sous le rapport de l'artillerie. On pourrait même dire que cette science si perfectionnée en Europe, leur est totalement inconnue.* (76)

Récit de P.A.E.P Jaubert :

- *Nous entendons par Orientaux les Turcs, les Arabes et les Persans qui sont comme on sait, sous la même loi religieuse, et gouvernés d'après les mêmes principes.* (292-293)

Récit de G. Drouville :

- *Les Persans, superstitieux en tout, le sont bien plus encore plus dans ce qui concerne leurs chevaux.* (63)

Ces prédicats, qu'ils soient habituels (routiniers) ou statifs, sont tous caractérisants : leur syntagme nominal générique sujet, [les Persans], conférant à la phrase son caractère de généralité.

Par le recours pléthorique à l'article défini au pluriel « les », dans les conditions décrites ci-dessus, l'écriture convoque le concret comptable en effaçant en lui toute trace individualisante, distinctive, spécifiante. Cet effacement est d'autant plus explicite que les généralisations des attributs de la catégorie ethnique « Persan » font écho à des textes de référence. Dans la préface de son ouvrage, G. Drouville déclare :

*Mon intention n'est pas d'écrire une nouvelle histoire de la Perse parce qu'il serait difficile de rien ajouter à ce qu'ont dit à ce sujet Chardin, Thévenot, (...). Plusieurs de ces auteurs ont même*

*fourni sur les mœurs et les cérémonies des Persans beaucoup de détails, dont quelques uns offrent assez d'exactitude et de vérité.*

Mais A. Gardane (De) lui-même, vingt ans auparavant, écrivait au tout début de son voyage : « *Nous voici en Asie. Dans cette partie du monde, tout est nouveau, la nature et les mœurs. Pour voyager avec fruit, il faudrait avoir dans sa tête l'Histoire sainte et profane, ancienne et moderne* » (1808 : pp. 2-3). Après lui, P.A.E.P. Jaubert présentait son projet dans l'avant-propos de son récit, avec, également, la référence à des avant-textes :

*Afin d'atteindre, autant qu'il m'était possible, ce dernier but [publier une relation qui, en éveillant la curiosité par le récit d'aventures lointaines, puisse également satisfaire cette classe de lecteurs qui demande aux voyageurs des notions positives et précises sur la géographie et l'histoire des pays qu'ils ont visités], je dus recourir aux conseils d'hommes éclairés.*

Ainsi, cette représentation catégorisante de l'Autre ne commence pas en faisant *tabula rasa* d'un « pré-construit », mais elle « re-commence » toujours à partir de lui avec l'objectif de satisfaire les attentes des lecteurs. C'est ce qui explique que dans ces récits, comme dans les autres récits viatiques du même genre, les généralisations des attributs de la catégorie ethnique « Persans » se font écho d'un texte à l'autre et le revendiquent. Prenons pour illustration deux propriétés de l'ethnotype « Les Persans », dans les cinq récits, mais que l'on retrouve dans la quasi-totalité des récits viatiques qui décrivent « les Persans » jusqu'au début du 19<sup>e</sup> siècle : [l'hospitalité] et le

comportement des Persans vis à vis des [épouses : esclaves, voilées, cloîtrées] :

[Hospitalité]	[Epouses : esclaves, voilées, cloîtrées]
Récit d'A. De Gardane (1808)	
<p>1- « <i>Le Cadi et les habitants hospitaliers nous reçoivent fort bien, ils nous donnent des légumes et des vivres, sans vouloir accepter de l'argent.</i> » (p. 11)</p> <p>2 – « <i>Nous avons été dix heures pour aller de Maraç à Naserabat, pauvre village où nous avons trouvé un toit hospitalier.</i> » (p. 80)</p> <p>3- « <i>Nos manières honnêtes nous les concilient, et ils nous donnent l'hospitalité dans leurs habitations souterraines.</i> » (p. 21)</p>	<p>11 – « <i>Les Persans regardent avec dédain nos manières de vivre et de nous habiller ; notre conduite, nos égards envers nos femmes leur font pitié. Chez eux une femme n'est qu'une esclave.</i> » (p. 57)</p>
Récit de J. J. Morier (1818)	
<p>4 – « <i>Le pays où nous entrons était couvert d'Iliâts qui nous reçurent dans leurs tentes avec beaucoup d'hospitalité (...).</i> » (p.80)</p>	<p>12 – « <i>Les eunuques abyssiniens sont chargés de la garde du harem à la Perse ottomane.</i> » (p.210)</p> <p>13 – « <i>Derrière le Dywan-khânéh est un vaste anderoun, ou appartement des femmes, que des portes extrêmement fortes séparent de l'édifice.</i> » (p.377)</p>
Récit de J. M. Tancoigne (1819)	
<p>5 – « <i>Nous trouvâmes un bon vieillard qui nous reçut très amicalement ; nous fit asseoir à ses côtés, nous fit servir des pipes et du café (...).</i> » (p.184)</p>	<p>14 – « <i>Plus resserrées que les femmes turques, elles (les Persanes) ne sortent que le plus rarement possible, et seulement pour aller visiter leurs parentes ou leurs amies. Alors, elles (...) sont couvertes de la tête aux pieds d'une longue pièce de toile blanche (...); leur visage, leurs mains même, sont invisibles.</i> » (p.17)</p> <p>15 – « <i>Le harem du roi de Perse,</i></p>

	<i>comme celui du Grand-Seigneur, est gardé par des eunuques blancs et des eunuques noirs ; mais les uns et les autres sont, je crois, moins nombreux et moins puissants qu'à Constantinople. (...) Les eunuques noirs sont les seuls qui puissent entrer dans l'intérieur des appartements des femmes ; les blancs sont commis à la garde des portes extérieures (...).</i> » (p.86)
P.A.E.P. Jaubert (1819)	
6 – <i>« Il n'est personne qui ne sache que l'hospitalité est la vertu que les Musulmans honorent le plus. »</i> (p.310) - <i>« Ainsi ces scélérats venaient de violer l'hospitalité, qui leur est prescrite comme la plus sainte des lois (...).</i> » (p.40) 7 – <i>« Les peuples qui se livrent le plus au vol et au brigandage sont souvent aussi ceux qui remplissent le plus rigoureusement les devoirs de l'hospitalité ; et (je le dis à regret) c'est ce qui fait que, dans l'Orient, un voyageur expérimenté redoute surtout les contrées où cette vertu est le plus en honneur (...).</i> » (p.83)	16 – <i>« Les femmes, on ne le sait que trop, sont, dans ce pays les premières esclaves de leur mari. »</i> (p.298) - <i>« Les femmes sont tellement exclues de la vie des hommes qu'il n'est ni permis ni décent d'en prononcer le nom. »</i> (p.300) 17 – <i>« Les Persanes négligent extrêmement leur parure dans l'intérieur du harem. (...) Hors de leurs maisons, elles ont, comme on le sait, la tête couverte et un voile blanc qui leur tombe jusqu'aux pieds. »</i> (p.322) 18 – <i>« Les tentes du harem sont peu éloignées du divan-khânéh. On assure qu'elles le surpassent de beaucoup en magnificence. La garde en est confiée à un certain nombre d'eunuques dont la surveillance est plus rigoureuse encore qu'en Turquie. »</i> (pp.343-344)
Récit de G. Drouville (1828)	
8 - <i>« (...) La province (Ourouméa) n'en est pas moins citée aujourd'hui comme une des plus nobles, des plus braves et des plus hospitalières de la Perse.</i>	19 – <i>« Le roi a deux enceintes pareilles, l'une entoure le divan et l'autre le harem ; un mur soigneusement fermé les sépare (...).</i> » (p.153)

<p><i>Cette dernière vertu est si scrupuleusement exercée en Perse, qu'il serait rare de rencontrer un individu quelconque, à l'entrée d'une ville ou d'un village, qui n'accueillit pas un étranger par ces mots : Meneum-konack (vous êtes mon convive). Ces mots ne sont pas vides de sens, comme les autres politesses usitées en Perse, puisque celui qui les prononce se considère grièvement offensé si on le refuse. »</i> (p. 60)</p> <p>9 – <i>« Les Persans sont (...) d'une hospitalité sans exemple (...) »</i> (pp.45-46).</p> <p>10 - <i>Les Persans sont très hospitaliers (...). »</i> (p.116)</p>	<p>20 – <i>« J'ai déjà dit que l'extérieur était gardé par quatre mille hommes, et l'intérieur par les eunuques de service qui veillent toute la nuit autour des tentes du harem. »</i> (p.155)</p> <p>21 - <i>Les dames ne sortent cependant jamais que couvertes de chaderas blancs qui leur enveloppent tout le corps, et comme elles ne font pas usage du rouwend pour cacher leur figure, elles lui substituent des voiles non moins ridicules. »</i> (p.182)</p>
---	--

Dans les citations 9, 10 et 11, le syntagme nominal [les Persans] est un syntagme générique parce qu'il satisfait aux deux critères définis par Kleiber et Lazzaro : en tant que tel, il renvoie à la classe ouverte (voir supra) des Persans « *répondant au double critère de constitution suivant : le détachement par rapport à l'existence hic et nunc de ses membres et la récurrence dans le temps* » (1987 : 94) :

9 - *Les Persans sont (...) d'une hospitalité sans exemple (...),*

10 - *Les Persans sont très hospitaliers (...),*

11 - *Les Persans regardent avec dédain nos manières de vivre et de nous habiller ; notre conduite, nos égards envers nos femmes leur font pitié. Chez eux [les Persans] une femme n'est qu'une esclave.*

Le premier critère, à savoir « *le détachement par rapport à l'existence hic et nunc de ses membres* » et le second, à savoir « *la récurrence dans le temps* », sont attestés à la fois :

- d'une façon interne à l'énoncé – le syntagme générique [les persans] conférant la généricité au prédicat statif dont il est le sujet ;
  - d'une façon intratextuelle, par la répétition dans le même texte, de la même idée à travers des extensions syntaxico-sémantiques quasi identiques de [les Persans] et de ses synecdoques dans les autres exemples relatifs à ce thème (*le Cadi et les habitants, les Iliâts, un bon vieillard, les Musulmans, la Perse, etc.*);
  - d'une façon intertextuelle, par sa répétition et celle de ses synecdoques d'un texte à l'autre, et enfin,
  - d'une façon externe au texte par indexation du discours de l'auteur-narrateur à des « éléments doxiques »<sup>4</sup> sur [les Persans] qui achèvent de situer l'énoncé (SN + SV) hors du temps : ex. 6 : « *Il n'est personne qui ne sache que l'hospitalité...* » ; ex. 16 : « *Les femmes, on ne le sait que trop...* » ; ex. 17 : « *Hors de leurs maisons, elles ont, comme on le sait,...* ».
- Ces exemples montrent le processus de coalescence lexicalisée du syntagme nominal [les Persans] avec ses propriétés, [hospitalité] et [esclavage et claustration des épouses] : les

---

<sup>4</sup> Nous nous en remettons à R. Amossy qui préconise de parler dans certains cas d'« éléments doxiques » plutôt que de doxa : « *Nous utiliserons le terme d'interdiscours pour renvoyer à la dissémination et à la circulation des éléments doxiques dans des discours de tous types. Dans la mesure où il s'agit de déceler l'inscription ponctuelle dans le discours oral ou écrit des évidences partagées ou des plausibilités d'une collectivité datée, on parlera d'éléments doxiques plutôt que de doxa. Les notions d'élément doxique et d'interdiscours permettent ainsi de marquer à quel point l'échange argumentatif est tributaire d'un savoir partagé et d'un espace discursif, tout en évitant de conférer à ces matériaux préexistants une trop grande systématité.* » (R. Amossy, 2006 : 110).

prédicats [hospitalier] et [esclavage /claustration des épouses] se donnent à lire comme des propriétés permanentes, intrinsèques des Persans, au point qu'elles peuvent accueillir l'ambivalence comme dans l'exemple N°7 ou dans ceux-ci :

- « *Je croyais toutes les femmes malheureuses en Turquie et en Perse, mais dans un sérail il y a de beaux jardins ...* » (A. Gardane (De), 1808 : 89) ;
- « *On y voit souvent des épouses éplorées, à genoux près du tombeau d'un époux, preuve certaine que les Orientaux ne traitent pas leurs femmes aussi mal qu'on le croit communément* » (P.A.E.A.P. Jaubert, 1819 : 304-305).

Cette remise en cause des croyances admises (« *je croyais ...mais* », « *on a souvent des idées ... fausses* »), au lieu de restreindre la portée des phrases génériques, ne fait au contraire, que la conforter en l'installant comme une totalité dont on peut débattre.

Nous pouvons étendre notre démonstration à une multitude d'autres propriétés qui, par le truchement du même procédé, sont associées au syntagme générique [les Persans] : ([Musulmans], [excellents cavaliers], [superstitieux], [défiants vis à vis des chrétiens et des juifs], [aimant la chasse au faucon], etc.

Ces récits, en effet, représentent l'Autre, le Persan, à travers les mêmes propriétés, appréhendées sous le même angle de vue, pour les principales d'entre elles. Ce sont surtout celles relevant de l'*habitus* persan décrit de manière identique à travers des synecdoques de [Persans]: leur nourriture, leur façon de se comporter avec les étrangers, avec les hommes d'autres religions (les « chrétiens » et les « juifs »), avec les femmes,

avec les chevaux et les autres animaux sauvages et domestiques, leur manière de parler leur langue, de (mal) faire la guerre par rapport aux Européens, etc.

Ces généralisations, introduites par l'article défini au pluriel, « les », et qui se répètent d'un texte à l'autre, aboutissent à une « essentialisation » telle que la conçoit J. Maisonneuve (1989) cité par R. Amossy et al. (1997 : 51) :

*Le propre de la stéréotypie, c'est d'être grossière, brutale, rigide et de reposer sur une sorte d'essentialisation simpliste où la généralisation porte à la fois : - sur l'extension : attribution des mêmes traits à tous les êtres ou objets désignables par un même mot (...) – sur la compréhension : par simplification extrême des traits exprimables par des mots.*

Ainsi, la généralisation par « extension » et « simplification » des attributs (ou propriétés) caractéristiques des Persans, les représente d'une façon homogène, schématisée, « décontextualisée », « des-historicisée ». De ce fait, en se répétant d'un texte à un autre, dans les conditions identiques de réception – ces textes partageant le même lectorat, donc le même horizon d'attente -, ce qui était attribut se transforme en essence ethnotypique, faisant du [Persan] une abstraction.

L'auteur-voyageur adopte à l'égard de l'Autre une attitude normative, évinçant sa spécificité individualisante ancrée dans le temps et l'histoire, pour une classe homogène non spécifique, à référence virtuelle. Un des moyens pour y parvenir est le recours à l'article défini « les » dans la constitution du syntagme générique comptable [les Persans].



Le second est le recours, mais dans une moindre mesure, à l'article défini au singulier « le », pour la constitution d'un syntagme générique massif [le Persan] et au syntagme générique [un Persan].

### 3 – LE SYNTAGME GÉNÉRIQUE [LE + PERSAN] ET LE SYNTAGME MIXTE [UN + PERSAN]

Les récits viatiques de notre corpus n'utilisent que très faiblement l'article défini au singulier, « le » dans le syntagme générique massif [le +Persan] (2,64%) :

Récit d'A. Gardane (De):

1 - *Le persan ne sort pas de sa ville. Les grands qui vont quelquefois d'une province dans l'autre portent leurs tentes ; mais les étrangers sont toujours au caravansérail.* (82)

Récit de J. J. Morier :

2 - *Il n'y a au monde aucun peuple aussi hâbleur que le Persan ; c'est là l'essence de son caractère : aucune nation n'est aussi perfide. C'est souvent même au moment où il vous accable de politesses qu'il faut s'en méfier. (...)* (227-228 : notes de bas de page)

Récit de J. M. Tancoigne : Ø

Récit de P.A.E.P Jaubert :

4 - *Un turk exaltera la grandeur, la magnificence ottomane. (...) Le Persan vantera la beauté, la fertilité des jardins du Chirâz, les fruits délicieux de Yezd et les monuments d'Ispahan, ville qu'il appelle encore avec emphase noussfî djehân, moitié de l'univers.* (319)

Récit de G. Drouville :

*5 - Le caractère du Persan est peut-être le plus heureux et le plus doux de toutes les nations d'Orient ; et s'il diffère un peu de province en province, ce n'est qu'en raison du grand nombre d'étrangers que cette nation (...) fut obligée d'adopter (...). (43)*

Ces énoncés montrent que le syntagme générique de la nomination ethnique avec l'article défini au singulier, [le Persan], est, comme le précédent, en position de sujet, mais il est exclusivement réservé à des idées reçues sur « le Persan », des « évidences partagées » (cf. « éléments doxiques ») avec les lecteurs.

[Le Persan] est bien un syntagme générique massif en ce qu'il fait du « Persan » un « individu générique » (Kleiber, 1989 : 79) qui *ne comporte pas d'ancrage temporel, qui ferait du réfèrent un exemplaire (occurrence ou sous-classe)*. En effet, « les sous-parties qui le composent [les différents prédicats] (...) récurrent dans le temps et l'espace. (Kleiber, op.cit.: 82).

De plus les prédicats de ce syntagme, exclusifs (*ne sort pas*), ou exclusifs et superlatifs (*le plus/aucun peuple au monde*), confortent le non-ancrage de [le Persan] dans l'espace-temps conjoncturel.

A la différence de « les » de « les Persans », l'article défini singulier « le » de « le Persan » écarte donc toute référence à la diversité comptable. Il introduit un substantif massif dans son abstraction (Kleiber, 1990 : 37). C'est ce qui fait de lui non seulement un indicateur de la généricité mais aussi celui de la stéréotypie par excellence. A la faveur de cette massification, la nomination ethnique désigne [le Persan] comme hyperonyme de tout « Persan » et de « tous les Persans ».

Mais tous deux, « le » générique massif, comme « les » générique comptable, concourent tous deux à l'abstraction de l'ethnotype « Persan ». Cependant, par sa puissance d'abstraction, « le » frappe d'inanité le voyage à la découverte de l'Autre, décevant ainsi les attentes des lecteurs. C'est sans aucun doute, la raison pour laquelle, [le Persan] n'est que rarement utilisé dans les récits viatiques de notre corpus.

Le recours à l'article indéfini « un », dans la composition du syntagme [un Persan], est relativement plus important (11,11%) que celui avec « le », même s'il est très loin de celui avec « les ». Cela s'explique par la possibilité qu'il a d'exprimer soit le générique, soit le spécifique.

Reprenons, pour distinguer les deux emplois de cet article indéfini, la proposition de J. Hawkins cité par M. Galmiche (1985 : 24): « *La différence entre un indéfini générique et un indéfini spécifique est (...) fondamentalement pragmatique ; elle dépend du fait de savoir si le contexte amène l'auditeur à croire que le locuteur a ou bien n'a pas de référent particulier à l'esprit* ».

Donc, en nous référant au contexte de chacun des énoncés de [un Persan], on peut affirmer que les emplois génériques représentent la majorité des occurrences du syntagme [un Persan]: 21 sur 34.

Nous constatons que l'emploi générique avec l'article indéfini « un » du syntagme [un Persan] diffère de celui avec l'article défini « les » du syntagme [les Persans], même s'ils renvoient tous deux à une classe ouverte (virtuelle par rapport au contexte de l'énoncé et de son énonciation) : [les Persans], générique comptable, convient à la description des Persans à travers des

prédicats statifs ou habituels, tandis qu'[un Persan] est plutôt réservé à la façon qu'auraient les Persans de se conduire par rapport à des principes et à des préceptes, comme par exemple dans :

- *Dans le fait, un Persan préfère le pouvoir à l'argent.*  
(Morier, 76)

- (...) *il (le mihmândâr) accompagna ces mots de tous les termes, de tous les lieux communs de mépris pour la famille du gouverneur ; pour son père, pour sa mère, pour son épouse, pour ses filles, etc., etc., qui sont toujours les premiers objets sur lesquels retombe un Persan dans sa fureur.* (Morier, 224-225)

- *Un Persan ne se ruine jamais qu'en promesses.*  
(Morier, 228)

- *En pays étranger, le plus clairvoyant est aveugle (Proverbe arabe : note de bas de page), et garde-toi de croire un Persan, lors même qu'il te dira la vérité.* (Jaubert, 34)

- *Un Persan peut rester depuis le matin jusqu'au soir, assis sur les talons, près d'une fenêtre, à regarder le jet d'eau qui est au-dessous de lui, (...).* (Drouville, 96)

- *En quelque lieu que se trouve un Persan, quelles que soient ses occupations, il quitte tout au moment de la prière (...).* (168)

Pour M. Galmiche (1985 : 31), « les syntagmes du type UN N entrent tout naturellement dans les jugements dits "déontiques", c'est-à-dire les propositions destinées à véhiculer une règle d'ordre comportemental ou moral ».

Au regard des récits de notre corpus qui usent de ce générique, ces « jugements dits déontiques » participent des propriétés intrinsèques, génériques, des Persans et donc de leur stéréotypisation.

Au cours de cette analyse relativement sommaire, nous avons traité des actualisateurs de la généralisation et de la généralité, en tant qu'elles participent de la façon la plus manifeste au processus de la stéréotypie dans la nomination ethnique.

Nous avons essayé d'expliquer la pertinence du recours à chacune des trois formes génériques – [le Persan], [les Persan] et [un Persan] - dans les cinq récits de notre corpus.

C'est ainsi que leurs auteurs ont géré l'étape la plus importante de la saisie d'un univers autre qui est celle de la neutralisation des différences qui mène à la généralisation, ou de l'obtention du général à partir du particulier en usant de la figure de la synecdoque. Celle-ci implique qu'une donnée représentative soit employée pour parler de l'ensemble dont elle fait partie.

La dichotomie qui existe entre le singulier et le pluriel est parallèle à celle du passage du particulier au générique. Dans toutes les occurrences relevées, ladite stratégie va de pair avec celle qui passe du concret à l'abstrait.

Cette saisie descriptive, générale et abstraite, a le défaut d'être grossière, incomplète et donne lieu à une représentation non conforme au référent réel.

**BIBLIOGRAPHIE**

AMOSSY R., *Les idées reçues: sémiologie du stéréotype*, Nathan, Paris, 1999.

AMOSSY R., HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et Clichés, langue discours société*, Nathan, 1997.

AMOSSY R., *L'Argumentation dans le discours*, Armand Colin, Paris, 2006.

BALLY C., *Linguistique générale et linguistique français*, A. Francke, a.g. Verlag, Berne, 1932.

BOYER H., « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel », in *Mots, les langages du politique*, N°88, ENS Éditions, 2008, pp. 99-113. Mis en ligne le 01/11/2010. Consulté sur le site : <<https://mots.revues.org/14433>>

CAMILLERI C., VINSONNEAU G., *Psychologie et culture : Concepts et Méthodes*, Colin, Paris, 1996.

CHARDIN J., *Les Voyages du chevalier Jean Chardin en Perse et autres lieux de l'Orient*, Amsterdam, Aux dépens de la Compagnie, 1735. Consulté sur le site :

[https://archive.org/stream/voyagesducheval04lenogoo/voyagesducheval04lenogoo\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/voyagesducheval04lenogoo/voyagesducheval04lenogoo_djvu.txt)

CORBLIN F., *Indéfini, défini, démonstratif*, Droz, Genève, 1990.

DETRIE C., SIBLOT P., VERINE B., *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Champion, Paris, 2001.

FRADIN B., « Anaphorisation et stéréotypes nominaux », in *Lingua*, N°64, 1984, pp. 325-369.

FRADIN B., MARANDIN J.M., « Autour de la définition : de la lexicographie à la sémantique », in *Langue française*, Volume 43, n° 1, 1979, pp. 60-83.

GALMICHE M., « Phrases, syntagmes et articles génériques », in *Langages*, n°79, *Générique et généricité*, Larousse, 1985, pp. 2-39. Disponible sur le site :

<[http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1985\\_num\\_20\\_79\\_2468](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1985_num_20_79_2468)>

KLEIBER, G. et LAZZARO, H., « Qu'est-ce qu'un syntagme nominal générique ? ou les carottes qui poussent ici sont plus grosses que les autres », dans *Rencontre(s) avec la généricité*, Klincksieck, Paris, 1987, pp. 73-111.

KLEIBER G., « Généricité et typicalité », in *Le Français Moderne*, N°57, 1989, pp. 127-154.

KLEIBER G., *L'Article « le » générique. La généricité sur le mode massif*, Droz, Genève, 1990.

LOTI P., *Vers Ispahan*, Paris, Calmann-Lévy Editeurs, 1904.

Consultable sur les sites :

<<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5809943k.r=.langFR>> -

<<http://www.bibebook.com/bib/vers-ispahan>>

MAGRI-MOURGUES V., « Détermination nominale et extension référentielle : la construction du stéréotype dans le récit de voyage », in *Le Français Moderne, Revue de linguistique Française*, n° 1, CILF, 2005, pp.59-74.

MAGRI-MOURGUES V., « La description dans le récit de voyage », in *Cahiers de narratologie CIRCPLS*, Nice, N° 7, 1996, pp. 5-14.

MILNER J.-C., *De la syntaxe à l'interprétation*, Seuil, Paris, 1978.

PECHEUX M., *Les vérités de La Palice*, Ed. F. Maspéro, 1975, pp.88-89.

TAJFEL H., TURNER, J., An integrative theory of intergroup conflict. *Intergroup relations: Essential readings*, NY, US: Psychology Press, New York, 2001, pp. 94-109.

### CORPUS D'ÉTUDE

DROUVILLE Gaspard, *Voyage en Perse fait en 1812-1813*, Pochard, Paris, 1828.

Disponible sur les sites :

<[https://archive.org/stream/gri\\_voyageenpers02drou/gri\\_voyageenpers02drou\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/gri_voyageenpers02drou/gri_voyageenpers02drou_djvu.txt)>

<<https://books.google.dz/books?id=PfFaAAAAQAAJ>>

GARDANE Ange (De), *Journal d'un voyage dans la Turquie d'Asie et la Perse*, Le Normand, Paris, 1808. Disponible sur les sites :

<<https://books.google.dz/books?id=vJZGAQAAMAAJ>>

<[https://archive.org/stream/bub\\_gb\\_4hIZgjrA0GUC/bub\\_gb\\_4hIZgjrA0GUC\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/bub_gb_4hIZgjrA0GUC/bub_gb_4hIZgjrA0GUC_djvu.txt)>

JAUBERT Pierre-Amédée-Émilien-Probe, *Voyage en Arménie et en Perse, effectué en 1805-1806 accompagné par Notice sur le Ghilan et le Mazandéran de Camille-Alphonse Trézel*, Pélicier et Nepveu, Paris, 1821. Disponible sur le site :

[https://books.google.fr/books?id=aJAbsZ-ZZ30C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=snippet&q=le%20persan&f=false](https://books.google.fr/books?id=aJAbsZ-ZZ30C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=snippet&q=le%20persan&f=false)

MORIER Jacques, *Second voyage en Perse, en Arménie et dans l'Asie-mineure fait de 1810 à 1816*, Gide Fils, Paris, 1818.



Disponible sur le site :

<<https://books.google.dz/books?id=YQsPAAAAQAAJ>>

TANCOIGNE J.M., *Lettres sur la Perse et la Turquie d'Asie*,  
Nepveu, Paris, 1819.

Disponible sur le site :

<<https://books.google.dz/books?id=IGYOAAAAQAAJ>>

BEREZOVSKA PICCIOCCI Olena  
Université de Corse Pascal Paoli  
Laboratoire LISA-UMR 6240  
Corse - France

LA FOLIE AMOUREUSE ET LA NOTION DE  
« DÉSORDRE SACRÉ »  
DANS DEUX ROMANS, UKRAINIEN ET CORSE

**Résumé**

Notre objectif, dans cette étude, est d'illustrer en partie la thèse de G. Devereux selon laquelle certains désordres psychiques se localisent dans ce qu'il a désigné comme l'« inconscient ethnique ». Pour y parvenir, nous nous proposons de comparer deux proses littéraires : *Tini zaбыmux npeдkиe* [Les Ombres des ancêtres oubliés] (1911) de l'écrivain ukrainien Mykhaïlo Kotsioubynsky, et *Le Berger des morts - Mal'Concilio* (1974), de Jean Claude Rogliano, écrivain corse d'expression française. L'ancrage des deux récits dans la tradition culturelle de leur communauté respective, houtsoule et corse, le type de leurs personnages principaux, leur position sociale marginale, leur « folie » amoureuse fatale, ont autorisé une lecture de ces deux romans à la lumière de la notion de « désordre sacré » de l'ethnopsychiatrie de Georges Devereux (1908 – 1985).

**Mots-clés** : Kotsioubynsky Mykhaïlo - Rogliano Jean Claude - Georges Devereux – [Les Ombres des ancêtres oubliés] - *Mal'Concilio* – ethnopsychiatrie – désordres sacrés – inconscient ethnique

LOVE FEVER AND THE NOTION OF THE « SACRED DISORDER »  
IN TWO NOVELS, UKRAINIAN AND CORSICAN

**Abstract**

The goal of our study is to partially illustrate G. Devereux's thesis according to which some psychiatric disorders are localized in what he has designated as "unconscious ethic". To achieve this, we suggest to compare two literary prose works *Тині Забумух Предків* [*Les Ombres des ancêtres oubliés*] (1911) by the Ukrainian writer Mykhaïlo Kotsioubynsky and *Le Berger des morts – Mal'Concilio* (1974) by Jean Claude Rogliano, a French expression Corsican writer. The anchoring of both stories in the cultural tradition of their respective communities the Hutsul and the Corsican, the type of their main characters, their marginal social position, their fatal love "madness", allowed a reading of these two works in the light, of the notion of the "Sacred Disorder" of the ethno-psychiatry of Georges Devereux, (1908-1985).

