

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE D'ALGER 2



Faculté des Lettres et des Langues
Langue française

Projet de recherche CNEPRU

Le numéro d'enregistrement de notre projet:

U 00206120140005

*Dynamiques (socio)linguistiques et interculturelles dans
l'enseignement du français en Algérie à l'ère du numérique.
Quels enjeux? Quelles représentations? Quels besoins de
formation?*

Bilan des activités de 2015-2018

Présenté par la Responsable du projet :
Professeure Karima AÏT DAHMANE

Décembre 2018

Ce projet de recherche s'inscrit dans une orientation pluridisciplinaire (sociolinguistique, didactique de l'interculturel et analyse de discours). Pr. Ait Dahmane et son équipe ont organisé entre janvier et juin 2018 plusieurs activités (journées jeunes chercheurs, séminaires) s'inscrivant dans le cadre du CNEPRU U 00206120140005 mais aussi dans le cadre des activités du laboratoire de Recherche : Analyse du Discours, Didactique des langues et Interculturalité (désormais LIRADDI) qui est un lieu de recherche interdisciplinaire regroupant des enseignants-chercheurs de l'Université Alger 2 impliqués dans la formation des doctorants dans les quatre spécialités : Analyse des discours, Sociolinguistique et Didactique des langues-cultures en contact.

L'objectif est de mettre en place des projets de coopération universitaire (codirection et soutenance de thèses, organisation des colloques internationaux, masters et doctorats conventionnés, conception des méthodes applicables à la formation initiale et continue en lien avec les contextes socio-économiques algériens...).

Les recherches, pour la période janvier 2015- décembre 2018 ont été conduites selon deux axes, qui étudient l'objet commun des représentations de l'altérité. Nous avons organisé plusieurs manifestations nationales et internationales:

Le colloque international «*Regards croisés sur les discours de l'altérité dans l'espace méditerranéen* », (responsables K. Ait Dahmane & E. Amorouaych) s'est tenu du 5 au 6 décembre 2016, rassemblant 27 participants dont 4 de nationalités différentes.

Les doctorants de l'équipe ont participé à des journées d'études nationales (Responsables K. Ait Dahmane & N. Allouche- Amari) :

-*L'humour algérien dans tous ses états*, 22 novembre 2016 ;

-*Corpus et perspectives de recherche au carrefour des disciplines*, 9 mai 2017

Pr. Karima Ait Dahmane a animé des conférences :

1. *Plurilinguisme, interculturalité et analyse du discours en contexte algérien*, Université Michel de Montaigne - Bordeaux 3, (16 février 2016).
2. *L'événement et les médias: catégorisations et stéréotypisations de l'altérité dans le discours politique*, Université Alger2, (9 mars 2016).

3. *Les stratégies humoristiques dans la caricature politique de Dilem*, colloque international « L'information dessinée en Afrique francophone et au Maghreb », Bordeaux, (18 novembre 2016).

Réalisations

1. Organisation de plusieurs manifestations scientifiques (colloques et journées d'études)

2. Création d'une revue du laboratoire LIRADDI

1. Coordination du numéro 2 de la Revue *Langues, Discours et inter cultures du Laboratoire LIRADDI*, « *Le migrant dans les discours médiatiques des deux rives de la Méditerranée: quels contextes ? Quelles représentations ?* », Novembre 2018. ISSN : 2602-5558
2. Coordination du numéro 1 de la Revue *Langues, Discours et inter cultures du Laboratoire LIRADDI*, Actes du colloque international «*Regards croisés sur les discours de l'altérité dans l'espace méditerranéen*», organisé par Karima Ait Dahmane, Directrice du laboratoire LIRADDI, les 5 et 6 décembre 2016, numéro 1/ Novembre 2017. ISSN : 2602-5558
3. Coordination du numéro 10 de la revue *Al'Adâb wa Lughât (Lettres et langues)*, Actes du colloque international «*Politiques linguistiques nationalistes et situation du français dans l'espace francophone à l'ère de la mondialisation*», université Alger 2, Numéro spécial, janvier 2015.

3. Soutenance de thèses sous la direction de Karima Ait Dahmane

1. Fethia Yousfi, *Analyse comparative du discours de presse algérien et français produit à l'occasion de la conférence de Copenhague* »
2. NACIBA ZIANE, « *Tice, représentations et métacognition. Pour une meilleure production des résumés et des comptes rendus. Recherche action* »
3. RIADH GHESSIL, « *Etude sémiotique de la bande dessinée d'Hergé. Les aventures de Tintin : Tintin au congo, L'affaire Tournesol et Tintin et les picassos* »
4. WIDAD BOUNOUNI, « *Ségrégation spatio-linguistique et représentations sociaux dans la ville de Béjaia* »
5. Imane Ouahib Melzi, « *Pour une approche didactique de la compréhension de l'écrit/compétence de lecture des étudiants du département de français de l'Université de Médéa* », Université de

- Médéa, thèse codirigée avec Pr. Isabelle Delacambre, Université de Lille 3, soutenue le 17 décembre à l'université de Médéa (mention TH FJ).
6. Mohamed Allalou, « *L'univers passionnel et le conflit des valeurs dans les écrits de Tahar Djaout. Essai d'analyse sémiotique* », Université de Tizi Ouzou, thèse codirigée avec Pr. Driss ABLALI, Université de Lorraine, Metz (France), soutenue en novembre 2016 (mention TH FJ).
 7. Fatima Lamia Boukhanouche, « *Le français sur objectif universitaire : compétences rédactionnelles en Sciences vétérinaires* », Université de Blida, codirigée avec Chantal Parpette (Université Lyon2). Thèse soutenue en octobre 2016 (mention TH FJ).
 8. Ratiba Guidoum, « *Spécificités d'un discours et représentations de l'Autre dans les Récits des voyageurs français de 1830- 1954* », Université Alger2.). Thèse soutenue le 05 octobre 2016 (mention TH).
 9. Fadila Oulebsir, « *Hétérogénéité(s) énonciative (s) et construction de l'ethos dans le discours des interviewés de la presse algérienne d'expression française (2007-2009)* », Thèse soutenue le 25 mai 2016 à l'université Alger2 (mention TH).
 10. Ouardia ACI, « *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida* », soutenue le 27 janvier 2016 à l'université de Blida. Thèse codirigée avec Pr. Marielle Rispail, Université Jean Monnet Saint-Etienne (mention TH FJ).
 11. Nawal Mokhtar Saidia, « *L'usage de l'anaphore pronominale dans les pratiques langagières des journalistes algériens : études pragma-sémantiques* », Thèse soutenue le 24 janvier 2016 à l'Université Alger2, codirigée avec Pr. Driss ABLALI, Université de Lorraine, Metz (mention TH).
 12. M. Atmane Seghir, « *Les films publicitaires des opérateurs de la téléphonie mobile "Orange" et "Nedjma". Une approche sémiotique* », thèse soutenue en juin 2015, Université de Béjaia (mention TH FJ).

Dynamiques (socio)linguistiques et interculturelles dans l'enseignement du français en Algérie à l'ère du numérique. Quels enjeux? Quelles représentations? Quels besoins de formation?

Descriptif du projet

Ce projet de recherche s'inscrit dans une orientation pluridisciplinaire (sociolinguistique, didactique de l'interculturel et analyse de discours) et vise à réfléchir sur l'enseignement du français en Algérie, présent dans les cycles primaire et secondaire en tant que langue étrangère seulement, tout en véhiculant à l'université les savoirs scientifiques et technologiques.

En retenant ce thème, nous souhaitons dresser un état général des lieux, tout provisoire – parce qu'en évolution constante – sur le français enseigné du primaire à l'université, repérer, à travers un large corpus constitué de manuels scolaires, d'enquêtes, d'entretiens semi-directifs, les liens entre le contexte socioculturel de l'enseignement et les motivations et représentations qu'ont les apprenants de la langue et de son apprentissage, d'une part, et d'autre part, de tenir compte des enjeux et des besoins de formations en langue étrangère.

Axes de la problématique

Axe 1 : Politiques éducatives et enjeux de l'enseignement du Français Langue Étrangère en Algérie:

- Que disent les textes officiels à ce sujet? Quel statut ? Quelles réformes ?
- Quel constat peut-on établir à l'heure actuelle sur l'enseignement/apprentissage du français ?
- Quels enjeux et quelles orientations à l'ère du numérique et de la mondialisation ?

Dans les nouveaux programmes de français, les compétences à installer relèvent aussi bien de l'oral que de l'écrit. Les deux aptitudes devraient être acquises dans le cadre d'un projet que les apprenants sont appelés à réaliser en réinvestissant des connaissances et en activant un certain nombre de processus cognitifs. L'évaluation portant et sur l'écrit et sur l'oral, et dans un contexte linguistique spécifique en ce sens que plusieurs langues y sont en contact, une réflexion sur l'acquisition d'une compétence de communication en milieu plurilingue s'avère nécessaire. Les questionnements que suscite ce type de problématique sont multiples : *Que savent les enseignants du plurilinguisme algérien ? Comment se représentent-ils les deux activités (expression orale et expression écrite) ? Comment se manifeste la situation plurilingue de la*

société algérienne dans les productions orales et écrites des apprenants ? Comment se fait le transfert de connaissance (s'il a lieu) et qu'est-ce qui pourrait le favoriser?

Axe 2 : Représentations culturelles et interculturelles dans les manuels algériens de français: la réflexion au sujet du manuel scolaire permet de mettre à jour le rôle des manuels scolaires en matière de représentation de l'Autre, de déterminer des traits caractéristiques relevant de données historiques, socio-économiques ou professionnelles et de dégager des représentations et des stéréotypes illustrant des visions de l'«identité nationale» et des représentations de l'Autre:

- Quelle est la place des représentations (socio)linguistiques et interculturelles dans l'enseignement du FLE, compte tenu de quels enjeux, de quels contextes et de quelle politique éducative?
- Quelle place accorde-t-on à la culture de l'Autre dans les manuels scolaires de français ?
- Comment l'enseignant doit-il aborder les stéréotypes et les préjugés que les apprenants ont à l'esprit ?
- Comment peut-il promouvoir la dimension interculturelle tout en respectant le programme et en assurant l'enseignement de la grammaire de cette langue?
- Quel matériel actuellement disponible pour les enseignants de français et pour leurs classes ?
- Comment est appréhendée la didactique de l'interculturel par les responsables éducatifs et les enseignants du français surtout?

Axe 3 : Formation des formateurs :

Les enseignants de français ont-ils la culture et la formation adéquates pour appréhender des changements introduits par le contexte de la mobilité et les technologies de l'information et de la connaissance ?

Quelles formations spécifiques leur seraient nécessaires ?

Références bibliographiques

E. BÉRARD, 1991, *L'Approche communicative, théorie et pratiques*, Paris, Clé.

Ph. BLANCHET, 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Louvain, Peeters.

C. CAMILLERI, 1989, *Le choc des cultures*, Paris, l'Harmattan.

M. de CARLO, 1998, *L'Interculturel*, Paris, Clé-international (128 p.).

C. CLANET, 1993, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université

Toulouse-Mirail. [collectif], 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, UNESCO.

-[collectif], 1995, *Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[Conseil de l'Europe], 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1^e ed. 1996 ; 2e ed. corr. 1998. Paris, Didier.

G. FERRÉOL et G. JUCQUOIS (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, A. Colin, 2003.

J.-R. LADMIRAL & E. LIPIANSKY, 1989, *La communication interculturelle*, Paris, A.Colin.

G. de SALINS, 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication pour la formation à l'enseignement du F.L.E.*, Paris, Didier.

G. ZARATE, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Les nouvelles littératies dans la formation universitaire en Algérie: défis linguistiques et perspectives d'action

Les systèmes éducatifs et universitaires algériens ne peuvent plus continuer à mettre de côté les usages effectifs du numérique dans le développement de la pédagogie universitaire. La présente étude soulève les interrogations suivantes : quelles formules d'aide à la maîtrise du français destinées aux étudiants dans leur cursus universitaire ? Quels besoins de formation à l'ère de l'internet? Ces questions sont fondamentales pour la recherche sur l'enseignement/apprentissage de la langue de Molière et rejoignent diverses préoccupations et recherches relatives à la formation initiale et continue des enseignants.

Pour y répondre, nous émettons les hypothèses suivantes :

- La formation au numérique est importante pour la réussite universitaire.
- Le « copier-coller » est lié à la culture d'Internet.
- Les enseignants de français à l'université n'ont pas reçu la formation adéquate pour rénover leurs pratiques pédagogiques.

Nous poursuivons un double objectif : il s'agit de diagnostiquer les difficultés liées à la connaissance et à l'utilisation du français à l'université en décrivant, à partir des déclarations estudiantines, les pratiques pédagogiques effectives des enseignants.

2. Littératies, compétences et cultures

C'est à partir des notions de « littératie », de « compétence » et de « cultures numériques » que nous allons définir notre positionnement théorique. Commençons par littératie. Le sens fourni par J.M Privat pour ce mot est le suivant :

On peut définir la littératie comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception... (2007 : 10)

La littératie désigne la diversité des pratiques d'écriture et des compétences qu'elles mobilisent. Les travaux s'inscrivant dans ce domaine (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) permettent de faire référence à un processus continu de développement des compétences en

lecture et en écriture en tissant des liens entre les pratiques personnelles, scolaires, extrascolaires, universitaires, socioculturelles et professionnelles.

Dans le cadre de la formation universitaire, on s'accorde à dire que le copier-coller fait partie de la culture numérique. Christian Puren, Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France), s'est intéressé, dans ses travaux en didactique des langues-cultures, aux relations entre la « culture numérique » et la « culture universitaire » dans la filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE)¹. La « culture numérique » (ou culture du web) est, selon lui, déjà bien installée dans les pratiques quotidiennes d'une grande majorité d'universitaires : informations sur le web par l'utilisation de plusieurs moteurs de recherche, participation à des réseaux sociaux, cours en ligne, téléchargement des articles, des mémoires et des thèses, pratiques du copier-coller, etc. La « culture universitaire », quant à elle, est « un ensemble « a priori composite de quatre composantes distinctes- culture d'enseignement, culture de la recherche, culture des concours et culture de l'évaluation-mais entre lesquelles se sont installées au fil du temps de convergences suffisamment fortes»² pour parler aujourd'hui d'une culture professionnelle des enseignants du supérieur.

3. Enquête

Au cours de l'année universitaire 2013/2014, nous avons mené, dans le cadre d'un projet de coopération CMEP³ entre l'Université Alger2 et DIPRALANG EA 739 (Montpellier3) une enquête auprès de 100 étudiants (63 filles et 37 garçons) sur les difficultés rencontrées par les étudiants du département de français de l'université Alger2. Le dépouillement des réponses met en évidence trois besoins essentiels :

1. celui de la formation à l'écrit académique,
2. celui des contraintes matérielles difficiles (surcharge des groupes, absence de dispositifs multimédia ...),
3. celui de la formation pédagogique des enseignants.

En accord avec les données recueillies, 95% des étudiants utilisent l'internet et les supports numériques dans le cadre de la compréhension des cours.

¹ Cf. la contribution de Christian Puren in *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'Université*, 2017 : 21-49.

² Idem.

³ Karima Ait Dahmane, Responsable d'un programme de recherche international avec l'université de Montpellier3, soutenu par le CMEP sur «*De l'influence des représentations interculturelles sur l'enseignement/apprentissage des langues à l'Université : enjeux, défis et perspectives* », coordonné avec M. Henri Boyer (code 11MDU 842).

54% d'étudiants ne condamnent pas le copier-coller : « ce qui est dit est tellement bien dit » soulignent-ils.

70% ont des difficultés à prendre des notes de cours,

65% remettent en question les compétences pédagogiques de leurs enseignants.

Les réponses des étudiants interrogés :

- « *les enseignants n'enseignent ne maîtrisent pas les TIC, tout ce qui est en rapport avec la lecture des logiciels, des supports numériques, des informations en ligne...* »
- « *Nos enseignants ne veulent pas améliorer leurs méthodes d'enseignement, y'en a marre de la dictée des cours qui ne favorise ni la compréhension ni la participation des élèves !* »
- « *Nous ne maîtrisons pas les normes d'un écrit universitaire ; nous restituons les cours le jour des examens, nous ne savons même pas introduire et commenter une citation, nous téléchargeons les exposés de l'Internet* »....

On le voit, les étudiants sont conscients de leurs difficultés d'apprentissage. Ils expliquent la situation en se référant aux facteurs suivants :

1. maîtrise insuffisante de la compétence linguistique, difficultés d'acquisition des outils linguistiques et de l'organisation de leurs productions écrites,
2. dictée des cours qui ne favorisent pas la compréhension,
3. méthodes dépassées et problèmes de formation au numérique
4. difficultés liées à la citation des sources légitimes.

Les déficiences à l'écrit sont le résultat non seulement d'une maîtrise très insuffisante des compétences linguistiques, mais elles sont également le résultat de la quasi-absence de l'enseignement de l'écrit académique (dissertations, commentaires et synthèses) qui doit faire l'objet d'une attention particulière dans les modules de l'Écrit et de Méthodologie. Le problème réside donc dans les méthodes, la formation des enseignants et l'évaluation objective de l'assimilation des savoirs.

4. Accompagnement et formation des enseignants du supérieur

L'université algérienne « est classée à la 41^{ème} place parmi 114 universités ; en matière de qualité de l'enseignement et d'indicateur d'innovation dans les instituts supérieurs, elle occupe l'avant-dernière place ». ⁴ On nous pardonnera cette citation un peu embarrassante mais

⁴ Cf. M. Larbi Ould Khelifa, *Mutations socio- culturelles en Algérie*, Alger, Casbah éditions, 2016 : 193.

nécessaire pour s'intéresser de plus près aux questions de formation à l'ère du numérique, champ de réflexion exigeant des compétences pédagogiques et techniques pour faire face aux différentes situations d'enseignement.

Il est encore tôt pour juger le système LMD en Algérie mais on retient des initiatives visant à actualiser les méthodes et les programmes. Enseigner aujourd'hui nécessite d'être capable de comprendre les défis de la mondialisation et d'être un « tuteur » ou un « guide » pour ses étudiants. Dans un tel contexte, des réformes s'imposent à l'université, en particulier, dans le domaine de la formation continue des enseignants- chercheurs. Il convient donc de mettre en place un suivi de la formation par une mise à jour des connaissances relatives à la pédagogie numérique (cours et bibliographie en ligne, contrôle des plagiat, ressources numériques...) afin de rénover les pratiques et de proposer de nouveaux contenus.

5. Quelles recommandations ?

Nous formulons les recommandations suivantes :

- travailler sur la compétence cognitive des étudiants en proposant des dispositifs d'enseignement en accord avec leur « culture numérique »,
- reformuler pour une meilleure prise de notes,
- améliorer des mesures d'aides en assurant des ateliers d'écritures et de réécriture notamment grâce au logiciel de traitement de texte et à l'accès aux dictionnaires en ligne,
- inciter les étudiants à se référer aux sources légitimes: le copier-coller peut s'intégrer à une formation sur les littératies universitaires en prenant compte les différents moteurs de recherche,
- encourager le travail de groupe en demandant aux étudiants de rédiger des comptes- rendus ou des articles scientifiques destinés à une revue du département ou de la faculté,
- enseigner en utilisant les documents authentiques indispensables à l'ancrage disciplinaire,
- opter pour des dictées permettant de diagnostiquer les lacunes des étudiants,
- former les enseignants aux littératies numériques et académiques en vue de les conduire à traiter les connaissances des étudiants.

Conclusion

Cette étude ne fait qu'ouvrir des pistes pour la recherche et la pratique pédagogique à l'ère du numérique. Une enquête complémentaire devrait être réalisée auprès des étudiants des autres universités algériennes avant de penser à une généralisation des résultats.

Nous avons vu que le copier-coller peut s'intégrer dans la formation universitaire. L'Internet, première source d'information pour les étudiants, se caractérise par le partage des idées mais cette « culture du partage » ne signifie nullement « culture du piratage » d'où l'intérêt de citer ses sources et de respecter la propriété intellectuelle.

Nous avons vu aussi qu'il existe un besoin de formation en pédagogie universitaire non évalué, mais très important, c'est certainement une nécessité et une urgence pour les responsables de l'enseignement supérieur d'ouvrir un espace de dialogue entre chercheurs de différents horizons disciplinaires, pour développer les compétences des enseignants en fonction de la spécificité des publics et des opportunités offertes par les évolutions technologiques.

Références bibliographiques

AIT DAHMANE Karima (2011), «L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur: quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », Revue de l'Ecole Doctorale de Français, *Synergies Algérie* N°12, pp. 227-231.

CAVALLI Marisa (2005), *Education bilingue et plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Editions Didier.

Delcambre Isabelle & Lahanier-Reuter Dominique (2012), Littéracies universitaires : nouvelles perspectives, *Revue Pratiques linguistique, littérature et didactique*, N°153-154.

PRIVAT, J.-M. (2007), « Présentation ». Dans J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris, La Dispute, 9-15.

ROUSSI Sofiane, PORTES Lidwine & STULIC Anna(2017), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'Université*, Paris, l'Harmattan.

Karima Ait Dahmane,
Professeure, Laboratoire LIRADDI, Université Alger 2

*Enseignement du français en contexte plurilingue à l'ère du numérique :
représentations et défis*

Résumé

Au 21^{ème} siècle, la maîtrise des langues étrangères, à des degrés variables, apparaît comme une nécessité voire une obligation. La compétence plurilingue permet l'accès direct aux connaissances universelles et favorise l'ouverture sur d'autres cultures. L'objectif de cet article est de faire prendre conscience du plurilinguisme algérien depuis la révision constitutionnelle de 2016, de remettre en cause le modèle du monolinguisme, imposé par la politique d'arabisation, pour tendre vers un modèle qui prendrait en compte l'ouverture à l'altérité, la sensibilisation à l'interculturel et le «vivre ensemble ».

Mots-clés : « compétence plurilingue », « interculturalité », « représentation », « formation ».

Abstract

In the 21st century, the mastery of foreign languages, to varying degrees, appears as a necessity or an obligation. Plurilingual competence allows direct access to universal knowledge and promotes openness to other cultures. The purpose of this article is to raise awareness of Algerian plurilingualism since the constitutional revision of 2016, to challenge the model of monolingualism, imposed by the policy of arabization, to move towards a model that would take into account the openness to otherness, intercultural awareness and "living together".

Keywords: "plurilingual competence", "interculturality", "representation", "training".

1. Cadre de l'étude

A l'ère de la mondialisation et du développement des moyens de communication (réseaux sociaux, Facebook, Twiter, Google translate...), la tendance générale des institutions éducatives à travers le monde semble être d'accorder aux langues étrangères une place plus importante qu'auparavant. Cet article propose une réflexion sur l'enseignement du français en Algérie en contexte plurilingue. Nous faisons l'hypothèse que les représentations des langues à l'ère du numérique sont des clés essentielles pour non seulement reconsidérer le rôle du

français dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes mais aussi pour développer de nouvelles compétences sous l'angle de la réciprocité.

Comment gérer dans le cadre du multilinguisme algérien les rapports avec la langue française et la promotion des langues nationales ? Quelle devrait être la place des ressources numériques dans le domaine didactique du FLE ? Quelles pistes pour l'éducation plurilingue ? Ce sont ces questions qui nous permettront de remettre en cause le modèle du monolinguisme officiel, imposé par la politique d'arabisation, pour tendre vers un modèle qui prendrait en compte la pluralité linguistique et le « vivre ensemble ».

2. Les politiques linguistiques et l'école algérienne

Louis-Jean Calvet distingue la notion de « *politique linguistique* »⁵ de la « *planification linguistique* » :

Nous considérons la politique linguistique l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique. (Calvet, 1999, p. 154-155)

Le propre de toute situation linguistique est d'être *dynamique*, c'est-à-dire d'être perpétuellement en mouvement parce que la société change en permanence. La dynamique c'est d'abord le changement des politiques linguistiques dans le temps, c'est aussi la modification du système des représentations de l'apprenant, c'est enfin l'évolution des statuts des langues. Elle mène à la concurrence, à la hiérarchisation des langues, aux tensions, à ce que L-J Calvet a appelé la « guerre des langues ».

De nombreux linguistes algériens parmi lesquels Dalila Morsly, Yasmina Cherrad, Yacine Derradji,... dénoncent la précipitation avec laquelle l'arabisation a été menée à partir des années 80. L'Algérie est un pays multilingue : seules les langues maternelles (arabe algérien et

⁵ Avoir une politique linguistique ce n'est pas seulement avoir dans la Constitution un article concernant la langue officielle, c'est d'abord prendre conscience que la langue est un fait de culture et un facteur de développement économique et social tout à fait primordial ; c'est ensuite opérer des choix clairs en matière de langues en déterminant lesquelles d'entre elles doivent être utilisées dans tel ou tel domaine de la vie nationale et en particulier dans l'enseignement, les actes d'administration et la communication avec le monde extérieur ; c'est enfin décider des moyens logistiques (en argent, en matériel, en personnel) à mettre en œuvre pour rendre opérationnels des choix ainsi faits. (Revue *Lettres et langues*, 2015 : 93)

tamazight) peuvent restituer l'histoire des ancêtres. Nous rappelons ici un extrait de la pièce théâtrale *Les Ancêtres redoublent de férocité* de l'écrivain Kateb Yacine:

« On croirait aujourd'hui, en Algérie et dans le monde, que les Algériens parlent l'arabe. Moi-même, je le croyais, jusqu'au jour où je me suis perdu en Kabylie. Pour retrouver mon chemin, je me suis adressé à un paysan sur la route. Je lui ai parlé en arabe. Il m'a répondu en tamazight. Impossible de se comprendre. Ce dialogue de sourds m'a donné à réfléchir. Je me suis demandé si le paysan kabyle aurait dû parler arabe, ou si, au contraire, j'aurais dû parler tamazight, la première langue du pays depuis les temps préhistoriques »⁶.

Ce passage rend compte des pratiques langagières réelles des Algériens. Les berbérophones n'ont jamais cessé de revendiquer la sauvegarde du patrimoine culturel et la revalorisation du tamazight, « première langue du pays ». Depuis 1980 jusqu'au printemps noir de 2001, diverses actions ont été menées pour lutter contre la marginalisation de leur langue: manifestations d'une très grande ampleur à Tizi-Ouzou, Bejaia, Alger, grève scolaire en 1994 dite « grève des cartables » en Kabylie. En avril 2002, le tamazight (kabyle, chaoui, mozabite, touareg, chenoui...) est reconnu « langue nationale à côté de l'arabe ». Il jouit d'une présence dans les médias (radio, chaîne de télévision nationale (Tamazight TV4), réseaux sociaux, films, clavier berbère en ligne, dictionnaires de traduction en ligne...).

Après 70 ans de réticence et d'hésitation, une révision de la constitution algérienne ajoute l'article 4, reconnaissant le « tamazight » comme « langue nationale et officielle » :

«L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Il est créé une Académie algérienne de la Langue Amazighe, placée auprès du Président de la République. L'Académie est chargée de réunir les conditions de la promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle.» (Journal officiel N°14, 7 mars 2016).

L'état des lieux de la situation sociolinguistique algérienne réalisé au cours de ces dernières années a montré que la langue française- un produit de l'histoire- cohabite avec l'arabe algérien et le tamazight et occupe une place importante dans notre pays. Le Président Bouteflika l'a dit clairement dans son discours du 14 juin 2000 devant l'Assemblée Nationale à Paris :

La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle, ne saurait frapper d'ostracisme.⁷

L'interaction entre les choix linguistiques dans le système éducatif et la qualité de l'enseignement oblige à dépasser les conflits de langues pour aboutir entre citoyens du même

⁶ Bouchène/Awal, Alger, 1990.

⁷ Supplément au Journal officiel de la République française, Débats parlementaires, n° 54 AN in *Le Monde*, 17 juin 2000 : 18.

pays à une « convivialité linguistique heureuse, créatrice et dynamique. »⁸ Ce qui justifie la position de Mwata Musanji Ngalasso qui parle de l'aménagement linguistique comme d'un « projet de société »⁹.

Sur le terrain éducatif, de l'école primaire à l'université, des travaux s'imposent, en particulier dans le domaine des sciences du langage, de la cognition et de la pédagogie afin de tenir compte des réalités du terrain, de l'hétérogénéité du public, des niveaux, des représentations et des spécificités culturelles et cognitives des apprenants dans l'apprentissage en contexte plurilingue. L'objectif est de former des générations pour faire face aux impératifs des temps modernes, aux exigences de mobilité et d'adaptation au marché du travail.

3. Enquête

Le présent travail s'appuie sur une enquête qui a été réalisée auprès des étudiants de l'Université Alger2. En effet, nous avons mené, au cours de l'année 2018, dans le cadre d'un avenant de coopération entre le laboratoire LIRADDI d'Alger2 et CELFA de l'Université Bordeaux-Montaigne) une enquête sur les représentations et des attitudes des étudiants vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle à l'ère du numérique.

Les premiers résultats montrent que les représentations sont soumises à de multiples influences socioculturelles et économiques. L'internet favorise l'apprentissage de toutes les langues : il n'y a pas de langue supérieure et de langue inférieure. Les étudiants interrogés disent que la force de l'anglais vient de l'efficacité des Etats-Unis d'Amérique et d'autres nations anglophones dans le domaine des technologies de l'information et de la communication mais, cette langue ne suffit pas à assurer la communication à l'échelle mondiale, il y a d'autres langues qui sont plus proches des Algériens historiquement et culturellement, ils ont cité principalement le français, le turc et l'espagnol.

Les résultats de l'enquête confirment que l'arabisation a été prisonnière de considérations politiques et idéologiques. La diminution de la pratique du français a rendu sa maîtrise lacunaire et insuffisante chez la majorité des étudiants. Ceux qui s'inscrivent à l'université dans la Faculté des langues étrangères disent qu'il y a « une volonté de certains décideurs de supprimer l'enseignement du français »¹⁰, mais cette langue est toujours considérée dans la

⁸ Cité par R. Chaudenson, 2000 : 12.

⁹ « Les politiques linguistiques et le droit des langues », dans *Actes des Etats Généraux des langues. Proceedings of the International Symposium on language Teaching and Learning*. Vol I. Bilans et perspectives, Paris, AEGL (1990) : 109-126.

¹⁰ La volonté de supprimer l'enseignement du français du système éducatif algérien était clairement affichée en 1991; il y a eu un référendum demandant aux parents d'élèves de choisir entre le français et l'anglais au niveau du primaire. Mais les tenants de cette suppression du français comme langue d'enseignement n'ont pas pris en compte

société comme une « langue algérienne étant donné son ancienneté dans notre pays », « une langue de choix lorsque sont entrevues des études post-graduées à l'étranger » ; « une langue internationale », une « langue de travail », « de culture », « de mobilité, notamment dans les pays francophones », « une langue qui permet l'apprentissage des autres langues étrangères, notamment l'anglais »...

En ce qui concerne l'officialisation de Tamazight, un long chemin reste encore à parcourir, malgré les efforts des chercheurs et des pédagogues pour la généralisation de son enseignement à travers tout le territoire national. Les étudiants interrogés disent qu'il faut attendre des années pour voir son utilisation dans tous les domaines de la vie publique, notamment à l'école et dans le domaine du travail.

L'analyse des représentations est l'une des clés essentielles pour comprendre la nature et l'évolution des compétences en deux ou plusieurs langues susceptibles de créer un espace interculturel. Nous en proposons les compétences culturelle, métaculturelle, interculturelle et numérique.

- Compétence culturelle : comprendre et apprécier les valeurs en fonction de plusieurs variables âge, sexe, profession, région, religion, etc.
- Compétence métaculturelle : parler autour des documents authentiques.
- Compétence interculturelle : acquérir un certain nombre de «savoirs», mais c'est surtout les savoir-être et les savoir-faire qui décident de la capacité d'entrer en relation avec les autres, de dépasser les préjugés.

L'interculturel est inhérent à la notion de « vivre ensemble » qui pourrait être une cohabitation harmonieuse permettant l'émergence d'un projet de société commun entre personnes d'origines diverses qui partagent un même territoire. L'objectif de l'enseignement devrait viser la compréhension du milieu dans lequel l'élève est appelé à vivre. Christian Puren, spécialiste de la didactique de l'interculturel, dit que les individus ont besoin de comprendre les codes socioculturels qui caractérisent la communication dans une société multilingue et multiculturelle. L'enjeu est de cohabiter en se mettant d'accord sur les comportements acceptables pour que les gens puissent vivre et « agir ensemble ». Il propose de substituer à l'approche interculturelle, l'approche co-culturelle, de valoriser les capacités relationnelles pour un projet en commun.

que cette langue est une donnée de l'histoire, elle est ancrée dans le paysage sociolinguistique algérien. 98% des parents ont répondu oui au français.

L'autre point sur lequel il est nécessaire d'insister en matière de « vivre ensemble » est le dépassement des complexes hérités de la période coloniale. Voici des exemples qui illustrent le conditionnement des esprits à travers l'animalisation de l'Autre. Dans le domaine sportif, on parle des bleus (équipe française) mais on parle des Fennecs d'Algérie, des éléphants de la côte d'ivoire, des lions indomptables du Cameroun. Il y a reprise du cliché colonial : l'Algérien est un renard, le fennec est un animal qui ressemble à un renard avec de très grandes oreilles. On l'a aussi baptisé "renard des sables". Nous pensons que le « vivre ensemble » exige la remise en cause des rapports de domination qui structurent les rapports sociaux et les mentalités des gens.

4. Tic et formation à l'interculturel

Dans son livre *Interculturel : des questions vives pour le temps présent* (2006), Luc Collès souligne la nécessité d'acquérir des connaissances en interculturel et de dégager des stratégies pédagogiques pour apporter une bonne formation aux étudiants vivant dans une société multiculturelle.

Pour leur enseigner les langues, notamment le français, il est important d'utiliser les documents authentiques (revues, journaux, textes littéraires, chansons, poèmes, émissions radiophoniques ou télévisées, publicité, bandes dessinées...) pour découvrir les références culturelles car ces documents comportent des éléments socioculturels (architecture, urbanisme, habitudes vestimentaires, cinéma...), des modèles de comportement et des codes sociaux.

Parmi les documents authentiques, Luc Collès souligne que les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures. Pour illustrer cette idée, nous tenons à préciser que les grandes figures de la littérature algérienne (Mohamed Dib, Mouloud Mammeri, Assia Djebar,...) ont non seulement inscrit des éléments culturels de l'identité et de l'altérité au cœur de leurs romans mais aussi ont insisté sur la richesse de la langue française qui gardera une place qu'aucun complexe ne saurait lui disputer. Citons quelques exemples :

- Dans *La Grande Maison*, Mohamed Dib dénonce la fausseté du discours scolaire colonial: le petit Omar n'arrive pas à admettre les deux expressions « Nos ancêtres les Gaulois » et « La France est notre mère Patrie », la dénonciation du mensonge est faite par un syllogisme : « la France est notre mère patrie/ la mère de Omar est à la maison, c'est Aini/ Patrie ou pas Patrie, la France n'est pas sa mère »¹¹.

¹¹ [Gardès-Madray F](#), [Siblot P](#) (1986), « Conflits d'identité, conflits sur le sens », Revue *Mots* N°13, p. 45.

- Mouloud Mammeri, quant à lui, souligne l'importance du français- comme mode d'expression privilégié- dans la création romanesque :

« Le français n'est pas ma langue maternelle. J'ai eu du mal à apprendre l'imparfait du subjonctif antérieur. Or si je veux m'exprimer, je ne peux le faire que dans cette langue. On peut être nationaliste algérien et écrivain français. Je crois, d'ailleurs, qu'avec l'indépendance, la langue française prendra un nouvel essor. Elle ne sera plus la marque d'une domination. Elle sera le canal de la culture moderne. »¹²

- Lorsqu'en 2000, Assia Djebar reçut le Prix de la paix des éditeurs allemands, elle s'était exprimée à ce sujet :

J'écris donc en français, langue de l'ancien colonisateur qui est devenue néanmoins celle de ma pensée, tandis que je continue à aimer, souffrir, également à prier quand parfois je prie, en arabe, ma langue maternelle.¹³

Apprentissage et vision du monde passent d'abord par la valorisation de la « culture d'origine qui a sa part d'influence sur la nature du savoir et l'organisation de la connaissance » (R. Tarin, 2006 : 14). Les formateurs (enseignants et éducateurs) sont appelés à développer chez les apprenants des savoirs-être positifs à l'égard de la culture d'appartenance et de la diversité culturelle du monde. Ils peuvent, à titre d'exemple, comparer des textes de la littérature maghrébine d'expression française avec des textes des littératures francophones en vue de leur faire connaître la culture algérienne et l'originalité de la culture d'autrui. S'ouvrir à la culture du monde est un défi qui nécessite la préparation de l'étudiant dans le domaine de la science et de la culture universelle pour le rendre un « citoyen du monde ».

Les Tic offrent des espaces de confrontation des langues-cultures, abolissent les distances géographiques et facilitent les interactions. Leur utilisation constitue une solution pour le développement des compétences informationnelles et interculturelles des enseignants. Marcel Lebrun considère le numérique comme une valeur ajoutée aux autres compétences. Une formation initiale et continue des enseignants est chargée de tenir compte des aspects techniques et représentationnels sur le métier d'enseignant en général, sur les représentations linguistiques selon les attentes du public et sur le travail en réseaux même si, faut-il le souligner, les moyens d'équipement ne sont pas toujours à la hauteur des enjeux.

Autre dimension essentielle, l'utilisation des documents authentiques, des méthodes audiovisuelles, des films d'animation pédagogique susceptibles d'expliquer, à titre d'exemple, les règles phonologiques, orthographiques, grammaticales, etc.

¹² Le Figaro littéraire, 31 décembre 1955.

¹³ Djebar A, octobre 2000, Idiomes de l'exil et langue de l'irréductibilité. Discours prononcé à Francfort pour la remise du Prix pour la paix.

5. Une sensibilisation des formateurs à la politique éducative plurilingue

Toute réforme pédagogique doit intégrer cette dimension plurilingue dans la dynamique numérique en donnant de l'importance aux langues qui marquent l'espace sociolinguistique algérien (arabe, tamazight et français). L'une des tâches de la politique éducative durant la prochaine décennie devrait être la mise en place d'une « pédagogie réaliste » qui s'appuie sur une réflexion innovante sur la manière de former un citoyen. Nous proposons les pistes suivantes:

- faire le bilan de la politique d'arabisation pour améliorer et renforcer les langues nationales: revoir la méthode d'enseignement de l'arabe et promouvoir le tamazight;
- développer des compétences dans le contexte du multilinguisme en mettant en évidence les spécificités culturelles, l'ouverture à l'altérité et la citoyenneté universelle ;
- varier les contenus des cours, les activités d'évaluation et les pratiques en fonction du niveau et des attentes du public à qui l'on s'adresse.
- réfléchir à l'impact des TIC sur le renouvellement méthodologique dans l'enseignement des langues- cultures;
- mettre en place des programmes de formation initiale et continue au profit des enseignants de langue ;
- créer des masters universitaires visant à enrichir la collaboration entre chercheurs, pédagogues et enseignants de terrain ;
- gérer le bi-plurilinguisme dans la classe, identifier les difficultés rencontrées par les apprenants, répondre aux besoins d'une Algérie multilingue et multiculturelle doivent faire partie des plans d'action du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur.

Conclusion

Pour clore notre propos- et non l'analyse des données- nous pourrions dire que l'Algérie renferme une très grande richesse linguistique et culturelle provenant de son histoire. C'est très certainement une nécessité et une urgence pour les formateurs (enseignants et éducateurs) de dépasser les conflits idéologiques, de savoir gérer à la fois les rapports avec la langue française, le développement de l'arabe standard, la promotion du tamazight et la formation des jeunes générations à l'interculturel.

Bibliographie

- AIT DAHMANE Karima (2015), Actes du colloque « Politiques linguistiques nationalistes et situation du français dans l'espace francophone à l'ère de la mondialisation », Alger 2, 15-16 octobre 2014, Revue Lettres et langues, N°10, p.151.
- AIT DAHMANE K. (2011), «L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », Revue de l'Ecole Doctorale de Français, *Synergies Algérie* N°12, pp. 227-231.
- AIT DAHMANE K. (2009), « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », *Synergies Algérie* N°5.
- Calvet Louis-Jean (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.
- Cavalli Marisa (2005), *Education bilingue et plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Editions Didier.
- Chaudenson Robert (2000), *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir ?* Paris, Didier Erudition
- Grandguillaume Gilbert (2002), « Les enjeux de la question des langues en Algérie », *Les langues de la Méditerranée*, Editions L'Harmattan, Les Cahiers de Confluences, Paris, pages 141-165.
- Porcher Louis (1990), « L'Évaluation en didactique des langues et des cultures : L'évaluation des apprentissages en langues étrangères », *Études de linguistique appliquée*, n° 80.
- Tarin René (2006), *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Belgique, Editions Labor.

Karima AÏT DAHMANE
Université d'Alger

Figure de l'Emir Abdelkader dans les manuels d'histoire : quels contextes ? quelles représentations ?

In *Leçons du temps colonial dans les manuels scolaires*, Paris, L'Harmattan, coll. « Manuels scolaires et sociétés », juin 2017.

Résumé

Cet article a pour objectif de reconstituer la façon dont les manuels scolaires d'histoire ont présenté l'Emir Abdelkader – symbole de la résistance à la conquête française – pendant et après la période coloniale. Comment est-il représenté dans les manuels coloniaux du début du XX^{ème} siècle ? Comment est-il représenté dans les manuels algériens des années 1990 et 2000 ? Quels points communs et quelles différences entre les discours scolaires des deux pays ? La méthodologie utilisée correspond à une comparaison entre les points de vue sur le « héros anticolonial ». L'analyse des représentations permet au lecteur de rendre compte des diverses figures qu'avaient adoptées l'Emir selon le contexte historique et les espaces nationaux.

Mots clés : altérité, nomination, catégorisation, contexte, stéréotype.

Abstract

This article aims to reconstruct how history textbooks presented the Emir Abdelkader - symbol of resistance to the French conquest - during and after the colonial period. How is it represented in colonial manuals of the early twentieth century? How is it represented in the Algerian manuals 1990 and 2000? What similarities and differences between academic discourse of both countries? The methodology used is a comparison between the views of the "anti-colonial hero." Analysis of representations allows the reader to know the various figures that had adopted the Emir according to the historical context and national spaces.

Key-words: otherness, nomination, categorization, context, stereotype.

1. Le cadre de l'étude

Le travail intellectuel mis en œuvre dans l'acte d'enseigner passe, entre autres, par le rôle et l'usage des manuels scolaires sur lesquels repose toute culture pédagogique et toute compréhension des orientations didactiques, en liaison avec les politiques éducatives et linguistiques. Jouant un rôle qui dépasse la simple transmission des connaissances, les manuels illustrent des visions de l'identité nationale et peuvent donc favoriser des attitudes de compréhension ou de rejet vis-à-vis d'autres peuples et cultures.

La présente contribution se propose de reconstituer la façon dont les manuels scolaires d'histoire ont présenté l'émir Abdelkader – figure illustre de notre histoire contemporaine – pendant et après la période coloniale. Nous nous intéressons tout particulièrement aux représentations des rapports culturels et des relations à l'autre, telles qu'elles furent construites dans le passé, au cours des histoires coloniale et postcoloniale. Nous faisons l'hypothèse que le discours scolaire – porteur d'enjeux lourds et divers – prend appui sur « l'histoire institutionnelle » et qu'il peut donner un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utile de transmettre.

On pourrait déjà situer le discours scolaire dans le réseau des positions idéologiques et des tensions, explicites ou non, en raison de la conflictualité de la relation coloniale qui confère une intensité particulière aux rapports à l'altérité. L'article tentera de caractériser la figure – extrêmement complexe – de l'Emir dans un corpus de discours français et algériens, à partir des modalités de la production contextuelle et interdiscursive du sens. La méthodologie utilisée correspond à une comparaison entre les différents points de vue sur Abdelkader selon l'évolution historique, les espaces nationaux, les sensibilités politiques et les orientations religieuses. Elle vise à analyser les modes de catégorisation et de stéréotypisation de l'Autre dans les manuels coloniaux du début du XX^{ème} siècle et les contre-discours des manuels algériens des années 1990 et 2000, qui n'ont pas toujours échappé aux implicites des discours qu'ils récusaient.

Comment est représenté l'Emir Abdelkader dans les manuels destinés aux Français de la métropole ? Comment est-il représenté aujourd'hui dans les manuels nationaux destinés aux jeunes Algériens ? En quoi la figure de l'Emir dans le manuel colonial se différencie-t-elle de l'image du « héros national » de l'Algérie ? Quels recouvrements, quelles différences entre les manuels coloniaux et nationaux ? Ce sont ces questions qui nous permettront d'extraire, reconstruire et caractériser la figure de l'Emir dans les manuels et de repérer, classer et comparer les stéréotypes évoqués lorsque ces derniers traitent des violences de la conquête. Cette question prend – à l'heure actuelle – toute sa place dans les manuels nationaux alors qu'elle n'est pas évoquée dans les programmes français.

2. Désignations et représentations de l'ennemi dans les manuels coloniaux d'histoire

Les manuels scolaires produits en métropole au début du XX^{ème} siècle sont inséparables d'une mémoire et d'institutions qui leur confèrent leur autorité en se légitimant à travers eux. Du point de vue méthodologique, nous pensons qu'ils constituent une part essentielle de la formation discursive coloniale. Ils sont des acteurs importants de cette idéologie d'expansion et des témoins exceptionnels des valeurs. Plus précisément, nous voudrions analyser, textes à l'appui, l'image de l'autre, un sujet qui alimente la recherche théorique contemporaine : l'actualité nous rappelle que le présent est aussi un produit du passé, et l'idée que les Algériens ont aujourd'hui d'eux-mêmes en est tributaire. C'est dans cette perspective que nous proposons une réflexion sur les représentations

de l'altérité, telles qu'elles se sont développées dans des manuels scolaires parus à la fin du XIX^{ème} et à la première moitié du XX^{ème} siècle. Nous avons utilisé un corpus issu du CEDRHE de Montpellier. Nous ne sous-estimons pas son caractère aléatoire, mais il nous semble que la variation de date, de niveau d'âge, n'affecte pas l'essentiel des considérations que l'on peut faire sur la figure de l'Emir dans les manuels scolaires français d'histoire d'avant 1962.

2.1. Dialectique et acte de nomination

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que « la nomination¹⁴ est un acte de catégorisation, une praxis qui est simultanément sociale et linguistique » (Detrie, Siblot, Vérine, 2001, 205-206). Elle constitue un point central de l'approche praxématique. Confrontés à la circulation des discours de conquête, les auteurs de manuels empruntent des mots, des catégorisations schématiques (« arabes », « kabyles », « nomades »...) et des informations antérieures. Ils reprennent, à titre d'exemple, certains thèmes idéologiques (« anarchie », « barbarie », « fanatisme », « islamisme »,...) pour accentuer les haines et les rivalités à des fins stratégiques.

La politique scolaire de la France va connaître, jusqu'au début du XX^{ème} siècle, beaucoup d'aléas et d'hésitations qui se répercuteront sur le choix des textes. Une observation des manuels d'histoire, destinés aux élèves français des niveaux primaire et secondaire, nous montre que deux événements majeurs ont marqué cette période¹⁵, à savoir la conquête militaire et la résistance de l'Emir Abdelkader jusqu'à sa reddition en décembre 1847. Le phénomène de longue durée qui se déroule entre les deux : la colonisation progressive du territoire, les massacres, l'implantation des colons, l'exploitation du sol, ce long processus n'est pas décrit :

La prise d'Abdelkader inaugura la soumission définitive de l'Algérie, d'heureuses expéditions dans la Kabylie, où s'installèrent de 1851 à 1857, les généraux de Saint-Arnaud, Randon, Bosquet et Mac-Mahon. (Hubault, 1887, 12)

Le discours scolaire de cette période résume la conquête à une approche purement positive des faits, « *c'est une œuvre de construction* ». La domination militaire est justifiée par « la mission civilisatrice » comme si les indigènes étaient conscients de leurs intérêts profonds alors que de fait les intérêts des colons sont les seuls dominants.

¹ Paul Siblot (1997) : « Nomination et production de sens : le praxème », dans *Langages* 127, p. 38-55.

² Les principaux épisodes de cette période qui s'étend de 1830 à 1847 sont : la prise d'Alger, l'instauration de la Monarchie de Juillet, la résistance des tribus, la guerre sainte contre les Chrétiens proclamée par Abdelkader, le débat entre occupation restreinte et occupation totale, les changements très fréquents à la tête du commandement des troupes d'Afrique, les négociations, la prise de la Smala, capitale mythique de l'Emir (mai 1843), l'augmentation des effectifs militaires (110 000 hommes de troupe en Algérie en 1846), les razzias, la reddition d'Abdelkader et l'occupation totale de l'Algérie. Pourchassé par les troupes de Bugeaud, combattu par les troupes marocaines, l'Emir se rend le 23 décembre 1847 au duc d'Aumale. Emprisonné en France au château d'Amboise, il sera libéré par Napoléon III et partira pour Damas. Dans l'une des premières histoires de la conquête, Alfred Nettement, parlant de cette période, écrivait : « On ne sait ni ce que l'on peut, ni ce que l'on doit, ni ce que l'on veut faire. Ce vague des idées, ce tiraillement des volontés, se reflètent dans l'extrême et rapide mobilité dont est marqué le choix des hommes qu'on envoie gouverner l'Algérie [...]; au lieu de continuer, on recommence. » *Histoire de la conquête d'Alger*, 1856, p. 540. Evidemment, c'est seulement au niveau d'âge des élèves le plus élevé que toutes ces données se retrouvent.

Devenu l'homme-mythe de cette période, il nous a paru intéressant de cerner la figure d'Abdelkader dans l'imaginaire colonial. La première lecture des manuels – analysés dans notre corpus – montre que l'Emir, précurseur de la résistance à la colonisation et représentant de la « nationalité arabe », est présenté comme un « chef remarquable par le courage, l'endurance, l'habileté ». Il est à noter que les officiers français étaient très séduits par le côté chevaleresque du caractère aristocratique d'Abdelkader qu'ils avaient à combattre :

Les Arabes ont un grand chef : Abdelkader. Jusqu'en 1839, les Français se contentèrent d'occuper les villes de la côte : Oran, Alger, Bougie, Bône. Mais les Arabes attaquèrent constamment nos troupes. Bientôt un jeune chef arabe, habile et énergique, Abdelkader, prêche contre les Français la guerre sainte : « Il faut, déclare-t-il, chasser de chez nous les ennemis de notre religion ». Et il massacre les colons français qui ont commencé à cultiver le sol. Il groupe autour de lui une armée de cavaliers, qui, montés sur des chevaux rapides, attaquent nos troupes, puis disparaissent. (David, Ferré & Poitevin, 1956, p. 157)

Il y a de cela un peu plus de cent ans. Les Français se battaient alors contre les Arabes d'Algérie. C'étaient des guerriers braves, endurants, montés sur des petits chevaux rapides et commandés par un chef habile, Abdelkader. (Chaulanges M. & S. 1957, p. 82)

La guerre est une lutte armée, elle est l'actualisation ultime de l'hostilité. L'emploi du praxème « guerrier » est associé au vocabulaire de guerre « *massacre* », « *attaque* », « *armée de cavaliers* », « *bravoure indomptable* », « *ennemis* », « *guerriers braves, endurants et rapides* ». Nous y reviendrons. Nommé gouverneur général de l'Algérie en décembre 1840, Bugeaud dira de son adversaire :

Abdelkader affecte le rigorisme de la simplicité. [...] C'est avant tout un musulman fanatique : il n'aime qu'à prier Dieu et à jeûner afin de s'absoudre de tout pêché. Il veut restaurer en Algérie l'Islam tel qu'il était avant la conquête turque. (Méthivier & Genet, 1946, 486-487)

Cet émir de Mascara fut l'illustre représentant de la résistance des Arabes à la domination française, il a fallu dix ans de luttes, souvent très difficiles pour le réduire. (Driault, 1905, p. 16)

Interrogeons-nous maintenant sur le sens de la nomination « *musulman fanatique* ». Celle-ci témoigne d'une véritable dialectique du Même et de l'Autre nourrissant le dialogisme interdiscursif de la formation discursive coloniale. Le « fanatisme musulman » est la propriété inversée de la « mission civilisatrice » menée par les Français. Le praxème « fanatisme » est utilisé comme la marque de l'autre et conduit souvent à l'intolérance et à la violence. Il est associé au vocabulaire de la guerre sainte (« *luttes* », « *combat* », « *résistance* »...), avancée pour dire que seul le sentiment religieux a rallié les « Arabes d'Algérie » autour d'une cause plus spirituelle que nationale. Abdelkader incarne une image du « *chef guerrier* » : « *émir de Mascara* », « *illustre représentant*

de la résistance des Arabes », « défenseur de la nationalité arabe », « héros actuel de l'Algérie », « noble », « intelligent », « sage », « insaisissable » et « brave ».

2.2. Comparaison de deux figures héroïques

Le discours de conquête est constamment partagé entre fascination et répulsion. Ce n'est pas un hasard si dans *L'Histoire de l'Algérie racontée à la jeunesse* (1848), ouvrage qui s'adresse aux enfants français et arabes, l'auteur établit « un parallèle facile entre Jugurtha et Abdelkader :

- Cette guerre que l'on désigne aussi sous le nom de guerre numidique est très curieuse à connaître, surtout pour nous autres Français, en ce sens qu'elle offre une analogie frappante avec notre situation actuelle en Algérie, et qu'on peut établir un parallèle facile entre Jugurtha et Abd-el-Kader, le chef de l'opposition à la domination française.

- Avant d'aller plus loin, mes jeunes amis, arrêtons-nous dans la province d'Oran. Nous avons à y faire connaissance avec le Jugurtha de l'Afrique moderne, avec le héros actuel de l'Algérie. Vous avez nommé Abd-el-Kader¹⁶.

La mémoire discursive propre à la formation discursive coloniale est activée dans la dénomination «Jugurtha de l'Afrique moderne » pour désigner l'Emir, comme en témoignent les exemples ci-dessous :

- L'armée de Jugurtha nous rappelle tout à fait celle d'Abd el-Kader [...] et l'armée romaine, comme ses revers et ses succès rappellent l'histoire de notre armée¹⁷.

- Tant que nous n'aurons pas réduit à presque rien le moderne Jugurtha¹⁸.

En 1847, dans un chapitre intitulé «Parallèle de Jugurtha et d'Abd-El-Kader »¹⁹, extrait des *Etudes africaines*, M. Poujoulat établissait une comparaison entre les deux figures légendaires :

Un Numide, il y a dix-neuf siècles, soutint le choc de la puissance Romaine ; on s'en est plus d'une fois souvenu depuis qu'un Marabout réside avec tant de persévérance aux armes de la France en Afrique [...] Jugurtha, le neveu, le fils adoptif de Micipsa, ne passa point son jeune âge dans de molles frivolités ; beau, ardent et fort, il domptait les coursiers, disputait le prix de la course, goûtait les joies de la chasse, et nul ne frappait plus tôt que lui le lion, le tigre ou la panthère dans les montagnes ou les forêts de la Numidie [...]. Maître de la Numidie, il se maintenait par la vigueur de sa volonté, l'habileté de sa diplomatie, le courage de ses troupes dévouées à l'indépendance africaine [...]

Prêtre et guerrier, Abdelkader s'est présenté comme l'apôtre et le défenseur de l'islamisme menacé par la France ; les croyants d'Afrique l'ont accepté pour guide et pour appui. [...]

3. Drohojowska (Mme la Comtesse) (1848), *L'Histoire de l'Algérie racontée à la jeunesse*, Paris : A. Allouard, , p. 22 et 215.

4. Boissier G. (1912), *L'Afrique romaine. Promenades archéologiques en Algérie et en Tunisie*, Paris : Hachette, p. 23.

5. Bugeaud T.-R. (1948), *L'épée et la charrue. Écrits et discours de Bugeaud*, Paris, PUF, p. 139.

6. Poujoulat M. (1847) *Voyage en Algérie : études africaines. Récits et pensées d'un voyageur*, Paris : L. F. Hivert, pp. 92-99.

Proclamé sultan des Arabes le 28 septembre 1832, son élection fut considérée comme une œuvre du ciel [...]. A un signal du Marabout guerrier, le Désert pourrait s'ébranler ; chaque vallon, chaque plateau, chaque détour de montagne pourrait vomir des milliers de cavaliers [...] les batailles de Jugurtha, avec les éléphants ressemblaient assez aux batailles d'Abdelkader ; elles se composaient de ruses, de pièges, de fuites simulées ; les chevaux africains, accoutumés aux aspérités des lieux, s'échappaient à travers les rochers et les broussailles. Un grand charme s'attachait à la personne de Jugurtha, la belliqueuse jeunesse de Numidie s'était passionnée pour lui, et dans l'expédition d'Espagne, il était devenu, d'après Salluste, l'idole de l'armée comme la terreur des Numantins. Jugurtha exerçait donc beaucoup d'empire par son prestige personnel, mais nous croyons qu'Abdelkader en exerce bien plus encore. Telle est sa séduction que parfois même les officiers français n'ont pas pu s'y dérober. L'émir joint à l'attrait des formes exquises et au double titre de marabout et de guerrier les qualités de savant et de poète.

Ces exemples nous permettent de constater que le discours scolaire français est fondamentalement pris dans l'interdiscours, il n'échappe pas à l'interdiscursivité pour se constituer : « le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet discursif » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, 175). Il y a des discours qui circulent sous les textes scolaires et qui rappellent des événements précis. Les traits archétypaux de Jugurtha et d'Abdelkader sont aisément repérables dans le récit de M. Poujoulat. Jugurtha, fils adoptif de Micipsa, est décrit comme un personnage positif (« *maître de la Numidie* », « *idole de l'armée* » et héros de la résistance à l'empire romain). Son successeur Abdelkader, fils d'un marabout, est reconnu « *sultan des Arabes* », « *défenseur de l'islamisme menacé par la France* » et figure emblématique de la résistance à la conquête française. Les deux chefs partagent les mêmes valeurs chevaleresques (« *cavaliers d'Afrique* », « *chasseurs de lions* », « *forts* », « *nobles* », « *beaux* », « *ambitieux* », « *éloquents* », « *diplomates* » et « *séduisants* »). Les opérations opérées par les auteurs de manuels lorsqu'ils choisissent des textes inscrivent en elles-mêmes des points de vue, représentations et positionnements idéologiques, qui contribuent à la construction des savoirs chez les élèves.

On le voit, l'actualisation de la dénomination « Jugurtha moderne » s'inscrit dans une certaine vision que les officiers de l'armée d'Afrique peuvent avoir du meilleur ennemi ou de l'homme exceptionnel au sein de l'Histoire. L'expression « *défenseur de l'islamisme* » est associée au lien d'allégeance à la personne de l'Emir qui a pu rassembler sous son autorité des tribus et une « armée de cavaliers » pour défendre sa patrie. Comme le note M. Lachraf, « beaucoup d'Algériens, à travers tant de liens, d'idéaux et de besoins communs éprouvaient le sens certain ou instinctif de former une entité nationale, d'être sur le qui-vive d'une patrie à défendre aussi spontanée que naturelle ». (1965, p. 10)

3. L'Emir Abdelkader : « adversaire » et « ami de la France »

Si l'on veut se donner la possibilité de comprendre la diversité des contradictions et incohérences, qui réapparaissent sans cesse entre les interprétations des discours et les thèses idéologiques coloniales, on est conduit à formuler ces questions : qui est l'ennemi ? qui est l'ami ? Tout d'abord, précisons que le registre guerrier se déploie dans le discours scolaire à partir de deux antonymes rendant son propos redoutable et susceptible des interprétations les plus dangereuses.

Théoriquement, l'ennemi se substitue à l'adversaire et au concurrent, où les haines personnelles, toujours contingentes et relatives, s'objectent en un sentiment d'hostilité réciproque. Dans le contexte de la conquête, Abdelkader incarne bien l'image de l'ennemi, un être « réel », maîtrisant la guérilla avec une extraordinaire habileté qui surprenait et déconcentrait l'adversaire. Pourtant, il n'est pas difficile de discerner ici des ambiguïtés par rapport à ces représentations. En nous appuyant principalement sur les documents scolaires, on voit qu'Abdelkader n'est pas objet d'une antipathie ou d'une haine personnelle. Sa bravoure, sa noblesse et son humanisme sont des qualités qui font de lui un « adversaire sérieux » dont les mœurs semblent appartenir à une époque « chevaleresque ».

Le mythe colonial d'Abdelkader est évolutif. Il est d'abord présenté comme « *musulman fanatique* », « *sultan des Arabes* », « *chef de la résistance* » (1832-1847), il est traité ensuite en « *homme courageux mais vaincu* » pour finir en « *ami de la France* » et « *protecteur des chrétiens* », à la suite des émeutes de Damas de 1860. L'élève français peut composer une image amicale de l'autre sans obligatoirement partager son identité, ses valeurs et ses croyances. Voici d'ailleurs trois citations illustrant cette conception positive de l'ami :

Dans une lettre adressée à son père, le roi des Français, il (le duc d'Aumale) révèle son admiration pour l'Emir : « Abdel-Qadir vient de me faire ses adieux. Je ne puis cacher l'émotion que me font éprouver la dignité et la simplicité de cet homme qui a joué un si grand rôle et qui a essuyé un si grand revers. Pas une plainte ! Pas un mot de regret ! Il n'a eu de paroles que pour me recommander ceux qui l'avaient servi pour m'assurer qu'il ne songerait plus qu'au repos ». ²⁰

Ses ennemis se sont toujours accordés à lui reconnaître une bravoure indomptable, une grande générosité, beaucoup de sagesse, et cette noblesse d'âme qui, lorsqu'elle se traduit dans les gestes et les paroles, exerce autour d'elle un ascendant irrésistible. [...] Sa démarche est assurée, et ses manières sont pleines de distinction (Céline Fallet, 1856, p. 92-93) 21.

²⁰ Lettre du duc d'Aumale au roi de la France, 25 décembre 1847. Cf. *Abd el-Kader et l'Algérie au XIX^e siècle dans les collections du musée Condé à Chantilly* [catalogue d'exposition], Paris, Somogy, 2003, p. 47.
8. Fallet, Céline. (1856) *Conquête de l'Algérie*, Rouen : Mégarde, « Bibliothèque morale de la jeunesse »,

Nous eûmes surtout à lutter contre un grand chef arabe, l'émir Abd-el-Kader, qui s'illustra par son courage et son habileté. Il finit par comprendre que la lutte était impossible et il devint plus tard un ami fidèle de la France (G. Bruno, 1887, p. 233) 22.