**Keywords** : Kotsioubynsky – Rogliano – Devereux - [*Тині Забумух Предків*] *Les Ombres des ancêtres oubliés*, - *Mal'Concilio* - "Sacred Disorder" - ethno-psychiatry - ethnic unconscious

العنوان : جنون الحب ومفهوم «الفوضى المقدسة» في روايتين؛ أوكرانية وكورسيكية

الكلمات المفاتيح : طب نفس إثني - فوضى مقدسة – لواعي إثني

**LA FOLIE AMOUREUSE ET LA NOTION DE  
« DÉSORDRE SACRÉ »  
DANS DEUX ROMANS, UKRAINIEN ET CORSE**

Dans cette étude, nous nous proposons de montrer que la littérature peut étayer des thèses alors qu'elles ne font pas l'unanimité ou qu'elles ne sont encore que peu connues dans le paysage scientifique. A travers la description de certains troubles des personnages principaux de deux romans, nous tenterons d'illustrer la thèse ethnopsychiatrique de G. Devereux, anthropologue et ethnopsychiatre franco-américain, telle qu'exposée dans le chapitre premier de son ouvrage *Essais d'ethnopsychiatrie générale* (1970)<sup>1</sup> :

*On a prétendu que, le psychotique étant désocialisé, la psychose ne saurait avoir une étiologie socio-culturelle. Cette théorie est insoutenable car la désocialisation est un processus non seulement social, mais encore susceptible d'être analysé en termes socio-culturels, ainsi qu'il sera présentement démontré.*

C'est, de notre point de vue, à cette démonstration que participent les romans de notre corpus.

---

<sup>1</sup> *Essais d'ethnopsychiatrie générale* (1970). Traduit de l'anglais par Tina Jolas et Henri Gobard. Préface de Roger Bastide. Paris, Gallimard, 1977. Chapitre premier. *Normal et anormal*. Consulté sur le site : <[http://psychia.ru/fr/devereux/1970/ethno\\_generale.html](http://psychia.ru/fr/devereux/1970/ethno_generale.html)>

Deux écrivains, l'Ukrainien Mykhaïlo Kotsioubynsky<sup>2</sup> et le Corse Jean Claude Rogliano<sup>3</sup>; deux romans, *Тіні забутих предків*<sup>4</sup> (Les Ombres des ancêtres oubliés) (1911), et *Le Berger des morts - Mal'Concilio* (1975); deux cultures, ukrainienne et corse; deux époques différentes, plus de soixante ans d'écart entre les deux romans. Malgré tout ce qui semble opposer ces deux récits, leurs similitudes esthétiques et culturelles interpellent et de ce fait, ont suscité notre intérêt.

Nous proposons de comparer les deux œuvres en analysant leurs points communs au prisme notamment de la notion de « désordre sacré » dans la conception de l'ethnopsychiatrie selon Georges Devereux.

Nous allons, en premier lieu, présenter d'une manière liminaire les deux romans dans leur contexte culturel. En second lieu, nous procéderons à la mise en parallèle de leurs « désordres sacrés », avant d'en tirer des conclusions.

C'est la présence en texte de tous les éléments, dont traite G. Devereux, qui justifie notre projet de lecture ethnopsychiatrique des deux romans.

---

<sup>2</sup> La transcription du nom de l'écrivain, Михайло Коцюбинський (1864 - 1913) change selon les auteurs, notamment en français et en polonais. Mykhaïlo Kotsioubynsky et Mykhaïlo Kotsiubynsky n'en sont qu'un exemple.

<sup>3</sup> Jean Claude Rogliano, né à Bastia en 1942, a publié notamment *Contes et légendes corses* (1999), *Les mille et une vies de Théodore, roi de Corse* (2009).

<sup>4</sup> [Les Ombres des ancêtres oubliés] est la traduction française du titre proposée par Emile Kruba, dans *Kotsioubynsky Mykhailo. Nouvelles*, Kiev, Editions Dnipro, 1971. Pour faciliter la lecture de notre travail, nous optons pour l'usage du titre traduit.

Selon lui,

*[En tant que science autonome, l'ethnopsychiatrie – c'est-à-dire l'ethnologie psychiatrique ou la psychiatrie ethnologique (l'étiquette étant fonction de l'usage qui est fait de cette science interdisciplinaire « pure ») – s'efforcera de confronter et de coordonner le concept de « culture » avec le couple conceptuel de « normalité-anormalité ». En premier lieu, elle se doit de déterminer l'emplacement – le locus – précis de la frontière entre le normal et l'anormal].*  
(Chapitre premier, trad., 1977)

Il semble que la littérature peut, à sa manière, y contribuer.

### **1 – LA DIMENSION ETHNOGRAPHIQUE DES DEUX RÉCITS**

Dans [Les Ombres des ancêtres oubliés], Ivan Palitchouk et Marithcka Houteniouk, enfants de deux familles ennemies de longue date, vivent un amour interdit, dans la société traditionnelle des Houtsouls des Carpates, en un temps indéterminé. Leur histoire tragique – la mort accidentelle de Marithcka, puis celle d'Ivan envoûté par le sorcier [molfar] amoureux de sa seconde femme - baigne dans un univers marqué par la proximité des personnages avec la nature<sup>2</sup> et la spiritualité religieuse mêlée au merveilleux des contes et légendes des traditions pastorales de ce peuple.

Dans sa présentation de l'œuvre, un de ses traducteurs, Jean-Claude Marcadé<sup>5</sup> note l'authenticité de la tradition houtsoule décrite dans le récit :

*Dans l'ouvrage de V. Hnatiouk Znadoby do oukraïn'koï demonologuiï (Éléments nécessaires pour comprendre la démonologie ukrainienne, L'viv, 1912), on trouve les sujets de la « substitution d'enfant » (pidmina), du bon vieux sylvain, le tchougaiſtyr, des différents avatars du Diable, des sorcières, des dryades maléfiques (les niaouky) et des maîtres de nuées (les bmarnyky). Dans le christo-paganisme des Houtsoules règne le manichéisme du Bien et du Mal (...). (2001 : 10)*

Tous les éléments de la démonologie ukrainienne signalés ici sont présents dans le récit de Kotsioubynsky. Pour le premier thème, par exemple, « la substitution d'enfant », il est explicitement emprunté à la tradition houtsoule d'après la traduction de J.P. Marcadé:

*Не раз вона з ляком думала навіть, що то не од неї дитина. Не "сокотилася" баба при злогах, не обкирила десь хати, не засвітила свічки - і хитра бісиця встигла обміняти її дитину на своє бісеня. (Marcadet, trad., 2006 : 101)*  
*[Plus d'une fois elle (la mère d'Ivan) pensa même avec effroi que cet enfant n'était pas le sien. Elle*

---

<sup>5</sup> Mykhaïlo Kotsioubynsky , *Les Chevaux de feu ou Les Ombres des ancêtre oubliés*, traduit de l'ukrainien et préfacé par Jean-Claude Marcadé, Editions L'âge d'homme, Lausanne, 2001. Consulté sur le site : <<https://books.google.dz/books?isbn=2825115657>>

*n'avait pas " pris garde " <sup>6</sup> lors des couches, elle n'avait pas chassé avec la fumée le mauvais esprit de la khata, elle n'avait pas allumé de cierge et la diablesse maligne avait réussi à échanger son enfant contre une de ces créatures infernales.] (Marcadet, op.cit., 2006 :13-14)*

La critique n'a pas manqué de souligner la portée ethnographique » de la production de cet écrivain, tout en reconnaissant son relatif dépassement par une écriture lyrique même tardive : « *son art, parti du réalisme ethnographique ukrainien (...) se hisse en un temps relativement court, au niveau de la littérature moderne européenne* » (Kruba, 2004 : 408-409).

C'est, en outre, la dimension ethnographique et symbolique du récit qui a été exploitée dans sa célèbre adaptation cinématographique par Sergei Paradjanov, sous le titre *Chevaux de feu* réalisée, en 1964, et présentée en ces termes par K. Feigelson :

*Le film s'inspire d'un livre, paru en 1910, sur la vie des Goutzouls<sup>7</sup>, minorité ethnique du sud-est des Carpates. Il se déploie sur un fond folklorique de processions nuptiales et mortuaires dans les villages, de scènes de marché et de moissons, de*

---

<sup>6</sup> Note de bas de page du traducteur (2001 :13-14) : « *Selon les croyances houtsoules, une femme enceinte ne doit pas regarder des personnes ayant des défauts physiques, sinon son enfant héritera de ces défauts. Après avoir mis au monde un enfant, l'accoucheuse (baba) fait boire à la mère de l'eau bénite, en asperge la khata « afin que la diablesse n'échange pas l'enfant ».*

<sup>7</sup> Translittération de « Houtsouls » en ukrainien et en russe.



*rites de magie, de défilés masqués et de forêts ancestrales*<sup>8</sup>.

Cette forte présence des traditions culturelles est également caractéristique du roman de Jean Claude Rogliano, *Le Berger des morts - Mal'Concilio* [mauvais conseil], qui convoque, quant à lui, l'imaginaire corse et ses croyances. Cet aspect du roman est mis en valeur dès la quatrième de couverture :

*Les Corses ne sont pas gens de la mer. C'est dans les montagnes que l'homme corse se cache dans sa vérité. Des siècles d'agression l'ont chassé des rivages.... Mal'Concilio, le roman de Jean-Claude Rogliano, nous permet d'entrevoir ce monde secret. Mal'Concilio, c'est l'arbre de la nuit, l'arbre de la vie et de la mort échoué dans les esprits comme l'épave d'un rêve. C'est ici que vit « le Fou », dans l'ombre des maisons mortes. Les rires et l'hostilité qui l'escortent masquent peut-être déjà la peur de l'inexplicable et les superstitions ancestrales amoncelées au fond de la mémoire collective.*

Ainsi, comme pour le récit ukrainien, l'inscription de celui-ci dans la tradition orale corse, dans un espace où se mêlent, au quotidien, religion, superstition et sorcellerie, met en valeur la lecture privilégiée de sa perspective ethnographique.

En outre, le roman « (...) inspira au groupe *Canta u Populu corsu* et à Jean-Paul Poletti une chanson devenue célèbre. *Le*

---

<sup>8</sup> Kristian Feigelson, « Les Chevaux de feu », film de Sergueï Paradjanov », in *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Consulté sur le site : <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/les-chevaux-de-feu/>>

*lecteur corse y retrouvait des stéréotypes culturels qui lui étaient familiers et que véhiculait, plus dilué, le concept de "l'âme corse" »*, peut-on lire dans *Le Mémorial des Corses* (1999 : 400).

Ainsi, les deux romans, [Les Ombres des ancêtres oubliés] et *Le Berger des morts - Mal'Concilio*, investissent la dimension magico-religieuse de la culture populaire, houtsoule pour l'une et corse pour l'autre.

Le héros principal de la première œuvre est Ivan Palitchouk, proche des esprits de la forêt de la tradition des Houtsouls :

*Коли Іванові минуло сім літ, він уже дивився на світ інакше. Він знав вже багато [...]. Знав, що на світі панує нечиста сила, що арідник (злий дух) править усім, що в лісах повно лісовиків, які пасуть там свою маржину: оленів, зайців і серн ; що там блукає веселий чугайстир, який зараз просить стрічного в танець та роздирає нявки; що живе в лісі голос сокири. (2006 : 103-104).*

[Quand Ivan eut sept ans, il se mit à considérer le monde d'une autre manière. Il avait déjà beaucoup de connaissances. [...] Il savait que sur le monde règne une force impure, qu'Aridnik (le Malin) règle toute chose ; que les forêts sont pleines de sylvains qui y font paître leurs troupeaux de cerfs, de lièvres et de biches ; que là rôde le joyeux Tchouhaïstre qui invite le premier venu à danser et met en pièces les ondines ; que dans la forêt vit la voix de la cognée.]<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Mykhaïlo Kotsioubynsky , *Les Chevaux de feu ou Les ombres des ancêtres oubliés*, traduit et préfacé par Jean-Claude Marcadé, 2001. Consulté sur le site : <<https://books.google.dz/books?isbn=2825115657>>

Dans le second roman le magico-religieux se lit à travers la description de certains rituels comme celui contre le mauvais œil qui se transmet, généralement, de mère en fille :

*Quand l'huile fut chaude, elle [la signadora mère ] en fit tomber quelques gouttes dans l'eau de l'écuelle. Avec la même main, elle ne cessait de faire des signes de croix au-dessus du plat de terre tandis que Rosana répétait après elle toutes les prières de l'Incantesimu. Enfin, elle lui apprit à découvrir dans la forme des taches d'huile surnageant dans l'eau les causes du Mal et les moyens de le faire disparaître. (Rogliano, 1975 : 107)*

Le personnage principal du second roman est le *mazzeru*, agent funeste du *Fatum* (Carrington, 2000) de l'imaginaire populaire corse. En rêve, il accomplit son triste office de la mort : il chasse et tue un animal mais en qui il finit par reconnaître sa bien-aimée Lésia. Il est lié à l'arbre géant et maléfique « mal'concilio » auquel sa communauté l'identifie :

*En automne, tes fruits pourrissent sur le sol, car pour rien au monde les gens du village ne viendraient les ramasser. Tu hantes l'esprit de tous et ton nom réveille en eux de vieilles terreurs. Ils t'appellent "MAL'CONCILIO" (...). (Rogliano, 1975 : 16)*

Le roman de Jean-Claude Rogliano décrit des passions qui s'expriment dans un univers naturel et surnaturel et où se mêlent intimement le tangible et le spirituel.

Ce mariage du rêve et de la réalité, sur fond du magico-religieux, est incarné par le *mazzeru* de la tradition corse, qui est

aussi celui du récit, décrit en ces termes par P. Pesteil (2001 : 107) :

*Le mazzeru est un individu (homme ou une femme) qui en rêve se dédouble et quitte sa demeure pour battre le maquis. (...) il tue lors d'une chasse nocturne un animal (...) qui se révèle être l'esprit d'un habitant du village. C'est en retournant la dépouille ou en entendant le cri de la bête blessée que le bourreau de la mort reconnaît et identifie sa victime. Celle-ci mourra dans l'année. Ce don s'acquiert au moment du baptême, il serait dû selon la majorité des informateurs à une omission ou à une erreur (inversion de terme par exemple) de la part du prêtre ou des parrain et marraine.*

Comme on peut le constater, le *mazzeru*, le *berger des morts*, et Ivan de [Les Ombres des ancêtres oubliés] se ressemblent : ils sont tous deux victimes d'une erreur de baptême à l'origine de leur don de perception de l'irrationnel qui leur fait côtoyer les morts et les tient en marge de leur communauté respective.

Dans cette brève présentation des deux récits nous avons mis l'accent sur la combinaison du « normal » (tangibile) et de l'« anormal » (merveilleux/étrange) dans les codes de la société dite traditionnelle, houtsoule et corse, dans le but de justifier le recours à la « théorie ethno-psychiatrique des désordres » de Georges Devereux.

## **2 – DE L'INTÉRÊT LITTÉRAIRE DE L'ETHNOPSCHIATRIE**

D'emblée quelques précisions s'imposent. Ce recours à l'ethnopsychiatrie ne signifie nullement que nous maîtrisons les

travaux complexes de G. Devereux, ni que nous pouvons les situer de façon significative dans le champ intermédiaire qu'ils proposent de circonscrire, entre l'anthropologie et la psychanalyse. Dans sa lecture de l'ouvrage, Marc Soriano, entre autres, nous en propose bien une propédeutique en commençant par justifier la nécessité de retracer l'historique des recherches dans ce domaine:

*Pour mesurer l'importance de ces Essais [Essais d'ethnopsychiatrie générale], il faut revenir un peu en arrière et rappeler les difficultés connues par la psychanalyse au cours de son développement, par exemple la séparation de Jung et de Freud, la naissance du courant "culturaliste", et aussi les grandes discussions sur l'application de la psychanalyse aux recherches ethnologiques qui se sont développées après la publication de Totem et tabou en particulier entre B. Malinowski et G. Roheim. (...) Ce bref historique était nécessaire pour qu'on perçoive le sens de la recherche de Georges Devereux et son originalité.*

*Elle se réclame de Freud dont elle accepte la plupart des hypothèses (...), mais elle s'intéresse précisément à la plupart des problèmes que Freud a laissés de côté ou n'a pas pu résoudre : en particulier à celui du lieu de rencontre du temps individuel et du temps historique, de l'inconscient individuel et de l'inconscient collectif. Devereux, à vrai dire, ne pose pas la question en termes de rapport entre psychanalyse et histoire, mais par le biais de l'ethnographie ou de l'ethnologie. (1972 : 577)*

C'est précisément la relation que Devereux établit entre l'inconscient individuel et l'inconscient collectif par le biais de l'ethnographie dans sa typologie des « désordres » que nous allons tenter d'exploiter ici.

Cependant, nous sommes bien consciente que notre corpus est constitué de textes de fiction, autrement dit de « monuments » de l'écriture créative, et que notre hypothèse pourrait induire que nous les traitons comme des « documents »<sup>10</sup> ou comme des archives. Or, c'est la mise en texte de ces « désordres » qui semble illustrer l'hypothèse de G. Devereux que lui-même a explorée à travers une étude de *Phèdre* de Platon intitulée « La crise initiatique du chaman chez Platon » (1983). Comme pour la nouvelle *Gradiva* de W. Jensen que Freud avait analysée (1907) pour étayer sa thèse sur le rêve,

*L'article de Devereux est une analyse du Phèdre (Φαίδρος) de Platon. L'essentiel de l'ouvrage traite de l'amour et de l'écriture à travers l'entretien de Socrate et de Phèdre. Il y est aussi question de la folie, de la théorie de la réminiscence et de la transmigration des âmes. (...) Dans cet ensemble, Georges Devereux focalise sa réflexion sur seulement quelques parties, parmi celles où il est question de folie / délire, et « s'en sert » pour discuter du chamanisme. (P. Fermi, 2007).*

---

<sup>10</sup> La distinction « monument » / « document » est maintenant trop bien établie pour que nous n'en tenions pas compte, et ce grâce aux travaux de chercheurs comme Erwing Panofsky, Paul Zumthor, Jacques Le Goff, Pierre Barbéris, Michel Foucault, ...

Pour comprendre l'enjeu épistémologique de cette discussion de G. Devereux sur le chamanisme, il faut la replacer dans le cadre du postulat de sa théorie (Cf. Devereux, Chapitre premier, trad., 1977, op.cit.) qui est de concevoir d'abord que l'inconscient soit constitué de « *deux éléments : ce qui n'a jamais été conscient [...] et ce qui a d'abord été conscient mais a été refoulé par la suite* » (1977 : 4). S'intéressant particulièrement au second, il envisage sa division en deux éléments : « le segment inconscient de la personnalité ethnique » et « l'inconscient idiosyncrasique » qu'il définit ainsi :

*Le segment inconscient de la personnalité ethnique (...) désigne l'inconscient culturel et non racial. L'inconscient ethnique d'un individu est cette part de son inconscient total qu'il possède en commun avec la plupart des membres de sa culture. Il est composé de tout ce que, conformément aux exigences fondamentales de sa culture, chaque génération apprend elle-même à refouler puis, à son tour, force la génération suivante à refouler.(...) L'inconscient idiosyncrasique se compose des éléments que l'individu a été contraint de refouler sous l'action des stress uniques et spécifiques qu'il a dû subir. (G. Devereux, 1977 : 4-5-6)*

Étant donné la dimension ethnographique des romans de notre corpus, qui implique aussi celle des personnages, notre investigation s'oriente vers l'exploration de l'inconscient

ethnique<sup>11</sup>, à travers l'étude des « désordres "sacrés" du type chamanique ».

Il est intéressant pour notre démonstration de noter certaines réflexions clés de G. Devereux sur le chamanisme parce qu'elles décrivent le « désordre sacré » d'une façon qui éclaire notre lecture des deux romans.

### 3 - IVAN ET LE MAZZERU : DEUX PERSONNAGES EN MARGE

Pour tenter de lire les deux récits de la façon la plus pertinente possible, nous recourons à la notion de « désordres sacrés » telle que développée dans *Essais d'ethnopsychiatrie générale* de Georges Devereux (1970).

Nous posons, en effet, par anticipation, qu'Ivan et Le mazzeru occupent, au sein de leur communauté respective, la position d'êtres à part : ils voient l'invisible comme les voyants et les chamans dont ils incarnent le désordre sacré tel que décrit par G. Devereux. Leur particularisme s'est opéré au moment du baptême (voir supra).

Le récit ukrainien s'ouvre sur Ivan dont la différence et « le désordre sacré » se sont manifestés à la naissance :

*Не знати, чи то вічний шум Черемошу і скарги  
гірських потоків, що сповняли самотню хату на*

---

<sup>11</sup> Dans le premier chapitre de son ouvrage (op.cit.), G. Devereux classe les désordres psychiques en quatre (4) catégories : « 1° Les désordres types, qui se rapportent au type de structure sociale (chap. x) ; 2° Les désordres ethniques, qui se rapportent au modèle culturel spécifique du groupe ; 3° Les désordres « sacrés », du type chamanique ; 4° Les désordres idiosyncrasiques ».



*високій кичері, чи сум чорних смерекових лісів лякав дитину тільки Іван все плакав, кричав по ночах, погано ріс і дивився на нею таким глибоким, старече розумним зором, що мати в тривозі одвертала од нього очі. » (2006 : 101)*  
 [Était-ce le bruit perpétuel du Tchérémoche (affluent du Prout)] ou les plaintes des torrents montagnards qui pénétraient dans la khata isolée au sommet de la montagne dénudée, était-ce la tristesse des forêts noires de sapins qui effrayait l'enfant, on ne sait. Toujours est-il qu'Ivan pleurait continuellement, criait la nuit, avait du mal à grandir et posait sur sa mère un regard profond et avisé comme celui d'un vieil homme ; celle-ci, pleine d'inquiétude, détournait de lui son regard. (2001 :13)

La mère veut renier son enfant qu'elle perçoit comme différent, et le narrateur conforte le lecteur dans le sens du bien fondé de cette différence maléfique : Ivan « avait du mal à grandir » (2006 : 101), il « se développait lentement » (2006 : 14), il « posait (...) sur sa mère un regard profond et avisé comme celui d'un vieil homme ».

Ainsi dès sa naissance, Ivan est regardé comme « une créature de la diablesse » de la tradition houtsoule : « *Quand un enfant se mettait à parler ou à marcher tard, quand il était simple d'esprit, muet, aveugle ou affligé de quelque tare, les Houtsouls pensaient qu'il s'agissait d'un "échangé" (obmynnyk) » (2001 : 14).*

Cette créature a, comme le chaman, le pouvoir de communiquer avec un monde surnaturel. Ivan enfant est présenté comme « *чудна дитина* » (2006 : 101). Dans cette expression,

« дитина » désigne l'enfant dont le genre est neutre en ukrainien, son épithète « чудна » signifie étrange, de « чудо » qui signifie littéralement en ukrainien « miracle ». Et ce miracle réside dans le regard de cet enfant qui :

*« Дивиться перед себе і бачить якесь далеке і не відоме нікому або без причини кричить » (2006 : 101).*

[(II) regardait devant lui, voyait une sorte de lointain que les autres ignoraient ou bien criait sans raison » (2001 : 14)]

Ivan est le voyant inspiré par la musique et le chant des êtres de la forêt dont il est l' élu :

*І як трудно було вдивитись в те рухливе обличчя гір, так трудно було дитині спіймати химерну мелодію пісні, що вилась, тріпала крильцями коло самого вуха і не давалась)[...] / І ось раптом в сій дзвінкій тиші почув він тиху музику, яка так довго і невловимо вилась круг його вуха, що навіть справляла муку! Застиглий і нерухомий, витягнув шию і з радісним напруженням ловив дивну мелодію пісні. (2006 : 103-104)*

[Et de même qu'il était difficile de fixer son regard sur ce visage mouvant des montagnes, de même il était difficile pour l'enfant de comprendre la mélodie capricieuse de la chanson qui s'enroulait, battait de ses ailes à son oreille, sans se laisser capter (...). Et soudain, dans ce silence sonore, il entendit la douce musique qui avait hanté son oreille depuis si longtemps et de manière si insaisissable, jusqu'à le torturer ! Immobile et figé, le cou tendu, il saisit

avec une attention joyeuse la mélodie merveilleuse du chant.] (2001 : 17-18)

Ivan se complaît à vivre en marge des autres :

*На сонячній плямі полянкі, що закралась в похмурі царство смерек, скакав біленький хлопчик, немов метелик пурхав зі стебла на стеблину [...] / Так знайшов він у лісі те, чого шукав. / Вдома, в родині, Іван часто був свідком неспокою і горя. (2006 : 104)*

[Sur la tache ensoleillée de la clairière qui s'insinuait dans le morne royaume des sapins courait un jeune garçon tout blanc qui, tel un papillon, voletait de tige en tige (...). C'est ainsi qu'il avait trouvé dans la forêt ce qu'il avait cherché. Chez lui, Ivan avait été souvent le témoin de disputes et de malheurs.] (2001 : 19)

À l'instar d'Ivan de Kotsioubynsky, *Le mazzeru* de Rogliano est, lui aussi, différent des autres membres de sa communauté et ce, dès sa naissance, parce que c'est *un Signatu da Cristu* (Multedo, 1994 : 23), [un être frappé par la foudre] :

*La foudre s'était abattue auprès d'eux, les projetant parmi les pierres du torrent qu'ils s'apprêtaient à franchir. Mon père me retira vivant de sous le cadavre de ma mère. Mais si ma vie fut épargnée, on dit qu'avec l'esprit de ma mère un peu de mon esprit a été emporté dans le roulement du tonnerre, et que, depuis ce moment, s'est ouvert cet abîme qui me sépare à jamais de tous. (1980 : 14)*

Ces propos laissent transparaître l'état de stress du *mazzeru* intensifié par le désamour qu'il perçoit autant chez « les villageois » que chez « Dieu » et qui alimente ses désordres : « *Sans doute, comme les villageois, Dieu n'aime pas les fous et ne se montre jamais à eux. / Fou... Un de ces mots que je sens toujours à mes trousses, même quand ils ne parlent pas de moi* » (1980 : 13).

Contrairement à Ivan dont la différence est prise en charge par un narrateur omniscient, le *mazzeru* l'assume à travers un discours à la première personne, dans une sorte de dédoublement de la personnalité : « (...) *ce qui faisait de moi cet être à part. (...) Et surtout j'étais celui qui, certains soirs, erre dans le village et la campagne avec cette étrange démarche et ce regard halluciné* » (1980 : 17).

Ce comportement « anormal » participe de son ὀρθῶς (*orthos*) lequel est, comme celui d'Ivan, la source de sa vocation, mais dans son cas c'est celle de faiseur de mort. En effet, le *mazzeru* est l'« officiant » de la mort, son régulateur involontaire :

*(...) Les morts ont besoin d'un vivant pour les guider et assister celui qu'ils emportent de l'autre côté de l'eau, de l'autre côté de la vie. Ça peut être quelqu'un d'ici ou d'un autre village. C'est lui qu'on appelle le Mazzeru. (...) C'est lui qui a été choisi, une fois pour toutes, sans l'avoir jamais souhaité et le plus souvent sans même se douter que ses chasses et ses processions nocturnes le mènent bien au-delà du rêve dont il se rappelle parfois quelques bribes. (1980 : 61)*

Le « Mazzeru », n'a pas choisi sa vocation de berger des morts, il la subit comme un destin.

Ainsi, dans nos deux romans, les personnages principaux, Ivan et le *mazzeru*, vivent entre deux mondes et sont sujets aux désordres sacrés, plus précisément à l'ὀρθῶς (*orthos*) du voyant qui leur confère une dimension chamanique au sens de G. Devereux. En effet, nous pouvons dire d'eux ce que cet ethnopsychiatre dit du chaman (Chapitre premier, trad., 1977, op.cit.):

*Le chaman a été exposé à des stress qui ne sont pas seulement numériquement fréquents mais aussi culturellement typiques, c'est-à-dire qui découlent du modèle culturel de base ; ses conflits sont donc localisés de manière permanente dans son inconscient ethnique. De plus, il refaçonne en termes culturels tant ses conflits typiques que ses conflits subjectifs, en exploitant les défenses fournies par sa culture – visions, révélations ou pratiques initiatrices à vertus palliatives "autothérapeutiques".*

Comme nous avons tenté de le montrer, le désordre psychique d'Ivan et du *mazzeru* est localisé dans leur tradition culturelle respective. Cependant, l'intérêt des deux romans est d'illustrer à la fois le cas où ces traditions ne parviennent pas à refouler les délires des personnages et la façon dont la « *culture tend alors à fournir, bien qu'à contrecœur, certains moyens culturels qui permettent à ces pulsions de s'exprimer au moins de façon marginale* » (Devereux, Chapitre premier, trad., 1977, op. cit.).

La culture dote ainsi les deux personnages de pouvoirs qui font d'eux des êtres aux désordres sacrés de type chamanique avec des dons de voyance.

Dans [Les Ombres des ancêtres oubliés], Maritchka meurt noyée et Ivan est inconsolable. Son aspiration à une vie « normale », selon les codes sociaux de sa communauté, précipite sa fin tragique. Et ses désordres (sa grande sensibilité) lui font vivre une folie amoureuse fatale. Il suit dans la forêt Maritchka en *niouka*, créature de la mythologie populaire houtsoule. Mais *niouka* est surtout l'ombre de Maritchka morte :

*« Свідомість його двоїлась. Чув, що коло його Марічка, і знав, що Марічки нема на світі, що се хтось інший веде його у безвісті »* (2006 : 139).

[Sa conscience se dédoublait. Il sentait que Maritchka était à côté de lui et il savait que Maritchka n'était plus de ce monde, que c'était quelqu'un d'autre qui le menait vers l'inconnu, vers le néant, pour le perdre. Malgré cela, il se sentait bien, il suivait son rire, son gazouillis de jeune fille ; il n'avait peur de rien, il était léger et heureux comme jadis. ] (2001 : 85).