Abdelkader se rend au général Lamoricière sur les lieux mêmes de ces combats célèbres (Sidi-Brahim). Il devint désormais un fidèle ami de la France. (Chaulanges M. & S., 1957, p. 83)

La reddition de ce Jugurtha-Abdelkader constitue un événement important légitimant la présence française en Algérie. Il peut devenir dans l'imaginaire colonial « *l'ami fidèle de la France* ». On peut dire que la catégorisation de l'ennemi n'est pas neutre, elle permet la construction d'un type de héros qu'il est impératif de toujours requalifier positivement ou négativement en fonction des circonstances. On a affaire à un personnage ambivalent, mais grand, il personnifie cette figure mythique qui se retrouve et reparaît souvent dans l'histoire du chef de bande loyal, légitime, en lutte pour la liberté de son pays. J. Guiot et F. Mane, auteurs d'un manuel d'histoire écrivent en 1904 : « L'âme de la résistance est le héros algérien : Abd el-Kader. Honorons cet adversaire de la France : c'est un patriote qui défend son pays, attaqué par l'étranger ! »²³

Enfin, ce rapide parcours dans les manuels coloniaux montre bien que le discours scolaire n'est pas dénué de passion ou de parti pris. Célébrer la conquête, soumettre et exiler²⁴ le chef de la résistance loin du pays, ruiner les tribus, construire le mythe d'Abdelkader « ami de la France » inscrit ce type de discours dans la formation discursive coloniale relative à l'Algérie.

4. la conquête de l'Algérie dans les manuels nationaux : quels savoirs transmettre ?

La mémoire des relations franco-algériennes demeure un grand thème passionnel. Au lendemain de l'indépendance, dans le cadre de la révolution culturelle, l'Etat algérien s'est réservé le droit exclusif d'écrire et de transmettre l'histoire de l'Algérie par les canaux officiels – comme l'école, les médias – et en en faisant une « histoire institutionnelle », afin de légitimer son pouvoir. La réécriture de cette histoire s'est faite – on le sait – sur la base de l'héritage historiographique colonial qu'il fallait critiquer, afin de l'adapter aux besoins de la nation algérienne en construction.

4.1. La conception des manuels scolaires

Les programmes et les contenus des manuels sont décidés au niveau du ministère de l'Education nationale, plus précisément par l'un de ces organes, la Commission nationale des programmes

9. G. Bruno (pseudonyme d'Augustine Tuillerie), (1887) *Les Enfants de Marcel, Instruction morale et civique en action : livre de lecture courante, cours moyen*, Paris : Belin, p. 233.

10. J. Guiot et F. Mane, *Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours*, cours moyen, Delaplane, 1904, p. 229. Cité par Itti Eliane, (2003), *L'Image des civilisations francophones dans les manuels scolaires*, Saint-Denis : Publibook, p. 169.

11. L'Emir Abdelkader fut enfermé à Toulon le 29 décembre 1847, puis au château de Pau, puis à celui d'Amboise.

(CNP) et des groupes spécialisés par disciplines (GSD), à cause de l'importance de l'enseignement dans la formation et la fixation des images et des jugements dans les esprits des élèves encore jeunes. Un enseignement spécifique d'histoire est dispensé dès la 5^{ème} année primaire et est poursuivi jusqu'en classe de 3^{ème} année secondaire. Les manuels sur lesquels a porté ce travail ont été édités en 1995 et 1996 pour les plus anciens, 2001-2002 et 2008-2009 pour les plus récents. C'est donc à travers ces manuels que nous tenterons d'analyser la figure du « héros national ».

4.2. La figure du « héros national » dans les manuels d'histoire

En même temps que se développait la conquête militaire, il y eut résistance et refus de cette présence française en Algérie. Une figure importante émerge de cette période marquant notre mémoire, c'est la figure de l'Emir Abdelkader, reprise après l'Indépendance par les nationalistes algériens. L'analyse de l'image du héros diffusée par les manuels scolaires est l'une des clés pour repérer et saisir les ambiguïtés, les contradictions, les paradoxes qui tissent les discours tenus aux temps colonial et postcolonial.

En faisant un tour rapide des images proposées par les manuels nationaux, nous remarquons cette représentation d'Abdelkader lors de sa proclamation d'Emir par certaines tribus (serment d'allégeance), d'une part, et d'autre part, cet enchaînement d'images et de photographies proposées qui sont choisies en fonction de contrastes oppresseurs/opprimés, répression/résistance. Plusieurs d'entre elles reflètent l'héroïsme et le courage de l'Emir dans les combats pour la liberté (à travers plusieurs batailles importantes entre autres celle d'El-Maktaa en 1835). Il y a donc là une exaltation du recours aux armes, ce qui correspond totalement à la logique de légitimation du recours au djihad comme idéologie de combat et de maintien de la cohésion nécessaire devant l'ennemi. Dans cette même perspective, on notera que la lettre d'Abdelkader du 22 novembre 1832 (son appel au djihad) est entièrement citée dans les manuels actuels pour que les élèves comprennent le sens et la portée de la résistance algérienne. Le djihad dont on parle à tout propos n'est, en fait, qu'une guerre défensive. Ces manuels proposent d'autres portraits représentant l'ennemi à commencer par de Bourmont, Pélissier, Bugeaud, etc.

Comme nous l'avons esquissé plus haut, le discours scolaire algérien contribue à construire un « héros national », ou du moins, une certaine idée de la nation algérienne. La caractérisation de l'Emir, dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui, est à peu près identique à celle des manuels coloniaux. Il est présenté comme « *le héros légendaire du djihad par l'épée* », « *le chef d'une résistance armée reconnue par les Français* », « *le défenseur de la nationalité arabe* », « *le grand cavalier* », « *le dirigeant – fondateur de l'Algérie moderne* » qui a doté son Etat de quelques institutions efficaces : la justice, l'enseignement et l'organisation financière. Il a créé une armée nationale et une industrie de guerre. Les deux traités, conclus avec les généraux français Desmichels et Bugeaud, prouvent son sens aigu d'homme d'Etat. L'analyse de ces représentations

permet donc la construction d'un type de héros national mythique. Sa reddition en décembre 1847 « avait frappé de stupeur les Arabes de la frontière du Maroc à la frontière de Tunis, de la zone maritime au plus profond du désert, la nouvelle s'est propagée avec la soudaineté de la foudre »²⁵. Mais la soumission de l'Emir au duc d'Aumale ne marque pas la fin de la résistance, qui reprend à plusieurs reprises, avec l'insurrection de 1871 et au-delà.

Pour saisir au mieux la production du sens et ses implicites, il nous faudra nous reporter au sauvetage, en juillet 1860, de 12 000 chrétiens d'une mort certaine à Damas par l'Emir Abdelkader lors de l'insurrection des Druzes sur le Mont-Liban. Il nous semble pertinent de nous demander comment peut-on passer sous silence un tel événement ? Le silence doit être rompu par un travail remarquable de précision historique pour guider la jeune génération à mieux connaître le « héros national », initiateur du dialogue islamo-chrétien. L'Emir Abdelkader n'est pas seulement le symbole de la résistance aux troupes françaises envahissant son pays, il est aussi reconnu dans le monde comme « l'humaniste », l'homme de « progrès »²⁶ et le réconciliateur entre les antagonistes des deux rives de la Méditerranée. Les concepteurs de programmes ainsi que les auteurs de manuels scolaires devraient se focaliser sur son intervention en Syrie qui a permis de sauver des Européens du massacre parce qu'il considérait que sa foi de musulman lui faisait un devoir de protéger des minorités juives et chrétiennes.

Pour le linguiste qui analyse les discours, l'interprétation des désignations récurrentes dans les manuels scolaire français telles que « *Abdelkader, ami de la France* », « *protecteur des chrétiens maronites* », « *grand humaniste* » et « *ami de Napoléon III* » se fait en prenant en considération des données contextuelles précises. Ces catégorisations portent les marques de leur inscription dans le temps et dans l'espace, celles de leur insertion dans le contexte des violences interreligieuses²⁷ en Orient, ou encore celles de relations interdiscursives. Il faut préciser que la représentation de l'Emir devient plus positive après sa reddition et surtout après sa libération en 1852. La nomination « *ami de la France* », peu compatible à première vue avec l'image du héros de l'Algérie indépendante, dit une façon de voir les choses par rapport à « la mémoire des mots » (S. Moirand,

12. C. Rousset cité par M. Lacheraf, 1965, p. 105.

13. Olympe Audouard, romancière et grande figure du féminisme du XIX^{ème} siècle relate dans son récit de voyage sa rencontre avec l'Emir en juin 1864 au Caire : « L'émir Abd-el-Kader est vraiment un homme supérieur; il est très intelligent, d'un esprit juste, vif et brillant, il a une grande aménité de caractère, quelque chose de digne et de bienveillant qui charme. [...] C'est en tout point un homme remarquable ; il aime le progrès, il voudrait voir la civilisation s'introduire parmi les siens. [...] On prétend et l'on croit à tort l'Arabe non susceptible d'être galant, voire même poli pour la femme. Je déclare que l'émir a été pour moi d'une politesse exquise et d'une galanterie toute chevaleresque. [...] Pour tout ce qui est musulman, Abd-el-Kader à un prestige immense, il a sur eux une influence extraordinaire ; [...] C'était partout une marche triomphale qu'il faisait ; partout il était acclamé, entouré. » Cf. *Les mystères de l'Égypte dévoilés*, Paris : E. Dentu, 1865, p. 31.

14. En 1860, le Liban est l'objet de graves violences interreligieuses. La révolte des Druzes contre les Chrétiens maronites au Liban s'étend également à la Syrie. A Damas, durant les mois de juin et de juillet, une bande d'émeutiers s'en prend aux quartiers juifs puis menace les délégations européennes tandis que les autorités turques laissent faire la populace qui pille la ville, en particulier les quartiers chrétiens.

2003), s'inscrit dans un contexte spécifique et invite le lecteur à rendre compte des diverses figures qu'avaient adoptées l'Emir selon l'évolution historique et les espaces nationaux.

On comprend que les relations d'amitié, traduites par l'envoi de nombreuses lettres et médailles de bravoure ne soient pas du meilleur effet pour les nationalistes algériens qui ne se sont intéressés qu'à l'épopée guerrière du « héros national ». On s'étonne quand même d'un silence sur les messages de félicitations et les décorations que l'Emir avait reçus à la suite de son geste de protection envers les chrétiens, sur l'amitié et le soutien matériel de Napoléon III (cf. lettres et photographies de l'époque), comme on s'étonne d'un silence qui tait tout discours scolaire sur les trois dernières décennies de la vie d'Abdelkader (1853-1883) ; on ne trouve aucun document scolaire algérien qui évoque son installation à Damas, son soufisme, son intérêt aux innovations technologiques, ses contacts avec Napoléon III et ses conseillers saint-simoniens, son activité politique, ses relations existantes ou supposées avec la franc-maçonnerie et son décès à Damas. C'est très certainement une nécessité et une urgence pour les responsables éducatifs algériens de penser à « désidéologiser » les manuels scolaires en tant que vecteurs de savoirs et de valeurs culturelles en confiant cette tâche à de vrais spécialistes.

Conclusion

Cette étude nous permet de tirer quelques conclusions importantes pour notre thème. En premier lieu, l'école transmet des connaissances « historiques » constituant la mémoire institutionnelle. Le manuel scolaire construit un univers axiologique opposant « bons » et « méchants », « héros » et « ennemis ». L'élève est appelé à s'attacher aux valeurs de l'héroïsme et du patriotisme. Il doit haïr les méchants et les traîtres. En deuxième lieu, la comparaison des contenus des manuels français et algériens, textes d'époques différentes, montre que la figure de l'Emir « *ami de la France* », « *protecteur des chrétiens* » dans l'imaginaire français ne correspond aucunement à la « figure nationale du pays indépendant » : les deux mythes ont été construits au cours des histoires coloniale et postcoloniale, dans des contextes de confrontation idéologique. L'expression « ami de la France » n'est jamais utilisée dans les manuels algériens. Celle-ci témoigne, pour reprendre C.-A. Julien, d'une singulière aberration :

L'émir fut un patriote algérien et non un fanatique musulman, qui défendit son pays contre l'étranger, par surcroît chrétien, et ne se considéra jamais comme Français, et, à plus forte raison, ne fit nullement preuve de « patriotisme français » mais d'humanité quand il intervint contre les émeutiers de Damas. (1964 : 533)

En tous cas, on constate qu'il existe sans doute un espace réservé au débat d'idées sur la conquête de l'Algérie avec son cortège d'héroïsme et d'horreurs. Dans ce cadre, il serait très intéressant de créer un réseau de travaux sur les manuels en développant des comparaisons et des regards

croisés : la différenciation entre les connaissances « institutionnelles » sera plus nette avec les points de vue engendrés par la confrontation. Dans tous les cas, on imagine la gêne des éditeurs et des auteurs de manuels scolaires à choisir des textes sur les tentatives de conciliation des horreurs²⁸ de la conquête (destructions, incendies, pillages, enfumades, atrocités signalés par officiers français eux-mêmes (Lettres de Saint-Arnaud, discours de Bugeaud) avec le rôle positif de la colonisation. Comme toujours la réalité est toujours complexe, il importe plus que jamais d'insister sur l'importance qu'il y aurait aujourd'hui à enseigner sereinement l'historiographie de l'Emir, une figure historique dont les valeurs font sens de part et d'autre de la Méditerranée.

Références bibliographiques

- AGERON, C- R. (1974), «Abdelkader et la première résistance algérienne », *Les Africains*, p. 21-49. Paris : Editions Jeune Afrique.
- AIT DAHMANE, K. (2005), « La conquête de l'Algérie dans les écrits militaires (1830-1847). Désignations et représentations de l'altérité ». Thèse en sciences du langage, Montpellier III.
- AMOSSY, R. (1997), *Stéréotypes et clichés. Langue, discours et société*. Paris : Nathan.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU D. (2002), *Dictionnaire de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- DETRIE, C., SIBLOT, P. et VERINE, B. (éds) (2001), *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris, Champion.
- JULIEN, C.-A. (1964), *Histoire de l'Algérie contemporaine. La conquête et les débuts de la colonisation*, tome 1, Paris : PUF.
- LACHERAF, M. (1965), *L'Algérie : nation et société*, Paris : Maspéro.
- MOIRAND, S. (2003) : « Les lieux d'inscription d'une mémoire interdiscursive », dans Härmä J. : *Le langage des médias : des discours éphémères ?*, Paris : L'Harmattan, p. 83-111.
- SIBLOT, P. (2005), «Les fanatiques et le discours colonial », *Mots. Les langages du politique*, n° 79, « Discours de violence au nom de la foi », p. 73-81.
- SIBLOT, P. (1997) : « Nomination et production de sens : le praxème », dans *Langages* 127, p. 38-55.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., BAKHOUCHE, B, BOUTAN, P. & ETIENNE, R., (dir.) (2007), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan.

Corpus de manuels

²⁸ Dans son livre *La France et l'Algérie en guerre 1830-1870, 1954-1962*, paru en 2002, de J. Frémeaux estime qu'entre 1830 et 1870, la population globale de l'Algérie est passée de 3 millions d'habitants environ à 2.125.000, soit une perte de 875.000 personnes civiles. Les morts de la conquête (1830-1847) ont été évalués à environ 400000.

CHAULANGES M. & CHAULANGES S. (1957), *Images et récits d'histoire de France. Cours élémentaire - classes de 10ème et 9ème*. Paris : Delagrave.

DAVID, FERRÉ & POITEVIN. (1956), *Histoire. Grands faits et récits. Cours moyen 1ère année*. Paris : Fernand Nathan.

DRIAULT E. (1905), *L'époque contemporaine 1789-1902*. Classes de troisième a et b. Paris : Félix-Germain.

HUBAULT G. (1887), *Histoire de la France. A l'usage des écoles primaires*. Paris : Delagrave.

MALET A. & ISAAC J. (1932), *Révolutions Empire. Première moitié du XIXe siècle*. Classe de première. Paris : Hachette.

METHIVIER H. & GENET L. (1945), *les débuts de l'époque contemporaine 1789-1848*. Classe de 1ère, Paris : Hatier.

Manuel d'histoire de 5ème année primaire. (2008-2009), Alger : éditions ONPS.

Manuel d'histoire de 9ème a. f. (2001-2002), Alger : éditions ONPS.

Manuel d'histoire de 1ère a. s. (2001-2002), *Histoire de l'Algérie et du monde*, Alger : éditions ONPS.

Manuel d'histoire de 2ème a. s. (2001-2002), *Histoire du monde moderne et contemporain, 1870-1939*, Alger : éditions ONPS.

Laib Houda, doctorante, Maitre-assistante A & Mme zoubaida Benhamla Université Alger
houdalaib17@gmail.com

J'ai fait partie du comité d'organisation du colloque national intitulé : «*De la formation initiale à la formation continue à l'université algérienne. Quelle(s) perspective(s) à l'ère du plurilinguisme et du numérique ?* » qui a eu lieu les 18 -19 Avril 2018 à l'Université d'Alger2,

Partant des orientations de Dr. Zoubaida Benhamla, je propose cette synthèse du statut du français en Algérie

Le français occupe la première place pour les films et les documentaires. Il est également classé comme première langue de lecture de journaux, de magazines et autres documents. De son côté R. Sebaa, (2002), observe également que le choix du français scientifique et technique, n'a pas empêché l'aspect culturel de se développer.

Le refus d'adhésion aux organismes culturels de la francophonie, est également un signe important de la dimension de symbolisation de la problématique linguistique et culturelle. Quant au choix du français comme langue scientifique et technique, il est révélateur à double titre. Il exprime à la fois le refus de la valeur culturelle de la langue française, et le choix d'une langue admise comme langue de développement économique.

Rappelons que l'orientation scientifique et technique de l'enseignement devait être assurée provisoirement en français (dans l'attente d'une arabisation généralisée). Ce qui impliquait une reconnaissance, même implicite du français, comme langue de développement économique en Algérie. Or cette orientation scientifique et technique n'a été que superficielle, faute d'un appareil scientifique et technique capable de gérer le dispositif dans son ensemble, en raison notamment du poids des contraintes institutionnelles, de l'instabilité des objectifs, de la disparité des fins dites prioritaires (tantôt sociales, tantôt économiques, tantôt culturelles).

En effet, s'agissant du FLE, à propos de ses objectifs, tantôt on parlera de langue fonctionnelle, tantôt de langue scientifique et technique, tantôt d'instrument de communication sans contenu.

Il faut sans doute rappeler que l'enseignement scientifique et technique concerne l'enseignement secondaire avec la mise en place en 1975 d'une réforme de l'enseignement de français dans les lycées. Elle vise à la fois les objectifs, les méthodes et les programmes. Le but est d'enseigner le français non comme une "langue de culture", mais comme une "langue fonctionnelle", au service de la "communication scientifique et technique."

A cette conception répond donc un programme pédagogique ambitieux, mais les supports didactiques qu'il implique, lui font largement défaut.

En fait, la maîtrise d'une langue étrangère comme outil de communication et d'expression était en inadéquation avec l'enseignement du F.L.E alors en vigueur : le modèle F.L.E, tel qu'il était enseigné, relevait de l'enseignement général (littéraire ou culturel par assimilation), et était donc inadapté au contexte algérien.

A partir de là, beaucoup de questions interfèrent : qui doit assurer cette formation spécialisée, l'enseignant de langue ou bien l'enseignant de la discipline ? Le français spécialisé devrait-il

passer par le français général de base ou inversement ? En effet, le français scientifique et technique suppose la connaissance préalable de la science et de la technique, formation indispensable à tout enseignant de français scientifique et technique.

L'enseignant de français devrait-il pour s'adapter, acquérir également une formation en physique, en chimie, en économie ou en technologie ?

Or, le rôle de l'enseignant de français est de "donner les moyens linguistiques", de "découvrir l'objet par le langage" et non l'inverse. Il y a là donc un réel problème de prise en charge de cet enseignement.

Quant au modèle de langue retenu, répond-il aux objectifs ? La langue est réduite à un ensemble de représentations socioculturelles stéréotypées et généralisées (contenus et thèmes). Ainsi la somme de ces réductions a donné, non seulement un langage préfabriqué (mélange code oral/code écrit, réduction du code écrit dans ses registres et ses normes), mais aussi une langue fabriquée, "artificielle" parce que "asociale", non représentative de la société où elle est en usage et de sa culture, avec une sorte de "généralisation" des modes de vie ou "transfert". Le dialogue est à la fois un modèle de langue orale et de langue écrite *Guide du Maître* (1981 : 12).

Au problème de prise en charge du modèle de langue s'ajoute celui de la prise en charge des moyens matériels et humains : le manque de qualification des enseignants avec un encadrement insuffisant en nombre et en qualité, avec des moyens réduits face à la croissance du taux de scolarisation rapide.

Enfin, les changements répétés de cadres institutionnels, puis d'objectifs, de contenus et de méthodes, ont miné les fondements de tous les systèmes didactiques successivement envisagés. Ni la rationalisation des éléments du système, ni les moyens financiers très importants, ni les ressources humaines engagées (corps important de coopérants- puis algérianisation générale des cadres pédagogiques) n'ont réussi à faire naître un système didactique adapté et durable. Il semble qu'une esquisse de solutions pourrait se faire à partir d'une approche fonctionnelle qui prendrait appui sur les réalités sociales, socioculturelles et sociolinguistiques de l'Algérie, afin d'élaborer une didactique du FLE qui interpréterait les besoins des locuteurs en rapport avec les projets de développement et donc des réalités socioéconomiques. Ceci supposerait des moyens pédagogiques, un niveau de formation scientifique et pédagogique des enseignants et une stabilité des objectifs de l'institution éducative. En dehors de ces contraintes, il ne peut y avoir que des demi-échecs, des amertumes, des retards et à terme, l'abandon de l'une des données fondamentales du problème : le rôle particulier du FLE.

Bibliographie

BERRABAH Mohamed 1999, *Langue et pouvoir en Algérie, histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Seghier.

BOUCHERIT Aziza 2002, « Algérie : de l'arabe à l'arabisation », *Language contact and language conflict in Arabic*. Variations on a sociolinguistic theme, Routledge Curzon.

CHEKROUNE Mohamed 1990, « Jeux et enjeux culturels au Maroc », Rabat, Okad. GHETTAS Cherif 1995, « L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale », Thèse de doctorat, Grenoble 3.

GRANDGUILLAUME, Gilbert 1979, « Langue, identité et culture nationale au Maghreb », revue *Peuple Méditerranéens* n°9, Paris.

M. AIT DJIDA MOHAND MOKRANE, Maître de conférences A

(a soutenu son habilitation à l'Université Alger 2)

II a organisé un colloque national :

Former à l'enseignement Quelles missions pour l'université algérienne ?

12/13 décembre 2017

La réforme du système éducatif algérien qui a débuté en 2003 s'est accompagnée, outre une révision totale de tous les programmes d'enseignement, de l'adoption de choix décisifs ayant trait à la formation des futurs enseignants, considérés à juste titre comme le pivot autour duquel gravite tout l'enseignement / apprentissage. Il s'agit de débattre de l'école algérienne et du système éducatif réformé en mettant en relation la qualité de l'enseignement et la formation reçue les pratiques pédagogiques universitaires du point de vue de leur adéquation ou non avec le profil de sortie souhaité des étudiants futurs enseignants, d'analyser les contenus d'enseignement universitaire relatif à la langue française, et de proposer des pistes méthodologiques à même de mieux prendre en charge le public étudiant en tenant compte essentiellement de sa destination.

La formation en question doit permettre à chaque enseignant d'exercer son métier dans les meilleures conditions, de développer ses connaissances et compétences professionnelles acquises et de les enrichir tout au long de sa carrière. Ni les enseignants universitaires n'étaient destinés à cette mission, ni les programmes n'étaient centrés sur l'aspect professionnel, et enfin, ni les universités n'avaient avec le terrain les contacts nécessaires pour créer une dynamique entre la théorie et la pratique.

Ainsi, des milliers de licenciés et de porteurs de master sont chaque année formés dans la perspective de devenir de futurs enseignants, compte tenu du fait que le secteur de l'éducation, de par le déficit en encadrement dont il a souffert pendant des années, reste le seul à pouvoir les récupérer.

Dans cet ordre d'idées, nous pensons qu'il serait pertinent, aujourd'hui que le système LMD est définitivement adopté et que l'on insiste davantage sur les compétences à installer plutôt que sur les contenus à transmettre, d'engager une réflexion sur les voies et moyens à privilégier afin d'adapter l'université algérienne à sa nouvelle mission qui, bien qu'elle ne lui soit pas totalement étrangère, n'en a pas constitué jusque-là l'apanage exclusif.

Le statut du français dans la nouvelle Loi d'orientation sur l'éducation nationale

Introduction

Il n'est nul doute que l'école est le lieu par excellence où se manifeste un projet de société avec ses soubassements idéologiques et linguistiques. En effet, l'orientation d'une politique éducative est tributaire en grande partie de la politique linguistique nationale adoptée et du socle doctrinal officiel. Il en est ainsi, car l'une des missions de l'école en tant qu'appareil idéologique de l'Etat est de promouvoir les valeurs de la société telles que conçues par le pouvoir en place. Dans cet ordre d'idées, le statut accordé à une langue donnée et la place qu'elle occupe dans le système éducatif ne peuvent être analysés indépendamment des enjeux géopolitiques et du contexte politico-économique aussi bien interne qu'externe dominant à un moment donné de l'Histoire d'une nation. Aussi, c'est compte tenu de l'enjeu de taille que constitue l'enseignement d'une langue étrangère que nous nous proposons d'analyser la Loi d'orientation sur l'éducation nationale promulguée en 2008 et qui constitue le cadre législatif de référence en la matière.

Contexte de la réforme

Sur le plan linguistique, et depuis son élection à la présidence, Abdelaziz Bouteflika n'a cessé d'exprimer son attachement à la langue arabe, considérée comme le ciment de l'unité nationale. Il prononça ainsi des discours en un arabe classique recherché, qui n'était d'ailleurs pas compris par la majorité des Algériens. En même temps, il ne se gênait pas dans des situations moins formelles, de recourir à la langue de Molière qu'il maîtrise parfaitement au point d'employer fréquemment l'imparfait du subjonctif. Il affirma à l'occasion de la journée de l'étudiant, le 19 mai 1999 : « *Il est impensable d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en anglais*²⁹. ». Il n'hésite pas non plus à qualifier de fictif le problème linguistique en Algérie : « *Il n'y a jamais eu de problème linguistique en Algérie, juste une rivalité et des luttes pour prendre la place des cadres formés en français*³⁰. »

En février 2000, et sur instruction du Président, une Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE), composée d'une centaine de spécialistes et chargée d'engager une réflexion sur les programmes, les méthodes et les moyens matériels est installée. Après des mois

²⁹. *Le Matin*, 22 mai 1999.

³⁰. *El Watan*, 22 mai 1999.

de discussion, des conclusions allant dans le sens de la redéfinition des finalités de l'éducation ont été tirées, et des mesures destinées à donner un nouveau souffle à l'école algérienne en la mettant en conformité avec les impératifs de la modernité, ont été adoptées. Cela dit, une partie importante de la réforme porte sur l'enseignement des langues. Mais avant de traiter de la question linguistique, nous jugeons utile de rappeler le contexte général dans lequel la dite réforme a été initiée et les exigences qui ont fait qu'une telle entreprise s'avérait nécessaire.³¹

Dans le préambule à la Loi d'Orientation³², l'accent est mis sur les mutations intervenues dans différents domaines aussi bien au plan national qu'international :

a- au plan national

- *l'avènement du pluralisme politique, ce qui implique l'intégration par le système éducatif du concept de démocratie et, par conséquent, la formation des jeunes générations à l'esprit citoyen et de tout ce qu'il sous-tend comme valeurs et attitudes d'ouverture, de tolérance et de responsabilité au service d'une société irriguée par son identité nationale et tendue vers le mieux-être;*

- *l'abandon de l'économie dirigée et des modes de gestion centralisée et l'instauration progressive de l'économie de marché, avec toutes les mesures socio-économiques qui la caractérisent et l'accompagnent (ajustement structurel, restructuration industrielle, démonopolisation du commerce extérieur, privatisation,...), ce qui doit conduire le système éducatif à bien préparer les générations futures à vivre dans cet environnement compétitif et à s'y adapter;*

b- au plan international

- *la mondialisation de l'économie, qui requiert du système éducatif la préparation adéquate des individus et de la société à la compétition impitoyable qui caractérise ce début du 21ème siècle où la prospérité économique des nations dépendra essentiellement du volume et de la qualité des connaissances scientifiques et des savoir-faire technologiques qu'elles auront intégrés;*

- *le développement rapide des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que des moyens modernes d'information et de communication, qui exigent la reconfiguration des profils des professions et appellent l'éducation à axer ses programmes et ses méthodes pédagogiques sur l'acquisition des connaissances scientifiques et technologiques et le développement des capacités qui favorisent l'adaptation à cette évolution des professions et facilitent l'insertion des apprenants dans un milieu professionnel mondialisé.*

³¹. Soulignons le fait que la loi en question n'a été promulguée qu'en 2008, c'est-à-dire 05 ans après la mise en application de la réforme de 2003. Nous ne pouvons nous empêcher de nous demander, à ce propos, s'il ne s'agissait que d'une simple omission ou plutôt d'une volonté délibérée de la part de l'Institution qui préféra recueillir d'abord les échos de ladite réforme pour en tenir compte dans l'élaboration finale du texte de référence.

³². Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08 – 04 du 23 janvier 2008, in *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, numéro spécial, février 2008.

Concernant la nouvelle donne politique interne relative à l'avènement du multipartisme et son corollaire, le système démocratique, nous pouvons supposer qu'au monolinguisme qui a longtemps caractérisé l'Etat algérien, va se substituer un plurilinguisme de fait, rendu inéluctable de par la réalité linguistique du pays. En outre, on constate que même si le volet linguistique n'est point abordé de façon explicite dans ce préambule, la référence aux moyens de communication et d'information laisse supposer que la dimension linguistique est prise en considération compte tenu du fait que la maîtrise de plus d'une langue est de nature à favoriser les échanges intercommunautaires et à créer des passerelles culturelles entre des groupes humains appartenant à des sphères culturelles différentes.

Des finalités de l'éducation et des missions de l'école

Selon Hameline, « *une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation* »³³. Ainsi, une finalité précise souvent quel type d'homme on veut former, sachant que le « on » renvoie ici au groupe social et politique dominant. C'est par conséquent l'école, à travers la mise en application d'un système qui est chargée de garantir la pérennité de l'idéologie régnante. Car, que l'on soit dans une société pluraliste ou uniforme, le consensus en matière de valeurs est souvent factice et ne reflète pas réellement l'adhésion de tous les membres au discours officiel. A ce titre, Hameline précise :

« Dans une société où le consensus social est fort, elles³⁴ pourront y réfléchir une philosophie, un système de valeur, une conception de l'existence unique ou unitaire. A la question « quel type d'homme voulons-nous former ? », le « nous » de « voulons-nous » étant relativement bien discernable comme une communauté d'acquiescement (contraint ou délibéré, c'est une autre question), il peut y avoir à la question posée, une réponse commune. Dans une société de type pluraliste ou conflictuelle, les finalités constitueront souvent le dénominateur commun de type rhétorique, « auberge espagnole » où « chacun apporte à manger ». A l'abri de ce consentement factice, l'idéologie dominante trouve évidemment son compte »³⁵

Nous ne pouvons nous empêcher en lisant ces propos de penser à toutes ces altercations intellectuelles au sein de la commission entre les conservateurs qui ne voyaient aucune raison à ce qu'on redéfinisse lesdites finalités et qui réduisaient le problème de l'école à des questions de techniques pédagogiques, et les modernistes qui insistaient sur la nécessité de rattraper le train de la modernité en adaptant notamment l'école aux exigences de l'heure.

³³. HAMELINE Daniel, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, 1979 ; ESF éditeur, Paris (14ème édition, 2005), p. 97.

³⁴. *Les valeurs*.

³⁵. HAMELINE Daniel, op.cit.

Dans la loi d'orientation de 2008, et après avoir mis l'accent sur la vocation de l'école, notamment dans l'article 2, les finalités assignées à l'éducation sont ainsi déclinées :

Article 2 : L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

A ce titre, l'éducation a pour finalité :

d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien;

d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité ;

de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;

d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité,

Deux mots retiennent notre attention dans ces énoncés : il s'agit *d'identité* et *d'universalité*.

Ainsi, sachant que dans le texte fondamental, en l'occurrence la Constitution algérienne, les composantes de l'identité nationale sont clairement définies comme étant la religion islamique, la langue arabe et la langue amazighe, il en découle que la politique linguistique, notamment dans son volet éducatif, ne pourra être conçue indépendamment de ces deux langues auxquelles le Législateur accorde une importance capitale. Si pour le tamazight, cette affirmation ne s'est pas encore traduite de façon concrète sur le terrain vu les multiples difficultés rencontrées dans la mise en application de son enseignement, pour l'arabe, en revanche, les progrès réalisés depuis l'indépendance dans le cadre de la politique d'arabisation et de la généralisation de l'utilisation de cette langue sont indiscutables. La référence à l'islamité pourrait également être interprétée comme une volonté de consolider cette langue compte tenu du fait que dans l'esprit de pas mal d'Algériens les deux concepts d'islamité et d'arabité restent indissociables.

Concernant le deuxième terme, et si nous nous fions uniquement au dernier point relatif à l'ouverture sur l'universalité, nous ne pouvons ne pas penser au plurilinguisme dans la mesure où l'ouverture en question, prônée avec force par les décideurs ne peut être conçue dans un contexte où domine une seule langue et où l'enseignement des langues étrangères se voit accorder une place de plus en plus réduite.

Dans le même ordre d'idées, évoquant explicitement l'enseignement des langues, le Législateur en fait une des missions qui sont dévolues à l'école :

Assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;

Promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;

Permettre la maîtrise d'au □ moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.

Encore une fois, l'insistance sur la nécessité d'utiliser la langue arabe à *tous les niveaux d'enseignement*, étant la seule langue officielle, ne laisse planer aucun doute sur l'intention du Législateur quant à la place privilégiée qu'il compte lui accorder. En outre, et même si cela n'est pas mentionné de façon explicite, il est aisé de comprendre que les deux langues étrangères auxquelles on fait allusion dans le texte sont le français et l'anglais. Mais laquelle des deux doit être considérée comme première langue étrangère ?

Dans son article intitulé « *Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais* », Samira Abid-Houcine³⁶ explique les enjeux qui sont derrière cette compétition français/anglais qui dépassent de loin l'aspect purement linguistique : *Au cœur de cet affrontement entre le français et l'anglais, il est également (ou surtout) question d'asseoir, via la langue, l'influence économique et politique des pays concernés à savoir la France et les Etats-Unis d'Amérique.*

En effet, même si le français a toujours été considéré depuis l'indépendance comme première langue étrangère, aucun texte officiel de référence ne le consacre en tant que tel. Aussi, n'est-il pas exclu de voir dans l'avenir l'anglais supplanter le français si de nouveaux rapports de force venaient à émerger.

Toujours en matière de finalités, une comparaison entre la Loi d'Orientation de 2008 et l'ordonnance de 1976 fait ressortir quelques similitudes mais aussi des différences compte tenu des deux contextes totalement différents dans lesquels les deux textes ont été promulgués. Ainsi, les valeurs défendues dans l'un et l'autre texte ne sont pas exactement les mêmes. Concernant par exemple le rapport à l'autre, on ne parle ni d'ouverture ni d'universalité mais de compréhension et coopération entre les peuples. Cela exclut d'emblée les notions d'interculturalité et de transculturalité qui, il faut le dire, n'était pas en vogue à l'époque. Aussi, peut-on lire dans l'article 3 de l'ordonnance³⁷ :

Le système éducatif doit :

³⁶. ABID-HOUCINE Samira, « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais », *Droit et cultures* [En ligne], 54 | 2007-2, mis en ligne le 28 janvier 2009, consulté le 12 novembre 2014. URL : <http://droitcultures.revues.org/1860>

³⁷. Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, in le Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire, 15ème année, N°33, page 428.

inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination ;

Dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations ;

Développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés individuelle.

La compréhension et la coopération entre les peuples sous entendent la maîtrise des langues étrangères et l'ouverture sur la culture de l'autre. Car, au-delà de la fonction communicative que toute langue remplit, c'est une vision du monde, une conception de l'existence et un mode de pensée qui sont véhiculés par les vocables, les structures et l'organisation interne d'un système linguistique qui, de par ces traits spécifiques, se distingue de tous les autres. Philippe Blanchet explique ce lien étroit entre le code et l'usage de celui-ci comme suit :

On ne peut pas dissocier les codes des usages des codes, le vocabulaire de la « vision du monde » propre à une culture, les variations de prononciation ou de grammaire des connotations sociales qu'elles reçoivent, les énoncés des rituels langagiers, etc. Enseigner / apprendre une langue est donc beaucoup plus complexe –mais beaucoup plus enrichissant !– que transmettre un code mécanique. C'est enseigner / apprendre à « être au monde » avec soi-même et avec les autres autrement »³⁸.

De l'enseignement des et/ou en langues étrangères

Dans la section consacrée à l'organisation de la scolarité, il est clairement stipulé dans l'article 33 que l'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation et d'enseignement :

Article 33 : L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.

La référence aux écoles privées s'explique par le fait qu'à l'ombre de la réforme, des établissements de ce genre avaient vu le jour et que dans la plupart de ces derniers, l'enseignement des matières scientifiques était jusque là dispensé en langue française. Des milliers de parents avaient alors mis leurs enfants dans ces écoles dans le but de les faire bénéficier d'une formation bilingue leur garantissant une meilleure maîtrise du français. Mais en vertu de cette loi, et dans un souci d'harmonisation et d'uniformisation du système, ces écoles étaient tenues de se conformer aux nouveaux textes officiels sous peine de disparaître. Ainsi, les

³⁸. BLANCHET Philippe, *cours de didactique générale des langues, disponible à l'adresse : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/39/1/pdf_Blanchet_didac-Part1.pdf, consulté le 12 novembre 2014*

matières scientifiques sont de nouveau enseignées en arabe avec néanmoins, la possibilité de prévoir des séances de consolidation en français en dehors des heures de cours réglementaires.

L'enseignement des langues étrangères est abordé dans l'article 35³⁹ de la même loi :

Article 35 : L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Autant l'article relatif à l'enseignement en langue arabe est clair et précis, autant celui se rapportant à l'enseignement des langues étrangères nous paraît expéditif. Nous supposons que cela procède d'une volonté politique délibérée de laisser la porte ouverte aux propositions qui peuvent émaner des spécialistes d'une part, et de ne pas s'engager politiquement et idéologiquement d'autre part. C'est en quelque sorte une façon de ne pas « se mouiller », de dire que la question des langues étrangères revêt plus un caractère technique qu'idéologique et que l'Etat ne compte pas se mettre au service d'un « clan » ou d'un autre. En outre, ne voulant pas être otage d'un choix définitif même s'il est en adéquation avec la réalité linguistique du pays, le Législateur préfère cette formule générale, souple et atemporelle.

Remarquons que c'est la même formule qui a été utilisée dans l'ordonnance de 1976, que ce soit pour la langue de scolarisation ou l'enseignement des langues étrangères. On peut lire ainsi dans l'article 08 de l'ordonnance :

Art.8. – L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article.

La référence à l'utilisation de la langue nationale (seule l'arabe jouissait à l'époque du statut de langue nationale) est toutefois plus développée en ce sens qu'on insiste sur le fait qu'il faut dispenser un enseignement en langue arabe dans *toutes les disciplines*.

Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères, objet de l'article 09 du même texte, force est de constater qu'en dépit du changement de contexte, de l'apparition de nouveaux besoins, de l'évolution des représentations et de l'ouverture ayant caractérisé les discours présidentiels, l'ambiguïté continue d'entourer la question dans la mesure où on ne précise pas quelle langue étrangère doit être considérée comme la première. On se contente toujours de cette formule plate qui n'engage en rien le sommet de l'Etat :

Art. 9. – L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret.

Trente deux ans séparent la promulgation des deux textes et nous pouvons lire entre les lignes la même hésitation et le même refus de s'impliquer dans le débat sur les langues étrangères qui est, pourtant, d'actualité et déterminant à plus d'un titre.

Conclusion

³⁹. L'article 34 est consacré à l'enseignement du tamazight, chose qui n'est pas en relation directe avec ce travail.

S'il est vrai que, de l'avis de nombreux linguistes, la francophonie en Algérie est une réalité incontestable, il n'en demeure pas moins que la place qu'occupe le français dans les textes, la Loi d'Orientation sur l'Éducation entre autres, n'est nullement visible. Cette langue continue d'être au cœur du paysage linguistique algérien sans qu'un statut particulier lui soit accordé par l'Etat. Des discours officiels sont faits en français et une volonté de le réhabiliter a été affichée à maintes occasions par le Président mais sans que cela ne se traduise réellement dans les textes. Nous croyons, ainsi, que l'option de l'enseignement en français est définitivement écartée au profit d'un enseignement du français comme n'importe quelle autre langue étrangère en dépit de son ancrage réel dans la société.

Bibliographie

ABID-HOUCINE Samira 2007, « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais », *Droit et cultures* [En ligne], 54 | , mis en ligne le 28 janvier 2009.

BLANCHET Philippe *Cours de didactique générale des langues*, [en ligne] http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/39/1/pdf_Blanchet_didac-part1.pdf

HAMELINE Daniel 1979, (14^{ème} édition, 2005) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur

Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08 – 04 du 23 janvier 2008, in *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, numéro spécial, février 2008.

Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, in le Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire, 15^{ème} année, N°33.

M. Seghir Atmane, Docteur (a soutenu son doctorat sous la direction de Pr. Karima Ait Dahmane),

«De l'influence des représentations des connaissances et des contextes culturels et numérique sur l'enseignement/ apprentissage du français »

Enseigner aujourd'hui dans ce contexte de globalisation nécessite d'être capable de comprendre ces défis et donc de s'adapter aux bouleversements multiples qui touchent d'abord les individus et leur « identité plurielle », mais aussi les sociétés confrontés à la multiplication des échanges et à la mondialisation, et donc l'école, caractérisée par les spécificités linguistiques et culturelles portées par les individus.

Dans les travaux les plus récents conduits dans le domaine des sciences du langage et de la cognition, et en particulier dans le domaine de la sociolinguistique cognitive, l'écrit et la langue ne sont plus considérés seulement comme des outils de médiation pragmatique ou actionnelle qui offrent la possibilité de percevoir et de construire la réalité de la langue L1 vs L2, mais aussi la représentation du monde évoquée par les langues, véhicules de la culture, et par les textes.

Nous pensons que la prise en compte des contextes plurilingues et pluriculturels nécessite de s'interroger sur le rôle dans l'apprentissage de ces représentations cognitives spécifiques que sont les valeurs culturelles et les croyances construites dans le contexte socioculturel et linguistique des individus.

Méthodologie

Les résultats de notre présente recherche auxquels nous souhaiterions parvenir s'appuient sur deux démarches scie

DRCC ntifiques : l'enquête sur le terrain et le questionnaire.

Le terrain concerne la Kabylie, une région algérienne spécifique de part la langue, les us et coutumes et les représentations qu'ils se font des langues, de la culture et des apprentissages par rapport aux autres régions, plutôt arabophones ou favorables à la langue arabe même s'ils sont d'origine berbère. Nous avons pu remarquer, grâce à la fréquentation quotidienne des réseaux sociaux numériques, que les arabophones optent pour l'anglais comme langue étrangère et que des pétitions et signatures de parents d'élèves sont en train d'être récoltées pour militer en faveur de cette langue dite universelle, tandis que les kabylophones réclament la langue de Molière, réputée plus facile et plus prestigieuse. L'enquête sur le terrain s'est faite en menant des entretiens avec les enseignants et les apprenants, en lisant et analysant les interférences

contenues dans les rédactions scolaires des apprenants et les commentaires échangés sur les réseaux sociaux numériques concernant l'univers de l'apprentissage des langues en Algérie. Des publications à ce sujet abondent sur le terrain virtuel qu'est Internet. Ma propre expérience en tant qu'enseignant de français à l'Université de Bejaia et les différentes discussions avec les apprenants m'aident beaucoup à appréhender la réalité des représentations de l'apprentissage des langues en Algérie. L'enquête sur le terrain a duré presque deux années et elle ne finit pas car de plus en plus des phénomènes engendrés par les polémiques et les stéréotypes, concernant le monde de l'éducation, des langues et de la culture, sont relayés sur les médias.

Les questionnaires distribués aux enseignants et aux apprenants ont pour rôle de confirmer ou infirmer nos hypothèses, ils contiennent quatorze questions qui sont censées guider méthodiquement notre recherche. Le plus grand nombre d'entre eux ont été distribués grâce au logiciel fourni par Google Forms, il nous a permis d'atteindre le maximum de questionnés affairant à notre domaine d'investigation.

Les questionnaires imprimés sont distribués avec la collaboration des étudiants du Département de français de l'Université de Bejaia. Cela dit, nous n'avons pas pu atteindre toute la population escomptée car beaucoup non pas voulu exprimer leurs avis. Nous avons pu recueillir deux cent questionnaires imprimés et trois cent réponses via le Web. C'est l'enquête sur le terrain qui nous a aidé à pallier ce manque du fait que les internautes s'expriment spontanément, en ignorant qu'ils ne sont pas sujets d'enquête. Il est à constater pourtant que les internautes algériens se sentent impliqués par ce passionnant sujet affairant aux langues. Ils veulent en devenir acteurs du moment que des voix leurs sont offerts, que leurs avis et opinions comptent. C'est une sorte d'une démocratie participative naissante qui est en train de gagner les politiques culturelles, linguistiques et éducatives algériennes où le gouvernement, les sociologues, les didacticiens et les pédagogues ne sont plus les seuls concernés.

L'enquête que nous avons et continuerons à mener se veut globale du fait qu'elle se fonde sur une démarche interdisciplinaire focalisé sur la sémiotique. Cette dernière nous permet de reconstruire vraisemblablement les processus du comment de la construction du sens des représentations que se font les enseignants et apprenants vis-à-vis de la langue française et de la culture que celle-ci véhicule : la sociolinguistique et l'analyse contrastive servent, quant à elles, à ressortir le malaise ressenti à l'égard des représentations de l'erreur ou de l'interférence. Par ailleurs, la sémiotique nous aide aussi à appréhender le cheminement cognitif concernant l'enseignement et l'apprentissage de cette langue, c'est ce que résultats des neurosciences nous le montrent explicitement. Les neurosciences, la psycholinguistique ou les sciences cognitives en général nous éclairent concrètement sur des phénomènes passionnels et émotionnels jusque-là

restés cachés, mais nous allons voir que la rhétorique des passions en possède la maîtrise de ces secrets.

La rhétorique des passions au service de la cognition : cas de l'apprentissage du français

La problématique de la cognition, à l'ère de la mondialisation, où les connaissances paraissent atteindre leur apogée, demeure des plus perplexes. L'essor de l'intelligence artificielle et le perfectionnement du stockage de la mémoire humaine en sont hypothétiquement les causes. En dépendant des machines, les hommes s'investissent moins dans la quête de connaissances ; il ne leur manque que la concrétisation de l'interaction émotionnelle avec les ordinateurs pour qu'ils tombent complètement dans l'ignorance. C'est pourquoi la didactique, à l'instar d'autres sciences humaines, lutte contre ce désintérêt pour le savoir en faisant valoir la dimension émotionnelle longtemps considérée comme un démêlé de l'exercice de la raison. Dans ce sens, notre contribution a pour objectif de montrer que le rôle de la rhétorique des passions s'avère prépondérant dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, en général, et de la langue française, en particulier. Elle est l'art de persuader se focalisant sur le *pathos* qui provoque des changements dans le corps et dans l'esprit grâce à l'effet de l'émotion. Cependant, elle ne s'arrête pas à l'émotion comme ébranlement de la psyché qui provoque temporairement un désordre, mais se base sur la passion, naturellement plus durable, qui détermine une attitude orientée vers l'action. Cette rhétorique à qui le romantisme a donné un sens positif est exploitée notamment par le cinéma, le théâtre et la publicité. Les enseignants algériens pourraient recourir à cet art tant exalté par les médias pour réveiller l'enthousiasme des apprenants de plus en plus impassibles et susciter chez eux les trois légitimes passions, favorables à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française : l'envie, l'émulation et l'ambition. La rhétorique des passions, utilisée pour instruire, plaire ou émouvoir, n'exige point de dispositifs technologiques ni d'ornements superflus dans les salles d'apprentissage car le pouvoir des mots et des gestes s'y substituent, du moins c'est la méthode personnelle que nous utilisons actuellement pour enseigner la langue et culture françaises aux étudiants de l'Université de Bejaia.

En d'autres termes, la rhétorique des passions fonctionne comme par magie ; elle transporte les apprenants et les motive grâce aux métaphores, gestuelle et intonation de la voix qui interagissent avec leur intelligence émotionnelle. Seule une démarche transdisciplinaire semble capable d'explicitier cette relation existante entre la passion et la cognition ; la sémiotique des passions, comme nous allons le voir, qui travaille sur la disposition affective reliant un corps sensible (perceptible) avec son environnement en serait un bon exemple. Nous comprenons par là, en tant que sémioticien, que la notion de « langue » n'est pas tout à fait adéquate, que c'est le terme « langage » qui devrait être privilégié.

Le langage, un incontournable outil de connaissance et de développement social

Selon les trois religions monothéistes, la science était au départ un don divin réservée exclusivement à l'homme et c'est grâce à cette science infuse que la vie était devenue possible sur terre. Comme l'affirme l'adage « savoir, c'est pouvoir », la science était le synonyme parfait de langage car le langage était le verbe et le verbe était l'action. Austin en proposant une théorie générale des actes de langage dans son ouvrage posthume « quand dire, c'est faire » (1970) conforte cette idée. Cela dit, les premiers hommes n'avaient pas, comme Dieu, l'omniscience et l'omnipotence de dire à la chose « soit et elle est ». Pourtant, depuis l'effondrement de la tour de Babel, les linguistes et les philosophes du langage y croient et ne cessent de tenter vainement de reconstituer la langue adamique afin de retrouver le paradis perdu ou de le reconstituer. Contrairement à la conception théologique, Bronckart (1997) estime que c'est l'interactionnisme socio-discursif qui, d'après l'histoire sociale, contribue au développement de la pensée et du savoir. Cependant, à l'instar de la théologie, il considère le langage naturel comme l'instrument ultime de la réflexion au service de la société quand il est développé. Cette interaction entre activités, textes et langues constitue une dynamique salutaire pour l'homme et rappelle l'opposition philosophique entre nature et culture que la sémiotique et les sciences humaines mettent en relief pour expliquer et décrire la contribution humaine à l'œuvre divine.

Malgré le caractère pluridisciplinaire de notre démarche, nous utiliserons beaucoup plus les outils de la sémiotique tensive de Zilberberg et de Fontanille (1998) pour montrer les valences et la valeur du langage dans le développement humain. Il est question pour nous de répondre au questionnement suivant : l'absence de développement dans certaines sociétés est-il dû à la stagnation de leur langage ? Le recours aux autres langues, telle que le français, plus évoluées est-il la solution pour y remédier ?

Pour apporter des éléments de réponse à notre problématique, nous prenons l'exemple de l'Algérie où la société est majoritairement musulmane et arabophone malgré la coexistence d'autres langues et d'autres religions. La comparaison faite des différentes étapes socio-historiques montre qu'il y a vraiment une relation entre l'adoption d'une langue donnée et le développement social sachant que l'Algérie était le théâtre de plusieurs civilisations (romaine, espagnole, française, musulmane...). Nous avons pris en considération les textes (religieux, littéraires, scientifiques...) produits par les Algériens et leurs effets sur la société à une certaine époque comparativement aux autres époques où il y a absence de textes de leur part. Le choix des textes s'est fait selon l'ordre de la pertinence.

Après ce regard rétrospectif de l'histoire, nous avons étudié les préoccupations actuelles concernant les politiques du développement liées aux politiques linguistiques, culturelles et éducatives qu'imposent la mondialisation des échanges et les médias. *A priori*, d'après notre enquête menée sur le terrain et nos lectures, toutes les rumeurs tendent à dire que l'avenir s'écrit soit en anglais soit en français comme si toutes les autres langues sont amenées à disparaître pour le développement de la pensée consciente. Nous voulons assurer que nous souscrivons notre recherche dans la perspective interdisciplinaire non pas pour atteindre l'exhaustivité mais pour tenter d'explicitier les rapports entre le développement du langage et le développement des savoirs régissant les sociétés. Le langage est l'ultime outil de la pensée, de l'apprentissage et de la mémoire ; une fois développé, il devient un instrument de pouvoir et d'action. Sans le développement du langage, la société ne peut voir l'épanouissement de sa culture. Dans le contexte algérien et plus précisément celui de Bejaia, la langue française occupe une place privilégiée pour atteindre cet objectif.

De la monoculturalité à l'interculturalité: cas de la ville de Bejaia

Bejaia est une ville interculturelle qui s'ouvre au monde, grâce à l'apport des sciences humaines et sociales enseignées en français et notamment à la réussite de l'enseignement de cette langue au sein de son université et dans les centres de langues dédiés à cela. D'ailleurs les étudiants étrangers, bien qu'ils soient en majorité des Noirs s'y intègrent facilement du fait qu'ils sont francophones. Selon les enquêtes menées chaque année par les étudiants et les enseignants de l'Université de Bejaia, les étudiants s'intéressent à la langue française parce qu'elle offre la possibilité d'aller étudier en France où monts et merveilles semblent les mener.

Ce sont apparemment les nouvelles technologies d'information et de communication et la télévision satellitaire qui ont amené les étudiants à avoir de telles représentations qui les contraignent censément à devenir mono-culturels ou monolingues. La question qui se pose cependant est, comment l'école et l'université parviendra-t-elle à faire aimer les autres langues étrangères pour construire des médiations linguistiques et culturelles les menant à intégrer la nouvelle société mondiale où, sur *facebook* par exemple, les internautes ne parlent pas qu'en français ?

Dans l'avenir, selon les questionnaires et les entretiens la région de Bejaia sera parfaitement francophone plus que kabylophone du fait que les locuteurs encouragent son enseignement et voient en elle une langue de prestige. Ce sera la preuve que l'anglais est loin d'être la langue commune du monde entier. En revanche la culture anglo-saxonne passe pour être la plus dominante, elle se répand, grâce à Internet, partout dans le monde mais paraît éphémère. Cette

nouvelle culture numérique est exposée aux différents changements qui accompagnent la globalisation.

Culture numérique ou culture de l'éphémère

En se dématérialisant, la culture à l'ère du numérique, dont les Algériens sont amateurs, propose des contenus virtuels alléchants qui détournent, de plus en plus, de la culture traditionnelle, les usagers des nouvelles technologies. En effet, cette culture virtuelle accessible via les écrans d'ordinateurs, de tablettes et de téléphones mobiles modifie notre rapport au temps et à l'espace. Vus d'un œil positif, ces moyens d'information et de communication offrent l'ubiquité, l'instantanéité, l'interactivité, la créativité et une multitude de choix pour leurs utilisateurs. En d'autres termes, nous vivons dans une époque où l'alchimie du web change le monde (Pisani et Pioni, 2008), un monde délinéarisé où l'immanence encourage une culture fondée sur l'éphémère. C'est pourquoi les enjeux que mesurent les enseignants, sociologues et psychologues des médias ne sont pas moins pessimistes que ne le pensent les technophiles constitués généralement de jeunes ayant une culture technique dense et épris de nouveautés. Ils passent beaucoup de temps dans les réseaux sociaux où ils trouvent leurs terrains de jeux favoris et partagent leurs passions avec leurs amis et membres de la famille. Chose apparemment inquiétante qui préoccupe les parents : ce sont généralement les enfants qui courent le risque du virtuel (Missonnier, Stora, Tisseron, 2006), le risque notamment de les priver de la vie sociale en provoquant un dysfonctionnement au niveau de leur personnalité. Ce qui serait à craindre le plus est que les enfants puissent développer une passion pour Internet à un âge précoce, un âge où on ne peut pas se contrôler.

Cette idéologie de la communication ambiguë, dans laquelle baignent les enfants et les adolescents notamment, nous conduit à nous interroger sur une crise qu'engendrerait la perte ou l'abandon de la culture classique en mettant à profit la nouvelle culture numérique ; elle soulève aussi la problématique de l'impact de l'ère des réseaux sur les relations humaines (Lardellier, 2006), les apprentissages et enseignements des langues étrangères. La question à poser explicitement désormais par les enseignants est la suivante : la culture numérique se démarque-t-elle vraiment de la culture classique ?

Pour apporter des éléments de réponse plus au moins probants à notre problématique, toujours en rapport avec les représentations de la langue française en Algérie, nous avons analysé sémiotiquement la page Facebook de la communauté des Bédéistes⁴⁰ algériens où la diffusion de la culture relative à la bande dessinée, au théâtre, au conte et à la science semble réductrice au

⁴⁰ Familièrement parlant, les bédéistes sont des auteurs de Bédés (BD). Cette appellation remonte étymologiquement à 1984.

premier regard d'un amateur, pour qui la vie postmoderne et l'intelligence artificielle semblent épargner l'effort intellectuel aux apprenants. L'image, selon nos recherches et les réponses données via les questionnaires, est perçue négativement. Pour un sémioticien, en revanche, tout ce que nous pouvons percevoir a un sens, même le non-sens fait sens, parce que tout est construit dans les deux mondes, réel et virtuel, de telle manière à ce que normalement le pouvoir intelligible humain soit toujours en éveil, cet éveil ou curiosité intellectuelle doit se porter aussi sur les choses les plus banales du quotidien. Revenons à notre propos, cette page ludique et pédagogique typiquement francophone conçue principalement pour afficher leurs spectacles, partager leurs idées et leurs dessins, possède a priori un caractère idéologique dont la rhétorique sollicitée loue le divertissement et les spectacles inspirés des contes merveilleux d'Orient ; bien que la culture orientale serve de support, leur page reste au service de la langue française. En effet, le talent des bédéistes algériens Soumeya Ouarezki, Sofiane Belaskri et Mahmoud Benameur, reconnu en Europe, réside dans le fait que leurs dessins reflètent la diversité culturelle algérienne : historiquement parlant, l'Algérie a toujours été le théâtre d'invasions culturelles venues un peu partout de l'Orient et de l'Occident. La page facebook de la communauté des bédéistes n'a pas connu un grand succès d'autant plus qu'ils ont arrêté de partager leurs posts depuis le 14 janvier 2014, sachant qu'elle a été créée dès le début de l'année 2012. Nous ne voyons sur leur mur que 280 personnes qui ont signifié explicitement leur amour de la page en cliquant sur le verbe « j'aime » que l'on retrouve généralement sur le côté droit de la page de couverture, le fait même de cliquer sur ce lien nous rend membres de leur page. Pour y remédier, chacun des bédéistes a ouvert un compte personnel pour partager leur passion du dessin. Chacun d'entre eux a donc sa page dédiée aux mangas qu'ils partagent avec leurs amis internautes. Les Mangas est une bande dessinée en noir et blanc d'origine japonaise ayant une signification de image dérisoire non réussie, bref grotesque. Le mot entre en langue française en 1991 pour désigner la bande dessinée. A vrai dire, ce qui le plus attiré notre attention est le fait que l'art est mis au service de la langue et culture française. Les Algériens visitant leur mur virtuel affichent un regard contemplatif et des représentations positives concernant la langue française. D'ailleurs les commentaires des amis de cette page créée sur Facebook sont majoritairement écrits en français.

Vers une culture « facebookienne » franco-algérienne ?

La culture « facebookienne » est d'abord une culture de l'écran qui diffère largement de la culture classique, celle du livre imprimé qui a tendance à disparaître dans les années qui vont venir, un objet que l'on ne pourrait trouver probablement que dans les musées. De fait, nous constatons combien les écrans des différents terminaux envahissent la vie quotidienne, ils sont le « *support privilégié de nos rapports à la culture tout en accentuant la porosité entre culture et*

distraction, entre le monde de l'art et ceux du divertissement et de la communication. Avec le numérique et la polyvalence des terminaux aujourd'hui disponibles, la plupart des pratiques culturelles convergent désormais vers les écrans» (Tisserand, 2012). Il serait indispensable de toujours rappeler que les écrans ne sont pas des fenêtres ouvertes sur le monde extérieur comme les livres ; ils sont des portes d'accès vers un monde virtuel magique, transparent comme une boule de cristal, et ressemblant davantage à un rêve conscient et lucide. Nos doigts au contact de nos claviers deviennent des baguettes magiques feignant de transformer nos désirs en ordres. Ceux qui provoquent actuellement cette impression enchantée ce sont évidemment les réseaux sociaux : ceux-ci ont accaparé tous les possibles relevant du domaine de l'expression à tel point que nous confondons entre réalité et virtualité.

D'après Barnier et Joannis, *« la fréquentation en nombre de visiteurs sur ces réseaux a connu une croissance exponentielle ces dernières années. Aujourd'hui Facebook est le réseau le plus populaire »* (2010, 240). Facebook, entre autres, offre l'avantage aux internautes de s'inscrire et de créer un compte ou un profil représentant leurs identités linguistique, culturelle et visuelle. On peut y échanger avec d'autres membres inscrits différents éléments visuels, verbaux et sonores appartenant à diverses langues et cultures où il est autorisé, pour exprimer son avis, de cliquer sur des mentions telles que « j'adore », « j'aime », « je n'aime plus », « commenter », « partager », ainsi que des émoticônes exprimant les émotions. L'apprentissage des langues surtout y devient effectivement plus facile grâce à la communication instantanée et la familiarité avec les natifs et les autres cultures. En d'autres termes *« apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle »* (Blanchet, 2007, 23). Pour résumer, Facebook, à travers les différents services offerts, vante le progrès de la civilisation humaine et la capacité à prendre en main son destin pour un bonheur parfait. Cela s'expliquerait par le fait qu'à la fin du vingtième siècle l'image du monde a changé comme à l'époque de la Renaissance. L'homme de la Renaissance a vécu la puissance de la transformation qu'avait apportée l'imprimerie, tandis que l'homme de la mondialisation assiste à l'apparition d'Internet et des technologies nouvelles. Ainsi, la remise en valeur de l'homme devient d'un coup le point ultime de la science, de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. La machine en remplaçant les efforts de l'homme ont fait de ce dernier un consommateur roi, qui n'attendrait qu'à être servi par des marques et des pages web de plus en plus enchantées. Les pages artistiques sont les plus fréquentées car elles sont capables de persuader des publics d'apprenants et d'enseignants de plus en plus enclins à la facilité.