Ainsi Ivan en deuil, suivant l'apparition de sa Maritchka morte devient lui-même « ombre » et précipite sa mort et sa délivrance. En effet, la scène finale est la célébration de la fin de cette vie et du début d'une autre. La tradition houtsoule du rite funéraire, fidèlement décrit dans le récit, est une cérémonie faite de jeux et de rires, pour faciliter le passage de l'âme du défunt vers l'au-delà. C'est une véritable fête de renaissance : « *Même*

*les vieux prenaient part à l'amusement général. Un rire insouciant agitait leurs cheveux gris » (2001 : 99).*

Le personnage principal du roman corse, lui, ne meurt pas, pourtant son destin n'est pas plus enviable que celui d'Ivan le Houtsoul. Le *mazzeru*, dans sa fureur amoureuse, expédie sa bien-aimée Lésia dans le monde des morts dont il est le passeur, parce qu'elle a réveillé en lui le *mazzeru* et sa rage de chasseur :

*Brusquement, emporté par un élan sauvage, je me ruai sur elle. J'agrippai furieusement ses épaules et, avec une violence forcenée, hoquetant de sanglots sans larmes, je me mis à la secouer frénétiquement. La soulevant de son appui, l'y renvoyant de toutes mes forces, je n'en finissais pas de lui faire heurter le roc. (Rogliano, 1975 :156)*

Et lorsque sa fureur se dissipe, il réalise qu'il a agi en *mazzeru* du monde des « ombres », sous l'emprise d'un sort jeté par l'arbre Mal'concilio pour venger son protégé, le sanglier Démonio, que le chasseur nocturne avait abattu lors d'un combat et qui n'était autre que Lésia. Il est alors voué au rire sarcastique du *Fatum* incarné par le cadavre du sanglier vengeur, comme le veut la tradition mazzerique du chasseur d'âmes : « *Démonio me regardait. / Ses yeux cavés étaient remplis de glace. Ils brillaient de joie, de triomphe. Il me regardait et riait, riait » (Rogliano, 1975 :159).*

Au terme de cette analyse quelque peu sommaire, nous pensons avoir conforté l'hypothèse selon laquelle une certaine littérature croise, à défaut d'étayer ou d'illustrer parce que ce n'est pas sa finalité, la conception de G. Devereux quant

à la nature sociale de la désocialisation du psychotique. En effet, la forte présence de la tradition culturelle enveloppe le personnage principal, détermine son parcours, ses relations avec les autres membres de la communauté, ses désordres psychiques en signifiant leur localisation dans le segment de l'inconscient ethnique. Cependant, faute d'espace, nous n'avons pas abordé le comportement du personnage de type chamanique et/ou voyant vis-à-vis de son propre désordre psychique.

Ainsi, nous aurions pu faire la lumière sur sa trajectoire jusqu'à la mort (ou jusqu'à une certaine mort). La question a quelque intérêt parce que, comme le souligne G. Devereux dans le chapitre premier de son ouvrage, « *L'institutionnalisation – ou l'élaboration excessive (chap. xvi) – d'un trait anormal ne suffit pas à le rendre culture-syntone* ». Il aurait été intéressant alors de savoir si c'est le sentiment profond et irréductible de sa dystonicité culturelle qui se lit dans la « tristesse » qui envahit les personnages principaux des deux récits.

Toujours est-il qu'une étude ethnopsychiatrique des éléments ethnographiques de cette littérature, qui met en scène des personnages de type chamanique, semble remettre en cause sa fonction exclusive de représentation identitaire. « *Je ne nie certes pas, écrit G. Devereux, que le chaman soit plus ou moins "adapté", j'insiste simplement sur le fait qu'il n'est "adapté" qu'à un secteur relativement marginal de sa société et de sa culture. De plus, bien que sa situation soit institutionnalisée, elle demeure dystone à l'égard de son propre Moi et parfois même à l'égard de sa culture en général* » (Chapitre premier, trad., 1977).



Se pose alors la question de savoir, dans le cadre du rapport « littérature et société », pourquoi cette littérature, à un moment de l'histoire, fait le choix de représenter une communauté à travers ce « secteur relativement marginal » et des personnages aux comportements dystones. Une étude ethnopsychiatrique de ses textes selon les concepts de G. Devereux pourrait y répondre.

### BIBLIOGRAPHIE

ARRIGHI G. M. et VINCIGUERRA M.-J., (dir.), *Le Mémorial des Corses*, Volume 7, Albiana, Ajaccio, 1999.

CARRINGTON D., *Mazzeri, Finzioni, Signadori*, (1998), Alain Piazzola, Ajaccio, 2000.

CAZALS P., « Sergueï Paradjanov », in *Cahiers du cinéma*, 23 avril 1993.

DEVEREUX G., *Essais d'Ethnopsychiatrie Générale*, (1970), traduit de l'anglais par T. Jolas, et H. Gobard, Gallimard, Paris, 1977.

DEVEREUX G., « La crise initiatique du chaman chez Platon (Phèdre 244 d-e) », in *Psychiatrie Française*, n° 6, 1983, pp. 33-35.

DEVEREUX G., *Les rêves dans la Tragédie grecque*, (traduit, sous la direction de J. Chemouni, par D. Alcorn, A. Barbin, I. Lecrosnier, J.-C. Olivier - Titre original: *Dreams in Greek Tragedy*, Blackwell, et Berkeley, University of California Press, Oxford, 1976 -, Les belles lettres, Paris, 2006.

FERMI P., « Autour de : la crise initiatique du chaman de Phèdre » - Présentation. Créé en novembre 2007. Consulté sur le site :

< <http://geza.roheim.pagesperso-orange.fr/html/chaman.htm>>

FREUD S., *Le Délire et les rêves dans la "Gradiva" de W. Jensen*, (1907), traduit par Marie Bonaparte, précédé du texte de Gradiva, traduit par E. Zak et G. Sadoul, Gallimard, Paris, 1931.

KOTSIUBYNSKY MYCHAÏLO « Les ombres des ancêtres oubliés » [1912] dans Kotsoiubynsky Mychaïlo, *Au prix fort*, (КОЦЮБИНСЬКИЙ, Михайло, « Тіні забутих предків », in КОЦЮБИНСЬКИЙ Михайло, *Дорогою ціною*), École, Kiev, 2006, pp.101-148.

KOTSIUBYNSKY MYKHAÏLO, *Les chevaux de feu ou Les ombres des ancêtres oubliés*, traduit de l'ukrainien par Jean-Claude Marcadé, L'Age d'Homme, Lausanne, 2001.

KOTSIUBYNSKY MYKHAÏLO, « Les Ombres des ancêtres disparus », dans KOTSIUBYNSKY, Mykhaïlo, *Nouvelles*, (trad. Emile Kruba), Dnipro, Kiev, 1971, pp. 13-91.

KRUBA E. *Mychajlo Kocjbyns'kyj (1864–1913) et la Prose Ukrainienne de son temps*, [thèse soutenue à la Sorbonne Paris IV en 1974], Atelier national de reproduction des thèses, Lille, 1982.

KRUBA E., « Mykhaïlo Kotsioubynsky » dans *Anthologie de la littérature ukrainienne du XI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Editions Olena Teliha, Kiev, 2004, pp. 407-409

MULTEDO R., *Le mazzèrisme un chamanisme corse*, L'Originel, Paris, 1994.

PESTEIL P., « Contribution à l'étude d'une reconstruction identitaire séductive. Le Mazzeru corse », in *Antropologia dei processi migratori*, N°44, Grafo Spa, oct. 2001, pp.107-116.

ROGLIANO J.-C., *Mal'concilio*, [1975], Belfond, Paris, 1980.

SORIANO M., « Georges Devereux, Essais d'Ethnopsychiatrie générale », in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 27<sup>e</sup> année, N° 3, 1972, pp. 577-582.

TSOGANG FOSSI Richard  
Université de Dschang  
Dschang – Cameroun

L'HYBRIDITÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE  
DANS *Un sorcier blanc à Zangali* de René Philombe

**Résumé**

Cette contribution se propose d'examiner l'usage de la langue française chez certains écrivains camerounais de la période de la postindépendance. Introduite à l'époque coloniale et imposée dans une logique de monopole, cette langue dite « standard » ou « centrale » est réappropriée, entre autre, par l'écriture littéraire qui lui imprime des marques culturelles locales et qui subvertit intentionnellement certaines de ses règles caractéristiques. A travers l'étude d'*Un Sorcier blanc à Zangali* de René Philombe (1969), nous montrons que le roman détourne la langue française pour exprimer une identité hybride dans le contexte postcolonial, à travers notamment deux processus : l'oralisation de l'écriture et le décentrement linguistique de la langue française.

**Mots clés :** Littérature camerounaise – langue française – hybridité – René Philombe – *Un Sorcier blanc à Zangali* – oralisation – interférence

THE FRENCH LANGUAGE IN *Un Sorcier blanc à Zangali*  
FROM PREDOMINANCE TO HYBRIDITY

**Abstract**

This paper investigates the use of the French language as a tool of literary creativity in the post-independence era in Cameroon. The so-called “standard” and “pure” language, introduced in the colonial period as a means of colonial supremacy, is re-appropriated and subverted in some of its main rules by some writers of the former colonies, according to their rejected culture, which they intend to revive. The analysis of *Un Sorcier blanc à Zangali* of René Philombe (1969) shows how the author subdues the French language to the expression of his hybrid identity in the postcolonial context, through the use of elements from oral culture on the one hand, and the very linguistic de-centration of the French language on the other hand.

**Key words:** Cameroon Literature – The French language - hybridity - René Philombe – *Un Sorcier blanc à Zangali* – oralisation – interference

العنوان : هجينية اللغة الفرنسية في *Un sorcier blanc à Zangali* لـروني فيلومب

الكلمات المفتاحية: الأدب الكاميروني – اللغة الفرنسية – الهجينية - روني فيلومب - ساحر أبيض في زانغالي – الاستظهار - تداخل

L'HYBRIDITÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE  
DANS *Un sorcier blanc à Zangali* de René Philombe

« *Il est utopique de s'attendre à ce que les Eurafricains que nous sommes parlent le français de France* », déclarait René Philombe à Efoua-Zengue (1989 : 186 ), pour répondre à une question relative à la propension des mots en langue ewondo<sup>1</sup> dans ses œuvres. Cette réaction d'un prix Mottart<sup>2</sup> de l'Académie française à l'égard de la langue française, introduite au Cameroun dans un contexte colonial, mais qui est devenue l'une des langues officielles du pays, explique les différentes transformations qu'elle subit par rapport au français dit « central » ou standard, dans les œuvres de certains écrivains camerounais.

En effet, loin de rejeter cette langue, pourtant langue du colonisateur, ces écrivains vont l'enrichir de leurs langues et de leurs cultures pour finalement en faire leur patrimoine.

« *Le Français me colonise, je le colonise à mon tour* », déclarait l'écrivain congolais Tchicaya U Tam'si (1992 :14)<sup>3</sup>. Cette prise de position rend compte de la volonté d'agir sur la langue

---

<sup>1</sup> Langue du peuple Beti établi au Cameroun, plus particulièrement au centre et au sud du pays.

<sup>2</sup> Prix annuel, créé en 1949 pour soutenir la création littéraire.

<sup>3</sup> Cité par Jacques Chevrier, « Francophonie et littérature comparée, vers de nouvelles aventures », in *Bulletin de liaison et d'information de la société française de littérature générale et comparée*, N°12, printemps 1992, Numéro spécial : *Littérature comparée et francophonie*, pp.9-22.

d'importation encore perçue comme instrument de colonisation. Face à l'impossibilité de s'en défaire dans le contexte postcolonial, Tchicaya U Tam'si, à l'instar d'autres écrivains francophones, décide de se l'approprier.

Ainsi la langue française va se muer progressivement en un moyen d'exprimer l'africanité dans une littérature libérée des contraintes linguistiques du français central et éloignée des réalités de la France, à travers l'expérimentation d'une nouvelle forme d'écriture : l'écriture hybride. Celle de Philombe est imprimée des marques de la culturelle locale.

Notre contribution vise à explorer la manière dont cet écrivain s'accapare la langue française pour la faire « communiquer » avec une langue africaine. L'analyse portera sur le roman *Un Sorcier blanc à Zangali* (1969)<sup>4</sup>, qui illustre parfaitement, de notre point de vue, le processus d'hybridité de l'écriture tant au niveau linguistique que culturel, de la période postcoloniale.

Son roman est une sorte d'archéologie du fait colonial dont les couches se superposent comme un palimpseste. Les périodes convoquées sont celle de l'époque coloniale allemande (1884-1916), mais surtout la période charnière, entre 1914 et 1916, qui correspond à l'arrivée des Anglais et des Français au Cameroun lors de la Première Guerre mondiale.

Dans le roman USBZ, un missionnaire alsacien, le révérend père Marius, prend la lourde décision de se rendre, en 1915<sup>5</sup>, dans le

---

<sup>4</sup> Noté USBZ dans la suite du texte.

<sup>5</sup> Rappelons qu'en 1915, la Première Guerre mondiale entre puissances belligérantes faisait également rage au Cameroun.

très redouté village de Zangali où son prédécesseur aurait été mangé par la population. Il tient à évangéliser ce peuple, à le « civiliser », et à porter un coup sérieux au paganisme : « *Ma décision intime était de ne pouvoir écrire qu'après avoir planté la croix du Christ à Zangali. (...) Je me trouve ici dans un pays totalement fermé aux bienfaits de la civilisation* » (171). Après un parcours jonché d'embûches, il parvient enfin à Zangali où il n'est pas le bienvenu.

L'intérêt de notre travail réside dans l'attention qui sera portée à deux éléments essentiels de l'écriture camerounaise hybride : son oralisation et le décentrement linguistique de la langue, ici la langue française.

### 1 - ORALISATION DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE

L'oralisation de l'écriture consiste en l'insertion, dans l'écriture en langue française, d'éléments caractéristiques de la tradition orale africaine, dans des situations narratives similaires à celles qui sont les leurs dans la vie réelle. En d'autres termes, ces éléments sont narrativisés, intégrés dans la trame du roman sous forme de calques contextualisés dans la diégèse du roman. Emmanuel Kamgang note au sujet de la combinaison de l'oralité et de l'écriture qu' « *il y a de nombreux collages d'énoncés traditionnels provenant des patrimoines oraux (proverbes, chants, contes et mythes) dont on rencontre des exemples dans tous les genres* » (2009 : 187).

La restitution, à l'écrit, de ces « patrimoines oraux », à travers des techniques romanesques respectueuses de leur modalité orale, le recours à leurs passeurs culturels (griot, conteur, voyant/sorcier, initiateur,...) intégrés à la société de roman sont



caractéristiques de ces œuvres.

### 1.1 - L'oralisation par les proverbes

L'auteur de notre corpus intègre les proverbes dans le discours direct de certains personnages ; d'où la première justification scripturaire de leur oralisation en texte.

L'intérêt accordé aux proverbes, notamment par Philombe, tient à leur fonction dans la société africaine puisqu'ils sont « *un élément didactique important. Il[s] répond[ent] au besoin qu'éprouvent les hommes de communiquer leur expérience par la juxtaposition des images, des allégories* » (Maxime Meto'o, 1989 : 55). Cette fonction est d'autant plus justifiée que « *la somme des proverbes apparaît (...) comme une collection de sentences qui sert de référence aux membres d'un groupe d'hommes pour communiquer des préceptes essentiels à son organisation, ou rétablir la communication lorsque celle-ci est menacée d'interruption* » (*idem*).

Ainsi, les proverbes sont un des éléments fondamentaux des cultures orales africaines et leur insertion dans un texte écrit en français relève d'une volonté manifeste de les reconnaître et de les assumer comme tels, c'est-à-dire dans le sens décrit par Maxime Meto'o. En texte, en effet, le proverbe répond à de multiples motivations en situation de communication interactive : convaincre, expliciter, commenter, justifier, illustrer une réalité ou une situation, etc.

Dans USBZ, par exemple, le proverbe est convoqué comme argument d'autorité pour justifier, entre autre, une grande décision collective à prendre face à un dilemme dont l'issue menace la vie du clan: soit exécuter derechef le père Marius, ce

qui reviendrait à se mettre à dos tous les ennemis de Zangali, soit le chasser simplement du village. Le représentant du chef Angula Beti be Nanga, qui semble voir dans la venue de ce « sorcier blanc » une conspiration de leurs ennemis, craint que le révérend Marius « *ne soit qu'une simple clenchette qui, touchée par des mains imprudentes, laisserait ouvrir la porte sur une catastrophe* » (116). Favorable plutôt à son expulsion pour l'éviter, il doit cependant présenter ses arguments, renforcés par des proverbes :

« *Dites-moi, a-t-on jamais vu un poisson fuir ses eaux natales pour aller vivre dans les arbres avec les singes ? Jamais !... Et a-t-on jamais vu le palmier-raphia pousser au bord du fleuve Sanaga ? Jamais !... Car, un proverbe dit fort bien : « Les buffles ensemble et les éléphants ensemble »* (116-117).

Ces propos sont « parlés », en ce sens qu'ils sont la parole proférée par quelqu'un en situation de communication. Mais ils sont également oralisés dans leur structure prosodique qui relève du style oral dont nous reconnaissons certains des procédés :

- le discours direct du locuteur avec interpellation explicite du destinataire en ouverture : « *Dites-moi...* » ;
- l'organisation parataxique des phrases qui préparent l'énoncé du proverbe et qui ne sont reliées que par une conjonction de coordination : « *Dites-moi, a-t-on jamais vu un poisson fuir ses eaux natales pour aller vivre dans les arbres avec les singes ? Jamais !* » - « *Et a-t-on jamais vu le palmier-raphia pousser au bord du fleuve Sanaga ? Jamais !...* » ; la syntaxe parataxique est d'autant plus remarquable qu'elle peut décliner ses phrases à l'infini, mettant en valeur l'introduction du proverbe par une

hypotaxe unique qui le présente comme la cause (unique) de l'ordre infini du monde : « *Car, un proverbe dit fort bien : « Les buffles ensemble et les éléphants ensemble » ;*

- les reprises (répétitions) à des périodes régulières (en ouverture et en clausule) sur le modèle du proverbe lui-même : « *Les buffles ensemble / et les éléphants ensemble* » / « *a-t-on jamais vu un poisson fuir ses eaux natales pour aller vivre dans les arbres avec les singes ? Jamais !...* » / « *Et a-t-on jamais vu le palmier-raphia pousser au bord du fleuve Sanaga ? Jamais !...* ».

Comme on peut le constater, ces reprises sont d'ordre à la fois syntaxique (reprise du même schéma phrastique), lexical (reprise des mêmes mots) et prosodique (reprise du même rythme).

L'oralisation provoque ainsi un effet de martellement qui participe de la force des arguments qui justifient le proverbe qui, à son tour, justifie la décision de chasser le père Marius de Zangali. De la façon dont celle-ci est présentée, elle ne semble dictée que par le proverbe qui règle l'ordre du monde - et non l'inverse - (« *car un proverbe dit fort bien* »), un ordre que l'arrivée de l'homme d'église, assimilé au colonisateur, bouleverse.

D'ailleurs un autre proverbe, sur le même schéma que celui-ci, décrit ce même bouleversement comme étant celui de la colonisation menée par « l'homme blanc » : « *Transgressant cette loi divine, les hommes blancs ont abandonné leur terre à eux ! Ils ont traversé mille forêts, mille montagnes et mille nappes d'eau dans le seul but de venir nous chercher noise sur*

*notre terre à nous ! (...) C'est la misère qui chasse la martre de son terrier natal » (117-118).*

Nous retenons que, grâce à ces procédés d'oralisation, les proverbes, issus explicitement de la tradition orale, sont présents dans leur modalité orale d'origine. Peu importe leur authenticité avérée, il n'en demeure pas moins qu'ils se lisent comme des proverbes de la tradition orale.

### **1.2 - L'oralisation par les chants**

Les chants, à l'instar des proverbes, occupent une place importante dans la vie quotidienne des gens du village, dans le roman comme dans la réalité.

Dans notre corpus, il s'agit de chants de circonstance ou de chants sacrés. Les premiers sont de deux sortes : les chants collectifs adaptés à des situations collectives et les chantés-parlés individuels créés par certains personnages pour délivrer un message. Les seconds, à formes fixes, font partie de rituels sacrés.

Les chants collectifs de circonstance sont évoqués en général par le narrateur sous forme de thème. Ainsi, chargé de tonalités sombres, le chant rythme le travail forcé des gens du village pendant la colonisation :

*Les populations, sommées d'abandonner la hutte familiale paisiblement cachée au cœur de la forêt, s'étaient installées au bord de cette route qui s'annonçait fort tumultueuse ! (...). De tout cela, les villageois se souvenaient avec effroi et amertume. Et leur chant de travail montait en écho dans le ciel noir, troublant comme un de profundis jailli au fond*

*d'un enfer.* (49)

Le chant est identifié à travers la dénomination « chant de travail » au sein de laquelle « chant » reçoit un complément de nom qui spécifie son statut générique en tant qu'adapté à un type précis de circonstances.

Mais la tonalité du chant peut être sarcastique, quand il s'agit de recevoir le « Commandant Marius », comme à Pala, un village proche de Zangali :

*Aussitôt tout Pala s'était mis à pied d'œuvre pour recevoir dignement le Commandant blanc. (...) On avait apprêté tam-tams et balafons, et tout le reste. Les chiens aboyaient. Les femmes poussaient des oyenga de gloire. Les instruments de musique lâchaient dans le ciel leurs meilleures vociférations. Le sol tremblait de rythmes dynamiques lorsque la voiture fit son entrée pour s'arrêter devant la « case de passage ». (72)*

La rupture entre l'isotopie annoncée par « recevoir dignement » et son développement dans le sens opposé induit le sarcasme, lisible dans le parallélisme entre les phrases impliquant la symétrie et surtout l'équivalence entre :

- des sujets /+humain/, /+animal/, /+inanimé/ : dans l'ordre, « les chiens... », « les femmes ... », « les instruments ... » ;
- des mots à valence explicitement opposée : *aboy* [ement] - *oyenga de gloire* – *meilleures vociférations*.

La rupture isotopique, qui provoque la raillerie au niveau de la narration, marque un écart entre l'événement et ce qu'il est censé symboliser : la cérémonie de bienvenue pour accueillir le

père Marius est un tohu-bohu.

Le chant de circonstance, traditionnel, collectif, les « oyenga de gloire » chantés par les femmes, est mêlé aux aboiements des chiens et aux « vociférations » des instruments, en signe d'opposition à la circonstance même.

Les chantés-parlés sont, au contraire, dictés par une situation particulière au niveau narratif. La gravité du chant entonné par Ombala Nga Ndugsa, le sage des sages de sa communauté, qui s'apprête à être fouetté sur la place publique, est préparé en amont :

*Une tenue de palabre siège, présidée par le Mayor Dzomnigi<sup>6</sup> en personne. Par suite d'une légère imprudence verbale, Ombala Nga Ndugsa est condamné à cette peine corporelle humainement inconcevable pour lui, par rapport à son âge et à sa distinction sociale. Devant ses enfants et les enfants de ses enfants en pleurs, le vieux Sage s'avance d'un pas grelottant d'effroi vers quatre mvulmetara<sup>7</sup>. (11)*

Ombala Nga Ndugsa s'adresse en chantant au représentant militaire des autorités coloniales pour dénoncer non pas tant l'injustice que le manque de respect dont il est victime en tant qu'Ancien et Patriarche de sa communauté :

*Ho-yà homme blanc  
y a-t-il pas  
dis-moi*

<sup>6</sup> Officier de l'armée allemande qui commande la population du village et dont « le nom, Dzomnigi, donnait des cauchemars » (10).

<sup>7</sup> Milice sous les ordres de l'armée allemande.

*dans ton pays à toi  
 des riens d'homme de ma calvitie ?  
 Quand tu me frappes  
 c'est pas mon dos que tu déchires  
 c'est pas mes fesses que tu déchires  
 c'est pas ma chair que tu déchires  
 mais le dos de ton père  
 mais les fesses de ton père  
 mais la chair de ton père  
 car je suis ton père  
 ho-yà ! homme blanc  
 ne le savais-tu pas ?  
 ho-yà homme blanc ! ... (11-12).*

Le chant se présente comme la traduction mot à mot, en français, d'une langue locale désignée par l'interpellatif « ho-yà » dont les phonèmes sont translittérés.

De ce fait, le sens de certaines expressions telles que « des riens d'hommes de ma calvitie » est difficilement recouvrable. Mais elles sont tout à fait lisibles en contexte. Quelques lignes en amont, le narrateur délivre concomitamment la signification de la métonymie « calvitie » et le sens de cette scène de bastonnade : « *ces scènes humiliantes, [de] ce manque total de respect envers les calvities les plus respectables du peuple !* » (10).

Le sage interpelle l'officier allemand en l'identifiant par sa couleur, « ho-yà ! homme blanc », pour circonscrire le chant à l'ouverture et à la fermeture par une sorte de refrain.

Entre les deux refrains, la structure en chiasme croise « ma calvitie » et ses métonymies - mises en valeur par une construction clivée à la forme négative, « c'est pas... » - avec

« ton père » (celui de « l'homme blanc ») et les mêmes substituts métonymiques (« dos » - « fesses » - « chair »).

Ce parallélisme convoque, par symétrie syntaxique, le « père » de l'« homme blanc » à la même place que l'homme noir en tant qu'implicitement entendu comme le vis-à-vis de l'« homme blanc ». Cette superposition aboutit, à la fin du chant, à leur fusion dans une relation de cause à effet : « car je suis ton père ».

Ainsi le chant déplace la dénonciation de l'humiliation du terrain politique (politique coloniale) vers le terrain universel de l'humain et des relations intergénérationnelles dans un cadre familial ; un terrain chargé symboliquement dans la culture locale.

Fortement rythmé, par ses nombreuses répétitions strictement organisées au niveau rhétorique, le chant délivre une leçon de sagesse à même d'être proférée devant et pour les autorités coloniales.

La troisième catégorie est celle des chants sacrés. Les rituels s'accompagnent toujours de chants qui leur sont spécifiques et qui participent de ces rituels. C'est le cas également, dans le roman de Philombe, du rite tsogo, par exemple, que l'auteur reprend fidèlement de la tradition orale, comme nous avons eu à le constater à travers la lecture de certains documents authentiques<sup>8</sup> :

---

<sup>8</sup> Philippe Laburthe-Tolba, dans une étude intitulée « Un tsógó chez les Eton », se propose de « *relater (...) le déroulement d'un des rares rituels qui aient survécu à l'action missionnaire chrétienne en pays Beti, le tsógó des Eton qui correspond au tsó des Ewondo. Avec la permission des personnes*



*Alors, le prêtre officiant se leva seul devant l'assistance et ouvrit le rite sans attendre. L'heure est propice. / Ô pères de nos pères ! Ô pères des pères de nos pères ! faites que nos tristes cris parviennent à vos oreilles ! Les vieux arbres périclent, mais les jeunes pousses les remplacent, n'est-ce pas ?/ - Heueueu ! gronda puissamment l'assistance./ - Descendent avec le courant du fleuve sortilèges et maladies des fantômes, n'est-ce-pas ?/- Heueueu ! Mort aux morts et vie aux vivants, n'est-ce-pas ? / - Heueueu ! / (...) Son escarcelle claquant sur son dos, le prêtre marcha à pas lents sur le rivage, s'arrêtant là, et plantant à chaque arrêt, des oignons sauvages ou un gui afin d'éloigner les mauvais esprits. Après avoir craché neuf fois en direction du fleuve, il s'installa devant une énorme*

---

*concernées je décrirai cette cérémonie telle qu'elle s'est passée en un lieu temps et milieu déterminés (...). Le chant est exécuté en solo par Ekodo ; à la fin de chaque « verset », l'assistance répond Ê-ée « d'accord ». En voici la traduction.*

*Chant n°1 : Qui a tué dit qu'il a tué – d'accord ! / Qui a vu tuer dit qu'il a vu tuer – d'accord ! / Qui a volé - même un chien même un chat - dira qu'il a volé – d'accord ! / Quand il aura tout dit il aura la bénédiction (mëmbà) – d'accord ! Une sorte de refrain parlé énumère ensuite en une litanie les mérites du tsógó qui apporte bénédiction, richesse, enfants, etc. Chaque fois la foule approuve Êé, ce qui donne : Tsógó mëmbà (« bénédiction ») - Êé ! / Tsógó akùmà (« richesse ») - Êé ! / Tsógó bón (« enfant ») - Êé ! » (1975 : 525-531).*

Consulté également au sujet de ce rite, Bochet M.P., « Rites et associations traditionnelles chez les femmes bëti (Sud du Cameroun) », dans Jean-Claude Barbier (dir.), *Femmes du Cameroun, mères pacifiques, femmes rebelles*, Editions Khartala-ORSTOM, 1985, pp. 245-279. Disponible sur le site :

<[http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/b\\_fdi\\_03\\_05/23857.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_03_05/23857.pdf)>

*Pierre. Aussitôt une odeur nauséuse empoisonna littéralement l'air. Toutes les femmes poussèrent un vaste carillon de youyous ; puis elles entonnèrent un chant qui mettait en garde quiconque sentait le besoin de se boucher le nez.(...) Ayant terminé cette opération (...), il s'accroupit et creusa un trou dans le sol. Il le remplit du mélange repoussant. (...) Le prêtre remua le tout avec sa main qu'il lécha délicieusement en grand spectacle, au milieu de nouveaux youyous des femmes. (...)L'on entendait l'un s'accuser publiquement de vol, un autre d'empoisonnement, un troisième d'inceste ou d'intentions criminelles, ou de maléfices, ou de songes préjudiciables à un parent. Bref, toutes les souillures du peuple s'étaient étalées aux oreilles de tout le monde, dans une incroyable atmosphère de quiétude pieuse, sous une tornade de huées réprobatrices. (...) / Heu-heu tsogo mana / Heu-heu tsogo mana /Nge ongawoe/ Okarege na ongadzib (...) / (oui, oui, fini le tsogo/ Oui, oui, fini le tsogo /Si tu as tué /Confesse que tu as tué...). (161-164)*

Au regard des documents consultés, nous pouvons affirmer que le récit de ce rite de purification est retracé fidèlement, en ses différentes étapes. Il se déroule sous l'autorité du « prêtre » coutumier. Ses chants ont pour but de purifier la communauté des maux qui ont porté atteinte à son bien-être et à son harmonie. Au cours du rituel purificateur rythmé par des chants, les membres de la communauté « presse[nt] [leur] ventre »/ au sens de [confessent leurs crimes].