L'art au service de l'enseignement des langues et des cultures étrangères

Notre objectif est de montrer que le recours à l'art peut devenir un bon auxiliaire pour la didactique des langues et des cultures car nous vivons dans un monde où celles-ci se mélangent incessamment, grâce aux moyens d'information et de communication et à l'émigration massive. Cela dit, l'enseignement des langues se passe censément des méthodes classiques pour s'orienter vers celles qui privilégient l'interculturel. Le moyen le plus sûr, soi disant, pour y parvenir serait offert par la médiation des œuvres d'art que l'on trouve à profusion sur Internet. Mais, comment les pratiques artistiques contribuent-elles à développer la créativité, l'imaginaire, la motivation ? En quoi les langages et pratiques artistiques contribuent-ils à poser et à résoudre quelques-unes des questions concernant l'interculturel ? En quoi l'Art est-il une porte d'entrée dans la culture de l'Autre ?

A fortiori, la publicité, par exemple, étant perçue comme art peut devenir un excellent moyen pour accéder au contexte culturel d'une société, parce qu'elle est une représentation fidèle de cette dernière. Autrement dit : « *toute publicité, pour qui veut la décoder, offre un modèle de culture* » (B. Cathelat, 2001 : 268). Cependant, il nous a paru évident que c'est du côté des publicités « mythique » et « oblique » françaises que nous trouvons des documents de grande importance, du point de vue culturel et cognitif. Elles présupposent avec leur langage spécifique une contribution créative dans la production de sens par les spectateurs (composés essentiellement d'enseignants et d'apprenant) en faisant appel à leur émotion qui serait le fondement de tout apprentissage réussi.

Le choix de la publicité comme forme d'art est pertinent, parce qu'elle est en effet source d'optimisme et de gaieté ; elle plonge perpétuellement l'œil, l'oreille et l'esprit dans la délectation et l'euphorie, avec des slogans inédits, des images surprenantes, et des musiques enchanteresses. De plus, la publicité, en puisant ses ressources et ses atouts dans la poésie, accroche tout le monde tant elle est brève et éloquente.

C'est pourquoi la meilleure façon d'amener les apprenants à s'intéresser à l'apprentissage d'une langue donnée est de les rapprocher de la culture véhiculée par celle-ci. Nous prenons le cas de la langue française en contexte algérien, parce qu'il s'avère très enrichissant : les publicitaires algériens lui redonnent sa valeur par le biais d'œuvres d'art francophones qui font succès dans le monde. Ils recourent de fait à des méthodes multidimensionnelles qui réunissent diverses composantes afin de façonner un imaginaire collectif fondé sur une rhétorique à visée interculturelle. Pour réussir le pari, les enseignants algériens devraient, pour ne pas tomber dans la confusion, avoir des connaissances préalables sur les méthodes de la sémiotique et de l'analyse du discours qui nécessitent un travail sur l'image, le texte et le son, afin de faire valoir leurs rôle et pertinence dans la contribution d'une éducation interculturelle fondée principalement sur les langues. Il faudrait qu'ils sachent aussi que l'apprentissage et

l'enseignement des langues et de la culture par la médiation de l'art n'est avantageux que si l'on délimiterait ses véritables enjeux.

Langues, cultures, représentations et conflits

Nous jugeons indispensable de citer un petit conflit qui a eu lieu à la fin de l'année universitaire, à l'Université de Bejaia, entre les enseignants et les apprenants de la langue française concernant les problématiques liées à l'enseignement et apprentissage de cette langue. Un conflit qui s'est soldé par une bonne entente à la fin de la réunion. Il reste un cas de figure très révélateur et constructif du moment qu'il avait touché aux méthodes, contenus et gestion des enseignements. Dans le but d'enrichir le débat et faire participer le plus grand nombre d'étudiants et d'enseignants, nous avons posté le poste suivant sur l'un des réseaux sociaux numériques les plus influents :

« On dit que c'est lorsque le poisson est dans la nasse qu'il commence à réfléchir, réfléchissons donc avant que ça soit trop tard, sinon les mailles du filet vont se resserrer ! Nous sommes dotés d'outils de réflexion incroyables, exploitons-les. Entrons dans le vif du sujet. La réunion qui s'est tenue entre étudiants et enseignants aujourd'hui, à la salle des enseignants du département de français à propos des examens, des contenus des modules ainsi que des différentes méthodes pour enseigner ces contenus, était très fructueuse. Il y avait un débat riche aux tonalités d'une vraie démocratie. Les Athéniens n'auraient pas mieux fait !

Mes étudiants sont venus, après cette réunion, me parler avec une transparence remarquable, de leurs difficultés d'étudiants confrontés aux grands problèmes engendrés par la vitesse technologique. Ils m'ont avoué qu'ils leur est difficile de s'adapter aux apprentissages d'aujourd'hui qui nécessitent une rapidité de compréhension, d'analyse et de critique.

D'où vient ce problème ? Avant de répondre, je dois rappeler que l'ensemble de mes étudiants n'ont pas eu le privilège d'entendre mes exhortations, alors je poste ce message sur Facebook. Il y a une chose étrange avec les étudiants d'aujourd'hui, ils n'arrivent pas à se souvenir des paroles proférées (oralement). Ils préfèrent que la parole soit escortée systématiquement de l'écrit. J'enseigne l'écrit et je sais ce que je dis, donc ce que j'écris. Mes étudiants ont horreur lorsque je leur dis de prendre les notes « je ne vous ferai pas de dictée, on est dans un atelier d'écriture où chacun doit construire un sens grâce aux mots, verbes..., à l'envi, et que moi, je regarde, analyse et propose quelques touches pour embellir l'œuvre dont vous êtes l'artiste ».

A propos de la rédaction d'un commentaire composé, compte rendu, résumé, fiche de lecture, etc., ils jugent qu'il n'est pas utile de recourir à la théorie, c'est-à-dire de passer par le schéma contraignant de la méthode. Ils me disent qu'ils ont besoin d'un modèle à suivre, un vrai

commentaire composé écrit par l'enseignant lui-même, afin de pouvoir satisfaire leur conformisme. Ils veulent voir sous les yeux, un texte vivant, qu'ils pourraient disséquer afin d'en comprendre le mécanisme. Ils ont raison, mais je trouve qu'ils n'aperçoivent pas le carcan du modèle à suivre. Ils refusent d'ouvrir grand les yeux, pour voir les multiples chances de création qu'offre l'écriture. Suivre l'exemple, c'est bien, mais innover, c'est mieux. Ce que j'exige à mes étudiants ne relève pas du domaine du surnaturel, ce sont des choses simples que j'exige : la simplicité et la modestie, l'honnêteté surtout. Je leur dis « écrivez comme vous respirez, laissez-vous emporter par les mots vers des contrées lointaines, soyez libres, ne vous enfermez pas dans mon modèle proposé ».

Personnellement, je pense que l'erreur réside au niveau des contenus des apprentissages. Les étudiants croient qu'ils sont censés tout apprendre, tout connaître d'un seul trait ; ils croient que leur rôle est de se placer au centre de l'univers afin d'embrasser toute la science qui ne cesse de progresser, et qui rend désuète celle qui a précédé. Nous ne pouvons tout connaître, nous ne sommes pas Dieu. Quand, j'étais étudiant, mes enseignants me disaient : « vous êtes là pour faire des erreurs, nous sommes là pour pallier ces erreurs ». Il ne faut surtout pas oublier que préparer une licence, de langues ou autres, nécessite beaucoup de lectures. L'enseignant ne peut tout donner, et puis s'il donne tout où est le plaisir procuré par l'effort personnel de l'étudiant ? Je crois qu'un étudiant qui attend ce tout de la part de son enseignant est égoïste, d'une manière ou d'une autre, parce qu'il refuse de donner ce qu'il est censé connaître. La connaissance, ce n'est au bout du compte que l'interaction entre l'enseignant, l'étudiant et le produit enseigné ».

Le débat en ligne n'avait pas soulevé de polémiques, c'était au contraire un terrain d'entente où étudiants et enseignants ont exprimé leurs avis en toute clarté et démocratie : des deux côtés ils se sont exprimés en recourant à un français académique bien soigné. Et depuis, nous avons pensé qu'il était intéressant de produire ou élaborer des cours en ligne interactifs. Cela dit, nous constaté que le français utilisé par les apprenants contient beaucoup d'interférences (des erreurs liées le plus souvent à l'intercession de langue maternelle quand nous voulons parlons une langue autre).

La répercussion des interférences sur l'apprentissage du français

De l'avènement de la linguistique saussurienne jusqu'à la sociolinguistique, de la psychologie jusqu'aux progrès de la didactique et de l'épistémologie des sciences, l'erreur est devenue créative. Elle est le sujet de maintes discussions ordinaires et savantes qui animent les sociétés du monde entier. *A fortiori*, dans les pratiques langagières de la vie courante (qu'elles soient écrites ou orales), la notion d'erreur apparaît sous toutes ses formes dans presque tous les domaines : elle est le contraire de la justesse, de la lucidité, de la certitude, de l'exactitude, de la perspicacité, de la réalité et globalement de la vérité. Selon les livres sacrés des trois religions

dites monothéistes (le judaïsme, le christianisme et l'islam), l'erreur a été la cause de la déchéance d'Adam et Ève du paradis.

De ce fait, nous pouvons dire que c'est à partir de leur geste que l'on s'est mis à déduire que l'« *erreur est humaine* », et que les religions et la psychologie nous accordent le droit à l'erreur. Ceci dit, la notion d'erreur ne devrait pas être assimilée à la faute qui est volontaire et consciente, mais à un acte qui peut être réfléchi dont les cinq sens nous trompent⁴¹. L'erreur, selon le Petit Robert (2004), vient du latin *error* de *errare* « errer » (faire fausse route, s'égarer), elle est un acte d'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux, et inversement. Ceci dit, mis à part la connaissance ordinaire, l'erreur n'est pas une mais plurielle : l'erreur mathématique, l'erreur dans les théories physiques, l'erreur en droit qui est perçue comme un vice, etc.

En revanche, l'erreur qui nous interpelle dans ce présent travail est liée aux interférences dues à l'usage de la langue française en milieu d'enseignement/apprentissage. L'interférence en sciences du langage est la contamination affectant le langage suite à l'emploi de deux ou de plusieurs langues par un même individu ou par un groupe ; elle « *aboutit à la présence, dans un système linguistique donné, d'unités, de modalités d'agencement ou de fonctionnement propres à un autre système. C'est ce type d'interaction que l'on appelle interférence linguistique.* » (Gardner-Chloros et Tabouret-Keller, 2012). Autrement dit, elle repose sur l'infrastructure psychophysiologique de la parole qui s'explique par le fait qu'un locuteur emploie un système linguistique donné dans l'emploi d'un autre système. En termes plus techniques, tels que nous les fournit le dictionnaire de linguistique (2004), on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B.

Comme l'intitulé de notre investigation l'indique, nous nous intéressons particulièrement à ces apprenants qui, étant plurilingues, sont constamment sujets aux interférences dans leur apprentissage de la langue française. L'observation des interférences linguistiques, en milieu scolaire algérien, nous montre à peu près comment les langues évoluent en s'influçant mutuellement, d'une part ; et comment elle constitue un blocage au niveau de l'apprentissage des langues étrangères, d'autre part.

En tant que phénomène sociolinguistique, les interférences devraient être traitées comme une stratégie communicative pour qu'elles cessent d'être prises pour des aberrations commises insoucieusement. Ce sont, entre autres, ces motifs là qui nous ont incité à l'analyse des erreurs liées aux interférences chez les apprenants des commentaires lus sur Internet et des rédactions que nous corrigeons chaque année en qualité d'enseignant. Notre objectif principal était de

⁴¹ D'où l'expression « tomber dans l'erreur ».

montrer que ce genre d'erreurs n'a rien d'anormal et qu'il mérite une attention particulière de la part des enseignants afin que les apprenants n'aient plus une mauvaise perception de l'accroissement de ces erreurs dans leurs productions écrites notamment. Rappelons-le l'erreur est créative car c'est en commettant des erreurs que l'on avance. Aussi, nous insistons sur le fait que les erreurs sont souvent le cas aussi des sujets monolingues qui croisent des décalages entre l'évolution de l'oral et l'écrit (la langue française en est un exemple parfait).

Les interférences linguistiques, se répandant chez les apprenants de Bejaia qui constituent la population la plus proche de nous, en particulier, et en Kabylie, en général, témoignent de la coexistence quatre langues en constante interaction que sont : le kabyle, l'arabe, le français et l'anglais. Cette cohabitation des langues est certes la cause des erreurs chez les apprenants au cours de leur apprentissage du français, mais demeure d'une grande richesse, car chaque langue est supposée véhiculer une culture, donc une connaissance nouvelle du monde. Et puis ces langues servent à faciliter la communication entre les habitants de Bejaia, d'une part, et les touristes de la ville, d'autre part. À y regarder de plus près, ces considérations diverses sur les erreurs liées aux interférences linguistiques soulèvent néanmoins une problématique fondamentale qui se résume en trois questions :

1. D'où proviennent les interférences linguistiques chez les apprenants ?
2. Qu'elles sont les interférences qui dominent ?
3. La langue mère serait-elle la première ou l'unique source qui engendre les interférences ?

Aux trois questionnements qui nous préoccupent, nous avons émis trois hypothèses linéaires qui nous servent d'éclairage pour ce travail de recherche :

- Premièrement, nous posons *a priori* que bon nombre d'erreurs chez les apprenants bilingues ou plurilingues proviennent des interférences linguistiques engendrées par le contact de langues.
- Deuxièmement, nous avançons que les types d'interférences qui pourraient y avoir en dominance sont de trois niveaux : lexical, morphosyntaxique ou phonétique. Cependant, c'est l'interférence phonétique qui serait l'origine des autres (les problèmes de prononciation).
- Troisièmement, les interférences sont attribuées à la langue mère dans le cas de l'apprentissage de la langue française, puisque un nombre considérable de lexèmes, de lexies, de phonèmes et d'expressions françaises ont intégré le système linguistique kabyle, à tel point que ce n'est ni tout à fait du français, ni tout à fait du kabyle. Cette mise en morphologie interlinguistique induit, quelquefois, à l'erreur même les enseignants, parce qu' : « *apprendre une langue seconde c'est se conformer à de nouvelles règles phonologiques, syntaxiques, morphologiques [...] que la seconde langue soit en cours d'acquisition ou qu'elle soit déjà bien maîtrisée, le bilingue a toujours tendance à utiliser des unités, des règles appartenant à la langue maternelle, c'est-à-dire à produire des interférences* » (Tabouret-Keller, cité par Amorouayach, 2009).

La vérification ou la validation des hypothèses que nous venons de citer n'est pas pour autant une entreprise facile car en dehors d'une méthodologie à suivre, elle nous a nécessité un savoir faire et un savoir être qui se sont consolidés à mesure que nous avançons dans la recherche. Sans tarder, il nous a semblé, pour commencer, que la méthode adéquate à suivre pour l'analyse des erreurs est celle proposée par la linguistique contrastive. Cette dernière est définie comme étant une approche comparative de deux systèmes linguistiques en contamination qui nous permet d'en déterminer les ressemblances et les différences engendrées conséquemment. Autrement dit, elle nous aide à délimiter les erreurs afin de diminuer leur fréquence en leur trouvant des solutions. C'est en cela, nous dit Kuszmider (2000), que « *l'approche contrastive représente un précieux outil pour faciliter l'acquisition des langues étrangères.* ».

Par conséquent, bien que la méthode contrastive soit insuffisante, « *elle demeure indispensable comme un cadre de référence à l'intérieur duquel l'apprenant construit peu à peu ses systèmes représentatifs et communicatifs.* » (Cuq, 1996 : 39). La grammaire dans ce sens est d'un grand apport à condition de ne pas l'utiliser comme il est de coutume, c'est-à-dire juger du bon usage et sanctionner sévèrement l'écart par rapport à la norme.

Comme méthode contrastive, nous nous sommes inspiré des tableaux d'analyses qu'avait conçus Maume (1993) dans son étude sur *L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins*. Il y met en opposition deux langues pour en extraire les ressemblances et les dissemblances. Cette méthode comparative a démontré que les interférences phonétiques exercent une influence totale sur les comportements langagiers.

A plus forte raison, pour étudier les changements linguistiques dus aux changements sociaux ou l'inverse, nous avons recouru à la démarche sociolinguistique. Cette discipline macrolinguistique, touche particulièrement aux faits de langue liés à une société donnée (interférence, emprunt, alternance codique, multilinguisme, diglossie, etc.). Cependant, pour plus de rigueur dans l'investigation, le linguiste, d'après Cheriguen (2002), est censé d'observer avec le maximum d'objectivité les niveaux de langue différents, les régionalismes, la langue standard etc., car ce n'est pas que l'on est, par exemple, kabyle que l'on doit privilégier cette langue au détriment des autres langues en présence. C'est-à-dire que les représentations sont à laisser de côté : chose qui est inévitable pour les apprenants et les enseignants du fait de l'influence de leurs milieux réel et virtuel.

Pour ce faire, nous avons mené une investigation, comme nous l'avons dit plus haut, au cœur des productions écrites des apprenants pour déterminer les causes qui conduisent aux interférences linguistiques, c'est le seul moyen qui nous est gage d'objectivité. Il est à noter que cette démarche n'est pas exhaustive car elle serait relative à cette catégorie d'apprenants que nous avons choisie. De plus, les deux langues chamito-sémitiques que sont l'arabe et le kabyle,

partagent quelque fois une syntaxe et un vocabulaire identiques à tel point qu'il nous serait difficile de les distinguer. Autrement dit, nous ne sommes pas sûrs si les interférences palpables en langue française sont dues au kabyle ou à l'arabe. Pour y remédier, nous avons quand même fourni assez d'efforts pour traduire littéralement leurs interférences. Pour ce qui concerne la prononciation, il s'avère aussi important d'assister, du moins, une fois à la séance de lecture que leur enseignant leur fait pour rendre compte réellement des interférences phonétiques.

Le corpus en question, sur lequel nous avons travaillé, est constitué d'une centaine de copies de productions écrites appartenant à des classes de lycéens, nous avons-nous-même enseigné la langue française au lycée, que nous ne pouvons pas nommer pour des raisons d'éthique, parce que pour situer les problèmes éthiques et juridiques, l'enquêteur doit signer un contrat de confiance avec l'établissement. C'est-à-dire les copies doivent être à l'abri de tout danger. Aussi, même si les copies ont déjà été corrigées et notées, l'analyste ne doit rien ajouter, ni rien effacer pour plus d'impartialité et d'honnêteté.

Les productions écrites concernent les réponses aux sujets d'examen du premier trimestre de l'année universitaire 2015/2016, et celles qui nous importent le plus sont particulièrement les expressions écrites. Toutefois, ces expressions ne dépassent pas en moyenne les dix lignes. Le problème qui s'est posée à l'analyse est le suivant : l'écriture est parfois illisible et demande une forte concentration pour être déchiffrée. Ceci dit, nous sommes resté fidèle par rapport à l'interprétation des données, c'est-à-dire que nous n'avons pas promptement déterminé les typologies d'erreurs, sans pour autant comprendre quoi que ce soit. En d'autres termes, nous ne devons être désespéré ou déçu par quoi que ce soit (gribouillage, rature, tache d'encre, phrases ou mots incomplets, etc.)

Nous évoquons nécessairement à l'occasion de manière synthétique des approches contrastive et sociolinguistique, ainsi que des différents termes et notions qui les caractérisent et qui sont censément relatifs à notre recherche. Nous donnons aussi un aperçu historique de l'enseignement des langues au sein de l'école algérienne et les différentes institutions qui les régissent.

Il s'agit précisément de faire appel aux notions majeurs que se partagent la sociolinguistique et la linguistique contrastive telles que : plurilinguisme, monolinguisme, langue maternelle, langue étrangère, langue seconde, patois, dialecte, contact de langues, variété, norme, insécurité linguistique, erreur, faute, interférences. Il paraît donc nécessaire d'examiner ces notions pour mieux comprendre les besoins réels des élèves et pouvoir adapter l'approche pédagogique la plus appropriée en fonction des situations.

Nous allons sans plus tarder voir que la coexistence des langues, loin d'être un fait nouveau, a partie lié avec les diverses interactions humaines.

Plurilinguisme ou multilinguisme à Bejaia ?

La réalité sociolinguistique de la ville de Bejaia ne diffère pas beaucoup des autres villes algériennes, mais présente tout de même des spécificités inhérentes à sa situation géographique et à sa riche histoire⁴². Celle-ci nous rappelle que quatre langues occupent son espace et fait d'elle une autre Babel. Les citadins y parlent le kabyle (variante du berbère), l'arabe, le français et l'anglais. Ce multilinguisme n'est en réalité qu'un plurilinguisme mis en lumière par les multiples enquêtes menées, chaque année, par les étudiants et chercheurs du département de français de l'université de Bejaia. Expliquons les deux concepts. À nous référer à Chaudenson, le plurilinguisme se traduit par « *la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État* » (1991 : 305), tandis qu'il définit le multilinguisme comme étant « *la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales* » (Chaudenson, 1991 : 313). Ces définitions enrayent de près les ambiguïtés affairant à l'usage de ces deux lexèmes qui, en dehors des spécialistes, pourraient être pris pour synonymes. Cela dit, une objection pourrait lui-être faite du moment que les moyens d'information et de communication abolissent les frontières où le monde devient un village, grâce aux différents réseaux tels que Internet et la téléphonie mobile. De ce fait, le plurilinguisme n'est plus une caractéristique nationale, mais devient supranationale. Si le plurilinguisme ou le multilinguisme concerne a priori les nations, qu'en est-il du bilinguisme ?

Le bilinguisme : une réalité individuelle

Dans la vie courante, nous avons tendance à qualifier les locuteurs qui parlent parfaitement deux langues comme des personnes bilingues. Or Martinet soutenait le contraire en disant qu'il est « *nécessaire de redéfinir le terme de bilinguisme (emploi récurrent de deux idiomes par un même individu ou à l'intérieur d'une même communauté) ne serait-ce que pour exclure l'implication très répandue qu'il n'y a bilinguisme que dans le cas d'une maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause* » (1982 : 5). Dans le même sillage d'idées nous trouvons que le bilinguisme serait « *comme la faculté de recourir à deux ou plusieurs langues dans des circonstances variables et selon des modalités diverses* » (Ludi et Py, 1986 :13).

En outre, par leur généralité les notions de bilinguisme et de plurilinguisme recouvrent toutes les situations qui entraînent la nécessité ou le besoin de l'usage parlé et dans d'autres cas écrit de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe donnés. Il serait utile de préciser que le concept de « Langue » est pris ici « *dans un sens plus général et peut correspondre à ce qu'on désigne communément comme un dialecte ou un patois.*» (Baylon,

⁴² Bejaia a été le théâtre de plusieurs colonialismes, espagnole, turc, français, etc. Chacun d'eux a essayé d'enraciner sa civilisation, malgré la présence de la civilisation berbère depuis des millénaires.

1996 : 146). Les deux cas de plurilinguisme et de multilinguisme dénotent le contact de langues et l'alternance codique.

Le contact de langues et l'alternance codique dans une situation plurilingue

L'expression « contact de langues » présuppose la présence de deux ou plusieurs langues qui coexistent sur le même territoire. Weinreich la rattache spécifiquement au bilinguisme du moment que « *Le contact des langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Le concept de contact des langues réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc de l'individu bilingue* » (Cité par Hamers, 1997 : 94). Ce linguiste pose que l'individu est soumis fatalement à des situations qui lui offrent souvent plus d'une langue à manier. Il en résulte que le contact des langues entre elles influe sur les pratiques linguistiques et la situation psycholinguistique des locuteurs.

La notion de « compétence plurilingue », quant à elle, devrait être considérée en termes de contacts de langues et de parcours d'expérience à la fois, mais aussi en tant que potentiel de gestion du répertoire plurilingue dans les divers aspects langagiers, identitaires et dynamiques⁴³ qui lui sont constitutifs. Il s'agit notamment d'une compétence qui est à mettre en relation avec un parcours d'apprentissage impliquant des modifications d'équilibre, et étant de nature hétérogène, évolutive et changeante au cours de la vie des apprenants (Coste, 2004 : 67-85). Effectivement, la désignation de compétence plurilingue tourne autour de la compétence discursive d'acteurs sociaux en mesure de communiquer, à des degrés variables dans des langues différentes. La compétence plurilingue est ainsi posée comme un ensemble structuré, plutôt que segmenté, de compétences partielles distinctement acquises et sollicitées renvoyant à la maîtrise d'une langue ou autre que possède un acteur, à un moment donné. En revanche, « *une compétence acquise dans une langue est partielle dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe* ». (Coste, 1997 :14). La question que nous posons quand on parle de contact de langues est la suivante : est-ce que la langue sert seulement à la communication ?

La langue : un moyen de communication

Il serait réducteur de considérer la langue comme un simple moyen de communication entre les hommes leur permettant de s'influencer intersubjectivement. En effet, elle n'est pas uniquement

⁴³ Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et de situations sociales et discursives diverses.

le véhicule d'un contenu, mais elle est elle-même un contenu du fait qu'elle permet d'exprimer des passions et les affects les plus subtils, elle est indicatrice de la position sociale et des relations interpersonnelles. En ce sens, elle détermine les instances de communication, les sujets, les objectifs et les aspirations d'une classe sociale au sein d'une communauté linguistique donnée.

Chaque communauté linguistique connaît à l'intérieur d'elle-même des variétés linguistiques. Dans la majorité des cas, ces variétés correspondent aux différentes spécialisations émanant du domaine de la profession, du genre ou de l'intérêt. Parmi les registres nous avons : la langue des femmes, des hommes, la langue des affaires, la langue de la rue, de la maison, etc. Ces particularismes sont manifestes au niveau du vocabulaire, de la prononciation et de la structure des phrases comportant des unités qui ne sont globalement pas utilisées par toute la communauté.

La linguistique structurale, se trouvant impuissante à traiter la problématique qui pèse sur l'école quant à l'apprentissage de la norme linguistique, pose que les variations des systèmes linguistiques au sein d'une même langue est inséparable du pluralisme culturel dont toute société est témoin, si bien que le langage est investi de valeurs socioéconomiques et historiques. C'est pourquoi la langue ne pourrait être désormais étudiée comme une structure isolée.

À travers ce constat, il s'en dégage que l'objet d'étude de la sociolinguistique n'est pas seulement la langue comme système de signes qu'un locuteur compétent (idéal) fait fonctionner grâce à un système de règles. Pour ce faire, elle dépasse de loin cette opposition qui fournit un cadre étroit pour l'étude des difficultés linguistiques importantes comme par exemple l'utilisation du langage dans son contexte socioculturel en détenant la compétence de communication. À vrai dire, pour bien communiquer, nous avons besoin de connaître la langue et comment s'en servir en fonction du ou des contexte (s) social (aux). En d'autres termes, il est question de connaître l'ensemble des composantes de l'activité de la parole englobant les langues et la société, mais également les discours de celle-ci oraux et textuels, sans pour autant oublier les représentations sociolinguistiques et psychologiques de ses locuteurs.

La variété :

Il nous semble important de rappeler que la sociolinguistique utilise beaucoup plus le terme de variété que celui de langue sans pour autant lui en donner une définition concise. Bien que le mot langue possède une signification supérieure, elle ne peut échapper aux préjugés et aux nombreux jugements de valeur qu'elle comporte : lorsqu'elle est langue maternelle surtout, elle déclenche une opinion, suscite une émotion et révèle une prise de position, par rapport à l'aspect officiel et au statut politique qui la couvrent. Par ailleurs, la variation affiche une neutralité

infaillible. Contrairement au terme de dialecte, la variété ne désigne pas seulement une position linguistique particulière mais désigne aussi des différences par rapport à d'autres variétés. Nous avons par exemple des variétés régionales, sociales, religieuses, professionnelles. Notre étude consiste justement à privilégier le terme de variété plutôt que ceux péjoratifs de dialecte ou de patois.

En revanche, c'est dans le cadre d'une communauté linguistique que se fait la description de l'emploi différentiel de la langue par des groupes sociaux différents, et notamment les classes sociales. Une linguistique qui accorde la primauté au social devrait avoir pour objet d'étude le soi-disant moyen de communication mis en œuvre au service de la communauté linguistique. Cette dernière existe du moment que tous ses membres ont au moins en commun une seule variété linguistique ainsi que les normes de son emploi correct. Une communauté linguistique peut se réduire à un groupe de locuteurs qui décident de vivre ensemble comme par exemple les kabyles pour qui la langue maternelle est le kabyle.

La langue maternelle

Dans le langage courant, il paraît qu'il n'y a point plus facile que de définir le concept de langue maternelle car elle se confond à celui de langue de première socialisation de tout individu. C'est elle qui, dès qu'il commence à se familiariser avec les mots, lui permet de verbaliser sa pensée. Autrement dit, c'est la langue qui est acquise la première. Or, didacticiens, linguistes, sociolinguistes, etc., remettent en cause cette définition simpliste, en citant les cas où un enfant naît de parents plurilingues ou bilingues. Le plus souvent, celui-ci se trouve en situation d'apprendre simultanément deux systèmes linguistiques qui ne relèvent pas de la même famille des langues. C'est pourquoi généralement, la langue maternelle se définit prioritairement pour un individu comme la raison de son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère consciemment ou inconsciemment lors de tout autre apprentissage linguistique.

Explicitement parlant, cela signifie que la langue maternelle joue un rôle plus au moins indéniable dans l'apprentissage des autres langues. C'est la raison pour laquelle les enseignants devraient en prendre conscience. Cette évidente importance qu'on lui attribue récemment témoigne de l'inutilité de chercher à l'éliminer de la classe, vu qu'elle est ineffaçable. Le passé pédagogique à beau montrer que son évacuation trop nettement de la classe est salutaire dans l'élimination des interférences linguistiques, mais cette attitude n'avait que renforcé le mutisme significatif des apprenants. Par conséquent, les spécialistes de l'éducation conseillent vivement les enseignants d'intégrer progressivement la langue maternelle à l'apprentissage du français, en amenant les apprenants à réfléchir avec le maître sur les fonctionnements des deux langues (ou plus) en présence.

Par exemple, dans certaines séquences d'apprentissage, quand l'enseignant découvre que l'enfant a compris une situation donnée de la leçon, mais demeure incapable de s'exprimer pratiquement en français, il s'avère judicieux de lui octroyer la possibilité de s'exprimer dans sa langue maternelle, voire subséquentement, de lui donner la chance de mélanger morphologiquement et lexicalement les langues, en l'aidant éventuellement à faire une reformulation en français de ce qu'il a énoncé. *A contrario*, une autre séquence pourrait être marquée par l'incompréhension de certains apprenants auquel cas l'usage de la langue maternelle par l'enseignant permet de délier la situation. Qu'en est-il de la langue étrangère ?

La langue étrangère

Le même sort est plus au moins réservé à la notion de langue étrangère quant à la simplification des notions d'apparence facile. Si nous nous référons à une définition spécialisée, nous verrons que ce qui est apparemment compréhensible intuitivement porte souvent à confusion. Examinons ce que dit en effet le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde à propos de la notion de langue étrangère, nous lisons que « *toute langue non maternelle est une langue étrangère.* » (Cuq et Gruca, 2002).

Considérons le statut du français en particulier dans la ville de Bejaia. Le français y est une langue étrangère pour tous ceux et celles qui ne le reconnaissent pas comme leur langue maternelle. Les apprenants, par exemple, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation d'autant qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des locuteurs non natifs quoique virtuellement ils communiquent quelquefois avec des sujets natifs grâce aux nouveaux moyens technologiques de communication.

La langue seconde est-elle une langue étrangère ?

Bien des confusions entourent la notion de langue seconde d'où la pertinence de la question que nous venons de poser. Pour y répondre, nous dirons que l'on considère généralement une langue seconde comme une langue étrangère à part entière. Cependant, cette dernière se distingue des autres langues étrangères présentes sur une aire géographique donnée par ses privilèges statutaires : juridiques ou sociales, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est donnée ou revendique massivement. Il est important de noter que les membres de cette communauté sont soit bilingues, soit plurilingues. Cette situation qu'offre la langue seconde participe bel et bien à leur développement psychologique, cognitif, informatif et communicatif, en association avec une ou plusieurs autres langues. Ce qui n'a absolument rien avoir avec la notion de deuxième langue, qui désigne l'ordre dans lequel on a acquis une langue. Il faut se garder de les confondre car la langue seconde a un caractère social et collectif qui lui

confère un certain prestige, contrairement à la deuxième langue qui concerne souvent les choix personnels d'un individu.

La norme : quelques approches pour l'étude de la norme linguistique

La norme continue d'accrocher l'intérêt des linguistes à l'instar d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales. Elle désigne pour tous les lois, règles d'après lesquelles on doit se diriger. Bien que certains aspects ayant trait à cette notion soient relativement bien examinés, particulièrement l'approche dialectique ; la reconnaissance de sa stabilité, de sa tendance à la modification et de son caractère conventionnel montrent que d'autres aspects ne sont pas épuisés.

On a l'habitude d'attribuer à cette fameuse notion de norme des variantes suivant corrélativement les niveaux d'analyse linguistique. Elle concerne dans ce cas et la langue même et les conceptions dont celle-ci est sujette : il s'agit là des politiques linguistiques, de la standardisation et de la régulation normative de la langue, ainsi que de la norme conformément à la conception théorique de cette langue. Conséquemment deux approches rendent compte des différentes visions de la norme : la linguistique et la sociolinguistique. Pour la première, la langue apparaît en tant que système de signes parmi d'autres systèmes de signes. La norme y est attelée à la compétence, à l'idée de la grammaticalité et de la justesse. Quant à la seconde, se consacre à la variation de ces systèmes linguistiques dus aux contextes socioculturels.

Les psycholinguistes critiquent la position des deux disciplines précédentes, en postulant que la norme est une notion à caractère fonctionnel qui se trouve hors du rang *langue/ parole*. Ils rappellent que la diversité des étapes de l'évolution de la norme caractérise toutes les langues littéraires. Ce qui voudrait signifier que la variabilité de telle ou telle catégorie ne doit pas être considérée comme une anomalie, mais comme une forme naturelle de son existence. Cette considération impartiale a conduit certains linguistes français à affirmer que la norme n'est pas un code de parler et d'écrire correctement ; une façon de faire la sourde oreille à l'académie française. Ainsi, ils condamnent toutes sortes de prescriptions normatives sous prétexte que la langue admet usuellement plusieurs variantes d'expression ayant le même contenu ou plutôt le même sens. En d'autres termes, « *interdire quelques formes d'expression c'est priver un individu du droit de faire son choix* » (Marsellesi, 1980 : 52). Cela connoterait que nul ethnie ou groupe social n'est supérieur à l'autre, sous quelque forme que ce soit, pour imposer sa manière de parler, sa langue.

Le statut du français au sein de l'école algérienne

L'Algérie, à l'instar d'autres pays du monde, comme le rappelle le professeur Arezki Abdenour de l'Université de Bejaia, offre un panorama assez riche en matière de multi ou de plurilinguisme, une situation qui ne manque pas alors de susciter des interrogations quant au devenir des langues et du français en Algérie. Nous les résumons ainsi :

1. **La langue arabe:** arabe classique, coranique, standard, littéraire ou moderne, doit sa présence à l'islam auquel elle sert de courroie de transmission.

Associée à la religion, langue de la révélation du Coran, elle est détentrice selon certains religieux d'une sorte de « légitimité divine ».

2. **La langue française :** À l'indépendance, le taux de scolarisation est très faible, cependant la démocratisation de l'enseignement va entraîner sa diffusion massive. En l'espace d'une vingtaine d'années, le taux de scolarisation est passé de 5% à 70%. De ce point de vue, la première étape d'arabisation a consolidé la position du français et étendu son usage dans la société algérienne.

3. **L'arabe dialectal, populaire, ou arabe algérien :** bien que d'un usage fort répandu, il est dénommé péjorativement dialecte et considéré inapte à véhiculer les sciences et à être enseigné à l'école. Toutefois, il est la langue maternelle de la majorité de la population avec certes des variantes régionales qui ne constituent cependant aucun obstacle à l'intercompréhension.

4. **La langue berbère:** langue maternelle d'une communauté importante de la population algérienne (17% à 25%), elle est principalement utilisée en Kabylie, mais aussi dans d'autres régions du Sahara, du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne.

Nous pouvons ajouter que même l'anglais fait partie du paysage linguistique algérien et qu'il prend des proportions importantes.

L'impact des réformes scolaires sur l'enseignement du français

La colonisation qui a duré presque un siècle et demi a enraciné la langue française en Algérie. En effet, l'enracinement de cette langue dans l'environnement linguistique et social est dû foncièrement à un désir d'universalisme que plein de facteurs y ont contribué parmi lesquels nous citons la proximité géographique et culturelle des deux pays. Après l'indépendance du pays les textes de lois lui octroient le statut de langue étrangère à l'instar d'autres langues (espagnol, allemand, anglais...). La promulgation du texte officiel du 7 janvier 1991 sur l'arabisation par le ministre de l'éducation de l'époque (M .Benmohamed) a relégué au second plan la langue française au même titre que les autres langues : ainsi à partir de la cinquième année les élèves avaient le choix entre l'apprentissage de l'anglais et du français.

Cette exclusion du français sur la scène nationale après toutes ces années de colonisation, et notamment dans le secteur éducatif a mis celui-ci carrément en compétition avec une langue

pratiquement étrangère à l'environnement sociolinguistique des apprenants, l'anglais. La promotion de l'anglais ne constitue pas un risque à l'ère de la mondialisation mais une excuse pour disqualifier le français qui a marqué plusieurs générations d'Algériens épris de cette langue. Ajoutant à cela, la politique d'arabisation était l'une des préoccupations essentielles des gouvernements successifs depuis 1962. D'après les nombrables Chartes et Constitutions, la restauration de la langue arabe dans sa fonction de langue nationale et officielle ne pourrait que conforter un consensus national. Cette démarche d'homogénéisation concernerait clairement deux questions : le rapport avec le colonialisme et la participation du peuple à la vie politique.

Toujours dans le domaine de l'école, les instructions officielles et les textes législatifs la régissant depuis l'indépendance (programme de Tripoli, 1962, Charte d'Alger, 1964, Charte Nationale, 1976 et 1986), édictent le principe intarissable : « *La langue arabe est la seule langue nationale et officielle* » (Charte Nationale de 1976), par rapport aux langues étrangères qui ne sont citées qu'en référence à la mondialisation, le progrès, la technologie, etc. De fait, les retombées d'une telle administration ont une grande retombée sur la tranche horaire réservée à l'enseignement du français qui s'amointrit à chaque réforme. Au CEM, le volume horaire est de six heures de français par semaine en moyenne.

En outre, ce n'est qu'avec l'ordonnance n° 76/35 du 16 avril 1976 que le français acquière le statut de « langue seconde » car son apprentissage devait permettre l'accès à une documentation scientifique et au développement des échanges à la fois, entre les civilisations et la compréhension entre les peuples. Cette perspective définissant les objectifs du système éducatif au profil du citoyen algérien à former, tentent de répondre à l'appel de la réalisation d'un contenu d'enseignement qui doit prendre acte des demandes économiques, sociales et idéologiques du pays.

Aperçu de la variation du français à Bejaia

L'étude de la variation met en appréciation divers cadres méthodologiques, cela dit, aucun ne peut encadrer la totalité du travail présenté, bien que plusieurs soient des précieux supports d'analyse et de réflexion : les études sur les normes objectives et subjectives, sur les normes endogènes et du « corpus » d'une langue, ainsi que du contexte social. L'analyse en question aborde les questions théoriques majeures relatives à l'identité de ce français : comment celui-ci est véhiculé ? Comment les apprenants se l'approprient ? Quelles en sont les représentations et attitudes linguistiques des enseignants et des apprenants à l'égard de la variation ?

Les contextes sociaux et les politiques linguistiques successives ont fait que jusqu'à une époque récente la diffusion parallèle de deux variétés de français : l'une correspondant au français académique de France, l'autre correspondant au français algérien, jouissant d'un statut d'une

langue véhiculaire, relayé par des variétés populaires urbaines -et parfois villageoises- de français utilisées par les locuteurs plus au moins scolarisés.

À l'aube de l'Indépendance, les écarts par rapport au français de France étaient perçus comme des erreurs à corriger tant que l'Algérie était francophone par excellence. Dans les deux dernières décennies, certains de ces écarts sont *a priori* tolérés, peu à peu légitimés par le plus grand nombre et ont fini par être revendiqués comme marques d'appartenance à la communauté algérienne. Ainsi, à partir des années quatre-vingt dix, le français se vernacularise en milieu urbain, à côté de l'arabe algérien et des variantes du berbère.

Actuellement, la plupart des jeunes scolarisés ont acquis le français comme langue étrangère, conjointement à l'anglais, à l'arabe et au berbère. Ceci dit, en milieu urbain (Bejaia par exemple), les enfants favorisés apprennent le français dans la rue, chez eux et dans des écoles de langues spécialisées. Or l'ensemble des francophones algériens ont appris le français à l'école ou via la télévision et actuellement via les réseaux sociaux numériques.

Dans ce cas, nous pouvons résolument parler d'une appropriation communautaire ou identitaire du français. Cette appropriation ne prétend pas couper les ponts avec le français utilisé dans d'autres régions francophones, notamment en France, au Canada.

Les chaînes satellitaires francophones et l'Internet jouent un rôle prépondérant dans l'enseignement de la variété normée. Ce français ne s'étend pas géographiquement à l'ensemble du pays, parce que les arabophones affichent les difficultés à l'apprendre quoiqu'elle reste leur seul espoir pour accéder à la technologie et à la science. La catégorisation habituelle, toujours selon notre enquête, de la façon dont les Algériens parlent le français repose sur des critères socioculturels et distingue un français des apprenants, fortement marqué par des faits d'appropriation ; un français intermédiaire des « lettrés ou cultivés » ; un français de l'élite (les universitaires), en général très normé, avec des caractéristiques littéraires.

La compétence dans les usages scolaires du français en Algérie, loin de stigmatiser une origine sociale, serait perçue comme un signe identitaire nécessaire à l'intégration de la couche sociale cultivée utilisant le français dans leur vie quotidienne comme un signe de prestige. Alors que l'usage en vigueur est le français algérien, semblable au français de France, la norme endogène a pourtant une portée prescriptive consciente ou inconsciente, puisque l'usage qu'en font les professionnels de la langue sert de référence pour les autres locuteurs d'où les erreurs des apprenants qui s'en fient. Par conséquent, il se manifeste une insatisfaction, dans la situation linguistique actuelle, des exigences sociales d'une langue française bien maîtrisée dans toute situation de communication.

La question des représentations de l'erreur et de la faute

Les dictionnaires de langues prennent généralement les deux mots, erreur et faute, pour synonymes. En revanche, la didactique des langues distingue nettement les différences de ces deux termes : l'erreur renvoie à des savoir faire, donc à un processus d'apprentissage, dans lequel elle est un repère qui permet de s'évaluer⁴⁴ et de progresser, tandis que la faute renvoie principalement à des savoirs relatifs aux compétences de l'individu et appelle souvent une sanction (une mauvaise note). Cette distinction entre erreur et faute est issue des différents modèles d'*enseignement/apprentissage* que les sciences du langage enrichissent de leurs théories et pratiques. Dans le modèle pédagogique traditionnel de l'enseignement des langues où c'est la transmission des contenus qui importait, la notion de faute est dominante ; l'élève est donc considéré comme un « fautif » à punir. C'est pourquoi les fautes commises par celui-ci sont perçues et vécues comme des troubles qui auraient pu être éloignés, si les conseils donnés avaient été écoutés et l'attention adéquatement dirigée.

Actuellement, dans les modèles d'immersion linguistique où c'est l'apprenant qui élabore ses apprentissages (il est l'acteur principal sur lequel sont centrés les programmes) à partir de ses acquis, on parle désormais d'erreur et non plus de faute. En mettant fin au statut des fautes condamnables, les chercheurs en sciences du langage ont fait des erreurs des symptômes intéressants à étudier, à diagnostiquer et prévenir dont le rôle principale est légué à la linguistique contrastive. Les obstacles auxquels est confrontée la pensée des apprenants peuvent ainsi se transformer progressivement et positivement grâce à l'aide de l'enseignant ayant suivi une formation dans ce sens. L'erreur se métamorphose alors en un témoin précieux qui aide les apprenants à repérer leurs difficultés et pour mieux comprendre ce qui se passe concrètement lors de leur apprentissage. Chemin faisant, cela pourrait *a posteriori* rendre l'enseignement plus efficace.

Il s'avère facile de repérer des domaines où prédomine largement et fortement la notion de faute : la grammaire, la syntaxe et plus particulièrement l'orthographe. De fait, la dictée constituerait le lieu par excellence de la faute et de la sanction : les apprenants s'y voient toujours enlever un bon nombre de points par faute, selon une gradation qu'ils ont bien appris dès le début de l'année. Dans un autre domaine, à l'oral exactement, la situation est souvent plus complexe qu'on le croit ; c'est dans l'attitude de l'enseignant face à ses apprenants que nous pourrions remarquer et situer le statut qu'il accorde à la faute et à l'erreur.

⁴⁴ La notion d'erreur pourrait aussi être conçue comme une étape d'apprentissage qui a pleinement sa place dans l'évaluation formative et l'auto-évaluation.

Dans la démarche préconisée ici, nous retenons la notion d'erreur. Mais quelles sont les erreurs qui doivent retenir l'attention à cette étape de l'apprentissage ?

On ne retiendra que celles qui font obstacle à la compréhension des énoncés et donc aux interactions. Elles apparaissent au niveau :

- de la prononciation (phonétiques) ;
- au niveau du sens des mots (lexico-sémantiques). L'apprenant utilise dans ce cas un mot pour un autre ;
- du sens des énoncés (pragmatiques). L'apprenant interprète de manière erronée ce que dit son maître.

L'interférence linguistique, un défi pour l'enseignement du français à Bejaia

Nous l'avons expliqué plus haut, le contact entre la langue maternelle, la langue seconde et les langues étrangères en présence entraînent soit une accélération du processus de l'apprentissage du français, soit un freinage de celui-ci aboutissant à des erreurs d'interférences linguistiques, dites aussi interlinguales. Celles-ci portent souvent à confusion les enseignants, quoique habitués, par leurs ressemblances et dissemblances linguistiques avec la langue maternelle et les langues étrangères en contexte.

Ces interférences, venant de sources diverses et du milieu des usages linguistiques habituels et parfois savants, se répandent continuellement au point de devenir une importante source d'erreurs pour les apprenants de Bejaia. S'adonner au repérage et à l'élucidation des sources de ces erreurs se présente comme un moyen indispensable pour les prévenir en vue de pallier la pédagogie de l'enseignement/apprentissage. Parmi les interférences interlinguales dans ce milieu scolaire nous pouvons rencontrer :

- **Les interférences morphosyntaxiques** : concernent les erreurs que les non natifs commettent en confondant deux, voire plusieurs systèmes linguistiques dont ils ne maîtrisent pas tout à fait la norme, et parfois même quand c'est le cas ils le font inconsciemment. Ces erreurs résultent de l'omission d'articles, de pronoms, de déterminants etc. dans le cas des apprenants de Bejaia, par exemple, nous pouvons croiser des interférences entre l'orthographe anglaise et française « *dance* et danse ». La méconnaissance de la syntaxe, du genre, des adjectifs de ces diverses langues entraîne les apprenants à recourir à ceux de leur langue maternelle.
- **Les interférences phonétiques** : celles-ci ne sont pas des plus visibles à l'écrit, mais se laissent repérer par le choix d'un phonème qui a une pareille sonorité que l'autre, dû quelquefois à un problème d'audition. Chez les Kabyles ou même chez les locuteurs arabophones, le français qu'ils utilisent est intégré dans leur façon de prononcer. Nous avons l'erreur la plus courante

entre le /P/ et le /B/ dans le mot par exemple de la *Président* et la *Brésident*, car en langue arabe et en kabyle il n'y a pas de /P/.

Les interférences lexicales : elles peuvent être lexico-sémantiques aussi. Ces types d'interférences sont les plus redondantes dans les copies d'examen et à l'oral. Elles consistent en l'usage d'un lexème venant de la langue maternelle (le kabyle, l'arabe, dans notre cas) à défaut d'en trouver en langue française, pourtant si riche lexicalement. Nous pouvons citer maints exemples : la *Hogra* au lieu de dire la méprise, la *wilaya* à la place de département, *madina* au lieu de ville, la *baladia* au lieu de la mairie. Ces erreurs viennent de l'usage courant et même du milieu intellectuel, journalistique notamment comme un processus naturel de création d'emprunts etc.

Il ne suffit plus de connaître la source de ces différentes erreurs interférentielles, mais il importe de les remédier en impliquant les apprenants dans ce labeur. La didactique actuelle propose des méthodes pratiques fructueuses pour cette démarche où les rédactions écrites d'apprenants sont présentées comme des modèles à étudier. L'enseignant choisit concrètement la meilleure copie et propose aux apprenants de la corriger et de se corriger en même temps. Cette approche par compétences, cependant demande d'être améliorée constamment pour un apprentissage meilleur des langues, en attendant d'autres méthodes.

L'écrit à la lumière de la sociolinguistique et de la linguistique contrastive

Comme nous observons et analysons fréquemment les rédactions écrites en langue française des apprenants, il nous importe de jeter un œil sur la notion récurrente de l'écrit dont les classes ou les cours de langues s'investissent pour fournir le matériau indispensable à la réflexion. *A fortiori*, l'écriture se manifeste comme le point de rencontre entre deux types de langages à savoir le langage phonique et le langage de traces. En d'autres termes, un proverbe français conforte cette conception des choses en nous rappelant que les paroles s'envolent et les écrits restent.

En ce qui concerne notre investigation, nous nous tournerons vers la définition de Dabene qui écrivait ceci : « *On peut définir l'écrit comme un continuum, généré par des pratiques sociales différenciées* » (1991 : 25-37). Celle-ci pourrait s'avérer juste dès lors que l'acte d'écrire postule une cible qui ne serait globalement que les groupes sociaux tout à fait comme dans les interactions orales ordinaires. La sociolinguistique et la linguistique contrastive focalisent leur regards sur l'écrit en tant qu'objet d'étude considéré prioritairement comme un fait linguistique tangible, fondé sur des variables sociales telles que le sexe, l'âge, le milieu, le statut, etc.

Millet nous rappelle « *qu'il faut peut-être néanmoins redire, est que l'écrit est le produit d'un outillage constitué de l'instrument (style, crayon, clavier...) et du support (tablettes, papier,*

écrans...) qui permettent l'inscription, c'est-à-dire une extériorisation spatiale du linguistique » (1994 : 2-12). L'écrit des apprenants dans cette optique génère des caractéristiques particulières. Leurs singularités semblent évidentes dans la mesure où elles obéissent probablement à un type d'écrit dont la fonction est de transcrire leur vision des choses (leur imaginaire) à propos ou à partir des suggestions de l'enseignant. Leur visée descriptive et explicative témoignerait justement des particularités de ces textes par rapport à leurs aspects linguistique et textuel, formant des objets de discours particuliers.

Écrire en français à l'ère des réseaux sociaux numériques

La langue française en Algérie est utilisée par trois catégories de locuteurs francophones selon Rahal (2001). Pour elle, il ya « *premièrement les "francophones réels", c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ; deuxièmement, les "francophones occasionnels", et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques telles que ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision. Enfin, ce que nous nommons des "francophones passifs", et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.* ». À l'écrit, du moins les écrits publiés sur Facebook, nous ne pouvons croiser que la première et la deuxième catégorie, les francophones réels et les francophones occasionnels, puisque les francophones passifs ne fournissent aucun effort dans ce domaine.

Quoi qu'il en soit, parler cette langue couramment ou occasionnellement ne signifie pas qu'elle est homogène car « *La langue française n'est pas la langue française : elle est plus ou moins toutes les langues internes et externes qui la font et la défont* » (Khatibi, 1983 : 188). C'est-à-dire qu'elle subit des transformations qu'on appellerait en langage de spécialistes variations. Ce phénomène s'explique par le fait que les langues parlées ou écrites subissent l'effet de contact linguistique d'où l'emploi de calques, d'interférence, etc.

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, nous rappellerons que notre travail avait tenté d'articuler dans un même ensemble une étude de nature sémiotique, sociolinguistique et un travail de description et d'analyse contrastive. En effet, pour rendre compte d'un objet tel que le français écrit et parlé à Bejaia, il nous a fallu l'appréhender dans toute sa complexité, parce que le point de vue devrait être multiple : extralinguistique, interlinguistique et intralinguistique. Bref, les trois disciplines ont affaire à des phénomènes très variés et notamment les représentations de la langue française et les interférences rencontrées chez les locuteurs kabyles quand ils s'expriment

avec cette langue. Celles-ci présupposent des recueils de corpus en situation qui mettent en exergue la diversité des usages et de l'influence des représentations sur l'enseignement et l'apprentissage du français en fonction de la diversité des locuteurs. L'analyse des interférences linguistiques ont donc pour but de donner une vision d'ensemble des faits et de tenir compte de la récurrence des erreurs qui sont *a posteriori* inévitables même si les textes proposés pour l'enseignement de la langue française proviennent des textes d'écrivains et de journalistes Français natifs.

Nous avons pu voir que si la reconnaissance de la compétence plurilingue, hors contexte institutionnel, est liée à l'alternance codique, comme un phénomène faisant partie de l'expérience communicative des locuteurs dans leurs échanges exolingues, sa pratique à l'intérieur de l'école peut être perçue légitime ou illégitime. En d'autres termes, elle pourrait être envisagée comme étant symptôme d'incompétence ressentie négativement comme l'est généralement la formulation des énoncés fautifs relevant d'interférences.

Contrairement à la grammaire normative, qui ne voit dans ce genre d'erreurs qu'une transgression des normes que les enseignants sanctionneraient par de mauvaises notes, nous nous sommes efforcé de montrer comment ces erreurs participent à l'évolution du français à Bejaia. À plus forte raison, notre objectif consistait à identifier les interférences linguistiques dans un contexte plurilingue et trouver des solutions envisageables à ce phénomène dans le processus de l'apprentissage de la langue française.

Les trois hypothèses que nous avons avancées dans l'introduction trouvent leurs éléments de réponse après les différentes analyses effectuées sur notre corpus. Comme quoi, le nombre d'erreurs chez les apprenants bilingues ou plurilingues proviennent surtout des interférences linguistiques émanant du contact des langues. Les types d'interférences prépondérantes sont de trois niveaux : lexical, morphosyntaxique ou phonétique. L'interférence phonétique se trouve à l'origine des autres. Ces interférences attribuées à la langue mère, dans le cas de l'apprentissage de la langue française, concerne plus que jamais le kabyle et peu l'arabe, vu que la majorité des apprenants des différents paliers d'enseignement de Bejaia.

Cependant, les interférences interlinguales demeurent les plus importantes difficultés auxquelles se heurtent perpétuellement les apprenants berbérophones dans les processus d'apprentissage de la langue française. Parvenir à déjouer ces interférences s'avère à la fois un pari et un but ultime pour l'enseignement de la langue française à Bejaia. Bejaia n'est qu'un exemple parmi d'autres, les résultats de la recherche peuvent s'appliquer à d'autres villes. Prochainement, une comparaison des représentations de la langue algérienne regroupant les locuteurs de l'ensemble des villes algériennes est envisageable pour pouvoir adapter l'enseignement de la langue française à chaque région et pourquoi pas à chaque ville.

Bibliographie

Abdallah-Preteille M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers*, Paris : Economica/Anthropos.

Aden J., 2010, « *Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?* », Les langues modernes : APLV.

Allemann-Ghionda C. et al. , 1999, *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg (Suisse) : Editions universitaires.

Amorouayach E., 2009, « Typologie d'erreurs par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue », *Synergies Algérie*, n° 8, pp. 25-32.

Arezki A., *Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien*, [en ligne], disponible sur : <<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf>> (repéré le 18 mars 2015).

Auray N., 2009, *Le web participatif et le tournant néo-libéral : des communautés aux solidarités*, Québec : Presses Universitaires de Québec, pp. 11-48.

Austin J.-L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil.

Barnier V. et Joannis H., 2010, *De la stratégie marketing à la création publicitaire*, Paris : Dunod.

Baylon C., 1996, *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Paris : Nathan.

Blanchet P., 2007, *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. In *Synergies Chili*, n° 3, pp. 21-27.

Blaudel A et al., 1998, *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, guide pédagogique, Bruxelles : Duculot.

Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.

Bronckart J.-P. 1997, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris : Delachaux et Niestlé.

- Chaudenson, R., 1991, « Plurilinguisme et développement en Afrique subsaharienne francophone : les problèmes de communication », *Cahiers des sciences humaines*, n° 27, pp. 305-313.
- Cheriguen F., 2002, *Les mots des uns, les mots des autres : le français au contact de l'arabe et du berbère*, Alger : Casbah éditions.
- Coste D. et al., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste D., 2004, De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue, in *Structures et discours, Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Auchlin, A. et al. Québec : Nota bene.
- Cuq J.-P. et Gruca I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- Cuq J.-P., 1996, *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Nathan.
- Dabene M., 1991, « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le français aujourd'hui*, n° 93, pp. 25-37.
- Demorgon J., 2010, « *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques* », Paris : Economica.
- Doguet J.-P., 2007, *L'art comme communication ; pour une re-définition de l'art*, Paris : Armand Colin.
- Dubois J., 1988. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, les dictionnaires Larousse, 2004.
- Ellul J., *Le bluff technologique*, Paris : Hachette.
- Fontanille J. et Greimas, A.-J., 1991, *Sémiotique des passions*, Paris : Seuil.
- Fontanille J. et Zilberberg, C., 1998, *Tension et Signification*, Liège : Mardaga.
- Galisson R., 2009, « *Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures* », *Études de linguistique appliquée* n° 3.
- Gardner-Chloros P. et Tabouret-Keller, A., 2012, Plurilinguisme, in *Encyclopédea Universalis*, Paris : Encyclopédea Universalis.
- Hagege C., 2005, *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.

- Hamers, J.-F., 1997, Contact de langues, in Moreau M.-L. (éd), *Sociolinguistique concepts de base*, Liège : Mardaga.
- Keller J.-C., 2007, *La méthode thérapeutique de Palo Alto*, Paris, L'Harmattan. 210 pages.
- Khatibi A., 1983, « Bilinguisme et littérature », in *Maghreb pluriel*, Paris : Denoël, p. 188.
- Kuszmider, B., 2000, « Approche contrastive et didactique des langues. », *Les langues modernes*, Paris : Nathan., n°4, pp. 61-73.
- Labov, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.
- Ladmiral J.-R. et Lipiansky E.-M., 1989, « la communication interculturelle », Paris : Armand Colin.
- Lardellier P., 2006, *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard.
- Littré, É. *Dictionnaire de la langue française*, [en ligne], disponible sur : <http://litre.reverso.net/dictionnaire-francais/> (repéré le 27 février 2015).
- Lotman J., 1999, *La sémiosphère*, Limoges : PULIM.
- Ludi G. et Py B., 1986, *Etre bilingue*, Berne : Lang.
- Marsellesi J.-B. et al. , 1980, *Langage et processus sociaux*, Paris : Larousse.
- Martinet A., 1982, « Bilinguisme et diglossie », in *La Linguistique*, Vol, 18- 01.
- Mathieu-Castellani, G. (2000). *La Rhétorique des passions*. Paris : PUF.
- Maume J.L., 1973, « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins. », in *Langue française*, pp. 90-107.
- Millet A., 1994, « Approches sociolinguistiques de l'écrit : questions et discussions », in *Liaison-Heso*, n° 23-24, pp. 2-12.
- Missonnier S. et Stora M. et Tisseron S., 2006, *L'enfant au risque du virtuel*, Paris : Dunod.
- Obadia L., 2004, *La religion*, Paris : Le cavalier bleu.
- Ouellet F., 1991, *l'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, l'Harmattan.
- Perrin D., 1993, *L'impact des nouvelles technologies*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Pesqueux Y. et Triboulois B., 2004, *La dérive organisationnelle : peut-on encore conduire le changement ?*, Paris : L'Harmattan.

Pisani F. et Piotet D., 2008, *Comment le Web change le monde : l'alchimie des multitudes*, Paris : Pearson Éducation.

Rahal, S., *La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ?* Colloque « Ethique et nouvelles technologies. L'appropriation des savoirs en question ». Organisé par l'AUF le 25 et 26 septembre 2001, Beyrouth, Liban, [en ligne], disponible sur : <<http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001>> (repéré le 12 mars 2015).

Ravet, J.-C., 2003, « L'idéologie du changement », *Relations*, n° 683, p. 40.

Renaud P. et Asdrad T., 1996, « Internet, une chance pour le Sud », *Le monde diplomatique*, pp. 24-25.

Rey, A., 2004, *Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*, Paris : Les dictionnaires le Robert.

Serge T., 2012, La culture numérique. Quand la culture des écrans se libère de la référence au livre. Entretien réalisé par KEYROU Ariel sur le site internet culturemobile.net.

Sfez L., 2001, « L'homme paresseux », *Le Monde Diplomatique*, p. 36.

Soulard V. et Claude M., 1998, *Les enjeux culturels d'Internet*, Paris.

STEINER G., *Après Babel*, Paris, Albin Michel, 1978.

Teneau G. et Pesqueux Y., 2005, *La résistance au changement organisationnel : perspectives sociocognitives*, Paris : L'Harmattan.

Wolton D., 1999, *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris : Flammarion.

Annexe : Questionnaire

Questionnaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une enquête de recherche universitaire étudiant l'influence des représentations des connaissances et des contextes culturels et numérique sur l'enseignement/apprentissage du français. Le questionnaire est adressé aux enseignants et aux apprenants.

Questions :

1-Quelle est votre langue maternelle ?

Arabe Français kabyle Autre

2-Quelles sont les langues que vous parlez ?

3-Aimez-vous la langue française ?

Oui Non

Pourquoi ?.....
.....
.....

4-Pensez-vous que la langue française est la langue la plus adapté à l'avenir ou à la globalisation :

Oui Non

5 -Étes-vous attiré par la culture française ?

Oui Non

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

6- Comment parlez-vous le français ?

Très bien Bien Moyennement Mal

7- Quel choix feriez-vous entre le français et l'anglais à l'école ou à l'université ? Dites pourquoi.

.....
.....
.....