Ce rite participe de l'oralisation de l'écriture grâce à ses deux moments les plus importants : son ouverture par les incantations

du prêtre au style direct et sa fermeture par le refrain dans la langue d'origine (avec sa traduction en français). Nous remarquons que la narration, pourtant détaillée du rituel, ne s'attarde pas sur les confessions des pécheurs, qui varient d'un tsoگو à un autre, mais sur ces éléments fixes, immuables.

D'autres chants appartenant à d'autres rites sont aussi présents dans l'œuvre.

### 1.3 - Le style oralisé

L'écriture subit l'influence de la tradition orale en s'inspirant aussi de son style, à travers la répétition d'un même mot, à intervalles réguliers, dont le parallélisme crée un effet rythmique de martellement et un effet de redondance au niveau du sens, comme dans l'exemple suivant :

*« On le voyait tout sourire quand il servait la messe, habillé comme un ange de vêtements sacrés, frappés de broderies sacrées, embaumés de senteurs sacrées » (66).*

La répétition du même adjectif « sacré(e)s » à la même place, pour décrire le personnage d'Azombo, filleul et domestique du père Marius, pendant l'office, crée à la fois un effet rythmique de martellement et un effet de saturation de sens iconoclaste. Contrairement à sa fonction dans la tradition orale, sa visée est ici ironique, s'agissant de la ressemblance d'Azombo avec « un ange ».

Ce procédé est largement exploité dans le roman de René Philombe.

Le narrateur extradiégétique use également d'un style imagé en reprenant à son compte, dans un discours indirect libre, comme ici, les propos des gens du village de Béti-Belongo quant à

l'accueil du père Marius :

*Dès l'ouverture deux camps se trouvèrent en présence. L'un se réclamait de la modération, de la prudence. Par la bouche de Ntonga Mebenga, il soutenait que les arguments devaient être malaxés vingt fois et tamisés avant que ne soit tirée une conclusion définitive. Et même, il estimait qu'il était très tôt pour que l'on songeât à en tirer une et qu'un renvoi s'avérait indispensable. (115-116)*

Prendre le temps de la réflexion se dit « Malaxe[r] » et « tamise[r] vingt fois » « les arguments » par emprunt métaphorique aux activités locales de subsistance.

Nous avons tenté jusqu'ici d'illustrer l'hybridité de l'écriture à travers son oralisation, c'est-à-dire la présence dans le roman de la tradition orale locale dont les exemples sont légion. Nous aimerions également le faire au niveau du décentrement proprement linguistique de la langue française.

## 2 – LE DECENTREMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

Interrogeant la notion de « français standard », dans un article intitulé précisément « Le français standard et la norme : l'histoire d'un "nationalisme linguistique et littéraire" à la française », Séverine Rebourcet (2008) note, qu'au niveau sociolinguistique,

*Il faut, a fortiori, envisager ce concept par un raisonnement négatif, autrement dit, par élimination. Le français standard n'est pas le français régional mais n'est pas non plus le français oral, ni même le français populaire ; ainsi, comme l'indique*

*Françoise Gadet, "il prétend à la neutralité devant les genres discursifs" (Gadet 2003, p. 20). Si nous considérons, par exemple, la stylistique et les divers registres de langue, le français standard devient le français incarnant la limite entre ce qui est oral et informel, et ce qui est plus formel, plus soutenu et littéraire. (2008 :109)*

Une autre façon de s'attaquer, dans le roman, à cette « neutralité » du « français standard » ainsi défini, réside dans la traduction littérale en français d'expressions locales lexicalisées (ou données comme telles), la création lexicale sur un modèle préexistant et les interférences.

### **2.1 - La traduction littérale d'expressions lexicalisées**

Le roman fourmille d'expressions lexicalisées traduites mot à mot de la langue locale au français. Cette traduction littérale provoque une « localisation » du style et donc de la langue qui affichent les marques de la culture locale sans traduction. Le lecteur non initié doit se référer au seul contexte pour leur compréhension. En voici un exemple : Ebogo Nkodo, dont la maigreur le rapproche de la mort, est sommé de dénoncer le responsable de son état (les gens du village soupçonnent son frère cadet Elandi Nkodo Mevungu) :

*Quand la terre était terre, hélas ! Vit-on jamais ça ?  
... Et que les choses sont changées ! [...] Et alors ?  
Mais toi, le tout petit bambin de pas plus tard  
qu'hier, tu veux suspendre la cuillère, avec la tête  
couverte de cheveux et la bouche pleine de dents !  
Tu veux faire honte au peuple et souiller la mémoire  
de tes honorables morts ! Ne crains-tu pas la colère*

*des dieux ? Non, cela ne sera pas ! Presse ton ventre, le peuple rassemblé t'écoute!* (153)

Dans ce contexte, l'expression « presser son ventre » signifie « avouer » mais aussi et surtout « se confesser » parce que c'est ainsi que cela se traduirait en référence au rite tsoگو auquel elle appartient. En effet, décrivant ce rite en langue française, Marie-Paule Bochet De Thé écrit (1985 : 246): « *Après un aparté avec les anciens, l'officiant, un vieillard au visage masqué, donne ordre à des enfants d'allumer des foyers aux quatre coins de l'endroit. Puis, au nom des dieux, il entre dans une grande colère et exhorte les participants à "presser le ventre" pour se purifier* ».

L'écriture du roman, qui décrit fidèlement le déroulement du rite tsoگو (voir supra), lui emprunte ses expressions lexicalisées, comme elle le fait également à la langue locale pour bon nombre d'entre elles. Mais leur effet est l'inverse de celui des expressions lexicalisées en général : traduites mot à mot de la langue locale, elles rendent la langue française « étrange » en pointant leur origine.

## **2.2 - La création lexicale**

### **2.2.1 - Les noms « relocalisés » en ewendo**

Chez Philombe, certains noms chrétiens des personnages sont doublés d'un prénom local, comme celui de « Markus Abega » - [Markus - Marc ], moniteur évangéliste.

A cette composition qui signe la réinscription du nom dans la culture locale, s'ajoute en général son altération phonique par la langue : la consonne /j/ réalisée en yod : « Yoanes Mbarga » ([Johann -Jean]), « Yacob Ayissi » ([Jacques]), « Yosef

Essomba » ([Joseph]). On assiste ici à une interférence de trois langues à la fois, à savoir la reproduction des sonorités allemandes (j = yod), retranscrites dans le texte français mais prononcées en langue locale qu'est l'ewondo.

Cette altération est validée par le narrateur dans un discours indirect libre :

*« Le R. P. Marius parla d'une voix brisée par l'émotion. Il dit à son filleul de rester, d'aller chercher ses affaires le lendemain chez Yacob Ayissi, le cuisinier » (37).*

Cette altération locale des noms est d'ailleurs pointée comme telle par le père Marius en s'adressant aux gens du village :

*Désormais, poursuivit le R. P. Marius, sachez que vous êtes devenus des enfants de Dieu. Demeurez-le jusqu'à la mort. Priez souvent vos saints patrons, Yosef et Maria ; ils ne vous abandonneront point. Priez-les souvent très souvent même ! Et puis renoncez définitivement aux fétiches : ce sont de faux dieux ! Servez le seul vrai Dieu tout puissant, et son fils unique Notre Seigneur Jésus-Christ. (34)*

Quand il s'agit de renforcer leur foi chrétienne, il reprend les noms des saints dans leur prononciation locale (« vos saints patrons : Yosef et Maria »), mais quand il est impliqué (« notre »), il prononce le nom sans altération de la consonne /j/ par exemple : « Notre Seigneur Jésus-Christ ».

Cette distinction signifie bien une relocalisation de la langue française par altération locale de son système phonique.

### 2.2.2 - Les mots (re)composés

On trouve également dans le roman de René Philombe, des créations de mots calquées sur des mots français, mais recomposés pour signifier une réalité locale en langue ewondo. C'est le cas du mot « essuie-larmes » (38) qui signifie l'enfant unique, dont la venue au monde essuie figurativement/sèche les larmes des parents qui désespéraient d'avoir une progéniture. C'est le cas du couple Yosef Kuya et de Maria Tumbé, parents d'Etienne Azombo devenu filleul et domestique du père Marius. Le mot recomposé garde dans sa mémoire sémantique le sens des expressions lexicalisées en français (« essuie-tout », « essuie-mains », « essuie-glace ») tout en se (re)chargeant au niveau sémantique grâce à sa reconfiguration dans son nouveau contexte.

Citons également la tournure interpellative locale « *(Qu'importe), fils-de-mes-pères, (les représailles, même disproportionnées qui pourraient en résulter !)* » (118).

L'interpellation « fils-de-mes-pères » est destinée à gagner à sa cause les interlocuteurs dont le locuteur se rapproche en s'associant à eux dans une désignation collective par la lignée.

On rencontre également des surnoms flatteurs comme « Lance-d'Ivoire » (76), « Colère-d'Orage » (idem), « Sang-de-Bataille » (idem), et bien d'autres encore, qui sont autant de traductions, dans la culture locale, d'éloges adressées à quelqu'un dans un but intéressé.

## 2.3 - Les interférences

### 2.3.1 - Les interférences lexicales

Selon le *Dictionnaire de Linguistique* (Larousse, 1973 :



265), l'interférence se produit « *quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A ([ici le français]), un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B (langue locale de l'auteur)]* ».

Le cas le plus courant est celui des interférences entre langue étrangère et langue maternelle, considérées par certains linguistes et didacticiens comme des « erreurs » et de ce fait, l'interférence est qualifiée de négative<sup>9</sup>.

Dans notre corpus, de nombreux mots de la culture d'origine de l'auteur sont non seulement intégrés au français, mais au système morphosyntaxique du français. En voici quelques uns:

« *Il y avait des mintombà et des otombo-nnam qui auraient dû planer seuls ; et il y avait des bitùga et des aloà qui auraient dû ramper seuls !...* »<sup>10</sup>(8). / « *Les femmes poussaient des oyenga de gloire* » (72).

Nous constatons que l'intégration dans la langue française ne signifie pas leur récupération totale, puisque le substantif en langue locale, précédé du déterminant du français au pluriel (« des »), ne porte pas la marque du pluriel en français, en l'occurrence le « s », par exemple. Quant à la marque du genre, elle est supportée par l'adjectif en français (« seuls »).

<sup>9</sup> A titre d'exemple, dans un article intitulé « L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens », A. Odeh et N. Rabadi écrivent « *L'interférence négative de l'arabe donne naissance à des erreurs comme le monsieur, la madame, la mademoiselle* » (2010 : 168). Consulté sur le site :

<[http://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No2\\_2010PDF/4.pdf](http://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No2_2010PDF/4.pdf)>

<sup>10</sup> L'auteur évoque ici l'ordre traditionnel que l'ère coloniale a bouleversé : « Otombo-nnam » et « mintombà » renvoient aux maîtres dans la société ewondo, alors que « bitùga » et « aloà » renvoient aux esclaves.

Par ce procédé, les auteurs transforment un phénomène d'interférence linguistique entre les langues, qualifié de fautif du point de vue de leur maîtrise intrinsèque, en procédé d'écriture créative.

Les écrivains procèdent donc à un renversement de sa valeur : l'interférence lexicale, intégrée au français au niveau morphosyntaxique, par le biais de déterminants du français, est ainsi reconnue littérairement et donc valorisée, de même qu'est valorisée la langue locale ainsi convoquée dans le texte. Celle-ci l'est d'autant plus chez René Philombe, qu'elle s'impose souvent sans traduction et donc dans sa pleine étrangeté pour le lecteur non initié dont elle force l'attention.

### 2.3.2 - Les interférences phoniques

Si les interférences lexicales imposent la présence de la langue locale dans le texte en français sans modalisation particulière, les interférences phoniques valorisent la langue locale par opposition aux langues européennes.

Le père Marius est ridicule quand il s'aventure malencontreusement à communiquer avec les gens du village dans « leur langue » dont il ignore les signes diacritiques:

*Cela faisait toujours rire les indigènes quand ils entendaient le curé de Mvolyé parler leur langue. Dans sa bouche d'Européen, presque tous les mots devenaient une suite de contresens. Certes, il savait parfaitement que l'ewondo est une langue essentiellement à tons. Mais jamais, il ne parvenait à marquer l'accent tonique nécessaire qui indique la différence entre les homographes... Quand il croyait exprimer par exemple le goût (zam), c'est à la lèpre*

*(zam) ou au raphia (zam) qu'il faisait penser ! De même on pensait à la grande antilope (mvoe) quand il parlait d'amitié (mvoe) ou de paix (mvoe) ! (31)*

Ces nombreuses ruptures d'isotopies sémantiques dues à la confusion phonique des « accents » sont d'autant plus amusantes pour les gens du village qu'elles se produisent à l'insu de l'énonciateur, provoquant des situations cocasses :

*Alors, le R. P. Marius vérifie la liste des inscriptions des années précédentes. Il s'arrête devant un nom et, après avoir lu dans la colonne « observations », il s'adresse à la fille mère en grondant de sa voix nasillardre : Mengasili wo na olede ma ebonn dzoe ! Ebonn dzoe ! Ebonn dzoe ene ve ? Ngaobele ebonn ? La pauvre femme, toute explorée et consumée par l'ardent désir de devenir chrétienne à n'importe quel prix n'hésite pas ! Elle confie sans tarder son bébé à une voisine, puis elle se place devant le R. P. Marius les jambes largement écartées. Puis, joignant le geste à la parole, elle se découvre les fesses en braillant de façon théâtrale : « Ebonn dzam dzi, a Tara ! (32)*

L'accent qui différencie les deux « homographes » (*ebonn* : sexe / *ebonn* : amants) n'est pas perçu par le père Marius parce qu'il est spécifique à la langue locale.

Au terme de cette brève analyse, nous retenons que l'écrivain de notre corpus, René Philombe, a trouvé le moyen d'exprimer son identité hybride. Pour lui, le choix d'une « écriture bi-culturelle » participe de sa réalité d'« écrivain eurafricain » dont l'univers est désormais fondamentalement

hybride. Selon lui, il devient impossible de « *vouloir exprimer les réalités négro-africaines avec les seuls mots de France* » (Philombe, in Efoua-Zengue, 1989 : 186). Il en a fait l'illustration dans son roman en recourant à différents procédés d'intégration de sa culture orale d'origine dans la langue française.

#### BIBLIOGRAPHIE

BOCHET DE THÉ M.P., « Rites et associations traditionnelles chez les femmes bëti (Sud du Cameroun) », dans Jean-Claude Barbier (dir.), *Femmes du Cameroun, mères pacifiques, femmes rebelles*, Éditions Khartala-ORSTOM, 1985, pp. 245-279.

Consulté sur le site :

<<http://horizon.documentation.ird.fr/exl->

[doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/b\\_fdi\\_03\\_05/23857.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_03_05/23857.pdf)>

*Dictionnaire de Linguistique*, Librairie Larousse, 1973.

EFOUA-ZENGUE R., « La langue française habillée d'obom. Entretien avec René Philombe », in *Notre Librairie*, n° 99, *Littérature camerounaise*, oct-déc.1989, pp. 184-187.

« Entretien de Thierry Ngongang avec Alain Nganang », réalisé et diffusé par la chaîne de télévision STV 2, rediffusion du 29/12/2013.

KAMGANG E., « La littérature africaine face à la globalisation : une approche traductologique », in Kasereka Kavwahirehi (dir.), dans *Imaginaire africain et mondialisation. Littérature et cinéma*, L'Harmattan, Paris, 2009, pp.183-209.

LABURTHE -TOLBA P., « Un tsógó chez les Eton », in *Cahiers d'études africaines*, vol. 15, n°59, Ed. EHESS, 1975. pp. 525-

540. Consultable sur le site :

[http://www.persee.fr/docAsPDF/cea\\_0008-0055\\_1975\\_num\\_15\\_59\\_2584.pdf](http://www.persee.fr/docAsPDF/cea_0008-0055_1975_num_15_59_2584.pdf)

MAIGUENEAU D., *Le contexte de l'œuvre littéraire : Énonciation, écrivain, société*, Dunod, Paris, 1993.

METO'O M., « Proverbes Bulu », in *Notre Librairie*, n° 99, 1989, pp. 54-58.

Consulté sur le site :

< [http://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No2\\_2010PDF/4.pdf](http://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No2_2010PDF/4.pdf)>

ODEH A. et RABADI N., « L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens », in *Jordan Journal of Modern Languages and Literature - JJMLL -*, Vol. 2 N°2, 2010, pp. 163-177.

PHILOMBE R., *Un Sorcier blanc à Zangali*, Éditions Clé, Yaoundé, 1969.

REBOURCET S., « Le français standard et la norme : l'histoire d'un "nationalisme linguistique et littéraire" à la française », in *Communication, lettres et sciences du langage*, Vol. 2, N°1, Printemps 2008. Consultable sur le site :

<[https://clsl.recherche.usherbrooke.ca/vol2no1/rebourcet\\_vol2no1\\_2008.pdf](https://clsl.recherche.usherbrooke.ca/vol2no1/rebourcet_vol2no1_2008.pdf)>

**DESCRIPTION ET ANALYSE  
D'EXPÉRIENCES DIDACTIQUES**

**FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
UNIVERSITÉ ABDERRAHMANE MIRA - BEJAIA**

BENSALEM Djemâa  
Université de Bordj Bou-Arréridj  
Bordj Bou-Arréridj - Algérie

### MÉTHODES ACTUELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : LE DISPOSITIF DU PROJET

#### Résumé

L'enseignement de l'écrit pose problème aux enseignants, contraints d'adopter « *une méthode éclectique* » (Puren, 1994), en l'absence d'une démarche performante. Cette situation suscite bien des interrogations : que manque-t-il aux élèves pour entreprendre aisément une tâche d'écriture ou de réécriture ? Quel dispositif l'enseignant pourrait-il mettre en œuvre pour aider les élèves à écrire et surtout à revenir sur leurs écrits ? Nous avons tenté, à travers cette contribution, de proposer une réponse parmi d'autres possibles. Cette étude, en effet, est consacrée à une expérience de projet pédagogique en didactique de l'écrit de français langue étrangère, menée au sein d'un établissement du secondaire. Elle consiste en la réalisation collective d'un livre documentaire destiné aux élèves. Nous décrivons chacune des étapes avec nos remarques, à partir des observations sur la représentation de l'écrit chez les apprenants : le choix du thème, celui des critères du produit à réaliser, la phase de collecte de documents, les premiers écrits, les opérations d'évaluation (première et seconde), la correction des écrits par leurs auteurs, la finalisation du livre et enfin les résultats et leur analyse. Notre conclusion porte sur le recours à la pédagogie du projet en production écrite.

**Mots clés** : Didactique de l'écrit - pédagogie du projet – tâche d'écriture – FLE – auto-évaluation

**CURRENT PRACTICES OF TEACHING WRITING IN FRENCH  
AS A FOREIGN LANGUAGE: THE PROJECT APPROACH****Abstract**

The teaching of writing has always been problematic for teachers who often act in an intuitive way, particularly in the absence of a precise approach to follow.

The difficulties, often encountered in writing activities, lead us to raise the following questions: what do learners really need to get easily involved in a writing or rewriting task? What method could be used by the teacher to allow the learners to write effectively and go through their writings? In order to answer these interrogations, we attempt through this contribution to check what impact the teaching / learning by project could have on the scriptural competence in FLE class, by relaying on observation of a group of learners while they carried out a writing project.

**Key words:** Didactics of writing - project pedagogy - writing - FLE - self evaluation

العنوان : الإجراءات الحالية لتعليم المكتوب باللغة الفرنسية "لغة أجنبية" : جهاز  
المشروع

لكلمات المفاتيح : تعليمية المكتوب - بيداغوجية المشروع - مهمة الكتابة - اللغة  
الفرنسية - تقييم ذاتي



**MÉTHODES ACTUELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT  
DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE :  
LE DISPOSITIF DU PROJET**

Dans les contenus à enseigner, les institutions scolaires accordent une place privilégiée à l'écrit qui demeure un facteur de réussite dans la vie socioprofessionnelle.

Mais la tâche de production écrite est souvent pénible pour les apprenants parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir : *« car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde »* (M. C. Mège-Courteix, 1999 : 158).

Toujours est-il que ces connaissances restent indispensables. La question est de savoir comment les exploiter pour qu'elles soient efficaces.

Nous pensons qu'inscrire la production d'écrits dans une démarche de projet-élèves pourrait y répondre du moins en partie. Cette démarche (Hubert, 2005), qui place l'apprenant dans une situation d'action/appropriation des savoirs, pourrait lui permettre de surmonter ses appréhensions vis à vis de l'écrit. D'après notre expérience sur le terrain, les élèves se lancent en général dans l'écriture sans aucune planification. Après la lecture de la consigne d'écriture et éventuellement la recherche des idées, ils entament directement la tâche d'écriture. De plus, ils ne conçoivent pas la révision de leurs écrits :

*Ils n'opèrent pas de modifications significatives. Ils se contentent de corrections relevant du niveau local, du moment qu'ils n'envisagent aucune réécriture de leurs écrits. Ainsi, le texte ne passe pas par des états provisoires, avant d'atteindre son état final. (Zetili, 2009 : 31-32).*

L'enseignant ne peut intervenir efficacement pour aider les élèves à mieux écrire que s'il tient compte de cette situation. C'est ce que nous avons tenté de faire au cours de la réalisation par les élèves d'un projet sous forme de livre documentaire ; expérience pédagogique dont nous décrivons ici chaque étape et dont nous analysons les résultats.

## **1 - CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DE LA TÂCHE D'ÉCRITURE**

Les représentations négatives que se font les élèves de l'écrit constituent en elles-mêmes une entrave à l'apprentissage. Reuter (1996) en énumère plusieurs dont celles qui considèrent l'écriture comme un don et celles qui « *s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation* » (1996 : 96). Charolles précise dans le même sens que « *dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités* » (1986 : 5).

Mais ces représentations évoluent, comme le précise Pendanx, « *les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles* » (1998 : 13). Pour conduire l'apprenant à les modifier, il est important que l'enseignant les

identifie et qu'il tienne compte de leur importance dans l'apprentissage.

Mais, en général, les enseignants ne savent pas quelle démarche choisir pour amener les élèves à écrire. Selon Zétili, ils se contentent de montrer aux élèves « *quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte* » (2006 : 48). Il ajoute que « *la tâche essentielle de l'enseignant consiste, à mon sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice* » (Idem).

Ainsi, les enseignants doivent les orienter tout au long de l'activité. Or, souvent, « *ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire* » (Préfontaine et Fortier, 1994 : 161).

L'intervention de l'enseignant se limite à aider les élèves à reformuler leurs expressions ou à trouver les mots adéquats pour leurs idées, et, dans ce cas, le travail de production de l'écrit revient à l'élève seul. D'où l'intérêt d'inscrire l'activité d'écriture dans une démarche de projet-apprenant qui tient compte de l'ensemble des liens entre l'intérêt, l'attention et la motivation et qui implique l'apprenant en tant qu'acteur.

Les programmes actuels d'enseignement recommandent d'insérer les activités d'écriture dans des situations de communication :

*Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et*

*culturelles de la communication.* (Commission Nationale des Programmes, 2005 : 53).

Ainsi, en proposant une tâche d'écriture aux élèves, l'enseignant doit préciser, dans la consigne, le sujet à aborder, le destinataire de l'écrit et l'enjeu de l'écrit à produire. Même si ces éléments sont souvent « *fictifs* » (Halté, 1989 : 45), leur connaissance pourrait aider l'apprenant à planifier son écrit et à l'organiser selon sa destination :

*Le professeur doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, il doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture avec un enjeu et un destinataire précis.* (Commission nationale des programmes, 2006, 67-68)

Donc, « *La situation dans laquelle prend place une tâche et sans conteste un élément essentiel dans l'apprentissage* » (Halté, 1989 : 7) ; et savoir à qui on s'adresse en écrivant permet « *de réfléchir à chaque fois sur le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture* » (Ibid. : 28). Fijalkow précise que « *les tâches d'écriture ou de lecture qui s'inscrivent dans la vie sociale sont motivantes pour l'élève alors que les situations dont l'intérêt social n'apparaît pas à l'élève seront, pour l'élève, insatisfaisantes* » (2000 : 16).

Or, en classe, généralement, les élèves adressent leurs écrits à leur enseignant, d'où leur « *artificialité communicationnelle* » (Petitjean, 1988 : 30). Par conséquent, la tâche de l'enseignant

devrait se centrer sur la mise en place de situations de communication suffisamment motivantes pour optimiser l'efficacité de la tâche d'écriture. C'est ce que nous allons tenter de montrer à travers la présente expérience.

## **2 - RÉALISATION DU PROJET D'ÉCRITURE ET ÉVALUATION**

Selon le groupe Eva (1991 : 21), tout projet d'écriture s'inscrit dans une démarche de travail composée de trois phases essentielles :

- l'étape de la prise de décision qui consiste à définir les tâches qu'il faut accomplir (choisir le thème de travail, fixer les objectifs à atteindre,...) et la manière dont elles seront organisées ;
- l'étape de la réalisation qui comprend l'ensemble des activités (écriture, révision, évaluation, réécriture,...) pour conduire le projet à son terme ;
- l'étape de la socialisation dont la finalité est de soumettre le produit réalisé aux destinataires afin de connaître leur réaction et leur jugement en rapport avec leurs attentes, leurs besoins et les objectifs fixés.

La démarche de projet d'écriture, impliquant les élèves dans une réalisation collective, constitue un moyen pour l'intégration et la diversification d'activités qui pourront amener les élèves à la maîtrise de l'écrit avec l'avantage de la prise en charge de leurs difficultés. Ces raisons ont fait que nous avons opté pour la démarche de projet à réaliser par les élèves avec l'aide de l'enseignant ; notre objectif principal étant de montrer que la production d'un écrit ne consiste pas uniquement à maîtriser un

savoir-faire mais aussi à le faire en l'insérant dans une pratique sociale pour plus d'efficacité.

Il s'agit de l'élaboration par un groupe d'élèves d'un livre documentaire qu'ils destinent à leur camarades de lycée, et constitué de leurs productions écrites.

Le projet est porté par un groupe de trente (30) élèves âgés entre 15 et 17 ans, en classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire de la filière Lettres d'un lycée de Batna, à l'est de l'Algérie.

Nous avons constaté que l'enseignante avait, au préalable, mis à la disposition des élèves quatre documents de référence portant sur des thèmes qu'elle avait choisis : la faune et la flore du désert, les dinosaures, les relations dans un écosystème et les touaregs ; le but ayant été d'intéresser les élèves à la décision de réaliser eux-mêmes un document sur une thématique de leur choix. En les examinant, les élèves ont identifié, avec son aide, la structure générale des textes et leurs caractéristiques principales.

Nous avons observé la manière dont les apprenants interagissaient au sein du groupe et avec l'enseignante lors des différentes phases du projet, et la manière dont le groupe fonctionnait lors de la réalisation des différentes tâches (planification de l'action, gestion du temps, initiative du groupe, ...).

Le projet s'est déroulé sur une période de huit (8) semaines, à raison de 4 heures par semaine, et en plusieurs étapes, avec des moments de production individuelle, de production en petits groupes, d'auto-évaluation et d'évaluation mutuelle. Le rôle de l'enseignante consistait notamment à organiser les tâches et à veiller à leur déroulement.

Afin de guider les élèves dans l'auto-évaluation de leurs premiers travaux, elle leur avait proposé la grille de relecture ci-dessous qu'elle a élaborée en reprenant les critères relatifs aux caractéristiques générales du document à produire.

Écrire un texte documentaire	oui	non
1-La présentation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il y a un titre général</li> <li>• Le travail présenté est propre, clair et bien écrit</li> <li>• La ponctuation, l'alinéa et les majuscules sont respectés</li> <li>• Tu as suivi un plan</li> </ul>		
2-Les informations <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elles sont utiles et essentielles</li> <li>• Les renseignements trouvés dans les documents ont été utilisés</li> <li>• Les informations sont compréhensibles par un lecteur qui ne connaît pas du tout ton thème</li> <li>• Les idées développées sont enchaînées</li> </ul>		
3-Les phrases <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elles sont simples et bien construites (sujet, verbe, complément)</li> <li>• Tu as employé le présent de l'indicatif</li> </ul>		

Fig. 1 - Grille de relecture des premiers écrits

Après la réalisation des premiers travaux, l'enseignante leur a demandé de compléter cette grille par rapport à leurs productions, dans le but de vérifier la présence ou l'absence des critères indiqués et qui ont trait à la présentation du texte, aux phrases et aux informations délivrées par le texte.

L'examen de leurs réponses montre que la plupart des critères figurant dans la grille (importance des informations, enchaînement des idées, temps employé) ont été identifiés positivement, à l'exception de celui du suivi d'un plan préalable (« Tu as suivi un plan ») qui l'a été négativement par la majorité des élèves. Nous en avons déduit qu'avant de passer à la réalisation de l'écrit, les élèves ne procédaient à aucune organisation des idées ; d'où un plus grand risque d'incohérence de l'écrit.

Un constat cependant s'est imposé quant à la fiabilité de cette grille : d'une part, les résultats figurant sur la grille qu'ils ont remplie indiquaient qu'ils n'avaient aucun problème à l'écrit, alors que leurs productions montraient le contraire, et d'autre part, beaucoup d'élèves avaient rempli la grille de façon aléatoire, sans tenir compte de leurs productions.

Nous en avons conclu qu'ils ne saisissaient pas réellement le sens de ces critères. Cela est dû, pour certains d'entre eux, à leur formulation qui présuppose des aptitudes que l'élève n'a pas encore. En effet, comment peut-il savoir, par exemple, si « *les phrases sont bien construites* » ou pas ? Si « *le texte est clairement présenté* » ou pas ? etc.

Pour qu'un tel outil soit efficace, il est primordial que l'élève participe à sa construction.