8- Quelles sont les chaînes de télévision que vous regardez le plus ?

L'E.N.T.V Les chaînes arabophones
Les chaînes francophones Autres

9- Si vous aimez la lecture, en quelle(s) langue(s) lisez-vous ?

Français Arabe kabyle Autres

10- Aimez-vous lire des livres ou articles en version papier ou préférez-vous lire et écrire sur Internet ?

.....
.....
.....

11- l'absence de développement dans certaines sociétés est-il dû à la stagnation de leur langage?

Oui Non

- Si oui, ce recours aux autres langues, telle que le français, plus évoluées est-il la solution pour y remédier ?

.....

9- Pour vous, la langue française est-elle un synonyme de :

A/ Langue de science, de progrès et de modernité, langue d'avenir

B/ Langue du colon

10-Que pensez-vous de la culture virtuelle? Est-elle différente de la culture classique ?

.....
.....
.....
.....
.....

**11-Avez-vous un compte facebook et combien de temps vous lui consacrez par jour ?
Pensez-vous qu'est bon un endroit pour l'apprentissage et l'usage de la langue française ?**

.....
.....
.....
.....
.....

12- Aimez-vous les cours de français et la façon dont ils sont donnés ? Autrement dit, les enseignants de cette langue vous incitent-ils à aimer cette langue ?

Non Très peu Plutôt oui Oui, beaucoup

13-Etes-vous d'accord avec l'usage abondant de l'image comme outil d'apprentissage ? Si non dites pourquoi.

Oui Non

.....
.....
.....
.....

14. Est ce que vous recourez aux œuvres d'art pour enseigner ou apprendre le français ?

Oui Non

Merci de l'intérêt portée à notre recherche

Enseigner la culture numérique par l'image: analyse sémiotique d'une page Facebook « Les bédéistes »

Les acteurs des nouvelles technologies numériques proposent à leurs usagers une culture éphémère contrairement à la culture livresque classique dont la chronologie temporelle structure tous les modes de la vie en commençant par la linéarisation de la pensée. Une culture virtuelle fondée sur l'idéologie du changement qui nécessite a priori de nouvelles méthodes d'enseignement ancrées sur la sémiotique. L'idéologie du changement qui a accompagné les dernières découvertes scientifiques en serait la véritable cause: les politologues, philosophes et technocrates vantent un monde meilleur, une nouvelle ère où une culture flexible, postmoderne, permet à l'homme de dépasser la nature pour vivre un bonheur parfait. L'étude sémiotique d'une page facebook de quelques bédéistes algériens nous aide à déceler le caractère éphémère de la paradoxale culture numérique.

Les enseignants des langues en Algérie, à l'instar de ceux du monde entier, sont confrontés à des difficultés liées à l'enseignement de la culture aux apprenants d'aujourd'hui pour de multiples raisons qui constituent l'objet de cette contribution réalisée au profit de notre laboratoire Liraddi dont les recherches se basent sur l'analyse des discours (politiques, médiatiques, humoristiques, etc.), sur les phénomènes langagiers s'inscrivant dans un domaine pluriculturel comme sur les dynamiques interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères et des littératures francophones.

En se dématérialisant, la culture à l'ère du numérique propose des contenus virtuels alléchants qui détournent, de plus en plus, de la culture traditionnelle, les usagers des nouvelles technologies. En effet, cette culture virtuelle accessible via les écrans d'ordinateurs, de tablettes et de téléphones mobiles modifie notre rapport au temps et à l'espace. Vus d'un œil positif, ces moyens d'information et de communication offrent l'ubiquité, l'instantanéité, l'interactivité, la créativité et une multitude de choix pour leurs utilisateurs. En d'autres termes, nous vivons dans une époque où l'alchimie du web change le monde (Pisani et Pioti, 2008), un monde délinéarisé où l'immanence encourage une culture fondée sur l'éphémère. C'est pourquoi les enjeux que mesurent les enseignants, sociologues et psychologues des médias ne sont pas moins pessimistes que ne le pensent les technophiles constitués généralement de jeunes ayant une culture technique dense et épris de nouveautés. Ils passent beaucoup de temps dans les réseaux sociaux où ils trouvent leurs terrains de jeux favoris et partagent leurs

passions avec leurs amis et membres de la famille. Chose apparemment inquiétante qui préoccupe les parents : ce sont généralement les enfants qui courent le risque du virtuel (Missonnier, Stora, Tisseron, 2006), le risque notamment de les priver de la vie sociale en provoquant un dysfonctionnement au niveau de leur personnalité. Ce qui serait à craindre le plus est que les enfants puissent développer une passion pour Internet à un âge précoce, un âge où on ne peut pas se contrôler.

Cette idéologie de la communication ambiguë, dans laquelle baignent les enfants et les adolescents notamment, nous conduit à nous interroger sur une crise qu'engendrerait la perte ou l'abandon de la culture classique en mettant à profit la nouvelle culture numérique ; elle soulève aussi la problématique de l'impact de l'ère des réseaux sur les relations humaines (Lardellier, 2006). La question à poser explicitement désormais est la suivante : l'enseignement sémiotique de la culture numérique se démarque-t-il vraiment de celui réservé à la culture classique ?

Pour apporter des éléments de réponse plus au moins probants à notre problématique, nous allons analyser sémiotiquement la page Facebook de la communauté des Bédéistes⁴⁵ algériens où la diffusion de la culture relative à la bande dessinée, au théâtre et au conte semble réductrice au premier regard d'un amateur, pour qui la vie postmoderne et l'intelligence artificielle semblent épargner l'effort intellectuel. Pour un sémioticien, en revanche, tout ce que nous pouvons percevoir a un sens, même le non-sens fait sens, parce que tout est construit dans les deux mondes, réel et virtuel, de telle manière à ce que normalement le pouvoir intelligible humain soit toujours en éveil, cet éveil ou curiosité intellectuelle doit se porter aussi sur les choses les plus banales du quotidien. Revenons à notre propos, cette page conçue principalement pour afficher leurs spectacles, partager leurs idées et leurs dessins, possède a priori un caractère idéologique dont la rhétorique sollicitée loue le divertissement et les spectacles inspirés des contes merveilleux d'Orient. En effet, le talent des bédéistes algériens Soumeya Ouarezki, Sofiane Belaskri et Mahmoud Benameur, reconnu en Europe, réside dans le fait que leurs dessins reflètent la diversité culturelle algérienne : historiquement parlant, l'Algérie a toujours été le théâtre d'invasions culturelles venues un peu partout de l'Orient et de l'Occident. La page facebook de la communauté des bédéistes n'a pas connu un grand succès d'autant plus qu'ils ont arrêté de partager leurs posts depuis le 14 janvier 2014, sachant qu'elle a été créée dès le début de l'année 2012. Nous ne voyons sur leur mur que 280 personnes qui ont signifié explicitement leur amour de la page en cliquant sur le verbe « j'aime » que l'on retrouve généralement sur le côté droit de la page de couverture, le fait même de cliquer sur ce lien nous rend membres de leur page. Pour y remédier, chacun des

⁴⁵ Familièrement parlant, les bédéistes sont des auteurs de Bédés (BD). Cette appellation remonte étymologiquement à 1984.

bédéistes a ouvert un compte personnel pour partager leur passion du dessin. Chacun d'entre eux a donc sa page dédiée aux mangas qu'ils partagent avec leurs amis internautes. Les Mangas est une bande dessinée en noir et blanc d'origine japonaise ayant une signification de image dérisoire non réussie, bref grotesque. Le mot entre en langue française en 1991 pour désigner la bande dessinée ou dessin animé japonais, selon le dictionnaire le Petit Robert. Elles se lisent de droite à gauche tel qu'on le fait en langue japonaise, contrairement à la bande dessinée occidentale qui se lit de gauche à droite. Elle a pour origine la peinture narrative associant images et calligraphies sur des rouleaux.

La sémiotique des cultures (Lotman, 1999), comme approche heuristique, s'impose logiquement pour étudier cette page facebook car il s'agit d'analyser beaucoup plus les sémiosphères⁴⁶ composantes de la culture dite globale fondée sur la solidarité (Auray, 2009). La solidarité sans frontières, initiée par les réseaux sociaux, a pour objectif de mettre terme aux problèmes sociaux : cataclysmes, misère, crises de tous genres, guerres, terrorisme, etc., qui touchent les pays du monde entier. Il y est question d'analyser les différents signes intersémiotiques (images, vidéos, écriture, etc.) de cette culture globale d'apparence hybride mais profondément orientale.

Vers une culture « facebookienne »

La culture « facebookienne » est d'abord une culture de l'écran qui diffère largement de la culture classique, celle du livre imprimé qui a tendance à disparaître dans les années qui vont venir, un objet que l'on ne pourrait trouver probablement que dans les musées. De fait, nous constatons combien les écrans des différents terminaux envahissent la vie quotidienne, ils sont le « *support privilégié de nos rapports à la culture tout en accentuant la porosité entre culture et distraction, entre le monde de l'art et ceux du divertissement et de la communication. Avec le numérique et la polyvalence des terminaux aujourd'hui disponibles, la plupart des pratiques culturelles convergent désormais vers les écrans* » (Tisserand, 2012). Il serait indispensable de toujours rappeler que les écrans ne sont pas des fenêtres ouvertes sur le monde extérieur comme les livres ; ils sont des portes d'accès vers un monde virtuel magique, transparent comme une boule de cristal, et ressemblant davantage à un rêve conscient et lucide. Nos doigts au contact de nos claviers deviennent des baguettes magiques feignant de transformer nos désirs en ordres. Ceux qui provoquent actuellement cette impression enchantée ce sont évidemment les réseaux sociaux : ceux-ci ont accaparé tous les possibles relevant du domaine de l'expression à tel point que nous confondons réalité et virtualité.

D'après Barnier et Joannis, « *la fréquentation en nombre de visiteurs sur ces réseaux a connu une croissance exponentielle ces dernières années. Aujourd'hui Facebook est le réseau*

⁴⁶ Un modèle central qui tente de délimiter les espaces sémiotiques engendrés par l'explosion de la culture : les sémiosphères intègre la notion de frontière et s'occupe de ce fait des échanges interculturels.

le plus populaire » (2010, 240). Facebook, entre autres, offre l'avantage aux internautes de s'inscrire et de créer un compte ou un profil représentant leurs identités linguistique, culturelle et visuelle. On peut y échanger avec d'autres membres inscrits différents éléments visuels, verbaux et sonores appartenant à diverses langues et cultures où il est autorisé, pour exprimer son avis, de cliquer sur des mentions telles que « j'adore », « j'aime », « je n'aime plus », « commenter », « partager », ainsi que des émoticônes exprimant les émotions. L'apprentissage des langues surtout y devient effectivement plus facile grâce à la communication instantanée et la familiarité avec les natifs et les autres cultures. En d'autres termes « *apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle* » (Blanchet, 2007, 23). Pour résumer, Facebook, à travers les différents services offerts, vante le progrès de la civilisation humaine et la capacité à prendre en main son destin pour un bonheur parfait. Cela s'expliquerait par le fait qu'à la fin du vingtième siècle l'image du monde a changé comme à l'époque de la Renaissance. L'homme de la Renaissance a vécu la puissance de la transformation qu'avait apportée l'imprimerie, tandis que l'homme de la mondialisation assiste à l'apparition d'Internet et des technologies nouvelles. Ainsi, la remise en valeur de l'homme devient d'un coup le point ultime de la science. La machine en remplaçant les efforts de l'homme ont fait de ce dernier un consommateur roi, qui n'attendrait qu'à être servi par des marques et des pages web de plus en plus enchantées. Les enseignants des langues et des cultures devraient se pencher, cependant, vers ces considérations pour comprendre les apprenants et les contenus qui leurs sont adressés pour un enseignement/apprentissage efficaces. En lexicalisant l'image qui suit, un exemple parmi tant d'autres, nous montrons comment ses éléments de surface s'associent avec les éléments profonds, qui sont imperceptibles à l'œil nu, font sens. Autrement dit, l'image contient des éléments culturels qui seraient indispensables à resémiotiser pour que les apprenants puissent saisir le fonctionnement et la spécificité des cultures.

Analyse de l'image



Le dessin ci-dessus publié sur la page facebook des bédéistes résume en effet tout ce que nous disons du caractère éphémère de la culture numérique. L'analyse sémiotique nous permet de savoir comment le sens vient à l'image : le dessin en question est un signe iconique possédant, comme le signe linguistique, deux faces indissociables qui s'opposent et se complètent à la fois : le signifiant relève du monde de l'expression et le signifié concerne le monde du contenu. Le cadre, le cadrage, les couleurs, les formes, l'échelle des plans, etc., quant à eux, sont des signes plastiques qui possèdent eux aussi des pouvoirs symboliques et sont sujets de polysémie et d'ambiguïtés à l'instar des signes linguistiques. La sémiotique nous apprend que le signe quel qu'il soit renvoie à quelque chose d'autre que lui-même. Nous allons voir à quel monde où quel univers l'image des bédéistes nous renvoie. Les éléments de surface ou signes expressifs qui composent l'image donnent à voir un enfant posant les pieds sur un livre et tenant des ballons en forme de bulles qui s'élèvent au ciel, ainsi que quelques étoiles et feuilles volantes. Ce sont des choses que n'importe qui pourraient reconnaître car leur lecture est soi-disant universelle. Mais pour passer à la seconde étape, celle qui consiste à repérer le monde du contenu, c'est-à-dire celui des concepts et des idées, un effort intellectuel est plus qu'indispensable : les chemins du monde de la connotation peuvent s'avérer impénétrables pour les noms spécialistes, puisque l'intuition n'est pas le guide. La réflexion demande rigueur, persévérance et une meilleure connaissance des outils sémiotiques. Comme nous l'avons rappelé plus haut, la connaissance de la symbolique des couleurs, des formes, du cadre et du cadrage est obligatoire. Pour entamer concrètement l'interprétation de l'image, nous empruntons quelques pistes qui ne forment pas à proprement parler une méthode: en premier lieu, la couleur bleue, les étoiles et les bulles blanches en forme de nuages nous renvoient à la nuit et ses mystères, ils évoquent vraisemblablement le monde des rêves. La couleur bleue est universellement admise comme symbole de la sécurité et du rêve, même étant une couleur

permanence du changement donne le résultat ci-après : on n'espérera plus à la continuité des choses, tout aura une fin évidente. Expliquons avec un cas pratique. Les données que proposent les bédéistes sur leur page facebook, par exemple, sont instantanées, présentes et sont consultables partout parce qu'avec Internet les terminaux sont mondialement interconnectés. Cela induit une certaine résistance au changement qui, semble-il, est un leurre, pourquoi ? Parce que « *la résistance au changement peut être une idéologie ou une utopie, une sorte de rêve, un espoir qui reste pour celui qui subit le changement* » (Teneau & Pesqueux, 2005, 56). Ce n'est au bout du compte qu'une idéologie sociocognitive voulant chasser une autre. Sans doute on ne saurait résister au changement si « *de nombreux textes concourent aujourd'hui à la construction d'une idéologie du changement, possédant tous les attributs d'une idéologie* » (Pesqueux & Triboulois, 2004, 179). Mais ce serait une idéologie sans homme, comme tend à la décrire Jean-Claude Ravet ; cette idéologie sans hommes, au pluriel, est « *celle du marché et de la technique qui les rend spectateurs et consommateurs de leur propre devenir* » (2003, 683). Imperceptible, l'idéologie du changement, dépouille selon lui les hommes de la possibilité de s'engager à changer le monde, parce qu'à une époque plus au moins post-moderne, c'étaient les hommes qui conduisaient le changement ; Ravet nous dit qu'il n'y a pas si longtemps « *l'histoire dans la modernité était considérée comme l'arène des luttes d'émancipation sociale et politique [...] La modernité amorçait l'ère des révolutions, des luttes sociales : temps d'expériences collectives de liberté et de libération dans lesquels les mouvements sociaux actuels prennent leur source.* » (2003)

Cependant, la « modernité » pour Ravet ne devrait en aucun cas être confondue avec la « modernisation », car la première renvoie au pouvoir de l'action et de la parole qui s'enracine dans la liberté et l'autonomie, tandis que la seconde est du ressort de la technique. Les deux notions sont irréductibles l'une à l'autre, même si la modernisation semble neutraliser, en quelque sorte, la modernité. Le changement prêché par les réseaux sociaux est lié plutôt à la modernisation qu'à la modernité, bien qu'à proprement parler, ils n'arborent que la liberté d'expression apportée par la technologie. Or cette liberté d'expression et le bonheur de communiquer en général, ne sont pas gratuites, mais se payent à la seconde près.

Cela signifie que les sociétés modernes ont été conquises au double sens du terme (ceci est d'autant vrai pour les sociétés post-modernes) : elles sont en effet à la fois obnubilées (obsédés) et envahies et de façon phénoménale par les vertus de la technique qui, selon Ravet, libère des devoirs de jugements et « *évacue les conflits réduits à de simples dysfonctionnements temporaires, exempte de tout débat et projet de société qui ne peuvent que distraire de l'essentiel : la marche galopante et impérative du progrès et du marché.* » (mars 2003). Autrement dit, la modernisation a réduit les êtres humains en simples consommateurs dont le bonheur est tributaire de la machine et de ses services. Cette idéologie néolibérale

amène donc les consommateurs à un état de mutisme général où seul le marché est autorégulateur. Elle est pour Jacques Ellul (1988) une « dictature invisible » qui fait entrer la société dans le « système technicien » afin de modifier son comportement.

Les publications des bédéistes, de nature approximativement publicitaire, affichant le plus souvent leurs spectacles à venir, le changement est lié au « nouveau », ce label est « *accolé à toute chose comme une marchandise qu'on veut vendre. Mais qu'est-ce qu'un changement devenu exigence quotidienne, sinon la reproduction du même sous un emballage différent?* » (Ravet, 2003). Le problème c'est que toute nouveauté s'évanouit aussitôt qu'elle paraît, délogée par une autre tout aussi éphémère. Et dans cet univers, dans lequel nous sommes aspirés, immodéré de marchandises, de musiques, d'images, de slogans, de discours prononcés à la gloire d'un changement dont les consommateurs seraient devenus de simples spectateurs, c'est le sens du monde commun constitué d'œuvres durables et de mémoire collective qui est menacé ; mais il est aussi constitué de paroles et d'actions inaugurales (philosophique, sociologique, religieuses) fondant la société et pilotant son devenir. Ravet nous rappelle avec concision que « *ce qui tient lieu de monde n'est souvent plus qu'une place de marché où transitent les marchandises et des valeurs – êtres comme choses – se transmuant en profits.* » (2003).

Un paradoxe se pose cependant car quoi que l'on apprenne à se méfier de l'idéologie du changement, à l'ère de la mondialisation, l'on n'y peut rien du moment que les dessinateurs rhéteurs ont bien étudié la chose et savent confectionner des messages qui nous font accepter notre sort. C'est-à-dire qu'avec la bonde dessinée, entre autres, nous croyons davantage aux valeurs du modernisme que sont le progrès, la vitesse, la mobilité. Ce sont justement les crises économiques et culturelles qui nous incitent à croire à un monde euphorique, dont les constructeurs sont les spécialistes de l'information et de la communication, les sémioticiens, les politiciens, les managers, les artistes. Ils savent réenchanter le monde en l'habillant d'espoir, de nostalgie et de toutes sortes d'idées positives. Les stratégies qu'ils bâtissent en synergie sont complexes quelquefois, mais sont efficaces.

Le changement pris dans ce sens n'est qu'une thérapie : Jean-Curt Keller (2007), dans l'introduction de son livre intitulé *La méthode thérapeutique de Palo Alto*, dit que nous sommes aujourd'hui imprégnés de l'idée de changement à tel point que nous voudrions tout changer « *changer d'environnement, changer l'autre ou nous changer nous-mêmes* ». Il dit que ce changement est possible grâce à la démarche de Palo Alto qui s'attache au changement des habitudes métacommunicationnelles : pour les tenants de cette école américaine, le langage est le moteur principal du changement. C'est lui qui peut répondre aux questions préalables liées au changement, ces questions se résument à cinq que sont : quand, comment, dans quelles conditions et avec qui doit se faire ce changement ?

L'idéologie du changement pour les bédéistes algériens est un peu particulière, parce que la clé principale du changement pour eux est le fait même de devenir spectateurs amateurs ou clients de leurs produits culturels et artistiques. Ils nous invitent à oublier la morosité de la vie, les crises économiques en nous faisant voyager à travers les contes et les mythes. Ils nous apprennent à jouer pour gagner et nous initient aux jeux du bonheur.

Les enjeux des jeux pour le bonheur : apprendre en jouant

Pour Jean Cazneuve, le jeu, qu'il soit collectif ou individuel est une activité qui échappe aux normes sociales, « *puisque jouer c'est précisément se situer en dehors des contraintes qui régissent l'existence ordinaire. Mais, en même temps, il est évident que le jeu n'est pas sans rapport avec cette même vie sociale* ». (2011, art. Jeu)

La définition qu'a le jeu chez les bédéistes est divertissement et amusement, sans plus, comme l'instant communicant de deux amis, séparés par des milliers de kilomètres, qui échangent les idées à travers la messagerie instantanée ou les réseaux sociaux d'Internet. Leurs jeux, offrant des places à leurs spectacles, s'adressent aux adolescents et aux enfants, mais ce sont des jeux qui peuvent attirer les adultes et les personnes âgées tant ils offrent des procédés occultes attribués d'ordinaire aux magiciens. Le joueur qui se sert de ses deux mains pour dessiner ou peindre se sent libre et joyeux car les dessins ne laissent point de place ni au vide, ni aux trous noirs, ni aux idées négatives.⁴⁷

Le jeu comme nous venons de le remarquer est magnifié par les bédéistes « *Mais tout cela, l'être humain plein et positif, sans aspérités ni sacrifices de la communication ne le sait pas. Il croit gagner à tous les coups. Il ne sait pas que pour gagner, il faut perdre. Il ne sait pas ce qu'il perd.* » (Sfez, 2001). Certes nous gagnons à être positifs, à être guais, mais nous oublions que nous perdons du temps à aider les autres au moment où l'on joue. De plus, le jeu, la musique, la communication à l'excès peuvent rendre l'homme paresseux et même inutile. En revanche, les machines font tout pour lui : elles le portent, le calculent, le mémorisent, le protègent, le servent jusqu'à ce qu'il n'aura plus ni angoisse, ni stress. Les hommes du futur, du moins pour les bédéistes, seraient comme des sultans qui, sans le divertissement, s'ennuierait à l'outrance. Sfez nous dit ceci à propos de l'homme moderne : « *Rêver ? Contempler ? C'est en effet ce à quoi il est le plus apte. Et sans doute serait-ce dans ces rêveries que se forgeraient de nouvelles idées... de machines à communiquer ; que l'invention ou l'innovation se mettraient en mouvement.* » (2001).

L'hédonisme, une illusion du bonheur

La philosophie d'hédonisme est cultivée, comme référence culturelle, principalement par les médias, en général, et la bonde dessinée, en particulier. Cela dit, Semprini rapporte que depuis,

⁴⁷ Grâce à ces jeux, ils peuvent aussi gagner des CD, des DVD, des BD, des places au cinéma, de l'argent, etc.

la récession économique, et les crises politiques qui ont donné une conscience nouvelle des enjeux planétaires, certaines valeurs tel l'hédonisme ont pris soudainement du recul, car « *trop insister sur l'hédonisme, sur une recherche du plaisir sans contraintes, est apparu comme excessif, vain, voire de mauvais goût* » (1995, 49). Il ajoute que l'évolution des valeurs avait relégué cet hédonisme dans une position d'arrière-plan. Entre-temps, d'autres valeurs étaient apparues et avaient conquis le terrain des références culturelles comme, par exemple, l'authenticité, la responsabilité, la solidarité, la simplicité. Ceci dit, l'hédonisme n'a totalement pas disparu du stock des valeurs des sociétés occidentales, orientales et africaines. L'hédonisme lié à la société de consommation n'est pas forcément une philosophie déclarant un athéisme subverti, mais un existentialisme thérapeutique. Tel que le soutenait Sartre lui-même (1946) l'existentialisme doit être pris et compris comme un Humanisme. Bref, l'hédonisme dans lequel nous plongeant les publications des bédéistes s'inscrit dans l'idéologie du changement qui veut que la recherche du plaisir devienne primordiale chez l'être humain du fait que la vie sur terre est éphémère.

Conclusion

Pour terminer, nous aimerions reconnaître que la démarche sémiotique, si riche soit-elle, nous paraît insuffisante pour enseigner ou étudier des objets aussi complexes que la culture visuelle contenue dans la bande dessinée. Notre désir est de l'inscrire dans une démarche transdisciplinaire, non pas pour donner la prétention d'embrasser toutes les sciences, mais pour préciser que les phénomènes complexes ne pourraient se faire qu'avec des méthodes adéquates. Notre objectif était de montrer comment enseigner par l'image (ici la bande dessinée sur Facebook) peint le bonheur en se référant à l'idéal philosophique, littéraire et religieux. Le surnaturel est ce qui fascine le plus, paraît-il, l'homme du troisième millénaire quoiqu'il soit envahi par les produits et services vantés quotidiennement sous formes de spectacles provocateurs et séduisants. Autrement dit, la religion, selon les propos d'Obadia Lionel, demeure « sans doute l'une des plus fondamentales contributions humaines à la civilisation : quelques unes des plus remarquables productions culturelles de l'humanité. » (2004:Introduction). Selon cet auteur, la religion nous donne des préceptes évidents grâce auxquels nous pouvons nous figurer le sens du monde et de la vie et nous aide à concevoir une organisation sociale fondée légalement sur des droits et des devoirs. Nous nous sommes attardés ici en parlant de religion, parce qu'elle est la seule qui nous rassure et nous éloigne du caractère éphémère de la vie et de la culture.

Quoi qu'il en soit les bédéistes font beaucoup d'efforts, à travers leurs différentes publications, pour que les amateurs fidèles de leurs œuvres fassent un retour aux sources de la tradition en

s'ancrant dans le présent qui leur assure le futur. Ils proposent un visage humain à leurs spectacles et bandes dessinées qui semblent imprégnées de confiance et de sérénité. *A fortiori*, ils élaborent des stratégies innovantes et séduisantes pour une bonne adaptation de ces clients aux nouveaux changements qui surgissent et les envahissent de toutes parts. Cela dit, nous avons réalisé que l'idée de changement vient avant tout des attentes des lecteurs-spectateurs qui veulent trouver les bonnes réponses aux questions qui les rangent afin d'atteindre le soi-disant bonheur parfait. Les bédéistes ne prenant pas tout à fait en considération les nouvelles exigences des nouvelles générations, qui croient que la technologie apporte toutes les réponses aux soucis de l'homme, proposent en échange une panacée qui ne serait rien d'autre que la communication. Enfin, nous disons que l'idéologie du changement concerne tout acteur de la vie sociale, les enseignants plus que jamais, désirant, pour sa survie, s'adapter aux évolutions technologiques et sociales.

Bibliographie

Auray N., 2009. *Le web participatif et le tournant néo-libéral : des communautés aux solidarités*, Québec, Presses Universitaires de Québec, pp 11-48.

Barnier V. & Joannis H., 2010, *De la stratégie marketing à la création publicitaire*, Paris, Dunod. 480 pages.

Blanchet P., 2007, *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. In *Synergies Chili*, n° 3, pp. 21-27.

Cazneuve J., 2011, Jeu. Dans *Encyclopaedia Universalis*, Paris, Encyclopaedia Universalis.

Ellul J., 1988, *Le bluff technologique*, Paris, Hachette. 489 pages.

Keller J.-C., 2007, *La méthode thérapeutique de Palo Alto*, Paris, L'Harmattan. 210 pages.

Lardellier P., 2006, *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados*. Paris, Fayard. 230 pages.

Lotman J., 1999, *La sémiosphère*, Limoges, PULIM. 152 pages.

Missonnier S. & Stora M. & Tisseron S., 2006, *L'enfant au risque du virtuel*, Paris, Dunod. 200 pages.

Obadia L., 2004, *La religion*, Paris, Le cavalier bleu. 128 pages.

Perrin D., 1993, *L'impact des nouvelles technologies*, Paris, Éditions d'Organisation. 144 pages

Pesqueux Y. & Triboulois B., 2004, *La dérive organisationnelle : peut-on encore conduire le changement ?*, Paris, L'Harmattan. 221 pages.

- Pisani F. & Piotet D., 2008, *Comment le Web change le monde : l'alchimie des multitudes*, Paris, Pearson Éducation. 256 pages.
- Ravet, J.-C., 2003, « L'idéologie du changement », *Relations*, n° 683, P 40.
- Renaud P. & Asdrad T., 1996, « Internet, une chance pour le Sud », *Le monde diplomatique*, pp. 24-25.
- Sartre J.-P., 1946, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel. 578 pages.
- Semprini A., 1995, *La marque*, Paris, PUF. 128 pages.
- Sfez L., 2001, L'homme paresseux, *Le Monde Diplomatique*, p. 36.
- Soulard V. & Claude M., 1998, *Les enjeux culturels d'Internet*, Paris.159 pages.
- Teneau G. & Pesqueux Y., 2005, *La résistance au changement organisationnel : perspectives sociocognitives*, Paris, L'Harmattan. 250 pages.
- Wolton D., 1999, *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris, Flammarion. 200 pages.

Mises en scènes des produits de marque sur Facebook. Vers une ellipse totale du corps au service d'une culture publicitaire universelle

Résumé :

Ce modeste article traite de l'influence de la publicité sur la perception de soi et de l'altérité. Cette influence persuasive, exploitant la rhétorique de l'image, a pour intérêt capital l'élaboration d'une culture universelle capable de fédérer le plus grand nombre de consommateurs possible. Une culture qui ne dépend, de fait, ni de la rhétorique verbale ni de l'éloquence corporelle. Pour comprendre comment cette culture se construit, nous avons choisi d'analyser sémiotiquement les messages publicitaires de Timberland, publiés sur Facebook. L'ingénieuse mise en scène de leurs produits donne *a posteriori* une autre image à l'altérité : celle-ci renvoie le plus souvent à une communauté de consommateurs fidèles à leurs offres. Les publicitaires et les marketers de cette entreprise multinationale tentent par tous les moyens et usent de toutes les stratégies interculturelles pour persuader les clients à partager le même réseau social qui vante et loue leurs produits/services : ils ont pour ultime objectif de les amener à vénérer leur marque.

Introduction

Philosophiquement parlant, l'altérité est ce jeu ambivalent d'être un autre tout en restant soi-même. Du fait qu'elle suppose une opacité, une confusion, voire une dissolution de l'individu dans les autres, Roland Barthes la juge comme étant « le concept le plus antipathique au 'bon sens' » (1970 : 45). Tout en restant dans les nuances, Rimbaud a tenté d'appréhender l'ambiguïté de l'altérité, au XIXe siècle, en écrivant ceci : « le 'je' est un autre »⁴⁸, il parlait certes de son « moi » profond mais on comprendrait facilement que cette expression pourrait référer aussi bien au « moi social » qu'à la locution « mon alter ego » désignant la personne de confiance ou l'ami inséparable. Les annonceurs d'aujourd'hui, en l'occurrence ceux qui travaillent pour Timberland, donnent un autre sens à l'altérité en l'encrant dans celui que l'on attribue à l'alter ego : ils visent à instaurer et entretenir une relation de confiance durable avec les consommateurs, en les rapprochant, grâce au réseau des réseaux de la communication, au sein du village global comme une seule famille ayant pour repères les valeurs de leur marque.