Après l'échec de cette auto-évaluation individuelle, l'enseignante a dû opter pour une autre stratégie : l'évaluation mutuelle. L'avantage de cette « relecture mutuelle » est qu'elle permet, d'une part, une première socialisation de l'écrit parce qu'il est lu et évalué par un lecteur autre que l'enseignant ou son auteur lui-même, et d'autre part, parce que cette démarche



permet une relecture critique par un autre lecteur que le scripteur. Selon C. Cornaire et P. M. Raymond,

*Une révision faite par les pairs donne d'abord aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants comprennent mieux les besoins d'un lecteur et acquièrent un sens critique qui leur sera fort utile au moment d'écrire. Ils s'aperçoivent aussi que les autres ont également des difficultés. Ce qui est en quelque sorte rassurant. (1999 :119)*

Pour optimiser la socialisation de cette lecture, l'enseignante a saisi les productions sur ordinateur, les a anonymées et a accompagné chaque texte d'une série de questions et d'indications portant sur les divers points que les lecteurs devaient vérifier pour évaluer les écrits :

- 1- Quelles remarques pouvez-vous faire sur le texte lu ?
- 2- Y'a-t-il des phrases incompréhensibles dans le texte ? Si oui, soulignez-les.
- 3- Au cas où vous jugeriez nécessaire d'introduire de nouvelles idées pour améliorer le texte, ajoutez-les entre les lignes.
- 4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

Les textes ont été distribués après un tirage au sort pour s'assurer de l'objectivité de l'évaluateur.

Durant l'opération, l'enseignante a laissé les élèves travailler seuls. Ils avaient le temps de relire le texte à loisir, d'utiliser le dictionnaire, les fiches-outils déjà élaborées en classe, de discuter des divers points avec les membres du même sous-groupe et également avec ceux des autres groupes. Il s'agissait

*« d'accorder aux élèves la co-responsabilité des premières décisions de réécriture » (Reuter, 2005 : 38).*

Le dispositif suivi a permis à chaque groupe de lire le texte anonyme et d'en vérifier le contenu, en revenant à chaque fois que c'était nécessaire aux indications précisées dans la consigne écrite, et de proposer éventuellement à l'auteur de l'écrit des ajouts, des corrections, de nouvelles idées,...), afin de l'aider à améliorer son texte.

Ce retour sur les textes écrits est important parce qu'il permet aux élèves de réfléchir sur les difficultés rencontrées par les autres et par conséquent sur les leurs d'autant que les élèves commettent presque tous les mêmes erreurs.

Après cette première évaluation, les différents sous-groupes ont récupéré leurs textes afin de les relire et d'y introduire les modifications qu'ils jugeaient nécessaires (explication des mots et des phrases incompréhensibles,...), conformément à la nouvelle consigne de l'enseignante.

Lors de la rédaction des écrits, les élèves ont travaillé en trinômes, en utilisant les outils mis à leur disposition et en sollicitant l'aide de l'enseignante.

Cette expérience a permis de faire prendre conscience aux élèves de l'importance des critiques des autres dans la construction du projet et les a préparés au travail collaboratif pour l'écriture de leur livre documentaire.

### **3 - ANALYSE DES RÉSULTATS**

#### **3.1- Analyse des résultats des premiers écrits**

En examinant les remarques faites sur les textes par les évaluateurs, en référence aux questions et aux indications qui

accompagnait le texte, nous avons pu dégager plusieurs constats que nous reprenons ci-dessous sous forme de remarques.

### **3.1.1 - Remarques générales des élèves sur les textes lus**

Presque tous les sous-groupes ont trouvé que le texte lu était clair, une minorité de sous-groupes que le texte était bien, une autre qu'il apportait beaucoup d'informations, une autre encore que les textes contenaient des répétitions ; un seul sous-groupe a estimé que les informations étaient insuffisantes.

### **3.1.2 - Remarques concernant les mots et les phrases incompréhensibles**

Les sous-groupes ont mentionné la présence de mots et de phrases incompréhensibles qu'ils ont soulignés dans le texte, à l'exception d'un seul qui n'a pas fait de commentaire à ce sujet.

### **3.1.3 - Ajout d'idées pour l'amélioration des textes**

Environ la moitié des sous-groupes a répondu négativement bien qu'ils aient estimé que les informations données étaient insuffisantes pour certains, et incomplètes pour d'autres. L'autre moitié a ajouté des mots et des phrases, en a reformulé quelques unes et rayé d'autres. Un sous-groupe a étendu ses modifications au-delà de la microstructure. L'amélioration a consisté pour certains à changer l'ordre des mots tout en préservant le sens parce qu'ils jugeaient leur organisation plus adéquate. Deux sous-groupes n'ont amélioré qu'une phrase.

### 3.1.4 - Identification et correction des fautes d'orthographe

La majorité des sous-groupes ont repéré et corrigé quelques fautes d'orthographe d'usage et de grammaire<sup>1</sup>. Deux n'ont repéré que certaines fautes d'usage et un seul s'est contenté d'affirmer la présence de fautes dans le texte sans les relever ni *a fortiori* les corriger.

Les fautes de grammaire relevaient en général des accords sujet/verbe, substantif/adjectif, déterminant/déterminé. Mais de nombreuses fautes de catégories diverses n'ont pas été repérées notamment celles des pluriels en [aux], celles relevant de la contamination phonique avec la langue maternelle, celles relevant des graphèmes muets, etc. En général, les élèves ont corrigé des fautes d'accord en nombre et amélioré le lexique par substitution.

Cependant, nous avons constaté que, malgré leurs insuffisances, les élèves manifestaient un début de changement positif qui s'est manifesté dans l'intérêt qu'ils ont porté à l'écriture et à l'évaluation des écrits.

Nous avons pu vérifier à travers le dispositif de travail choisi que le travail collaboratif pouvait permettre aux membres du groupe de tirer profit des échanges à l'intérieur du groupe et ce, à tous les niveaux.

---

<sup>1</sup> Nous avons sciemment utilisé le terme de « faute » car nous nous plaçons du point de vue métadiscursif du fonctionnement de la langue. Mais le traitement que nous lui avons réservé dans le projet (prise en charge collective par les élèves, de son repérage jusqu'aux propositions de correction) indique bien que, du point de vue pédagogique, la « faute » correspond à l'« erreur » dans l'esprit de l'approche communicative.

Voici sous forme de tableau deux résultats de l'évaluation mutuelle des premiers écrits :

Premiers écrits avant évaluation	Premiers écrits après évaluation	Observations
« Les abeilles vivent collectivement dans des ruche (colonie) très organiser et rarement trouve abeille vie individuel. Elles forme une mervielleuse société il y a une seul reine dans la ruche, elles vivent parce que comme l'armé elles se dévise en 3 catygoré principal. »	« Les abeilles vivent colectivement dans des" ruches (colonies)" très "organiseés. on trouve rarement des abeilles qui vivent individuelement". Elles " forment" une "merveilleuse" société il y a une seul reine dans la ruche, elles vivent comme l'armé. "Elles" se "dévisent"en 3 "catégories principals" .»	Corrections essentiellement d'ordre morphosyntaxique
« Comme les hommes communique entre ils par un langue, aussi les abeilles elle communique par un langue afin que pouvoir transaction et échange. Comment communique la	« Comme "les hommes communiquent" entre ils par un langue, aussi les abeilles elle "communiquent" par un langue afin "de" pouvoir "échange les informations". Comment	Corrections à la fois d'ordre morphosyntaxique et lexical

<i>reine avec les ouvrières ? et comment communique les ouvrières entre elle ? Pour cela, les abeilles utilise 3 méthode c'est : ... »</i>	<i>communique la reine avec les ouvrières ? et Comment "communiquent" les ouvrières entre "elles" ? Pour cela, les abeilles "utilisent" 3"méthodes" c'est :... »</i>	
--	--	--

Fig. 2 - Illustration de résultats de l'évaluation mutuelle de premiers écrits (signalés entre guillemets anglais)

### 3.2 – Analyse des résultats des seconds écrits (premiers écrits après évaluation par les pairs et correction par les auteurs)

Les élèves ont récupéré leurs écrits après évaluation mutuelle et ont pris en considération les remarques et les propositions de leurs camarades en prenant du recul par rapport à ce qu'ils avaient écrit. Ils y ont introduit de nouvelles modifications et ont corrigé des fautes auxquelles ils n'avaient pas prêté attention au début de la tâche d'écriture. En outre, conscients que leurs textes étaient adressés à un destinataire externe à la classe, ils ont fourni plus d'efforts pour les améliorer ; d'où l'importance de fixer au préalable une finalité à l'écrit des apprenants.

Concernant les ajouts pour expliquer des mots et des phrases jugées incompréhensibles, quelques sous-groupes ont procédé à des reformulations pour faciliter la compréhension. Quelques autres se sont contentés de souligner des mots et des phrases sans commentaires ; un sous-groupe a ajouté une seule phrase en réexaminant les documents recueillis.

Cependant, dans l'ensemble, les groupes n'ont pas pu se détacher des documents dont ils disposaient pour leur rédaction personnelle. Ils n'ont pas fait d'effort ni de production, ni de reformulation. Pour l'amélioration du texte, les sous-groupes n'ont pas ajouté de nouvelles informations, à l'exception de trois (3) d'entre eux dont un qui a proposé un autre titre au texte, jugé plus adéquat que le précédent.

Nous avons également constaté que ces élèves ont réorganisé des parties du texte en réponse à la remarque des évaluateurs (mauvaise organisation du texte). Cette réaction montre un progrès des élèves dans la réflexion sur l'écrit et une prise de conscience de l'importance des remarques et des critiques faites par leurs camarades évaluateurs et signifie un début de changement des représentations négatives qu'ont les élèves de la tâche d'écriture.

Nous pouvons conclure que même si les modifications apportées aux textes par les élèves dépassent rarement la microstructure, ils se sont pleinement impliqués dans l'activité d'évaluation et de réécriture.

#### **4 – ACTIVITÉS DE SOUTIEN A LA TÂCHE D'ÉCRITURE**

Dans cette démarche, le recours à la lecture d'écrits de référence ou même de relectures de ce qui a déjà été écrit est nécessaire.

Dans le cadre du projet réalisé par le groupe-classe observé, le recours à des écrits de référence a été particulièrement pertinent parce que leur lecture a été une source d'enrichissement pour les élèves non seulement parce qu'ils ont inspiré leurs propres productions (par analogie aux modèles), mais aussi parce qu'ils

les ont aidés dans l'élaboration des critères de cadrage de leurs écrits et de leurs évaluations des écrits.

En effet, le recours à la lecture d'écrits de référence semble pertinent pour l'apprentissage de l'écriture. Il ne s'agit pas de proposer aux apprenants un modèle à imiter mais des documents à exploiter. Cette démarche permet aux élèves d'avoir une représentation de l'écrit à produire. L'enseignant peut aussi avoir recours à ces écrits de référence après la rédaction du premier jet s'il constate des dysfonctionnements dans les écrits produits. Les élèves pourraient trouver dans les textes proposés des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent lors de la rédaction. A travers leur lecture, les élèves vont pouvoir tenter de dépasser les difficultés rencontrées dans leur rédaction. Elle permet également à l'enseignant de faire le point sur ce que savent les élèves et sur ce qui leur reste à acquérir. Il peut, en fonction de cette identification, redéfinir la démarche à suivre afin de les aider à progresser.

Enfin, d'après le groupe Eva, l'enseignant peut aussi faire appel à ces écrits de référence après la rédaction d'un écrit afin « *d'affiner l'analyse d'un problème ou pour évaluer une tâche en la comparant à d'autres écrits* » (1991).

Selon le groupe EVA (1996), en effet, la lecture contribue de différentes manières à soutenir la production écrite :

- les lectures préalables peuvent enrichir les connaissances de l'élève en rapport avec le type d'écrit à produire ; mais nous devons admettre que les acquis de nos élèves dans ce domaine ne sont pas conséquents ;



- le retour tout au long de la rédaction aux différentes parties du texte déjà rédigées permet une élaboration plus cohérente de l'écrit envisagé;
- la relecture critique a un impact indéniable sur l'amélioration de l'écrit.

Si la première manière n'est de la responsabilité ni de l'enseignant ni de l'élève (c'est un habitus à construire), il n'en est pas de même des deux dernières : ils peuvent en établir le protocole et veiller à son application.

Donc, cette étape préalable de présentation de textes aux élèves va leur permettre d'entrer de plain-pied dans le projet à réaliser.

Tout au long de la réalisation du projet, les élèves ont également élaboré, avec l'aide de l'enseignante, des fiches-outils. A titre d'exemple, ils ont utilisé la fiche « mots-outils » afin de connaître les champs lexicaux en relation avec leur sujet afin de les exploiter. Ils ont aussi recouru à une fiche-outil sur la prise de notes qui a été élaborée par l'enseignante afin de les aider à prendre notes sur les documents qu'ils avaient collectés.

Les fiches-outils utilisées par les élèves lors de l'élaboration de leur projet n'ont pas toutes joué le même rôle. Certaines avaient pour intérêt de faire une synthèse des connaissances construites ; les autres de préciser les caractéristiques d'une partie du document à réaliser (ex. fiche de la première de couverture, ou celle du sommaire).

Selon le groupe EVA, ces outils de synthèse « *ont pour but de faciliter les transferts vers les tâches ultérieures : clarifier les savoirs construits, généraliser, évaluer...* » (1991 : 50). Autrement dit, ces outils peuvent être utiles à l'élève dans d'autres situations. Ils peuvent donc constituer ce que le groupe

d'Ecouen appelle le « dossier de chantier ». Ce dernier devrait accompagner les élèves tout au long de leur scolarité.

Pour ce qui est des outils réservés à la tâche d'écriture proprement dite, à l'instar de ceux de l'évaluation (grille de relecture) ou de ceux des règles d'écriture, leur rôle est surtout d'aider les élèves lors de la première rédaction (premier jet). Ce type d'outils, comme le précédent, est transférable à d'autres situations de production écrite, voire orale. Nous avons remarqué que la construction d'outils en situation d'écriture rassurait l'élève en le dotant d'un ensemble de solutions auxquelles il a collaboré et auxquelles il peut recourir à tout moment.

Au terme de cette expérience, il s'est avéré que la réalisation du projet d'écriture d'un livre documentaire est une activité qui a revalorisé la tâche de l'écrit aux yeux des élèves. Avant même que le travail ne soit finalisé, ils étaient nombreux à demander à l'enseignante un exemplaire du document réalisé pour qu'ils puissent le montrer à leurs familles.

La réalisation d'un produit fini et sa diffusion a permis d'impliquer les élèves dans le travail et de les responsabiliser. Le livre de vingt deux (22) pages qu'ils ont produit est intitulé « *Le royaume des abeilles : un monde fabuleux* ». Ils ont abordé dix (10) thématiques sur ces insectes dont la morphologie de l'abeille, la ruche, sa comparaison avec la guêpe, la fécondation de la reine, le miel et la communication chez les abeilles. Les informations présentées ont été accompagnées d'illustrations dont certaines ont été dessinées par les élèves.

Le projet a donné un sens et un but à l'apprentissage de l'écrit en FLE, dans la mesure où les efforts collectifs du groupe

d'élèves ont abouti à un produit socialisé, ayant un destinataire réel.

Mais, ce qui a posé véritablement problème à l'enseignante tout au long de ce travail, c'est de convaincre les élèves de l'utilité de revenir sur leurs écrits pour leur révision. Les élèves y ont tout de même consenti progressivement, même si la réécriture n'a pas touché tous les niveaux d'analyse requis. Les résultats de cette expérience nous ont convaincue que la pédagogie du projet a un impact positif tangible sur l'enseignement de l'écrit, à travers une démarche qui implique l'élève sans écarter l'enseignant.

#### BIBLIOGRAPHIE

COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement de français 2eAS*, Office National des Publications Scolaires, Alger, 2006.

CORNAIRE C. & MARY RAYMOND P., *La production écrite*. CLE International, Paris, 1999.

FIJALKOW J., *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, ESF, Paris, 2000.

GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Edition, Paris, 1994.

GROUPE EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Éducation, Paris, 1996.

GROUPE EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Éducation, Paris, 1991.

HALTÉ J.-F., « Savoir écrire - Savoir faire », in *Pratiques*, n°61, CREM, 1989, pp.3-28. Disponible sur le site : <[http://www.pratiques-cresef.com/p061\\_ha1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p061_ha1.pdf)>

- HUBER M., *Conduire un projet-élèves*, Paris, Hachette, 2005.
- MÈGE-COURTEIX M.-C., *Les Aides spécialisées au bénéfice des élèves*, ESF, Paris, 1999.
- PENDANX M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1998.
- PETITJEAN A., « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique », in *Pratiques*, n° 97, 1988, pp.105-118.
- PRÉFONTAINE C. et FORTIER G., *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment?*, Logiques, Montréal, 1994.
- PUREN C., *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, CRÉDIF-DIDIER, Paris, 1994.
- REUTER Y. (éd), *La pédagogie de projet. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Presses Universitaires du Septentrion, France, 2005.
- REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, 1996.
- ZETILI A., « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? », in *Synergies Algérie*, n°5, Gerflint, 2009, pp. 27-38.
- ZETILI A., *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*. Thèse de Doctorat D'État en didactique, Université Mentouri, Constantine, 2006.

**AHMED Doaa Mohammad Hamdan**  
**Université de Sohag**  
**Sohag - Égypte**

**LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT EN  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE  
D'ÉTUDIANTS ÉGYPTIENS**

**Résumé**

Cette recherche a pour objectif de cerner les stratégies mises en œuvre à l'écrit, en français seconde langue étrangère, par les étudiants égyptiens. Notre démarche consiste, dans un premier temps, à établir un état de la recherche sur l'enseignement/acquisition d'une langue étrangère, pour situer notre intervention en didactique de l'écrit du français langue étrangère. Dans un second temps, nous présentons les résultats d'une enquête que nous avons menée auprès de cent quatre-vingts (180) étudiants de la section de français de la faculté d'éducation de l'université égyptienne de Sohag. Enfin, dans un troisième temps, nous comparons les stratégies mobilisées par les apprenants, au cours de cette expérience, avec celles qu'ils sollicitent en utilisant leur langue maternelle, avant de conclure sur l'opportunité d'une telle investigation pour l'enseignement d'une langue étrangère en Égypte.

**Mots clés :** Didactique de l'écrit - français langue étrangère - stratégies d'apprentissage de l'écrit - commentaires métagraphiques – commentaires métalinguistiques – orthographe approchées – apprenants arabophones

EGYPTIAN STUDENTS' LEARNING STRATEGIES FOR  
WRITING IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**Abstract**

This research work addresses the teaching of writing in French as a foreign language. Our objective is to determine the strategies used by the Egyptian students for whom French represents the second foreign language. Thus, we initially outlined the state of the art concerning the teaching/acquisition of French as a second language so as to determine the value of our intervention into this process. Then, we described the experiment (that was conducted) with students Department of French at the Faculty of Education of Sohag University (Egypt). This work allowed the analysis of the written products in French as well as the comments of one hundred eighty students. We identified three strategies used by the learners: lexical, phonological, and analogical.

**Keywords:** Teaching of the writing - French as a foreign language - writing learning strategies - metagraphic comments - metalinguistics comments - invented writing - Arabic speaking students

العنوان: استراتيجيات تعلم المكتوب باللغة الفرنسية "لغة أجنبية" للطلبة  
المصريين

الكلمات المفاتيح: تعليمية المكتوب - لغة فرنسية "لغة أجنبية" - استراتيجيات تعلم  
المكتوب - تعليقات ما وراء خطية - تعليقات ما وراء لسانية - كتابات مقارَبة -  
متعلمون ناطقون باللغة العربية

**LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT EN FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE D'ÉTUDIANTS ÉGYPTIENS**

En Égypte, la langue maternelle est l'arabe, l'anglais est la première langue étrangère et la langue française la seconde. Celle-ci s'enseigne dans les écoles du secteur public durant tout le cycle secondaire (3 ans), et à l'université dans une des sections de langues étrangères qui lui est réservée. Le manuel proposé par le Ministère de l'Éducation de la République Arabe d'Égypte (2015), au cycle secondaire, s'intitule *Club @ dos*. La méthode d'enseignement du français préconisée s'inspire essentiellement de l'approche actionnelle. Les activités ciblées sont, pour plusieurs d'entre elles, issues des recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) : tâches thématiques, de grammaire et de lexique, travaux relevant des quatre compétences langagières – écouter, parler, lire et écrire –, projets collectifs et individuels. Dans le contexte égyptien, le français se pratique peu en dehors de ses espaces d'enseignement, d'où l'absence de situations francophones spontanées (Ebrahim, 2003) et l'intérêt accru des élèves et des étudiants pour l'écrit, d'autant que les évaluations durant le cursus d'étude portent exclusivement sur des épreuves écrites.

Or, comme le montrent certains chercheurs, l'apprentissage de la langue écrite est plus difficile et plus long dans :

*Certaines langues qui sont opaques, dont le français, le portugais, le danois et l'anglais, [qui] sont beaucoup plus difficiles à orthographier que d'autres telles que l'espagnol ou le finnois qui sont transparentes, puisqu'elles comportent plus de graphèmes que de phonèmes (Jaffre, 2003; Seymour, Aro, & Erskine, 2003). La langue française contient d'ailleurs 36 phonèmes, c'est-à-dire 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles, et environ 130 graphèmes (Bégin, Giasson, & Saint-Laurent, 2005; Cogis, 2005). (M. Villeneuve-Lapointe et L. Lafontaine, 2015 : 134).*

Pour illustrer cette « opacité » du français, M. Villeneuve-Lapointe et L. Lafontaine rappellent l'« *exemple, [du] phonème [o] [qui] peut être associé à plusieurs graphèmes : "o", "au", "eau", "aud", "aut", "ot" (Bosse, Commandeur-Lacôte, & Limbert, 2007) » (id.).*

En outre, l'orthographe française constitue un plurisystème graphique composé de quatre unités différentes : les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les idéogrammes (Catach, 1995). Ainsi, la complexité de l'alphabet français, le temps limité réservé à l'enseignement du français langue étrangère et ses modalités d'évaluation scolaire en Égypte accroissent l'importance accordée aux stratégies mises en œuvre par l'apprenant pendant son apprentissage de l'écrit.

Nous tenterons de les cerner à travers une expérience que nous décrirons à la lumière d'un état de la question succinct.



## 1 - LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Les stratégies d'apprentissage ont pour finalité d'optimiser l'apprentissage. En effet, une stratégie d'apprentissage est :

*Un ensemble d'opérations mentales qu'un apprenant utilise pour acquérir des connaissances. Les stratégies d'apprentissage sont des habiletés généralisables qui peuvent être appliquées dans différents domaines. Elles visent à accroître le nombre d'associations entre de nouvelles informations et les informations déjà acquises. Au nombre de ces stratégies, on trouve différentes formes de construction graphique ou de tableau. (G. Paquette, 2002 : 36)*

Ainsi, ces stratégies visent à rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus efficace, autodirigé et transférable à de nouvelles situations similaires (Oxford, 1990). Elles permettent également d'organiser et d'automatiser de nouveaux acquis (Pepen, 1993). Elles favorisent donc les performances dans la langue à apprendre (Cohen, 1996). Le rôle qu'elles jouent dans le processus de l'apprentissage de l'écrit est à ce point déterminant qu'O'Malley (1985 : 43) parle de "an extremely powerful learning tool" – [un outil d'apprentissage extrêmement puissant]. Ceci explique le nombre de chercheurs qui s'y intéressent depuis près d'un demi-siècle.

Selon Ortega (2009), les premières études scientifiques consacrées aux stratégies d'apprentissage en L2 sont apparues au milieu des années 1970, dans des travaux portant sur « the good language learner » - [Le bon apprenant en langue]. Elles avaient pour objectif principal (comme celle de l'équipe des

chercheurs canadiens de Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978, citée par Ortega, 2009) de s'interroger sur les facteurs à même d'expliquer pourquoi certains apprenants réussissaient leur apprentissage de la L2, tandis que d'autres échouaient. Par la suite, les études dans ce domaine se sont préoccupées d'investir les stratégies des apprenants - celles qu'ils utilisent et celles qu'ils préfèrent - au cours de l'apprentissage d'une L2/LE en général (Oxford et Nam, 1998; Reid, 1998), et à l'écrit en particulier.

Les années 1990 ont enregistré, dans le domaine des L2, un certain nombre de recherches qui ont été déterminantes comme celles des pionniers tels que R. Ellis (1985, 1986), Oxford (1990), O'Malley et Chamot (1990) qui ont proposé des taxinomies de stratégies d'apprentissage parmi les plus connues.

La recherche de R. Ellis (1986) dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (L2), vise en priorité les enseignants : « (...) *teachers will be better off with an explicit set of ideas about language learning* » (1985 : 2) - [les enseignants seraient mieux lotis s'ils disposaient d'un ensemble explicite d'idées sur l'apprentissage des langues].

Selon lui, en L2, "*the processes involved in using L2 knowledge consist of production and reception strategies and also communication strategies* (Ellis, 1985 :165)" – [les processus impliqués dans l'apprentissage de L2 relèvent de trois types de stratégies : production, réception, communication].

Il propose certes de distinguer les stratégies d'apprentissage (learning strategies : LS) des stratégies de communication (communication strategies : CS), mais il admet aussi qu'il est difficile de le faire quand on ne peut pas déterminer si la

stratégie a été mobilisée par l'apprenant pour apprendre ou pour communiquer (1986 : 165).

Dans les années 1990, Oxford (1990) propose une nouvelle taxinomie dans le sillage des travaux de Dansereau (1978, 1985)<sup>1</sup>, également reconnue par les chercheurs (Ortega, 2009). Elle est composée de deux catégories de stratégies, directes et indirectes, et de six (6) sous-stratégies.

La première, la catégorie des stratégies directes, comporte les stratégies de mémorisation de la langue qui concernent surtout les techniques mnémoniques d'apprentissage du vocabulaire, les stratégies cognitives qui se rapportent à l'usage direct de matières linguistiques pour améliorer la performance en L2, et les stratégies compensatoires auxquelles recourt l'apprenant pour résoudre ses difficultés de compréhension et de production. Les stratégies indirectes diffèrent des premières parce qu'elles ne concernent pas l'apprentissage de la L2 proprement dit, mais elles ont pour but de le faciliter. Elles se répartissent en trois types : métacognitif, affectif et social. Les stratégies métacognitives orientent l'apprentissage et sont organisées en trois sous-stratégies : la centration de l'apprentissage (ex. : le lien entre ce qui est déjà appris et ce qui est à apprendre), l'organisation et la planification de l'apprentissage et son évaluation.

Les stratégies affectives concernent le contrôle, la gestion des émotions et la motivation des apprenants. Elles sont constituées de trois sous-stratégies : la réduction de l'anxiété (ex. :

---

<sup>1</sup> D.F. Dansereau (1978) s'est préoccupé de faciliter l'apprentissage aux apprenants en leur proposant des méthodes de représentation des connaissances à acquérir.

l'utilisation de la musique), l'auto-encouragement (ex. : faire des déclarations positives) et la prise de la température émotionnelle (ex. : l'écriture d'un journal d'apprentissage).

Les stratégies sociales permettent d'entrer en contact avec les autres. Elles comportent trois sous-stratégies : la question (ex. : le questionnement pour demander une clarification), la coopération avec les autres (ex. : la coopération avec les pairs) et l'empathie envers les autres (ex. : la prise en considération de l'autre).

L'ensemble des stratégies se décompose en soixante-deux (62) techniques et a permis l'élaboration de la méthode du célèbre questionnaire associé à des entretiens - *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) – pour identifier et classer les stratégies de l'apprenant en langue.

Mais, malgré son agrément par les chercheurs, cette typologie est réputée difficile à appliquer parce que pointilleuse, et sans hiérarchisation des stratégies par rapport à leurs objectifs, sans distinction nette entre les stratégies compensatoires de communication et les stratégies compensatoires d'apprentissage. Certains chercheurs dont O'Malley et Chamot (1990) lui reprochent aussi et surtout de ne reposer que sur l'observation et l'intuition, sans aucune référence aux théories d'apprentissage.

La taxinomie qu'ils proposent eux-mêmes (1990), qui est également reconnue, est, certes, en partie issue des travaux en psychologie de J.R. Anderson (1983, 1985)<sup>2</sup>, mais elle est aussi

---

<sup>2</sup> Selon P. Griggs et *al*, dans « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères » : « *La théorie d'apprentissage d'Anderson sur laquelle nous nous appuyons repose sur la distinction classique en psychologie cognitive entre un savoir déclaratif, constitué d'un assemblage*

conçue pour pallier les insuffisances de la taxinomie citée plus haut : « *s'inspirant de la psychologie cognitive, O'Malley et Chamot (1990 : 137-139, cité in : Cyr, 1998 : 39) proposent une classification plus synthétique et plus opérationnelle que la classification de Oxford* » (K. Szymankiewicz, 2012 : 51).

Elle comprend trois types de stratégies : métacognitives, cognitives et socio-affectives.

Les stratégies métacognitives désignent, comme les stratégies indirectes d'Oxford, les stratégies qui aident l'apprenant à prendre du recul pour réfléchir aux stratégies qu'il utilise et pour les comprendre, pour s'auto-corriger, s'auto-évaluer et planifier les tâches de son apprentissage. Elles englobent sept sous-stratégies : la planification, l'attention directe, l'attention sélective, l'auto-direction, l'auto-surveillance, l'identification de problème et l'auto-évaluation.

Les stratégies cognitives, comme les stratégies directes d'Oxford, concernent l'« *interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, [la] manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage* » (Cyr, 1996 : 46-47). Elles comprennent onze sous-stratégies : la répétition, l'utilisation des ressources, le classement, la prise de notes, la déduction/l'induction, la substitution, l'élaboration, le

---

*d'informations indispensables pour générer une action, et un savoir procédural constitué de procédures de mise en œuvre de l'action* », in *Revue française de linguistique appliquée*, N°2, Vol. VII, 2002, pp.25-38. Disponible sur le site :

<<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>>

résumé, la traduction, le transfert de connaissances et l'inférence.

Enfin, les stratégies socio-affectives concernent l'interaction dans le but d'améliorer l'apprentissage. Elles sont composées de quatre sous-stratégies : les questions de clarification, la coopération, le contrôle des émotions et l'auto-renforcement.

Après ce survol de quelques taxinomies des stratégies d'apprentissages des L2, parmi les plus connues, notamment celles d'Oxford et d'O'Malley et Chamot, nous noterons que celles-ci sont toujours d'actualité comme l'attestent les nombreux travaux de jeunes chercheurs de nombreux pays. Elles sont également prises comme référence par le *Cadre Européen Commun de référence* (CECR), comme c'est le cas dans l'une de leurs publications intitulée *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe* (Harris V. et al., 2002).

En français langue maternelle (L1), de nombreuses études ont été également effectuées pour comprendre comment les jeunes natifs s'appropriaient la norme orthographique et les procédures d'écriture.

Or, maîtriser l'écriture constitue un défi de taille (Lefrançois, 2001), parce que c'est une activité complexe qui implique la mise en œuvre des connaissances multiples (référentielles, linguistiques et pragmatiques), au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux (Morin, 2009). Le défi est d'autant plus grand quand il s'agit d'écrire dans une langue « opaque » comme le français.

Étant donné l'importance des stratégies mobilisées lors de la production écrite, ces dernières font encore l'objet de

nombreuses études. Certaines ont abouti notamment à la notion d'« orthographes approchées » dont A. Charron et G. Fortin-Clément (2010) retracent la genèse :

*Chomsky (1971, 1975, 1979), Read (1971, 1986), Ferreiro (1980, 1984) et Teberosky (1982) sont les premiers chercheurs à s'être intéressés aux invented spelling. Ce terme, traduit en français par « écritures inventées », a été critiqué par Rieben (2003), car selon elle, les enfants n'inventent pas un code d'écriture. Récemment, Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont proposé une nouvelle appellation, soit les « orthographes approchées ». Cette appellation permet de décrire davantage ce que l'enfant fait lors de ces tentatives d'écriture, soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique.*

Les plus reconnues de ces études remontent à une source commune, comme le rappellent plusieurs chercheurs, dont J. Bolduc et A. Fleuret, en introduction à un travail de recherche intitulé « Les orthographes approchées au primaire » (2009) :

*Les travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988)<sup>3</sup> menés auprès d'une population hispanophone ont*

---

<sup>3</sup> J. Fijalkow, J. Cussac-Pomel et D. Hannouz résument l'hypothèse et la méthodologie d'A. Ferreiro, dans un article intitulé « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme » : « *Ferreiro (1988) présente une vaste recherche longitudinale auprès de 1000 enfants hispanophones durant leur première année scolaire et analyse quelque 3680 productions d'écriture inventée. Avec chaque enfant, quatre entretiens individuels sont conduits durant l'année scolaire (début d'année, décembre, février, fin d'année). Diverses épreuves de lecture et d'écriture sont utilisées, avec chaque fois l'écriture inventée de mots et d'une phrase : l'enfant écrit sans modèle, à sa façon, puis justifie ses choix. On identifie alors les règles d'écriture de l'enfant. Une grande diversité de procédures apparaît, soit*

*largement inspiré la plupart des recherches qui traitent des orthographes approchées en contexte francophone (Besse, 1990; Charron, 2006; Montesinos-Gelet, 1999; Morin, 2002). Ces études ont d'ailleurs adopté la méthodologie de Ferreiro et Gomez-Palacio, apparentée à l'entrevue clinico-critique piagétienne : les sujets sont soumis à des tâches d'écriture (écriture de mots et d'une phrase) durant lesquelles l'expérimentateur questionne l'enfant sur ses idées construites sur l'écrit, en s'adaptant au cheminement cognitif du jeune scripteur. Durant ces entretiens, qui peuvent être individuels ou composés de deux ou trois enfants, des verbalisations sont émises par le ou les sujets soit spontanément, soit en réponse aux questions de l'examineur (par ex.: « est-ce que tu entends le /s/ dans le mot cerise? »).*

Montesinos-Gelet (1999), par exemple, a eu recours au protocole que Ferreiro a mis au point et expérimenté en 1988 (voir note n°3) pour étudier, dans le cadre d'« écritures inventées », les stratégies mises en œuvre lors de l'écrit par des enfants français du niveau de la maternelle, en France. Ces derniers ont été invités à réaliser une tâche d'écriture (des mots et une phrase). L'analyse des écrits présentés par les enfants ainsi que leurs commentaires métalinguistiques et métacognitifs ont permis de distinguer la mise en œuvre de trois stratégies : les

---

*vingt-deux types d'écriture montrant que les conceptualisations de l'enfant sur l'écrit sont différentes de celles de l'adulte, qu'elles ne sont pas directement liées à ses compétences graphiques, et que le principe alphabétique se construit de façon progressive ». In Éducation et Didactique, N°3, Vol.3, octobre 2009, Varia, pp. 63-97. Consultable sur le site : <<https://educationdidactique.revues.org/576?lang=en>>*



stratégies phonographique, lexicale et analogique. Selon Morin et Montesinos-Gelet (2005 : 515-516),

*Les travaux menés par Montésinos-Gelet (1999) auprès de 373 sujets français de grande section de maternelle (âge moyen = 5;7) ont particulièrement contribué à mieux comprendre le développement de la dimension phonogrammique à partir de l'analyse de données recueillies à une tâche d'écriture de mots. Ces analyses ont notamment montré que 79% (n=273) des sujets procèdent à une extraction phonologique des phonèmes compris dans les mots et que, de ces sujets, 66% arrivent à produire des combinaisons voyelle-consonne à l'intérieur d'une même syllabe. Cette étude a également permis d'observer qu'une proportion importante (75%) des sujets procèdent à un traitement phonologique privilégiant majoritairement le traitement vocalique et l'analyse de la conventionnalité des phonogrammes choisis par les jeunes élèves indique que la présence de caractères non conventionnels est observée chez 90% des enfants, dans, en moyenne, 14% seulement des productions. (...) Ces résultats indiquent qu'une proportion importante d'enfants de maternelle ont souvent ajouté des lettres jokers (qui servent à remplacer un phonème ou une syllabe) ou des lettres postiches (qui n'ont pas de valeur phonologique) dans leurs productions, ce qui pourrait s'expliquer par le caractère opaque de la langue française.*

Selon A. M. Dionne et M.J. Berger, « les préoccupations d'ordre phonographique ont un rôle crucial à jouer dans une

*langue régie par un principe alphabétique comme le français »* (2007 : 15).

Lors du recours à la stratégie phonographique, l'enfant essaie d'écrire les graphèmes composant les mots en s'appuyant sur les phonèmes qu'il entend. Or, en français, la correspondance phonème-phonogramme n'est pas systématique. Cela le conduit à commettre de nombreuses fautes d'orthographe (Gray-Charpentier & Charron, 2012).

Par contre, grâce à la stratégie lexicale, l'enfant écrit correctement un mot parce qu'il le reconnaît pour l'avoir mémorisé dans son lexique (Morin & Montésinos-Gelet, 2004) : ex. : il écrit correctement le mot « train », car il l'a déjà vu dans un livre d'histoire. Donc, plus l'enfant mémorise de mots, plus sa capacité d'écrire se développe. Cette stratégie est, sur le plan cognitif, moins coûteuse que la précédente (Montésinos-Gelet & Morin, 2006).

En utilisant la stratégie analogique, l'enfant peut orthographier un mot correctement en s'appuyant sur l'orthographe d'un autre mot avec lequel il partage certains phonèmes, et dont l'enfant connaît la forme écrite (Bosse & Pacton, 2008). Par exemple, l'enfant reproduit le mot « photo » à partir du mot « Philippe » qui lui est familier, les deux mots partageant le même phonogramme/ph/ (Parent & Morin, 2005).

Pour son étude, Morin (2002) a suivi le même protocole que Montésinos-Gelet (1999), avec un groupe expérimental de deux cent deux (202) jeunes enfants francophones québécois de la maternelle et de la première année primaire, testés à des moments différents de leur cursus scolaire. La tâche consistait en l'écriture de plusieurs mots et d'une phrase, ponctués de

commentaires métagraphiques et métacognitifs à travers lesquels l'apprenant scripteur expliquait et justifiait ses choix et ses décisions pendant son exécution. Ainsi, Morin définit ces commentaires métagraphiques (2002 : 151-155) comme des « verbalisations qui témoignent d'une réflexion sur différents aspects de la langue écrite (dimension graphémique, caractères, aspects para-orthographiques) ». Elle a organisé les « verbalisations » métagraphiques en quatre catégories : les signes phonogrammiques (multi-graphème, multi-phonème, correspondance simple entre phonème et graphème), les signes non phonogrammiques (morphogrammes, logogrammes), l'identification (nom d'une lettre ou syllabe), l'analogie (phonologique ou orthographique). Elle a fait de même pour les commentaires métacognitifs en les décomposant en quatre catégories : la mémorisation, l'évaluation, la référence à une stratégie d'écriture et l'évitement.

Quant aux productions écrites, elle les a analysées en fonction de paramètres phonogrammiques, morphogrammiques et visuographiques.

Elle a abouti à un certain nombre de conclusions quant au processus d'acquisition du système orthographique. Elle a établi, notamment, qu'en matière de compétences orthographiques des élèves francophones, les connaissances se construisaient en parallèle et en suivant des étapes précises - d'abord visuographiques, puis phonogrammiques et morphogrammiques - et que leurs expériences des littératies influençaient leur progression. Ses observations et analyses ont débouché sur l'élaboration d'un modèle de développement de l'écriture dont la méthodologie est très utilisée par les chercheurs.

Dans leurs travaux, Montésinos-Gelet et Morin ont fait ressortir l'importance de la dimension phonogrammique de l'écriture dans l'acquisition du système orthographique du français chez l'enfant francophone.

Pour sa part, Fleuret (2008) a étudié les stratégies utilisées à l'écrit, en français L2, par onze (11) élèves créolophones de différents niveaux scolaires. Elle a demandé à ceux de maternelle de produire six mots et à ceux de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années, onze mots. Ils devaient également justifier leurs choix. L'examen des commentaires des élèves a confirmé leur recours aux mêmes stratégies que celles utilisées par les élèves de français L1, à savoir les stratégies lexicale, analogique et notamment phonologique.

M. H. Ahmed (Montésinos-Gelet & Charron, 2015) a obtenu les mêmes résultats dans le cas du français L2, en suivant la même démarche - écriture de 24 mots et d'une phrase par trente (30) élèves arabophones égyptiens de la 1<sup>re</sup> année du secondaire - et sur la base de leurs commentaires sur les stratégies qu'ils ont utilisées.

C'est, à notre connaissance, l'une des rares investigations dans ce domaine en Égypte et elle n'a traité que des stratégies mobilisées par des élèves au tout début de leur apprentissage du français langue étrangère (première année du secondaire).

La présente étude consacrée aux stratégies convoquées par les étudiants arabophones de la faculté de l'éducation lors de l'écrit de français, si sommaire soit-elle, s'inscrit dans le sillage de la précédente en vue d'en approfondir les résultats.

---

## 2 – MÉTHODOLOGIE, CORPUS ET ANALYSE DES RÉSULTATS

### 2.1 – Méthodologie et corpus

Notre objectif est de catégoriser les verbalisations opérées par les apprenants en fonction des questions de l'expérimentatrice en recourant à la grille d'analyse élaborée par Morin (2002).

Les participants à l'étude sont au nombre de cent quatre-vingts (180) étudiants inscrits à la section de français de la faculté de l'éducation de l'université de Sohag. Soixante (60) d'entre eux sont en 3<sup>ème</sup> année, trente-cinq (35) en 4<sup>ème</sup> année et quatre vingt-cinq (85) ont obtenu un premier diplôme universitaire et sont en post-graduation pour l'obtention d'un diplôme général en éducation. Ils sont issus de divers milieux sociaux et leur sélection s'est opérée sur leur consentement à participer à l'expérience.

Ils ont été invités à écrire, sous la dictée, les 24 mots : poteau, monsieur, riz, pain, hache, cerise, oignon, trottoir, éléphant, épouvantail, macaroni, fille, matin, lycée, médecin, cinéma, mécanicien, télévision, étudiant, leçon, cinq, société, égyptien, classe.

Nous avons délibérément repris la même liste que celle que nous avons proposée aux élèves du secondaire lors de la première expérience dans le cadre de la préparation de notre thèse de doctorat (2013), et lors d'une seconde expérience plus récente (2015), parce qu'il y a nécessité pour nous de confirmer et de consolider nos résultats avant leur généralisation. D'où notre choix de mots : certains parce que leur étude est déjà scientifiquement reconnue, d'autres parce que leur écriture et ses

commentaires sollicitent les langues en présence dans le contexte linguistique égyptien (l'arabe et l'anglais), d'autres enfin parce qu'ils sont relativement familiers aux apprenants concernés. Ainsi, comme nous le disions dans les analyses précédentes (2013, 2015), nous avons emprunté onze (11) mots à Morin (2002) - poteau, monsieur, riz, pain, hache, cerise, oignon, trottoir, éléphant, épouvantail, macaroni -, treize (13) mots sont extraits du manuel scolaire du secondaire *En Français Aussi* du Ministère de l'Éducation de la République Arabe d'Égypte (1987) - fille, matin, lycée, médecin, cinéma, mécanicien, télévision, étudiant, leçon, cinq, société, égyptien, classe - .

Parmi ces onze derniers mots, certains ont été retenus pour leur similarité avec leur équivalent en anglais et/ou en arabe.

Cette liste contient également des mots avec des voyelles dont le graphème est différent du phonème – poteau, monsieur, cerise –, et des mots qui contiennent des phonèmes tels que [p] ou [v] qui n'existent pas non plus en arabe - poteau, pain, télévision -; ce qui constitue une difficulté supplémentaire à l'écrit pour les apprenants arabophones.

Pour rendre compte de nos critères de choix pour chacun des vingt-quatre (24) mots, nous avons proposé de les visualiser sous forme de tableau (2015 : 41-43) que nous reproduisons ici parce qu'ils sont toujours d'actualité :

Mots	Caractéristiques linguistiques
Riz	monosyllabe : consonne + voyelle (CV) - morphogramme lexicale /z/ - phonèmes de forte fréquence
Pain	monosyllabe (CV) - trigramme /ain/ - phonème multigraphémique [ε - ]phonème [p] absent du répertoire arabe - présence d'une voyelle non présente en arabe [ε]

Hache	monosyllabe (VC) - mutogrammes ( <i>hache</i> )
Fille	monosyllabe (CVS) - mutogramme ( <i>fille</i> )
Cinq	monosyllabes (CVC) - phonèmes multigraphémiques [s], [ɛ], [k] - présence d'une voyelle non présente en arabe - [ɛ]
Classe	monosyllabe (CCVC) - phonèmes multigraphémiques [k], [s] - mutogramme ( <i>classe</i> ) - proximité avec la langue anglaise
Poteau	dissyllabe (CV - CV) - trigramme /eau/ - phonème multigraphémique [o] - phonème [p] absent du répertoire arabe
Monsieur	dissyllabe (CV-CVV) - graphème exceptionnel /on/semi-voyelle [j] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ə], [ø]
Cerise	dissyllabe (CV-CVC) - mutogramme ( <i>cerise</i> ) - phonèmes à forte fréquence - Phonèmes multigraphémiques [s], [z] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ə]
Oignon	dissyllabe (V-CV) - digrammes /gn/, /on/ - graphème exceptionnel /ign/ - phonème multigraphémique [ɔ] - proximité avec la langue anglaise - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɔ]
Trottoir	dissyllabe (CCV-CVC) - attaque branchante /tr/ - consonnes doubles /tt/ - phonème multigraphémique [o] semi-voyelle [w]
Matin	dissyllabique (CV-CV) - phonème multigraphémique [ɛ] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ]
Lycée	dissyllabique (CV-CV) - phonème rare [y] - phonème multigraphémique [s] - mutogramme ( <i>lycée</i> )
Leçon	dissyllabique (CV-CV) - phonèmes multigraphémiques [s], [ɔ] - proximité avec la langue anglaise - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɔ], [ə]
Éléphant	trisyllabe (V-CV-CV) – morphogramme lexical /t/ - digrammes /ph/, /an/ - phonème multigraphémique [f] - proximité avec la langue anglaise - présence d'une voyelle non - présente en arabe [ɑ]
Médecin	trisyllabe (CV-CV-CV) - phonèmes multigraphémiques [s], [ɛ] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ]
Cinéma	trisyllabe (CV-CV-CV) - phonème multigraphémique [s] - proximité avec la langue anglaise

Étudiant	risyllabe (V-CV-CSV) - phonème multigraphémique [ɑ] - morphogramme lexical /t/ - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɑ]
Société	trisyllabe (CV-CSV-CV) - phonèmes multigraphémiques [s], [s] - proximité avec la langue anglaise
Égyptien	risyllabe (V-CVC-CSV) - phonèmes multigraphémiques [g], [t] - phonème rare [y] semi-voyelle [j] - proximité avec la langue anglaise - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ]
Épouvantail	quadrisyllabe (V-CV-CV-CVVC) - digrammes /ou/, /an/ - phonème multigraphémique [ɑ] semi-voyelle [j] - phonème [p] absent du répertoire arabe - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɑ]
macaroni	quadrisyllabe (CV-CV-CV-CV) - phonèmes à forte fréquence - phonèmes multigraphémiques [k], [o]
Mécanicien	quadrisyllabique (CV-CV-CV-CSV) - phonèmes multigraphémiques [k], [s] semi-voyelle [j] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ]
Télévision	quadrisyllabique (CV-CV-CV-CSV) - phonème multigraphémique [z] - proximité avec la langue anglaise - phonème [v] absent du répertoire arabe - présence d'une voyelle non présente en arabe [Ō]

Tableau 1 : Caractéristiques linguistiques comparatives des mots français

Après la production écrite des mots, les étudiants ont été sollicités individuellement pour justifier leurs écrits. Leurs commentaires ont été transcrits et leur examen a permis d'analyser les stratégies métalinguistiques et métacognitives qu'ils ont mobilisées durant la tâche d'écriture.

Les résultats de cette recherche répondent aux mêmes objectifs que ceux des deux études précédentes, à savoir :

- décrire le développement orthographique, ici d'étudiants arabophones de licence de français langue étrangère;



- identifier et analyser les différentes stratégies qu'ils mobilisent lors de l'écrit ;
- identifier et analyser les cas typiques de contamination linguistique du français par les autres langues en présence.

## 2.2 – Analyse des résultats

Après l'écriture, les étudiants ont commenté les stratégies d'écriture auxquelles ils ont pensé pendant l'exercice. Cela nous a permis d'obtenir un total de 4705 commentaires métagraphiques que nous avons classés en trois catégories :

Catégorie de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires reposant sur des signes phonogrammiques	603
Commentaires portant sur l'analogie (sans précision phonologique ou orthographique)	598
Mémorisation sans exemple	3504

Tableau 2 : Les commentaires métagraphiques d'étudiants en FLE

Les commentaires métacognitifs les plus récurrents sont ceux renvoyant à la stratégie de mémorisation. Nous en avons recensés trois mille cinq cent quatre (3504), soit 74.47% des commentaires.

Nous avons constaté que les commentaires relevant de cette stratégie concernaient les mots déjà pratiqués par les étudiants tout au long de leur apprentissage du français, au secondaire et à l'université. C'est le cas de : « monsieur », « fille », « étudiant », « égyptien », « lycée », « matin », « cinq ». Cependant, les étudiants se contentent d'invoquer cette stratégie sans autre explication quant à leur décision d'écriture :

Ex. « Je connais bien le mot "matin", je l'ai déjà appris » ; « Je mémorise le mot "cinq", je l'ai déjà écrit plusieurs fois », etc.

La deuxième catégorie de commentaires est constituée de ceux relevant de la stratégie phonogrammique. Elle concerne six cent trois (603) commentaires (12.81%). Elle intervient lors de l'écriture de mots nouveaux ou peu familiers comme « cerise », « trottoir », « épouvantail » et « hache » :

Ex. « J'ai écrit le mot "cerise" selon les phonèmes que j'ai entendus » ; « J'ai produit le mot "épouvantail" selon la prononciation de mot », etc.

La troisième catégorie regroupe les commentaires de recours à la stratégie de l'analogie. Nous en avons dénombrés cinq cent quatre vingt dix-huit (598), soit 12.7%. Ils sont invoqués pour les mots ayant des similitudes phoniques avec leur équivalent en anglais, comme « oignon »/[onion], « éléphant »/[elephant], « macaroni »/[ macaroni], « cinéma »/[ cinema], « télévision »/[ television], « leçon »/[lesson], « société »/[society], « égyptien »/[egyptian], « classe »/[class] :

Ex. « J'ai facilement marqué le mot "classe", parce que je déjà appris le mot anglais "class" », « J'ai écrit le mot "éléphant" qui a une similitude avec le mot anglais "elephant" », etc.

L'analyse des commentaires des étudiants sur leurs décisions et leurs choix d'écriture a permis de retenir qu'ils ont recouru à trois stratégies : la stratégie lexicale (74.47%) pour écrire les mots qu'ils connaissaient déjà, la stratégie phonographique (12.81%) pour les mots nouveaux, en établissant la correspondance des sons entendus avec les graphèmes adéquats, et la stratégie analogique (12.7%) pour les mots ayant une similitude avec des mots anglais.

### 3 - DISCUSSION

Les résultats mettent en évidence le recours aux mêmes stratégies, à l'écrit en français langue étrangère, par les jeunes élèves du secondaire et par les étudiants et ce, malgré la différence du niveau d'étude (début d'apprentissage au secondaire et études avancées à l'université) et la différence d'âge : stratégies lexicale, phonographique et analogique.

Ce qui distingue les résultats des deux études porte sur la hiérarchisation des stratégies mobilisées selon l'importance qui leur est accordée par les jeunes élèves au début de leur apprentissage en FLE et les étudiants d'un niveau de langue supérieur.

La majorité des étudiants (74.47%) utilisent, à l'écrit, les stratégies de mémorisation alors que la moitié seulement (51,32%) des élèves du secondaire y recourt. Par contre, l'utilisation de la stratégie phonographique est relativement basse chez les étudiants (12.81%), alors qu'elle est importante chez les jeunes élèves (39,68%).

Les résultats de nos études concordent également avec ceux de Montésinos-Gelet (2007) en français langue maternelle et avec ceux de Fleuret (2008) en français langue seconde. Nous en déduisons qu'à l'écrit de français soit langue maternelle, soit langue seconde, soit langue étrangère, les apprenants recourent aux mêmes stratégies - lexicale, phonologique et analogique – même si c'est dans des proportions différentes selon le statut de la langue et le niveau d'étude.

Ainsi, deux conclusions cruciales méritent d'être soulignées. La première est que, grâce à la pratique des « orthographe approchées », nous avons pu identifier les stratégies mobilisées

par les apprenants en FLE à différents niveaux de leur cursus et à différents niveaux de leur progression, et la seconde, nous avons pu rapprocher nos résultats de ceux des chercheurs en français L1 qui utilisaient la même méthodologie.

La première permet d'améliorer l'écrit en FLE, étant donné qu'avoir une bonne compétence scripturale a une importance considérable dès le début de la scolarisation. Celle-ci influence les progrès des apprenants dans les différentes matières enseignées tout au long de leur scolarité (Hymel & Ford, 2004 ; Simard, Dufays, Dolz, & Gurcia-Debanc, 2010). Et pour cela, les apprenants en FLE ont besoin de maîtriser l'orthographe lexicale des mots en mobilisant différentes stratégies. Pour les convoquer et les exploiter à bon escient, l'enseignant doit pouvoir les déterminer en les identifiant; et pour cela une initiation aux pratiques d'« orthographe/écritures » est nécessaire.

À la lumière de nos résultats, nous avons conclu qu'au début de l'apprentissage, l'élève mobilisait surtout des stratégies phonographiques (Morin citée par M.F. Sénéchal, 2013 : 41) :

*Parmi les procédures phonographiques, Jaffré a relevé les procédures épellatives (l'enfant se base sur le nom des lettres pour faire des correspondances son-signe adéquates lors de l'écriture), les procédures quasi épellatives (l'enfant se base également sur le nom des lettres pour faire des correspondances son-signe, mais ne maîtrise pas la dénomination de toutes les lettres et fait des erreurs dans ses productions), les procédures syllabiques (où une lettre correspond à une syllabe sonore), les procédures logo-syllabiques (comme les*

*procédures syllabiques, une lettre correspond à une syllabe, mais l'enfant ajoute, en plus, des lettres non fonctionnelles), les procédures phonogrammiques (mise en correspondance d'un phonème et d'une lettre), les procédures digrammiques (mise en correspondance d'un phonème et de deux lettres), les procédures logo-phonogrammiques (tous les phonèmes sont représentés par des lettres) et les procédures distributionnelles (où les multigraphèmes sont produits en respectant une distribution orthographique).*

C'est ce dont il doit être tenu compte en priorité (mais pas à l'exclusivité) dans l'acquisition de la compétence orthographique des apprenants en FLE, au début de leur apprentissage.

Dans le cas des étudiants arabophones, les stratégies de cet ordre étant faiblement sollicitées, on pourrait choisir de ne traiter que celles relevant du principe logogrammique, ou de celui des interférences vocaliques et consonantique surtout avec l'arabe et dans une proportion moindre avec l'anglais. En effet, nous avons relevé (op. cit., 2013) que :

*Lors de l'apprentissage de ce code complexe, les élèves arabophones sont susceptibles de rencontrer des difficultés à produire certains phonèmes absents du répertoire de phonèmes de l'arabe. Notamment [p] et [v] sont souvent produits [b] et [f] qui sont des phonèmes voisins, les plus proches de ceux qui sont aussi en usage en arabe (Somia, 2014/2015). Ils commettent parfois certaines erreurs pour produire les voyelles françaises qui ne sont pas présentes en arabe*

comme [y], [ɔ], [a] (Aboubaker, 2009; Mohamed, 2007).

Ces stratégies que l'on pourrait qualifier de compensatoires ne sont certes pas spécifiques aux étudiants égyptiens, parce que : « *L'apprentissage du français par les arabophones implique, à la base, un système phonétique radicalement différent de celui de leur langue naturelle* » (Maume, 1973 : 90).

Quant aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par les étudiants égyptiens pour développer leur compétence scripturale, elles peuvent également faire l'objet d'une formation de formateur adaptée au contexte sociolinguistique du pays, pour être maîtrisées et exploitées, surtout dans le cas du français qualifié d'« opaque ». Selon M. Villeneuve-Lapointe et L. Lafontaine (2015 : 135),

*Pour être en mesure d'orthographier adéquatement les mots à apprendre, les élèves doivent utiliser des stratégies de mémorisation (Brissaud & Cogis, 2011). Viau (2009) précise qu'une stratégie de mémorisation se définit comme un moyen utilisé par les élèves lors d'une activité où ils doivent se souvenir d'une information. Weinstein et Meyer (1991) soulignent que les stratégies de mémorisation permettent de mémoriser une connaissance, mais pas de la comprendre. Cette distinction est nécessaire puisque l'apprentissage de l'orthographe lexicale doit se faire en partie par mémorisation même si certaines régularités existent dans le système orthographique français et que l'apprentissage de l'orthographe lexicale peut faire appel à un travail de compréhension et d'analyse (Brissaud & Cogis, 2011; MELS 2009).*

C'est à ce niveau qu'intervient l'intérêt de la seconde conclusion : puisque les mêmes catégories de stratégies sont mobilisées par les apprenants de français en L1, en L2 et en LE, tous les chercheurs intéressés à la question traitée ici peuvent bénéficier des avancées scientifiques dans le domaine en ayant accès à toute sa littérature scientifique et expérimentale. C'est dans cet esprit que les pratiques d'« orthographe approchées », que nous avons analysées dans le cadre de la didactique de l'écrit, sont conçues comme des contributions, certes modestes, au développement de la compétence scripturale des apprenants égyptiens en FLE, domaine peu investi d'un point de vue pragmatique. Dans le domaine de l'orthographe lexicale, la catégorisation des stratégies mobilisées lors de l'écrit, en particulier chez les scripteurs arabophones pourrait être développée et proposée aux professeurs égyptiens de français.

#### BIBLIOGRAPHIE

AHMED D. M. H., *Étude de l'appropriation de l'orthographe française langue seconde/étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte* (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, Québec, 2013.

AHMED D. M. H., MONTÉSINOS-GELET I., & CHARRON A., « L'étude du développement orthographique en français langue étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte », in *Canadian Journal for New Scholars in Education. Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en Éducation*, Volume 6, no 2, Fall/ automne 2015, pp. 32-43.

BOSSE M-L., & PACTON S., « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? », dans P. Dessus & E. Gentaz, (dirs.), *Apprentissage et enseignement*, Dunod, Paris, 2008, pp. 43-58.

CATACH N., *L'orthographe française*, Nathan, Paris, 1995.

COHEN A. D., "Second language learning and use strategies: clarifying the issues"[en ligne]. Consulté le 17 mars 2016 sur le site :

<<http://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>>

CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international, 1998.

DANSEREAU D.F., *The development of a learning strategies curriculum*, in O'NEIL, H.F. Jr. (Réd.) *Learning strategies*, Academic Press, New York, 1978.

DIONNE A. M. et BERGER M. J., (dirs.), *Les Littéraracies : Perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2007.

EBRAHIM A. T., *À la recherche d'une didactique de F.L.E en Égypte*, El-Minia, Dar El-Safa, 2003.

ELLIS R., *Understanding second language acquisition*, OXFORD, 1986.

FLEURET C. ET BOLDUC J., « LES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES AU primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite », in *Monographie*, N°24, Décembre 2009. Consulté sur le site :

<[http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_orthographe\\_primaire.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_orthographe_primaire.pdf)>

FLEURET C., *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de*



*la maternelle à la troisième année*, Thèse de doctorat, ProQuest Digital Dissertations, (AAT NR57749), 2008.

FIJALKOW J., J. CUSSAC-POMEL J. ET HANNOUZ D., « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme », in *Education et Didactique*, N°3, Vol.3, Varia, octobre 2009, pp. 63-97. Consultable sur le site :

<<https://educationdidactique.revues.org/576?lang=en>>

GRAY-CHARPENTIER M. & CHARRON A., « L'enseignement des stratégies orthographiques au primaire », dans C., Fleuret & I., Montésinos-Gelet (dirs.), *Le rapport à l'écrit, habitus culturels et diversité*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2012, pp. 91-111.

GRIGGS P., « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », in *Revue française de linguistique appliquée*, N°2, Vol. VII, 2002, pp.25-38. Consulté sur le site : <<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>>

HAFEZ H. Efficacité de l'apprentissage coopératif sur l'acquisition des compétences de la performance écrite en français langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire. *Revue de la lecture et de la connaissance*, N°5, 2001, pp.1-20.

HARRIS V. et al., *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

HYMEL S., & FORD L., « Diplomation et succès scolaire: l'impact de la compétence socioémotive précoce », dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Université de Montréal, 2004. Consulté sur le site :

<<http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Hymel-FordFRxp.pdf>>

JAFFRÉ J. P., « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable orthographe », in *Revue des sciences de l'éducation*, N°1, Vol. 29, 2003, pp.37-49.

LEFRANÇOIS P., « Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde », in *La Revue canadienne des langues vivantes*, N°2, Vol.58, 2001, pp.223-245.

LEFRANÇOIS, P., *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez des hispanophones*, Thèse de doctorat, ProQuest Digital Dissertations, (AAT NQ53299), 2000.

MAUME, J.L., « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) », in *Langue française*, N°1, Vol.19, Larousse, 1973, pp. 90-107.

Consulté sur le site : <[http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1973\\_num\\_19\\_1\\_5642](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_19_1_5642)>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA RÉPUBLIQUE ARABE D'ÉGYPTE, *Club @ dos*, Centre de Recherche et de Publications de Langues, Égypte, 2015.

MOHAMED H. K., *Effet d'employer le brainstorming sur le développement des compétences de l'expression orale en français chez les étudiants des écoles secondaires des langues*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Zagazig, Égypte, 2005.

MONTÉSINOS-GELET I., « La construction de la dimension phonogrammique du français écrit », dans J. Fijalkow (Dir.),

*Des enfants, des livres et des mots*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1999.

MONTÉSINOS-GELET I., *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français: recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section maternelle en France*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 1999.

MONTÉSINOS-GELET I., « Les préoccupations du jeune lecteur et le développement des compétences langagières à l'écrit », dans A.-M. DIONNE & M.-J. BERGER (dirs.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, pp. 35-54.

MONTÉSINOS-GELET I., « Les préoccupations du jeune scripteur », in *Revue préscolaire*, N°3, Vol. 42, publiée par l'Association d'éducation préscolaire du Québec, Université du Québec, Montréal, 2004, pp. 12-14.

MONTÉSINOS-GELET I. & MORIN M.-F., *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*, Chenelière/Didactique, Montréal, 2006.

MORIN M.-F., « Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire », MELS, Direction du service de la recherche et de l'évaluation. Consulté sur le site : <[http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca.document/Synthèse\\_ens%20écriture\\_Morin\\_2009.pdf](http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca.document/Synthèse_ens%20écriture_Morin_2009.pdf), 2009>

MORIN M.-F., *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*, Thèse de doctorat, ProQuest Digital Dissertations, (AAT NQ80238), 2002.

MORIN M.-F., & MONTÉSINOS-GELET I., « La diversité des procédures utilisées par le jeune scripteur en début d'apprentissage de l'écrit », in *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLI (2), 2004, pp.301-326.

MORIN M.-F. & MONTÉSINOS-GELET I., « Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec », in *Canadian journal of education* N°3, Vol. 28, 2005, pp. 508-533. Disponible sur le site :

<<http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-3/CJE28-3-morin.pdf>>

O'MALLEY J. M. & CHAMOT A. U., *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

ORTEGA L., *Understanding second language acquisition*, London, Hodder Education, 2009.

OXFORD R. L., *Language learner strategies: what every teacher should know*, Newbury House, New York, 1990.

OXFORD R. L., & NAM C., "Learning Styles and Strategies of a Partially Bilingual Students Diagnosed as Learning Disabled : A Case Study", dans J. M. Reid (dir.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Prentice-Hall, New Jersey, 1998, pp. p. 53-61.

PEPEN R., « Le rôle des stratégies d'apprentissage dans les processus d'apprentissage d'une langue seconde », in *La revue de l'AQEFLS*, N°2-3, Vol. 14, 1993, pp. 11-26.

PAQUETTE G., *Modélisation des connaissances et des compétences*, Presses de l'Université du Québec, 2002.

PARENT J., *L'évolution des connaissances et des stratégies utilisées et verbalisations en lecture/écriture chez les élèves de première année du primaire à risque de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite*, Mémoire de recherche, Université de Sherbrooke. Québec, 2007.

PARENT J. & MORIN M.-F., *Observer les stratégies de l'apprenti lecteur/scripteur pour mieux l'accompagner*, N° 138, Québec, 2005, pp. 58-60.

REID J., "Teachers as perceptual learning styles researchers", dans J. M. REID, (dir.), *Understanding learning styles in the second language classroom*, New Jersey, Prentice-Hall, 1998, pp.15- 26.

RINGBOM H., *The role of first language in foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 1987.

SÉNÉCHAL M. F., *L'acquisition du système orthographique du français chez des enfants francophones et des enfants allophones fréquentant la maternelle en contexte québécois*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Quebec, 2013.

SEYMOUR P. H. K., ARO M., & ERSKINE J. N., "Foundation literacy acquisition in European orthographies", in *British Journal of Psychology*, N°94, 2003, pp. 143-174.

SIMARD C., DUFAYS J. L., DOLZ J., & GURCIA-DEBANC C., *Didactique du français langue première*, De Boeck, Bruxelles, 2010.

SZYMANKIEWICZ K., « La complexité des facteurs déterminant l'emploi inefficace des stratégies d'apprentissage des langues étrangères – Etude de cas », in *Synergies Pologne*, N°9, Gerflint , 2012, pp.49-62.

VIGNOLA M.-J., *Les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française*, Thèse de doctorat, ProQuest Digital Dissertations, (AAT NN96006), 1995.

VILLENEUVE-LAPOINTE M. et LAFONTAINE L., « Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1er cycle du primaire : une exploration », in *Language and Literacy*, Volume 17, Issue 3, 2015, pp. 134-151.

DOULATE SEROURI Hamida  
Université Abdelhamid Ibn Badis  
Mostaganem - Algérie

ENSEIGNEMENT DE L'ORAL À L'UNIVERSITÉ EN ALGÉRIE  
ET CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE

**Résumé**

Le présent article est la synthèse d'une expérience effectuée à la section de français du département des lettres et langues étrangères, de l'université de Tiaret, en Algérie. Elle porte sur l'enseignement / apprentissage de la compétence de production orale et met en pratique quelques-uns des principes de l'approche actionnelle à travers l'étude des interactions orales au cours de la réalisation d'une tâche langagière.

Notre objectif est d'amener les apprenants à mobiliser de multiples ressources lors de la prise de parole en classe de FLE. Il s'agit de mettre à l'épreuve l'un des principes théoriques qui sous-tendent la conception de la langue dans le *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001), à savoir celui de l'apprenant comme « acteur social » ayant des tâches à accomplir tout comme dans la vie réelle.

Notre corpus oral a été constitué d'enregistrements filmés de séances d'expression orale avec les étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence du dispositif LMD.

**Mots clés :** *Cadre européen commun de référence* - approche actionnelle - tâche - compétence orale - interaction orale - stratégie d'apprentissage

**TEACHING ORAL EXPRESSION AT UNIVERSITY AND  
THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE****Abstract**

The present article is the synthesis of a research carried out in the French section of the Department of Letters and Foreign Languages, at Tiaret University, Algeria. It focuses on the teaching/learning of oral production skills and practices some of the action-oriented approach principles through the study of oral interactions during the performance of a language task. The aim behind this is to lead the learners to mobilize multiple resources when speaking in FFL (French as a Foreign Language) classes. It is a question of testing one of the theoretical principles underlying the conception of language in the Common European Framework of Reference (Council of Europe, 2001), namely the fact that the language the learner is regarded as a "social actor" having tasks to perform just similar to real-life situations. The corpus consists of filmed recordings of oral expression sessions conducted with second year LMD students.

**Key words:** *Common European Framework of Reference* – action-oriented approach – task - oral competence - oral interaction - learning strategy

العنوان: تعليمية الشفوي في الجامعة والإطار المرجعي الأوروبي المشترك

الكلمات المفاتيح: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك – مقارنة عملية – مهمة – كفاءة شفوية – تفاعل شفوي – استراتيجيات التعلم



ENSEIGNEMENT DE L'ORAL À L'UNIVERSITÉ  
ET  
*CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE*

Le développement des compétences de l'oral est reconnu aujourd'hui comme primordial pour la maîtrise d'une langue étrangère (Gadet, Le Cunff et Turco : 1998 ; Garcia-Debanc et Delcambre, 2002). Dans le système d'enseignement, en Algérie, l'oral en langues étrangères est programmé dans les deux cycles, primaire et secondaire, et en licences de langues étrangères. Par ailleurs, en licences de langues L/LMD<sup>1</sup>, de trois (3) ans, un nouveau statut<sup>2</sup> lui accorde une place plus importante que celle qui lui était réservée en licence dite « classique »<sup>3</sup>.

Dans les nouveaux canevas et programmes, des modules d'un volume horaire de plusieurs heures, intégrés dans des unités d'enseignement fondamental, lui sont consacrés pendant les deux premières années.

Nous avons jugé pertinent de nous interroger sur les démarches didactiques qui pourraient contribuer à développer les

---

<sup>1</sup> Le cursus universitaire LMD (licence/master/doctorat) a commencé à être introduit dans les universités au début des années 2000. Mais il fait l'objet épisodiquement de réajustements sanctionnés par des dispositifs législatifs.

<sup>2</sup> Arrêté ministériel n°500 du 28 juillet 2013. Disponible sur le site du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : <<https://www.mesrs.dz>>

<sup>3</sup> Un module de 3 ou 4 heures consacré à la fois aux techniques d'expression écrite et orale (T.E.E.O.), en première année d'une licence qui en comptait quatre (4).

compétences de production et d'interaction orales des étudiants du tronc-commun de la licence de français, à travers quelques-uns des principes de l'approche actionnelle. Nous comptons apporter des éléments de réponses à quelques questions de fond : Quels genres d'activités peut-on proposer aux étudiants ? Quelles sont les tâches à réaliser ? Quels sont les critères d'évaluation à retenir ? Comment remédier aux lacunes des apprenants.

### 1 - MÉTHODOLOGIE

Nous formulons l'hypothèse qu'un choix approprié d'activités et de thèmes à travailler en interactions orales pourrait stimuler les étudiants et les amener à participer à la communication orale, à débattre, en un mot, à réaliser des tâches analogues à celles de la vie réelle.

Précisons que la notion de « tâche » est à comprendre au sens de D. Coste (2009 : 15) : « *La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, (...))* ».

Dans la perspective actionnelle, préconisée par le *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001), cette conception s'explique par le statut d'« acteur social » qu'elle confère à l'apprenant ou à l'utilisateur de la langue.

Dans cette perspective, l'apprentissage et la communication sont envisagés comme des actions qui se réalisent à travers des activités langagières qui correspondent à des actes de parole (se présenter, demander une information, remercier quelqu'un, etc.),

à des genres de discours (débats, conférences, genres conversationnels, etc.) :

Dans cette perspective, l'apprentissage et la communication sont envisagés comme l'accomplissement de tâches qui s'exécutent à travers des activités langagières (conseil de l'Europe, 2001 : 15). Chacune d'elles se réalise « *dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (*idem*), comme l'explique Tagliante :

*Cette approche permet d'élaborer des activités d'apprentissage qui traitent de la compétence langagière générale (interaction, production, réception, médiation), dans des domaines précis (personnel, public, éducationnel, professionnel), en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des événements.*  
(Tagliante, 2007a : 32)

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons mené, au cours de l'année universitaire 2014-2015, une expérience auprès des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence de français langue étrangère. Le test a été réalisé durant les séances de Travaux Dirigés (TD) du module de compréhension et expression orales.

Nous avons constitué un groupe de trente étudiants dont la présence aux TD est régulière, et dont le niveau de langue en français est hétérogène.

Les tâches qui leur étaient demandées s'inscrivaient dans des domaines différents: personnel, professionnel, éducationnel. Elles étaient à réaliser à travers des activités de jeux de rôles, de simulation et d'interaction. Elles se référaient aux différentes

catégories de tâches proposées dans le *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001). Il s'agit de huit activités langagières pour l'oral et l'écrit qui relèvent de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation dont le CECR souligne l'intérêt :

*Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives. De nombreuses activités communicatives telles que la conversation ou la correspondance, par exemple, sont interactives, c'est-à-dire que les participants sont tour à tour locuteur(s)/scripteur(s) et destinataire(s).* (Conseil de l'Europe, 2001 : 48)

Nous avons choisi deux types d'activités d'interaction orale, à savoir le débat et les activités théâtrales.

Le débat est un genre de discours oral qui se caractérise par une discussion sur une question qui suscite des prises de position contradictoires. D'après Dolz et Schneuwly, les apprenants sont familiers de ce type d'activité parce que courant dans les émissions radiophoniques et télévisuelles :

*Les raisons en faveur d'un travail sur le débat en public, à différents moments de la scolarité obligatoire, sont nombreuses. Les élèves vivent dans une société de persuasion dans laquelle les médias essaient systématiquement d'influencer l'opinion des citoyens [...]. Lorsqu'ils interviennent dans un débat en classe, ils se préparent à participer à la vie sociale [...], ils découvrent certains ressorts de l'argumentation et s'arment ainsi contre certains effets manipulateurs.* (2014 : 163)

Ces représentations *a priori* des situations argumentatives en public chez les apprenants expliqueraient que ce type d'activité soit fréquemment sollicité par les enseignants de langue.

Quant aux activités théâtrales, elles avaient déjà été introduites dans les méthodes conventionnelles, notamment les méthodes SGAV et communicative-cognitive dont un des principes de base était de ne pas séparer la pratique linguistique de ses conditions d'emploi ordinaire.

Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, on souligne l'intérêt de ce genre oral pour les apprenants :

*Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle (Cuq, 2003 : 237).*

L'activité théâtrale semble incontournable en enseignement du FLE. Selon le *Cadre Européen Commun de Référence*, ces pratiques didactiques favorisent l'apprentissage de la langue étrangère : « *En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyens pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner s'il y a lieu l'information concernant les types de tâches, par exemple, simulations, jeux de rôle, interactions en classe, etc.* » (Conseil de L'Europe, 2001 : 47).

Quant au choix des thèmes, au lieu de les imposer aux apprenants comme c'est souvent le cas<sup>4</sup>, nous avons opté pour des thèmes négociés avec les étudiants pour les motiver davantage et développer leurs sens de l'initiative et de l'autonomie, indispensables à l'apprenant/acteur social :

*Le développement de l'autonomie implique qu'on donne aux apprenants une certaine latitude quant au choix du contenu et de la méthode. L'enseignant est habitué à présenter et à exploiter un texte unique [...]. Il lui faut un certain courage pour livrer, au moins en partie, à la négociation les matériels et les activités pédagogiques. (Sheils, 1993 : 28)*

Pour le débat, trois thèmes ont été retenus : « les femmes dans des métiers d'hommes », « la valeur de l'argent » et les « avantages et inconvénients des réseaux sociaux ».

Quant à l'activité théâtrale, elle a consisté en de courtes scènes autour de « la pause-café à l'hôpital ».

Pour la collecte des données, nous avons enregistré les activités d'interactions orales en bandes vidéo que nous avons transcrites intégralement selon les conventions de transcription du GARS<sup>5</sup>. Cet outil nous a permis de mesurer les différents aspects de la

---

<sup>4</sup> Pour Francine Cicurel (2011 : 24), « au cours d'une interaction donnée, on peut supposer que les protagonistes vont "parler de quelque chose", partager un thème conversationnel. (...) Il n'est pas simple de déterminer quel est le "thème" d'un cours de langue, car tout est susceptible d'être objet de discours : un thème de société au cours d'une discussion. (...) c'est l'enseignant qui impose le thème, l'annonçant le plus souvent ».

<sup>5</sup> Conventions de transcriptions du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS), sous la direction de C. Blanche-Benveniste. Voir, en annexe, les signes de transcription utilisés.

communication orale verbale et non-verbale et d'étudier les tours de parole.

## **2 - DESCRIPTION DES ACTIVITÉS D'INTERACTION ORALE**

### **2.1 - Le débat**

Nous avons analysé les données issues de l'observation de la réalisation de trois tâches qui relèvent de l'interaction orale et qui ont permis aux apprenants d'exprimer leurs opinions, de prendre position et de justifier leurs points de vue.

La première, un débat d'environ 8 minutes sur « les femmes dans des métiers d'hommes », a été organisée suite à une activité de compréhension orale d'un reportage télévisé qui traitait de l'image de la femme dans des professions habituellement réservées aux hommes<sup>6</sup>. Deux groupes d'étudiants de 5 et 3 membres, dont les avis étaient contradictoires, ont confronté leurs arguments.

La seconde est un autre débat d'environ 4 minutes, entre un étudiant et un groupe de quatre de ses camarades, sur « la valeur de l'argent ».

La troisième est une discussion d'environ 6 minutes, menée par un groupe de quatre étudiantes autour des « avantages et inconvénients des réseaux sociaux » (Facebook, Twitter, Skype, etc.).

Il est à retenir que ces activités relèvent tantôt de l'oral improvisé, tantôt de l'oral préparé, et que leur réalisation a impliqué l'exécution de différentes tâches et de différents actes

---

<sup>6</sup> Il s'agit d'un reportage intitulé « Des femmes dans des métiers masculins », diffusé par une chaîne française et disponible sur le site : < [http://fr.vertaal.com/jt\\_20101127\\_femmesmetiersmasculins.htm](http://fr.vertaal.com/jt_20101127_femmesmetiersmasculins.htm)>.

de paroles : donner et défendre un point de vue, étayer son argumentation par des exemples, réfuter un argument en utilisant les outils linguistiques appropriés, etc.

## 2.2 - L'activité théâtrale

Pour cette activité, nous avons transformé la classe de langue étrangère en un petit théâtre, en attribuant des rôles aux étudiants pour développer leurs compétences (linguistiques, pragmatiques, culturelles, etc.).

Nous avons conçu un jeu de rôle à partir duquel les étudiants devaient recréer une situation calquée sur le monde réel. L'objectif était de mettre en place une « *simulation* [qui] *consiste à s'exercer à pratiquer en classe une situation qu'on aura, ou qu'on pourrait avoir à affronter en dehors de la classe* » (Besse, 2003 : 153).

L'activité de simulation consistait en des scénettes autour de rencontres, comme celle de la « pause-café à l'hôpital », un travail créatif de 5 minutes réalisé par trois étudiants.

Quant à la dramatisation, nous avons sélectionné deux pièces théâtrales qui ont été jouées par les étudiants : *A l'unisson* de Jean Pierre Martinez et « la vie d'Albert Einstein ». La première est un jeu de rôle de 4 minutes, réalisé par deux étudiantes ; la deuxième, choisie par quatre étudiants, a consisté à jouer pendant 4 minutes des scènes de la vie du savant.

Enfin, il est nécessaire de mentionner que nous avons fait participer tous les étudiants du groupe-classe aux activités langagières orales, notamment à celles du débat. Mais nous avons dû, pour l'analyse, faire une sélection des corpus issus des activités de groupes en fonction de la qualité de leur enregistrement et celle de leurs contenus thématiques.



### 3 – ANALYSE DES ACTIVITÉS

#### 3.1 – Débat n°1 :

Nous avons remarqué que le débat est l'activité orale privilégiée par les étudiants parce qu'il implique plusieurs acteurs autour d'un enjeu : « *Une interaction donnée entre deux ou plusieurs locuteurs engagés dans l'échange est un événement de communication constitué par ce jeu d'influence de paroles et des actes sur les paroles et les actes des locuteurs* » (Beacco, 2007 : 123).

Au cours de la réalisation de cette activité, certains étudiants préféraient l'oral improvisé car, après s'être concertés sur le choix du thème, ils intervenaient librement, sans avoir recours à leurs carnets de notes. D'autres ont opté pour l'oral préparé parce qu'il leur permettait d'organiser leurs idées avant d'en débattre, d'apprendre par cœur quelques expressions et de choisir leurs arguments avant de prendre la parole.

Ces choix montrent quelque peu la diversité des profils des étudiants.

Les étudiants ont participé activement au premier débat, « les femmes dans des métiers d'hommes », en essayant de donner leurs points de vue et de prendre position par rapport à ce thème qui a rapidement généré un conflit entre eux. Notons que le sujet traite d'un thème auquel les étudiants ont déjà été confrontés dans la vie réelle et qui relève de la question maintes fois débattue de la place de la femme dans la société. Ce qui est intéressant à relever est dans la posture adoptée par les uns et les autres : parmi les arguments les plus contradictoires entendus dans les débats sociaux, ils ont choisi les leurs et se les opposent dans un débat organisé.

Extrait 1 : « les femmes dans des métiers d'hommes »

L1 : *euh on est pour le travail des femmes dans des métiers masculins euh parce que de nos jours la femme euh s'est=imposée dans la société même euh elle s'est battue pour euh avoir une égalité avec l'homme ++ et notamment dans des métiers qui préservent aux + aux=hommes on trouve parmi ces métiers on trouve des femmes qui occupent des + des postes classiquement réservés aux=hommes comme euh + Angela Merkel qui /*

L2 : *elle prend le métier de l'homme comme par exemple tel que les ingénieurs en bâtiment ou + ou bien en génie civile euh l'avantage de ce métier + que la femme est=égale à l'homme*

L3 : *il n'y a pas de travail d'homme et de travail de femmes +*

L4 : *xxx elle ne peut pas exercer des métiers pareils parce qu'elle est fragile*

L7 : *mais je pense + elle perdrait sa féminité elle sera méprisée et non respectée par les gens/*

L8 : *mais notre euh nos traditions ne permet pas la femme de : /*

L1 : *mais à condition sans atteindre sa féminité je suis pour le travail des femmes dans des métiers d'hommes/*

L4 : *impossible c'est impossible + c'est impossible tu peux faire /*

L6 : *parce que le contraire + ce genre de travail xxx elle va perdre sa féminité elle n'aura pas le temps de s'occuper de son foyer*

L8 : *non c'est pas tous les domaines /*

L7 : *aussi elle négligerait sa vie privée*

L4 : *oui ses enfants son + son travail domestique + elle peut pas faire les deux tâches + un travail dur et faire euh*

L'extrait ci-dessus donne un aperçu des tours de parole. Il apparaît clairement que les interactants étaient engagés dans l'interaction orale. Certains ont pris l'initiative et ont monopolisé soit volontairement, soit involontairement, la parole (L1 et L4). Nous avons enregistré 67 tours de parole des étudiants impliqués dans l'activité, en écartant les paroles inaudibles des participants qui parlent tous à la fois (L0) et l'intervention de l'enseignante (E) qui a joué le rôle d'animatrice (tableau 1):

	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	Total
Tours de parole	18	6	16	7	2	14	9	9	5	5	91
	24		67								

Tableau N°1: Débat N°1

En ce qui concerne la gestion de l'alternance des tours de parole, nous avons remarqué la présence d'interruptions très courtes dans la plupart des cas, ce qui a permis aux interactants de prendre part à l'échange. De même, les chevauchements à valeur coopérative ont eu pour but d'assurer la continuité thématique (négation et réfutation des propos d'autrui ou étayage de l'idée) :

L1 : *mais à condition sans atteindre sa féminité je suis pour le travail des femmes dans des métiers d'hommes/*

L4 : *impossible c'est impossible + c'est impossible tu peux faire / (...)*

L4 : *oui généralement les femmes euh*

L7 : *elle sera guidée par ses sentiments*

Cela indique que chaque participant a pris en compte les propos des autres, et qu'il est à la fois locuteur et destinataire comme

préconisé par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 48). Ainsi, nous pouvons considérer le travail coopératif qui s'est effectué entre les apprenants comme une stratégie qui leur a permis de prendre le risque de s'engager dans une communication : « *L'apprenant s'investit davantage, gagne en respect de soi et en assurance, et stimulé par l'ambiance "socio-affective" conviviale de la classe, il incline plus volontiers à prendre des risques* » (Sheils, 1993 : 8).

Nous avons également constaté que la plupart des participants utilisaient la langue avec aisance, sans faire des pauses pour chercher leurs mots, et étaient capables de justifier leur point de vue :

L4 : *××× elle ne peut pas exercer des métiers pareils parce qu'elle est fragile*

L7 : *mais je pense + elle perdrait sa féminité elle sera méprisée et non respectée par les gens/*

Leurs propos sont clairs et illustrés par des exemples :

L2 : *elle prend le métier de l'homme comme par exemple tel que les ingénieurs en bâtiment ou + ou bien en génie civile euh l'avantage de ce métier + que la femme est=égale à l'homme*

Selon Cuq et Gruca, qui insistent surtout sur l'aisance dans l'expression et la fluidité, ce sont là des indicateurs de la maîtrise de l'oral en FLE. Pour eux, en effet, « *la maîtrise de la langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires : habileté à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées* » (2005 : 179). Nous pouvons donc en déduire que c'est le cas de nos étudiants.

Par rapport à l'échelle élaborée par le CECRL, les étudiants qui ont participé à ce débat peuvent être classés au niveau B2<sup>7</sup> (niveau de l'utilisateur qui « peut communiquer »), car l'« *utilisateur indépendant B2 : Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance [...]. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

### 3.2 – Débat n°2 :

Les participants au deuxième débat intitulé « la valeur de l'argent », thème souvent débattu dans la vie réelle, ont tenté de présenter leurs points de vue en recourant à des exemples simples :

Extrait 2 : « la valeur de l'argent »

L6 : *ehh à mon avis l'argent a une grande importance et une grande valeur aussi c'est=une base plus × elle nous permet d'avoir une vie plus stable je pense qu'elle nous donne envie et on serait capable de tout faire + enfin et sans aucun doute l'argent a une grande valeur dans la vie  
////*

L1 : *oui: mais il faut travailler pour avoir de l'argent il faut pas rester les bras croisés*

L2 : *les bras croisés + la valeur + l'argent a une valeur mais avec des limites c'est-à-dire pas euh + pas faire n'importe quoi ou travailler les=interdits pour avoir de l'argent + on est contre cette idée*

---

<sup>7</sup> Cette échelle comprend six niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

L7 : *à votre avis: l'argent est importante très importante ou un peu importante*

L2 : *très=importante*

L0 : *(rire)*

L2 : *mais comme on a dit + avec des limites + avec des principes bien sûr*

L4 : *on doit savoir comment les gérer*

L5 : *donc selon vous l'argent est un=constituant du bonheur c'est pas le bonheur*

L2 : *bien sûr + c'est pas le bonheur + le bonheur c'est un truc intouchable c'est la satisfaction de soi-même*

L5 : *donc vous ne pouvez pas dire que l'argent c'est l'bonheur*

Cet échange nous a permis d'enregistrer 47 tours de parole. Nous avons également remarqué que tout le groupe-classe s'intéressait au sujet : chaque apprenant suivait attentivement la réaction des autres par rapport au sujet ; d'où la participation spontanée de certains étudiants (L4 et L7) pour atténuer le conflit (tableau 2) :

	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	Total
Tours de parole	6	2	2	23	1	3	13	1	4	55
	8		47							

Tableau N°2: Débat N°2

Il apparaît nettement que certains locuteurs (L2 et L5) monopolisaient la parole et prenaient position. Le discours produit est simple, cohérent, caractérisé par des énoncés brefs dans la plupart des tours de parole :

L2 : *il fait le bonheur*

L5 : *ah + non donc c'est pas le bonheur*

L2 : *il fait le bonheur*

L7 : *c'est pas le bonheur mais il peut*

Nous avons pu relever des interruptions et des chevauchements dans les prises de parole. Cela confirme que les locuteurs s'écoutaient mutuellement et réagissaient aux propos les uns des autres. Cette prise en compte de la parole d'autrui est marquée par des indices tels que la négation :

L2 : *il fait le bonheur* / L5 : *ah + non donc c'est pas le bonheur*), ratification qui se produit entre locuteurs de même avis (L1 : *oui: mais il faut travailler pour avoir de l'argent il faut pas rester les bras croisés* / L2 : *les bras croisés + la valeur + l'argent a une valeur mais avec des limites c'est-à-dire pas euh*).

Ainsi, le travail interactif est indéniablement coopératif. Les interactants s'entre-aidaient, sans laisser le silence s'installer. Outre la stratégie coopérative, ils ont adopté celle de compensation (*le bonheur c'est un truc intouchable*).

Sur le plan linguistique, les participants ont montré leur capacité à construire des énoncés cohérents en relation avec le thème, à exprimer une opinion - *à mon avis, je pense, à votre avis, selon vous, personnellement*) - et à donner des explications - *des limites c'est-à-dire pas euh + pas faire n'importe quoi* -.

Sur l'échelle du CECRL, ils peuvent être classés au niveau B1, niveau de l'utilisateur qui « *peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

**3.3 - Débat n°3 :**

Le troisième débat, qui a porté sur « les avantages et les inconvénients des réseaux sociaux », a fortement suscité l'intérêt des étudiants qui ont échangé leurs opinions sans les opposer. En effet, pour les participants à la discussion, les réseaux sociaux sont des moyens de communication qu'ils ne peuvent pas éviter malgré leurs inconvénients :

Extrait 3 : « les avantages et les inconvénients des réseaux sociaux »

L1 : *social donc oui le Facebook il rapproche les gens des quatre coins du monde on peut parler avec des personnes même + en chine mais il a des=inconvénients il rapproche les plus les plus loin et euh éloigne les plus proches + c'est-à-dire nos parents nos frères nos sœurs on est avec eux avec nos corps mais pas avec nos têtes + on est ailleurs même si on est à table même si on est entre famille tout le monde + chacun a son Smartphone dans la main euh il a des=avantages bien sûr car euh il partage des ++ des=infos sur tout + sur tout le monde des --- [...]mais euh avec ces moyens de communication même si une femme par exemple accouche deux enfants à + en Indonésie on peut savoir tout° suite c'est + c'est=un moyen rapide euh mais + ça prend du temps quand même + sans se sans se rendre compte on peut être assis jusqu'à cinq heures six heures sur notre euh truc à regarder les vidéos à parler à + à faire euh à faire du tchatte avec des gens même avec nos=amis ++ moi personnellement avec euh avec mon Smartphone je suis bronchée H vingt-quatre sur Facebook je suis tout le temps en ligne c'est-à-dire si on me cherche on me trouve + c'est devenu un (rire) un truc euh on peut dire accro*



L7 : *le Facebook est un réseau social qui permet de + euh communiquer avec n'importe qui à n'importe quel moment euh mais pour moi c'est=une perte de temps /*

L1 : *(étonnement puis rire) c'est pas vrai elle est tout le temps connectée mais c'est pas vrai elle est H vingt-quatre connectée /*

E : *c'est son point de vue + elle dit qu'elle perd son temps*

L7 : *oui parce que je suis H vingt-quatre connectée euh pour moi c'est=une perte de temps parce que je suis H vingt-quatre connectée + il prend tout mon temps*

L1 : *yak*

L7 : *(rire) --- j'ai pas le temps d'être avec mes parents mes sœurs euh ××× avec mes=amis /*

L1 : *on raconte de tout et de rien + c'est-à-dire on refait ××× genre euh t'as remarqué ce matin on a fait ça on a on a parlé de: + on a fait un débat sur le Facebook + flane a dit flana a dit + et on parle + si on + par exemple à cinq heure chacune part chez elle alors qu'est-ce que vous avez préparé pour le dîner qu'est-ce que + on se change de recettes + on se change de: on se raconte des films ratés si quelqu'un a raté ××× donc on fait des=exposés + on fait un groupe généralement à trois + un groupe.*

Nous avons enregistré 25 tours de parole sans éliminer les interventions de certains étudiants (L2, L4, L5) qui ont prêté attention à la discussion de leurs camarades directement impliqués dans le débat (tableau n° 3) :

	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	Total
Tours de parole	10	2	12	3	3	1	1	1	4	37
	12		25							

Tableau N°3: Débat N°3

La locutrice L1, qui s'exprimait en langue étrangère sans difficulté, qui utilisait la langue avec souplesse (elle a ouvert la discussion et pris la parole 12 fois), peut être classée en C1 d'après les indicateurs du CECRL :

*Utilisateur expérimenté C1 : Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)*

En nous référant à Tagliante (2007b : 48-50)<sup>8</sup>, nous avons classé les compétences développées à l'oral en :

- compétences linguistiques : lexique et vocabulaire liés à la thématique (*social – facebook – réseau – communiquer*), expression de la subjectivité (*pour moi, personnellement*), grammaire de l'oral (vocabulaire approximatif « *truc* », répétition « *ce matin on a fait ça on a on a parlé de: + on a fait un débat* », principe de l'économie « *des infos* » ;

<sup>8</sup> Tagliante (2007b : 48-50) reprend le classement des compétences adopté dans le CECRL en insistant sur le fait que la compétence à communiquer langagièrement est constituée de plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique et fonctionnelle.

- compétences sociolinguistiques (introduction des termes et expressions du dialecte arabe : *yak*<sup>9</sup>, *flane*<sup>10</sup>, *flana*<sup>11</sup>) ;
- compétences pragmatiques qui englobent la compétence discursive (organiser des phrases cohérentes, structurer son discours) et la compétence fonctionnelle (reconnaître et produire des énoncés liés aux fonctions de la langue).

Enfin, au cours de la réalisation de la tâche, nous avons constaté que les participants mobilisaient différentes ressources stratégiques : la planification en préparant les propos et quelques exemples, l'exécution en demandant de l'aide et la traduction du terme en langue cible et la compensation par des expressions telles que « *truc, quelque chose, genre* », l'autocorrection « *social donc oui le Facebook [...] par exemple accouche deux enfants à + en Indonésie* »).

C'est, selon Tagliante (2007b), l'illustration de la gestion maîtrisée des tours de parole par les étudiants :

*En interaction, la planification d'une production (sa préparation, son adaptation, voire sa répétition), l'exécution parfois la mise en œuvre de stratégies d'évitement ou de contournement, par exemple lorsqu'on paraphrase si on ne connaît pas le mot exact, il est possible de gérer les tours de parole, en mobilisant l'attention, en coopérant, en demandant de l'aide, en prenant l'initiative ou, au contraire, en laissant des silences s'installer à dessein, la compensation en utilisant les expressions apprises par cœur, la remédiation si la communication est*

---

<sup>9</sup> [jak] : Ah bon !

<sup>10</sup> [flen] : Quelqu'un

<sup>11</sup> [flena] : Quelqu'une

*mal passée, l'autocorrection lorsqu'on relève soi-même ses erreurs et qu'on les corrige immédiatement.* (Tagliante, 2007b : 39 - 40).

### 3.4 - Activités théâtrales

Pour ce qui est des activités théâtrales, nous avons mis l'accent sur la correction phonétique (intonation, rythme, accent) et sur la gestualité car les interactions orales ne se limitent pas à la communication verbale mais s'étendent au non verbal. C'est pourquoi, dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, on insiste sur le fait de prendre en compte la communication orale dans tous ses aspects (verbal et non-verbal) :

*La communication non-verbale est également décrite dans tous ses aspects. Le Cadre européen commun décrit les gestes et les actions (désignation d'un objet du doigt ou de la main), le comportement paralinguistique (le langage du corps et du regard, l'utilisation des onomatopées, la qualité de la voix et du ton utilisés.* (Tagliante, 2007b : 40)

Dans les trois activités, les participants ont adapté leur voix et leurs gestes à la situation de communication. D'abord, au cours de la réalisation de la simulation projective « Pause-café à l'hôpital », les participants ont eu une attitude réactive non-verbale pour renforcer leur discours oral :

Extrait 4 : « pause-café à l'hôpital » : *Scène 1 : le professeur cherche les infirmiers*

1 L1 : (en tournant dans la salle, il fait des gestes avec les mains d'un air énervé) *j' n'arrive pas à supporter ces*

*ces=infirmiers là toujours en train de s'échapper + oh mon dieu × \ ils vont me tuer ces=infirmiers ↑*

2 L2 : *oui docteur*

3 L1 : *oui docteur ah oui docteur : \* (lève les bras et parle de manière ironique) (rire des autres) (les mains sur les hanches) *où vous=étiez /*

4 L2 : *toujours là monsieur* (geste avec les mains)

5 L1 : *ah : ah bon + maintenant [metnã]* (en s'adressant au L3) *j'ai j'ai une opération à faire et parmi vous* (geste avec l'index de la main droite et main gauche sur la hanche gauche) *je n'ai pas besoin de personnes sauf celui-là viens* (quitte le lieu)

6 L3 : *ok monsieur* (rejoint L1)

Nous avons essayé de décrire, entre parenthèses, les gestes, les mouvements et les positions du corps de chaque apprenant-acteur.

Quant à l'intonation, les participants en utilisaient une fortement montante pour exprimer la colère (*ils vont me tuer ces=infirmiers ↑*), légèrement montante pour l'interrogation (*où vous=étiez ^*), fortement descendante pour l'étonnement (*oh ya lala ↓*).

Nous avons enregistré des répétitions (*oui docteur ah oui docteur : \*) dans un énoncé ironique, (*c'est d- c'est d- c'est de moi que vous parlez de moi de moi*). Nous avons également remarqué le recours à la langue maternelle (*ah non ya lala<sup>12</sup> sauf si on est déjà fou*).

L'activité de dramatisation *A l'unisson*, pièce de Jean-Pierre Martinez, a été réalisée par deux étudiantes. Elles ont joué les

<sup>12</sup> [jalala] : expression de l'arabe qui signifie « majesté ».

rôles de deux personnes folles qui se donnent la réplique. L'objectif des « actrices » était d'amuser leurs camarades par leur interprétation comique parce qu'elles étaient évaluées sur leur capacité à s'identifier aux personnages :

Extrait 5 : *A l'unisson*

*Scène 1 : deux femmes se croisent*

L1: (marche et se rapproche du L2) (un bout de papier dans la main droite) (la main droite sur la bouche) *bonjour*

↑

L2: (hoche la tête de haut en bas) (la main gauche dans la poche) *bonsoir* /

L1: (s'éloigne un peu) (le bout de papier dans la main sur la bouche) *bonsoir* \ + (se rapproche un peu) *bonjour* [bõʒwaʁ] /

L2: *bonsour* [bõʒsuʁ] \

L1: *je peux vous=aider* ↑

L2: *vous=avez besoin d'un renseignement* /

L1: (s'éloigne un peu puis se rapproche) (tapotement des doigts de la main : le pouce et le majeur) *psitt psitt vous m'entendez* ↑

L2: (les mains dans les poches) *vous=êtes sûr* (ouvre et ferme la bouche) *vous=êtes sûr que ça va* /

L1: *vous parlez français vous* ↑ (le bout de papier dans la main sur la bouche)

L2: *do you speak french* (hoche la tête)

L1: *do you speak french* ↑ (d'un air ironique) + *a donde vas* ↑

Les participantes avaient planifié à l'avance l'activité (choix des répliques, distribution des rôles, préparation préalable) et n'avaient pas besoin de leurs notes. Elles parlent spontanément, avec aisance. L'expression corporelle (signalée entre

parenthèses) a été importante pour l'exécution de cette tâche, de même que l'expressivité (cf. intonation des énoncés) pour mimer la folie.

Nous en avons conclu que grâce à ce genre d'oral, l'apprenant peut se libérer de son stress, de sa timidité, enfin de ce qui fait obstacle à la prise de parole devant un public.

Quant à la troisième activité théâtrale, les participants ont été conscients du rôle essentiel de la planification car ils sont sortis du cadre de la classe pour préparer l'espace, les objets nécessaires à la réalisation de la tâche (table, chaises, tablier de cuisine, bouteille d'eau, tasses de café), ont distribué les rôles et appris par cœur les répliques :

Extrait 6 : « La vie d'Albert Einstein »

Scène 1 : *le petit déjeuner*

L1: (frappe les mains) *allez Albert allez à table allez /*  
(geste avec la main)

L2: (court) *salut maman*

L1: *salut*

L2: (prend la chaise et s'assoit)

L1: (lui sert du café) (s'assoit) *prends ton café × (remue son café)*

L2: (en remuant son café) *maman je peux te poser une question /*

L1: *oui bien sûr: tu peux mon fils*

L2: *pourquoi quand quand je fonds le lait avec ma cuillère* (geste avec le pouce) (remue le café) + *le sucre se fond rapidement /*

L1: (hoche la tête à gauche) *et toujours la même chose /*  
(plie les doigts et met l'index sur la tempe) *(étonnement)*  
*tu poses des questions bêtes blizzards où t'as trouvé tout ça* (geste avec les deux mains) + *moi je vais te répondre*

*Albert / (met le bras droit sur le genou) + bien sûr le sucre se fond rapidement parce que le lait est chaud + tu es convaincu↑ (les bras croisés)*

*L2: non (hoche la tête de gauche à droite) + mais j'ai une autre question (les mains posées sur la table)*

*L1: c'est mieux de boire ton lait arrêtez de bavarder de bon matin (se lève) tous les=enfants ××× sans s'interroger et alors qu'est-ce que t'as ↑*

*L2: mais maman + n'oubliez pas que Newton il a découvert la loi de la gravité parce qu'il a vu la pomme se tomber sur terre (geste avec la main) alors il a ××× de s'interroger*

Le discours produit à l'oral est cohérent. Nous avons relevé quelques syllabes inaudibles, dans l'ensemble, chaque locuteur a pris en compte le dire d'autrui avant d'enchaîner avec sa propre réplique. La stratégie de coopération a donc bien été investie par les participants. Dans toutes les situations, gestes, mimiques et mouvements ont accompagné la parole. La voix était adaptée à la situation de communication (intonation légèrement montante dans la plupart des tours de parole).

Nous avons retenu de ces activités que la forte participation des étudiants, dans les différentes situations de production/interaction orale que nous avons proposées, résultait de leur compétence à mobiliser les stratégies nécessaires à la réalisation de ce genre de tâche. Goullier (2006 : 17) explique à ce sujet que « *la réussite dans les activités de compréhension ou d'expression, à travers des tâches communicatives, dépend étroitement du développement des compétences qui doit constituer le fil conducteur de la progression* ».



De cette expérience, avec les étudiants de licence de français L/LMD, nous avons conclu que la perspective actionnelle peut être exploitée dans l'enseignement de l'oral en Algérie, surtout en ce qui concerne la production et l'interaction orales. Elle est apte à rendre l'apprentissage de la langue étrangère plus efficace parce que plus dynamique. En effet, l'apprenant est en phase avec la réalité qui l'entoure parce qu'elle vise à développer chez lui une compétence à communiquer en combinant le verbal et le non verbal, une aptitude à structurer son discours en s'adressant à l'autre, le libérant des contraintes diverses à l'origine de son mutisme en société. Le recours à ce genre de tâches qui encourage le travail interactif et coopératif en classe de langue étrangère ne peut que contribuer à préparer l'apprenant à assumer un rôle actif dans la société même si, dans son environnement, les interactions en français sont rares.

#### BIBLIOGRAPHIE

BEACCO J.-C., *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2007.

BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier / Crédif, Paris, 2003.

*CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des politiques linguistiques*, Les éditions Didier, Paris, 2001. Disponible sur URL :

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)>.

Consulté le 06 mars 2016.

COSTE D., « Tâche, progression, curriculum », in *Le Français dans le monde. Recherche et applications*, n° 45, 2009, pp. 15-24.

CUQ J.-P., (Dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, 2003.

CUQ J-P, GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2005.

DOLZ J, SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, (5<sup>ème</sup> éd), ESF, Paris, 2014.

GADET F., LE CUNFF C. et TURCO G., (coord), L'oral pour apprendre, *Repères*, n°17. 1998. Disponible sur URL :

<<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS017.pdf>>. Consulté le 20/02/2017.

GARCIA-DEBANC C. et DELCAMBRE I., (coord.), « Enseigner l'oral », in *Repères*, n°24/25, 2001-2002 (nouvelle série), INRP, Saint-Fons, 2002. Disponible sur URL :

[<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS024-025.pdf>]. Consulté le 20/02/2017.

GOULLIER F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*, Les éditions Didier, Paris, 2006. Disponible sur URL :

<[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier\\_Outils\\_1.FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_1.FR.pdf)>. Consulté le 27/11/2015.

SHEILS J., *La communication dans la classe de langue*, Projet n°12 : « Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication », Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993. Disponible sur le site :

<[<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La%20communication%20dans%20la%20classe%20de%20langue%20web.pdf>], consulté le 05/11/2015>

TAGLIANTE C., *La classe de langue*, Clé International, Paris, 2007a.

TAGLIANTE C., *L'évaluation et le cadre européen commun*, (2<sup>ème</sup> éd.), Clé International, Paris, 2007b.

**Annexe : convention de transcription du GARS**

L1	Locuteur n°1, 2, 3
L0	Tous les locuteurs parlent à la fois
E	Enseignant
+	Pause courte
++	Pause moyenne
---	Pause longue
/	Interruption très courte du discours
///	Interruption assez longue du discours
x	Une syllabe incompréhensible
xxx	Suite de syllabes incompréhensibles
<u>oui</u>	Chevauchement (chaque énoncé est souligné)
mi-	Mots incomplets
:	Allongement de voyelle
::	Le nombre de : est proportionnelle à l'allongement
•	absence de liaison, remarquable : c'est• à lui
=	Liaison remarquable : aller=à Paris
Plus°	Prononciation de la dernière lettre
[...]	Terme ou expression en arabe ou en kabyle en orthographe de langue française avec appel de note et note en bas de page avec transcription phonétique entre crochets et traduction en langue française
(...)	Description entre parenthèses des éléments non-verbaux (rire, geste...)
'	Chute d'un son : t' l'as pas r'çu
/	Intonation légèrement montante
↑	Intonation fortement montante
\	Intonation légèrement descendante
↓	Intonation fortement descendante

**NOTES DE LECTURE**

**LES FRANCOPHONIES POSTCOLONIALES :  
TEXTES ET CONTEXTES**

L'ouvrage *Les Francophonies postcoloniales : Textes et contextes* (2016)<sup>1</sup>, sous la direction du professeur Kusum Aggarwal est consacré aux Actes du colloque international qu'elle a organisé au département d'études romanes et germaniques de l'université de Delhi en novembre 2013. Il est composé d'une vingtaine d'articles répartis en cinq rubriques : *Réflexions théoriques, L'Afrique, Le Maghreb, Maurice et Varia*.

Dans sa présentation (pp.07-17), la directrice de l'ouvrage, Kusum Aggarwal retrace les lignes principales des débats autour de deux notions clés, la francophonie et le postcolonialisme, pour conclure au foisonnement de leur théorisation, parfois contradictoire, et à la nécessité de prêter attention à la nouvelle littérature à laquelle elles essaient de donner sens.

Dans la première rubrique, *Réflexions théoriques*, l'article *Pour une étude de la littérature postcoloniale francophone* (pp.20-35) de Farida Boualit, est une entreprise de questionnement de certaines notions de la théorie postcoloniale : *francophonie, francophonies (post)coloniales, études postcoloniales*, etc. Après avoir proposé une sorte d'état des lieux des recherches dans ce domaine, elle conclut sur l'opportunité de l'ouverture de cette théorie à d'autres disciplines, comme la sociocritique.

---

<sup>1</sup> L'ouvrage a été publié avec le concours de l'université de Delhi et de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Éditeur : Langers international Pvt Ltd., 2016, 303 p.

Dans le second article de la rubrique, intitulé *Frontières et surface de la littérature postcoloniale francophone subsaharienne : essai historique et approche didactique* » (pp.36-45), Félix Nicodème Bikoï explore la dimension didactique de cette littérature.

Il préconise des éléments de didactisation de la littérature postcoloniale de l'Afrique francophone et subsaharienne. Dans un premier stade, l'auteur procède à un travail de classement de cette littérature du point de vue historique, selon la terminologie de l'histoire littéraire. Dans un second stade, il propose des regroupements en fonction de thématiques et d'esthétiques communes. De l'avis de l'auteur, ce classement permet une meilleure *transposition didactique* (Nicodème. 2016 : 44).

La seconde rubrique, *L'Afrique*, est composée de six travaux sur l'écriture postcoloniale en Afrique subsaharienne.

Dans le premier, intitulé *Ecrire la colonie en contexte postcolonial : Eclairage des sources orales et des documents d'archive* (pp.47-59), Aminata Kane étudie un corpus très varié constitué d'œuvres littéraires reposant sur des documents d'archives et des témoignages oraux d'auteurs comme Amadou Hampâte Bâ, Van Reybrouck. Elle prône la mise en place de *dispositifs de médiation* pour assurer la pérennité de la double identité de la nouvelle génération. Selon elle, « (...) il convient de montrer aux jeunes générations qui aujourd'hui jouissent d'une double identité qu'il ne s'agit pas de s'affranchir de pratiques excessives de la colonisation, mais de mettre en place de dispositifs de médiation visant à une analyse et transmission de l'histoire » (2016 : 59).

Le second, de Romuald Fankoua, interroge le roman africain francophone et son rapport à la démocratie, comme l'indique son titre : *Roman de la démocratie, démocratie du roman en Afrique noire francophone* (pp.60-73). A l'aide de quelques exemples d'œuvres romanesques africaines et en particulier *Les*

*soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma, l'auteur souligne l'omniprésence de la démocratie comme quête caractéristique de l'écriture africaine. Selon lui, cette prédominance est déterminée par deux principes essentiels qui émanent des œuvres : l'égalité et la multiplicité. Il en fait l'illustration à travers l'œuvre de Kourouma. Selon Fankoua, le principe de l'égalité se dégage des différentes voix du discours, et celui de la multiplicité dans l'ouverture du roman au lecteur.

Traitant de l'œuvre *En attendant le vote des bêtes sauvages*, du même auteur (Ahmadou Kourouma), Yogita Tahalayani analyse, dans le troisième article de la rubrique, intitulé *Etudes postcoloniales, contexte francophone* (pp.74-83), des thèmes qui seraient caractéristiques de la littérature subsaharienne, à savoir : la poétique de l'hybridité, le métissage langagier et la quête identitaire. Pour les appréhender, l'auteur expérimente la grille de lecture de la théorie postcoloniale. Celle-ci lui permet de mettre en lumière la posture de l'entre-deux qu'occupe l'écrivain sommé de réécrire l'Histoire, de témoigner, d'une part, du déracinement culturel et identitaire, et d'autre part, du désir de renouer avec son Afrique d'origine.

Le quatrième, de Blaise Tsoualla, *Femmes à la plume en Afrique subsaharienne d'expression française : émergence, défis et évolution de l'écriture féminine en postcolonie patriarcale* (pp.84-102), se veut comme un inventaire de la littérature africaine féminine depuis ses premières manifestations en 1942 jusqu'à nos jours. Ce parcours est organisé en trois étapes dont « l'émergence » que l'auteure qualifie de tardive en raison de la condition défavorisée de la femme, et « l'affirmation » caractérisée par une prise en charge libre d'un discours féminin qui exprime la volonté de la défense de la condition féminine.

Bernard de Meyer, quant à lui, interroge, dans le cinquième article, *Posture et écriture. Le Mabanckou post-Renaudot* (pp.103-115), les notions de « posture » et de « postcolonial ».



A partir de l'ouvrage d'Antony Mangeon, *postures postcoloniales* (2012), il analyse la possibilité qu'a l'écrivain de choisir, voire même de fabriquer, sa posture. Ainsi, il étudie la biographie du Congolais Alain Mabanckou en mettant en lumière son parcours atypique, entre la pratique littéraire qui le fait sortir de l'ombre, surtout depuis son obtention du prix Renaudot, la communication qu'il assure à travers les médias et les réseaux sociaux, et ses voyages. L'auteur serait parvenu ainsi à forger sa propre posture.

Pour clore la rubrique « Afrique », Rémi Astruc, dans un article intitulé *Les écrivains francophones à l'écart du postcolonial ? Le cas de Marie NDiaye face aux analyses d'Achille Mbembe* (pp.116-124), se penche sur le caractère englobant de la théorie postcoloniale quant à l'interprétation des œuvres littéraires fortement, hétérogènes. Pour lui, l'œuvre de l'écrivaine française Marie NDiaye, par exemple, ne peut être soumise ni au prisme de la théorie postcoloniale en général, ni à celui d'Achille Mbembe en particulier parce qu'il n'aurait pas pris en considération sa *déliation*, dans le sens de sa désobéissance aux *lois logiques de l'identité*. Selon l'auteur de l'article, la posture de l'écrivaine est faussée par son origine sénégalaise et sa couleur de peau.

Le premier article de la rubrique *Maghreb* est celui de Seloua Luste Boulbina, *Deux francographies algériennes. Une déclaration d'indépendance dans la littérature du Maghreb* (pp.126-135). Elle traite de Kateb Yacine et de Frantz Fanon qui, selon elle, ont déclaré leur indépendance, chacun à sa manière : Fanon en prenant en charge dans son discours analytique les paroles de ses patients qu'il transcrit et publie, Kateb en *invent[ant] des personnages* qui agissent pour répondre à l'appel des ancêtres.

Le second article, *La poétique de l'hybridité dans la littérature postcoloniale marocaine de langue française*

(pp.136-144), est de Karima Yatribi qui étudie l'œuvre poétique de Mohamed Loakira. Elle va solliciter les notions clés de l'écriture postcoloniale - l'aliénation, l'altérité, la convivialité, le cosmopolitisme, la dislocation et l'hybridité - pour cerner les instances narratives des poèmes et la distribution des dichotomies je/tu - je/il qui mettent en lumière la confrontation qui sous-tend cette poésie.

Kavitha Tandle est l'auteure du troisième article de la rubrique, *Assia Djébar : l'hybridation de l'Occident et de l'Orient dans la littérature du Maghreb* (pp.145-154). L'étude montre comment l'hybridité se multiplie dans les œuvres de la romancière *tout en conservant les identités religieuses, culturelles et sociales différentes et distinctes*. Il ressort de l'examen de sa prédominance qu'elle a pour effet d'assurer la coexistence harmonieuse des identités distinctes.

Une autre œuvre de la romancière algérienne Assia Djébar est également sollicitée dans cette rubrique par Navreeti Sharma dans un article intitulé : *Réflexion sur la question de l'identité dans Nulle part dans la maison de mon père d'Assia Djébar* (pp.155-164). Elle y interroge la dimension autobiographique de cette œuvre qui se veut un exercice de recherche et de reconstitution de l'identité de la romancière. L'auteure de l'étude montre que l'écriture de la quête identitaire dans un espace multiculturel et multiethnique passe par un récit anachronique. De son point de vue, la langue française du colonisateur, la langue arabe de l'amour, l'exil et les guerres d'Indépendance et civile qu'a connues l'Algérie constituent des traits essentiels qui participent de la construction identitaire chez Assia Djébar.

La rubrique *Maurice* est composée de six articles. Dans le premier, *Le printemps du roman mauricien dans le contexte d'une francophonie décomplexée* (pp.166-174), l'écrivain Carl De Souza retrace l'histoire de l'île pour expliquer celle de

l'écriture romanesque mauricienne qui finit par trouver une nouvelle orientation, à l'image de celle de Bertrand de Robillard qui porte son regard vers l'intérieur.

Dans le second, *Le non dit : le métis dans quelques nouvelles et contes mauriciens de l'époque coloniale* (pp.175-187), Neelam Pirbhai-Jetha s'intéresse à la catégorie métisse de la population, à travers quelques nouvelles et contes mauriciens. Selon elle, le métis, considéré comme inférieur, est un sujet que les œuvres de l'époque coloniale ont évité. Sa rare présence se résume à des personnages de sang-mêlé qui tentent de ressembler aux blancs, mais qui demeurent *des êtres odieux* rejetés par les blancs et les noirs.

Le troisième article, *Écrire en colonie : D'une littérature ethnique à une littérature nationale* (pp.188-206), de Vicram Ramharai, traite de la disparité de la littérature mauricienne, en rapport avec les composantes sociales minoritaires hétéroclites (africains, chinois, indien et colons), et de l'avènement d'une littérature mauricienne nationale plurielle.

Dans le quatrième, intitulé « *plotlessness* » et le désir de communiquer dans les œuvres d'Ananda Devi (pp.207-220), Ritu Tyagi revient sur la romancière Ananda Devi, précédemment évoquée par d'autres intervenants à ce colloque. Le sujet de l'article interroge le moteur de la narration dans les œuvres de l'écrivaine. Selon les narratologues traditionnels convoqués par l'essayiste, le moteur de la narration serait le désir du héros. Il s'agirait de ce qui conduit à l'action dans le roman, or, ce désir, de l'avis de Ritu Tyagi, est incapable d'exprimer l'expérience féminine, qui elle, recherche davantage la communication. De son point de vue, les œuvres de la romancière Ananda Devi en sont l'illustration, parce que caractérisées par la recherche de l'instance du narrataire,

« vous », qui marque une volonté de communiquer et de connecter les différentes voix du récit.

L'avant-dernier article de la rubrique consacrée à la littérature mauricienne, *Nathacha Appanah, Ananda Devi, Shenaz Patel, des écrivaines mauriciennes dans les études postcoloniales* (pp.221-229), porte également sur l'écriture féminine. Son auteure, Cécile Jeste, met en lumière les limites de la lecture postcoloniale de son corpus, qui, selon elle, le cantonne dans une catégorisation tacite, et par conséquent, produit une interprétation lacunaire. Elle propose d'en faire une lecture esthétique, à même de dégager la valeur des œuvres littéraires de ces figures féminines.

Dans le sixième, *Le désir de l'Inde* (pp.230-245), Jean-Louis Cornille et Annabelle Marie interrogent les œuvres d'Ananda Devi et Amal Sethowol pour y détecter les influences et les sources d'inspirations d'Assia Djebar pour Ananda Devi et de Salman Rushdie pour Amal Sewtohul.

Dans la rubrique *Varia*, on peut lire la contribution de Jenni Balasubramanian, *De l'esclave anonyme à un héros de la nouvelle société* (pp.247-260), dans laquelle il étudie *les Marrons* de Louis Timagène Houat et *L'esclave vieil homme ou le molosse* de Patrick Chamoiseau.

Egalement dans cette rubrique, C. Thirumurugan, à travers un article intitulé *La diaspora et le complexe de dépendance : le cas de Ru de Kim Thùy* (pp.261-270), traite du roman intitulé *Ru* de l'écrivaine Kim Thùy. Cet article étudie, à travers les expériences personnelles des romancière, la subordination du migrant dans son pays d'accueil.

Le troisième article, *La représentation du réel haïtien dans Les Possédés de la pleine lune de Jean-Claude Figiolé* (pp.271-281), de Tunda Kitenge-Ngoy, propose une étude de l'écriture réaliste de l'œuvre de l'écrivain Jean-Claude Figiolé (1987).

L'article intitulé *L'art du roman selon Patrick Chamoiseau* (pp.282-294), de Morgane Faulkner, analyse l'écriture romanesque et sa dimension métatextuelle selon P. Chamoiseau. L'auteur souligne le caractère hybride, pluriel et opaque de cette écriture dans sa mise en œuvre des idéologies dominantes à travers le propre regard de l'écrivain.

L'article intitulé *A la recherche du Bagdad perdu* (pp.295-303), de David Parris, clôt la rubrique. Il traite de la littérature des juifs irakiens en langue arabe traduite en langue française.

Cet ouvrage est une illustration de la complexité de la notion de francophonie et de celle de la théorie postcoloniale. En les interrogeant à partir de points de vue différents, il ouvre de nouveaux horizons à la recherche dans ce domaine.

ZOURANENE Tahar  
Université de Bejaia