⁴⁸ Lettre d'Arthur Rimbaud à Georges Ezambard, 13 mai 1871.

L'intellectuel français, Dominique Wolton, remet pourtant en cause cette idée utopique de la communication globale, en constatant que : « le village global est bien une réalité mais il ne réduit ni les inégalités, ni les tyrannies, ni les violences, ni les mensonges. Les hommes tuent et mentent, dans la transparence, comme ils le faisaient hier dans l'obscurité et le secret. » (2005 : 10). Il insistait, dans son ouvrage *Penser la communication* (1997), sur le fait que la communication qui devait rapprocher les hommes n'est en réalité qu'un signe révélateur de ce qui les sépare. Il disait, pour signaler l'importance de la diversité culturelle et les problématiques qu'elle soulève dans la mondialisation que « communiquer, c'est toujours sortir de soi, et prendre le risque de l'autre » (2007). Par contre, Nicolas Negroponte en avait une vision positive et plaidait pour la construction d'un monde plein d'optimisme où « la véritable valeur d'un réseau réside moins dans l'information qu'il transporte que dans la communauté qu'il forme. » (1995 : 226). Ceci étant dit, les groupes sociaux, ne se laissant pas facilement conduire, « peuvent opposer une résistance très forte aux messages émis par les mass media dans le cas où ceux-ci heurtent leurs convictions ou leurs mythes fondamentaux. » (Morin, 2014).

Quoi que l'on en dise ou fasse, les réseaux sociaux numériques, à plus forte fréquentation, sont actuellement une aubaine pour les entreprises multinationales en perpétuelle expansion dont les discours publicitaires qu'ils élaborent sont homogènes mais ont une coloration interculturelle. La publicité a dépassé, en effet, depuis longtemps le niveau de simples messages laudatifs et fait désormais partie intégrante de l'idéologie sophiste en tentant de façonner notre manière de penser, d'agir comme s'il s'agissait d'une nouvelle religion. Elle s'adresse aux hommes sans l'intermédiaire ou l'intercession des hommes. En d'autres termes, grâce à une rhétorique spécifique à l'image (Barthes, 1964 & Joly, 2002), les entreprises font parler leurs produits, lieux de pensée et d'émotion, pour éloigner les conflits engendrés par l'altérité. La question qui se pose, par rapport à ces considérations, est la suivante : la création d'une culture universelle déshumanisée par les publicitaires serait-elle une solution pour mettre terme aux conflits d'altérité?

Deux hypothèses confortent notre étude, la première consiste à dire que la présence du corps de l'Autre, naturellement ou artificieusement, restant incapable de représenter une culture universelle, peut amener les consommateurs à avoir des représentations imprévisibles, parce qu'il est devenu un lieu de langage archaïque, susceptible d'être culturellement indésirable pour les différentes communautés culturelles auxquelles les messages publicitaires sont destinés. La seconde hypothèse présuppose que les annonceurs évitent aussi les problèmes liés à l'image du corps projetée culturellement sur celle de l'Autre. L'image du corps désigne les représentations mentales que nous avons de notre propre corps (Schilder, 1968).

Pour comprendre les nouvelles pratiques de la communication et d'apprentissage à la consommation (Stenger et Rampnoux, 2008), nous allons travailler sur un corpus constitué d'images publicitaires de la marque Timberland publiées sur une page Facebook algérienne qui lui ai dédiée, suivie par 6937054 personnes. Il s'agira de montrer, à travers une étude sémiotique (Joly, 2002 ; Floch, 2002) et phénoménologique (Levinas, 2011 et Merleau-Ponty, 1945) comment leurs produits, plus précisément les chausseurs, font sens, façonnent notre imaginaire, structurent notre pensée et nous font oublier les épreuves de l'altérité. L'apport remarquable de la phénoménologie, pour notre étude, nous aidera à joindre savamment l'extrême subjectivisme et l'extrême objectivisme dans sa notion de la rationalité du monde. La rationalité est précisément mesurée aux expériences dans lesquelles elle se révèle aux sujets percevants. En d'autres termes, la rationalité, sur laquelle se centre la sémiotique, c'est le fait que les perspectives se recoupent, les perceptions se confirment, un sens se produit. Les sujets percevants, regardants, doivent être en face du monde comme les savants en face de leurs expériences : ces derniers savent que « le réel est à décrire, et non pas à construire ou à constituer » (Merleau-Ponty, 1945 : 16), c'est pourquoi la perception ne doit en aucun cas se confondre avec les rêveries. Cela dit, pour saisir le rôle organisateur de la perception, il nous faut revenir à l'esthésie que Jacques Fontanille définit ainsi : « elle est comme le mode d'apparaître des choses, la manière singulière dont elles se révèlent à nous, indépendamment de toute codification préalable » (2003 : 261). Cette sémiotique phénoménologique nous apparaît donc comme la démarche la plus adéquate pour resémiotiser le processus de la construction du sens de l'altérité dans les quelques images publicitaires de Timberland faisant l'objet de notre corpus.

Le discours persuasif de l'image publicitaire sur l'altérité

Le message photographique suivant (Image1), que nous soumettons à l'analyse sémiotico-phénoménologique, résume à lui seul la stratégie globale de la marque mondiale Timberland.



Image 1 : Publiée sur la page facebook, Timberland Algérie.

À y regarder de plus près, l'image publicitaire (1) constitue une véritable métaphore iconique : une véritable périphrase de l'alter ego, donc de l'altérité spécifique à la marque dont nous avons déjà esquissé les intentions. L'éloquente mise en scène, remplaçant probablement plusieurs discours verbaux⁴⁹ sur le « moi » et sa relation aux « Autres », est aussi ambiguë que les notions d'alter ego et d'altérité, bien que le référent soit visuellement perceptible et intelligiblement reconnu. S'agit-il d'un amour propre, d'un amour d'un couple qui s'aime ? Bien que l'expression et le contenu de l'image soient indissociables, comme le sont ceux des signes verbaux, il est difficile de répondre à la question sans la lexicalisation et la mise en contexte de l'image, et sans la reconstitution des trois intentions circulaires de l'interprétation, celle de l'auteur, de l'œuvre et du lecteur-spectateur (Éco, 1992). Pour commencer, nous précisons résolument que la passion sur laquelle le message se focalise est l'amour car la forme du cœur que prennent les lacets le symbolise plus que tout. Nous ne prétendons pas en parlant de la sorte de faire croire que nous sommes en train de succomber à la tentation iconique où il n'est question que de la reconnaissance des objets composant le message iconique. Il s'agit d'en faire une reconstruction intersubjectivement vraisemblable de la mise en scène qui n'est aussi possible à faire qu'en rapport avec la dimension affective du discours : celui-ci « ne peut être coupé de la présence, de la sensibilité, et du corps qui prend position dans l'instance de discours, puisque l'affectivité revendique le corps dont elle émane et qu'elle modifie » (Fontanille, 2003 : 188). Toutefois, pour vérifier ou s'assurer de ce que nous avançons ou percevons, il nous a fallu publier l'image sur facebook : connaître les différentes lectures qu'en font les internautes et les réactions qu'elles en suscitent chez eux devient plus plausible. Aussi, quand on fait une analyse sémiotique, on doit savoir que les images, au même titre que les signes linguistiques, forment un

⁴⁹ L'on sait, d'après les Chinois, qu'une image vaut mieux que mille mots.

réseau sémantique appelé autrement « valeurs » en linguistique. C'est dire que l'image étudiée n'a, de fait, de sens que par opposition aux autres images s'inscrivant dans le même contexte, publiées sur le même mur virtuel qu'est Facebook, un champ riche en matière de recherches, d'enquêtes et d'investigations. On imagine souvent, selon Fontanille, que le premier geste de l'analyste consiste « à segmenter un texte » ici une image, « pour en dégager les unités. Certes ce début est de bonne méthode ; mais on négliger le fait que notre segmentation peut être guidée par la perception de rythmes, de contrastes ou de formes plastiques » (2003, 242). Nous nous inscrivons dans le même sillage d'autant plus que les images qui vont être analysées, et celles qui n'y figurent pas et qui font pourtant partie intégrante de notre corpus, participent toutes à la construction du sens ou de la signification de la notion d'altérité que voudrait façonner les publicitaires de la marque Timberland dans l'imaginaire collectif de ses clients algériens ou autres. L'altérité, il faut le rappeler, ce sont l'ensemble des consommateurs qui se regroupent autour de leur marque. Les deux images qui suivent démontrent explicitement notre propos, nous y voyons que les chaussures de Timberland se trouvent au-dessus de la tête des consommateurs ; elles y sont hautaines comme des divinités. Le regard des fidèles dirigé vers le ciel, lieu où se trouve Dieu et tout le monde métaphysique, pour admirer les chaussures ; la couleur bleue, symbolisant le rêve et la sécurité, ainsi que la lumière des projecteurs, représentant le soleil ou la lune, confortent notre idée.



Image 2

Publiées sur la page facebook, Timberland

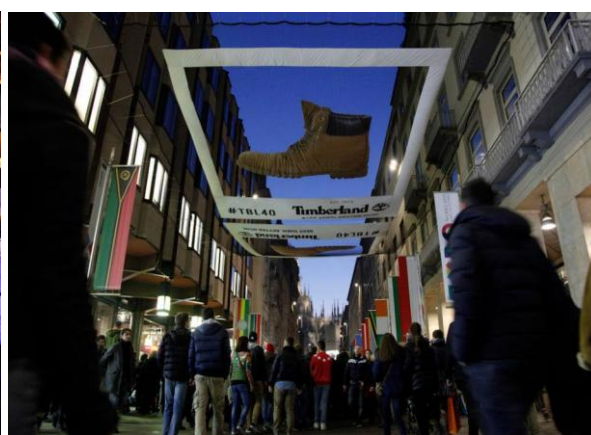
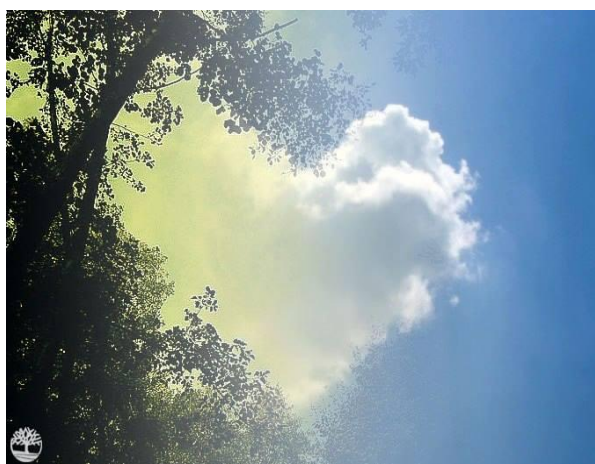


Image 3

Si les images avaient la capacité d'être un métalangage, à l'instar des signes linguistiques, on éviterait toute intermédiation de la parole : c'est le rêve des publicitaires que de les faire parler silencieusement, majestueusement pour qu'elles ne réfèrent qu'à la marque. Sauf qu'on ne peut éviter la polysémie de l'image, la connotation s'immisce aussi dans les messages que l'on veut *a priori* plus dénotatifs. Bien que les sémioticiens et les publicitaires sachent manipuler le sens et les significations, en tentant de renforcer, coûte que coûte, le pouvoir des valeurs de la marque, il n'en demeure pas moins qu'ils leur échappent dès qu'ils sont reçus en société. Les prochaines

images aideront celles déjà analysées plus haut à montrer comment les publicitaires tentent de contrôler l'affectivité des clients algériens en façonnant leur imaginaire, elles constituent en effet un noyau sémantique bien ficelé dont les isotopies renvoient toutes à l'amour d'un univers particulier, celui de Timberland. Le message qu'elles voudraient véhiculer est le suivant : aimer ceux qui aiment la marque internationale.

Dévouement, amitié et amour : la camomille est le pavot de l'altérité chez Timberland



page facebook, Timberland

Image 4

Image 5

Publiées sur la



6

Image 7



Image

Publiées sur la page facebook, Timberland



Image 8 Publiées sur la page facebook, Timberland



Image 9

Industriellement produite, l'image publicitaire, en particulier, et l'image médiatique, en général, exerceraient donc une fonction idéologique capable d'envahir en douceur l'univers intérieur des spectateurs au profit de stéréotypes qui apaisent et de désirs exploitables à l'envi. Laisser exprimer les images que nous contemplons, que les annonceurs ou sémioticiens prennent plaisir à mettre en scène, en les chargeant d'énigmes, de devinettes, de codes, d'ombres et de lumières, ne peut ramener nos yeux à la satiété de jouer, de décoder, de révéler leurs mystères ou leurs secrets. Nous voudrions faire remarquer par là que la magie ou le pouvoir des images résident dans la capacité à mobiliser des états émotionnels et passionnels ; qu'elles réveillent en même temps chez ceux qui en sont la cible le désir de mettre des mots sur ce qu'ils éprouvent. Les images peuvent être aussi un extraordinaire ciment de la cohésion sociale car c'est grâce à elles que nous sommes capables de renverser des tabous qui sont pourtant le ressort de la politesse, du vivre ensemble et des cultures. Les publicitaires de Timberland exploiteraient les images en les constituant en territoires d'illusions, et en même temps en cultivant les passerelles entre notre monde et le leur, notamment en faisant en sorte de pouvoir les transformer à notre gré (Tisseron, 2010). Pour ce faire, ils ont tendance à s'adonner au jeu des formes, celles du cœur et des

pétales des fleurs, pour faire ancrer dans l'imaginaire collectif de ses clients, l'idée euphorique du communautarisme, de l'union, de l'amour qu'ils conçoivent à leur manière. Ils mettent en scène dans leurs messages publicitaires des fragments d'un univers idyllique : invisible aux yeux, près des cœurs.

Mises en scène du monde invisible : les prémices d'une culture universelle

Dans *Le petit prince*, on peut lire une phrase, qui résume la stratégie adoptée chèrement par les annonceurs de Timberland, qu'est la suivante : « on ne voit bien qu'avec le cœur l'essentiel est invisible pour les yeux » (Saint-Exupéret, 2007 : chapitre 21). L'invisible pour eux, serait le seul qui doit guider nos regards de sujets hédonistes tournés vers la consommation, source de notre bonheur terrestre, plutôt que la contemplation, source d'émerveillement céleste ; ils se fient, de fait, à la recommandation de Merleau-Ponty (1979) disant qu'un au-delà de la vue doit veiller sur notre pensée. Le mythe de l'homme invisible se redessine donc implicitement dans les publicités de Timberland ; un homme ne devrait ou souhaiterait être chaussé ou habillé que par cette marque. Leurs chaussures, dans la majorité des cas, sont les seules perceptibles, leurs seules traces explicites. Elles nous font successivement, en interpellant et manipulant artificieusement notre perception, aussi rêver autour des choses, imaginer des objets ou des personnes dont la présence ici n'est pas incompatible avec le contexte, et pourtant ils ne se mêlent pas au monde, ils sont en avant du monde, sur le théâtre de l'imaginaire, selon Merleau-Ponty « La perception n'est pas une science du monde, ce n'est pas même un acte, une prise de position délibérée, elle est le fond sur lequel tous les actes se détachent et elle est présupposée par eux. » (1945 : 16). Nous avons ainsi l'expérience de nous mêmes, de cette conscience que nous sommes, c'est sur cette expérience que se mesurent toutes les significations du langage et c'est elle qui fait que justement le langage veut dire quelque chose pour nous. À ce langage qui fait parler l'invisible, rempli d'ondes positives et de bonnes intentions, peuvent s'atteler aussi intersubjectivement des clichés ou stéréotypes ethniques, politiques et religieux, issus des imaginaires et visions du monde collectifs, des cultures, des émotions et passions qui font naître des dynamiques d'intégration, d'assimilation, d'humiliation ou d'exclusion de l'Autre. Nous verrons, à juste titre, dans ce qui suit que l'image d'une altérité réussie est tributaire de la protection de l'environnement et du développement durable.

Altérité, écologie et développement durable

Les deux images publicitaires (10 et 11) représentent, implicitement ou explicitement, la sauvegarde de la nature et les éléments qui nous aident à le faire : des mains humaines, un vélo, un appareil photo, un cahier, un stylo, une plante rappelant le logo de Timberland, la terre, des

légumes, et des sandales de Timberland au centre. Ces objets sémiotiques photographiés, composant les deux images sont des synecdoques ou métonymies (figures de rhétorique qui consistent à prendre la partie pour le tout, la matière pour l'objet, le singulier pour le pluriel, etc.). De manière générale, ils renvoient systématiquement à la nature, à l'humanité, à la science et à la culture, donc à la vie, mais plus particulièrement le cadrage des sandales signifie que la marque compte plus que tout, elle serait l'élément vital de toute vie sur terre.



Image 10

Publiées sur la page facebook, Timberland Image 11

Comme nous venons de l'écrire, l'idéologie de la protection de l'environnement et du développement durable constitue l'une des stratégies de base de Timberland dans son projet de et de construction d'une culture universelle fondée sur l'altérité. Le nom de la marque Timberland désigne, en fait, tout terrain forestier exploitable, un nom qui porte l'engagement de cette entreprise comme nous pouvons le voir sur l' (image 10). Ses discours publicitaires ne sont donc pas étrangers au désir de changer les mentalités pour un optimal développement durable, en se disant acteurs de la préservation de l'environnement : ses annonceurs ne manquent pas de faire allusion aux bienfaits de la nature par le biais des symboles relatifs à l'écosystème et à la biodiversité. Il serait indispensable de faire remarquer ici que les organisations s'inscrivent dans le développement durable non seulement pour séduire les consommateurs, en montrant leur côté

moral et éthique, mais parce qu'elles sont entourées de contraintes juridiques qui se veulent de plus en plus d'envergure mondiale ; il s'agit des différentes lois dictées par les mouvements écologistes (ONG⁵⁰, ONU, OMS⁵¹). Peu importe leur intention du moment qu'ils y sont engagés et encouragent les autres à y adhérer, voire, à les responsabiliser.

Nous souhaiterions montrer, en mettant les deux images (10 et 11), parmi tant d'autres, à l'observation intersubjective, comment la conscience écologiste se construit chez la marque et les consommateurs grâce aux mises en scène incarnant globalement l'altérité qui, *a fortiori* concerne aussi les générations à venir : ils auront, comme nous, besoin d'un « environnement » sain pour construire leur avenir. Ce concept aux significations multiples, selon l'historien des sciences Jean-Paul Deléage, avait pour sens précis, avant de disparaître du français du XVI^e siècle, la trajectoire circulaire, évoquant ce qui entoure ou ce qui ceint ; il nous dit qu'

On retrouve ensuite le mot dans la langue anglaise en 1603, selon l'*Oxford Standard Dictionary* : dérivé du verbe *to environ*, lui-même venu du vieux français « environ », *environment* désigne alors le milieu dans lequel nous vivons. Il ne devient d'un usage courant qu'à partir du XIX^e siècle dans le monde anglo-saxon avec la double signification de ce qui nous entoure spatialement et de ce qui nous influence fonctionnellement. Puis il pénètre le discours scientifique, géographique bien sûr, mais aussi psychologique et biologique (2011 : art. Environnement-un enjeu planétaire).

Globalement, Deléage précise que le terme d'environnement devient omniprésent dès la fin de 1960 pour désigner les problèmes engendrés par la modernité industrielle. Autrement dit, de nouveaux phénomènes accablent les sociétés tels que les pollutions, la dégradation des paysages et les risques industriels. Curieusement, le terme d'environnement disparaît du discours de l'écologie scientifique pour garder son sens actuel dans l'expression de la prise de conscience environnementale double, écologique et sociale. L'humanité se trouve désormais en face d'une démultiplication considérable, la puissance de la technoscience et la croissance démographique⁵² à densité urbaine. Jamais l'homme ne s'est autant préoccupé de la protection de son environnement qu'au cours de ces dernières décennies « cette prise de conscience débute dans les années 50, quand certains biologistes s'inquiètent des retombées radioactives des essais nucléaires dans l'atmosphère » (Jacob, J. : 1995 : 17). En réalité, ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale qu'apparaissent les préoccupations du grand public envers les problèmes écologiques qui ne rangeaient jusque là que les scientifiques. Les deux bombes atomiques

⁵⁰ Nous avons, entre autres, la L.P.O. (Ligue pour la Protection des Oiseaux), la F.N.E. (France Nature Environnement), l'U.I.C.N. (Union mondiale pour la nature), le W.W.F. (Fonds mondial pour la nature).

⁵¹ Organisation mondiale de la santé.

⁵² Entre 1900 et l'an 2000, la croissance démographique de la population humaine est passée approximativement d'un milliard et demi à six milliards d'individus. Les démographes estiment qu'on comptera dix milliards d'individus en 2050.

languées, en aout 1945, sur les villes de Hiroshima et de Nagasaki au Japon ont semé une angoisse sans pareille en Occident. Pour la première fois dans l'histoire, l'homme avait la capacité technique d'une destruction massive.

Il est nécessaire de distinguer entre le discours écologiste et le discours écologique, afin de montrer que certains n'utilisent le langage vert (écolo), les publicitaires par exemple, que pour se donner une image positive dans notre monde surmédiatisé où seules les apparences ont droit de cité, tandis que les discours écologiques incitent leurs auteurs à mener des activités concrètes dans le but de sauvegarder la nature aux futures générations. À proprement parler, les écologistes seraient les concepteurs des politiques de combat contre les pollutions qui détruisent la planète. Mais le problème qui se pose toujours est celui de la confusion qui tourne autour de l'expression de développement durable qui devrait être comprise non seulement comme une réponse aux besoins des générations à venir, mais aussi comme une solidarité envers les démunis qui meurent chaque jour de faim et de soif. Les publicités des marques, celles de Timberland comme l'attestent les images étudiées, font abstraction des discours dysphoriques ou de tout ce qui renvoie à la misère, chose qui soulève des résistances un peu partout dans le monde. Des résistances, que les internautes affichent sur les réseaux sociaux, aux discours sophistes des publicitaires maquillant la vérité, aux manipulations et aux propagandes des politiques et des idéologues.

Résistances à la propagande de l'altérité et de la culture universelle

A dire vrai, une double incertitude pèse sur l'analyse de la communication non verbale chez les êtres vivants, tel que nous le rappelle Jacques Corraze (2001), tant chez l'émetteur que chez le receveur à cause, peut-être, des stéréotypes qui les figent ou les falsifient. La cause en est que les stéréotypes sont une monnaie d'échange quotidienne inhérente à la vie en communauté, en termes plus clairs « notre esprit est meublé de représentations collectives à travers lesquelles nous appréhendons la réalité quotidienne et faisons signifier le monde » (Amossy, 1991 : 9). Il nous semble pourtant que dans le domaine publicitaire les différents gestes des êtres vivants ou des objets animés ou non sont motivés et contrôlés par bon nombre de publicitaires, qui engagent entre autres des sémioticiens. Ces derniers les travaillent de telle sorte qu'ils reflètent tous une image méliorative et s'inscrivent dans les valeurs citées par Schwartz (2006) : autonomie, simulation, hédonisme, réussite, pouvoir, sécurité, conformité, tradition, bienveillance, universalisme. Or, ces différentes valeurs présentent des antagonismes chez les consommateurs, car il y a ceux (les conservateurs) qui s'opposent, par exemple, à l'ouverture du changement, comme il y a ceux qui mettent en avant l'indépendance de la pensée (l'autonomie) et ceux qui cherchent un dépassement de soi.

Comme peuvent le faire constater les images suivantes (12 et 13), leur interprétation a bien échappé au sens premier (ou dénotatif) qu'ont voulu leur attribuer leurs auteurs, celles qui consistent à montrer la joie de vivre d'un couple en pleine nature (image 12), tel qu'il est dit dans un proverbe « le bonheur est dans le près », et la relation d'amitié durable entre individus, ayant des couleurs de peau différentes, symbolisée par l'anneau dans l'image (13). En les soumettant à la critique des internautes sur Facebook, nous avons pu en dégager de multiples lectures. Comme quoi les connotations sont inévitables même quand la mise en scène de l'image est bien étudiée.

Pour l'ensemble des internautes algériens qui ont exprimé leur avis en postant des commentaires au-dessus de ces deux images postées, il s'agit de deux mises en scène qui ont regroupé des jugements de valeur dysphoriques implantés, consciemment ou inconsciemment, dans l'imaginaire collectif des Algériens tels que : la domination, l'injustice, la dictature, la tyrannie, le joug, l'oppression, la mainmise, l'influence, etc. Mettre sous le pied quelqu'un n'est donc pas, vu sous l'angle pluriculturel des internautes algériens, comme un signe de respect, d'amitié ou d'amour.

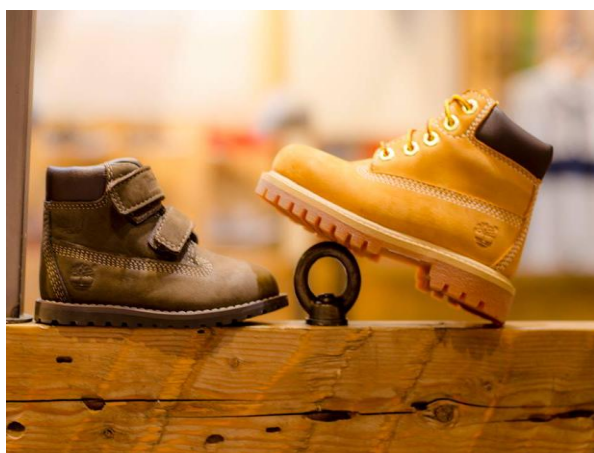


Image12

Publiées sur la page facebook, Timberland Image 13

Si, plus haut, nous avons expressément mis la lumière sur la notion paradoxale d'altérité, il serait plus avantageux aussi de mettre sous l'investigation de notre regard celle, plus générale, de culture qui, d'après Edgar Morin,

se situe au carrefour même de l'intellectuel et de l'affectif, elle serait l'équivalent au point de vue social du système psycho-affectif qui structure et oriente les instincts, construit une représentation ou vision du monde, opère l'osmose entre le réel et l'imaginaire à travers symboles, mythes, normes, idéaux, idéologies. Une culture fournit des points d'appui et d'incarnation pratique à la vie imaginaire, des points d'issue et de cristallisation imaginaires à la vie pratique. C'est dans ce sens, certes vague, mais de ce fait non scolastique ou dogmatique, que nous entendons culture dans l'expression « culture de masse » (Universalis, 2014)

Globalement, pour paraphraser Edgar Morin, la culture est le produit de tous les sujets appartenant à une société donnée, elle est le fruit de leur vision du monde, de leurs pensées, de leur affectivité et de leur façon de parler. Ce serait un leurre que de croire qu'elle s'invente ou se fabrique dans les agences de communication publicitaire ou politique.

C'est dire qu'à défaut d'appartenir à une langue soi-disant universelle, les cultures ne cantonnent pour le moment que dans les espaces locaux ou nationaux car la mondialisation, accélérée par les moyens d'information et de communication, n'accorde le privilège qu'à quelques unes d'entre elles pour se propager dans le monde. Les publicitaires de Timberland tentent d'élaborer une culture universelle fondée sur la rhétorique de l'image, en excluant l'intermédiation du corps et des langues. Ils veulent éviter les conflits d'altérité engendrés par la diversité linguistique, la différence des couleurs de la peau, des croyances, etc. Ils savent pertinemment que la perception des choses est culturelle, autant en élaborer une afin que leurs messages fassent le tour de la planète, conquérir le plus grand nombre de consommateurs, sans qu'ils soient rejetés au nom de quoi que ce soit. Mais cela reste un mirage du fait qu'il y a la résistance citoyenne qui s'oppose aux jeux des différentes mises en scène : les récepteurs de leurs messages publicitaires en Algérie, d'après leurs commentaires sur la page facebook de Timberland, réalisent rapidement que les produits de cette marque ne sont destinés qu'aux riches. Les vertus de l'altérité ou autrement les valeurs universelles telles que l'amour, l'amitié ne pourraient s'enseigner qu'avec les mots dans ce pays du fait que l'éducation à l'image est loin d'être une priorité pour les Algériens qui se disent majoritairement musulmans. C'est dire que la civilisation de l'image aura encore beaucoup de temps à attendre pour s'installer en Algérie où la religion de l'État qu'est l'islam encourage plutôt l'iconoclasme.

Conclusion

Au terme de cet article, nous persistons à rappeler que c'est grâce à l'accès libre aux données personnelles des utilisateurs que les médias sociaux numériques offrent, et l'essor du webmarketing, que certaines marques interagissent avec les consommateurs sans le recours classique aux langages corporel et verbal. Ils se basent sur la rhétorique de l'image riche en figures de style persuasives. Comme dans la réalité, le contact direct, quoique virtuel, avec les produits y est expressément privilégié : ils sont le référent le plus important. Sur Facebook, par exemple, les grandes marques, Timberland notamment, mettent éloquemment en scène leurs produits sans pour autant recourir à un quelconque comédien ou acteur, parce que ces protagonistes, quels qu'ils soient, risqueraient d'être perçus négativement par les consommateurs appartenant, le plus souvent, à des ethnies ou communautés culturelles diverses, et quand elles le font, chose qui s'avère rare, ne montrent que les pieds ou les jambes. Autrement dit, comme l'enseignement de l'interculturel n'est qu'à ses débuts et ne résout pas les problématiques liées aux préjugés et stéréotypes construits sur l'Autre, les nouveaux discours publicitaires misent de plus en plus sur les politiques du développement durable et de la protection de l'environnement et davantage sur l'éloquence des produits que sur les rhétorique verbale et corporelle classiques. Le langage silencieux octroyé à ces produits mis en scène dans les images publicitaires, tel que désiré par leurs auteurs, pourrait désormais acquérir un pouvoir extraordinaire : celui de narrer ou de représenter une culture dite universelle capable d'unifier et de faire cohabiter ou coexister pacifiquement les hommes.

Références bibliographiques

Amossy, R., 1991, *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.

Barthes, R., 1964, « Rhétorique de l'image », *Communication*, N° 4.

Barthes, R., 1970, *Mythologies*. Paris : Seuil.

Corraze, J., 2001, *Les communications non verbales*. Paris : PUF.

Deléage, J.-P., 2011), Environnement-un enjeu planétaire. Dans *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Encyclopaedia Universalis.

Eco, U., 1992, *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.

Edgar, M., 2014, Culture-Culture de masse. Dans *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Encyclopaedia Universalis.

Floch, J.-M., 2002, *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*. Paris : PUF.

Fontanille, J., 2003, *Sémiotique du discours*. Limoges : PULIM.

Jacob, J., 1995, *Les sources de l'idéologie politique*. Paris : Seuil.

- Joly, M., 2002, *L'image et son interprétation*. Paris : Nathan.
- Joly, M., 2002, *L'image et les signes, approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Nathan.
- Levinas, E., 2011, *Le temps et l'Autre*. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M., 1979, *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M., 1945, *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Negroponte, N., 1995, *L'homme numérique*. Paris : Robert Laffont.
- Saint-Exupéret, A., 2007, *Le petit prince*. Paris : Gallimard.
- Schilder, P. 1968, *De l'image du corps à l'image de soi*. Paris : Gallimard.
- Schwartz, S., 2006, « Les valeurs de base de la personne : théories, mesures, applications ». *Revue française de sociologie*, vol. 47.
- Stenger, T. et Rampnoux, O., 2008, « Les réseaux sociaux numériques : nouvelles pratiques de communication et d'apprentissage à la consommation ? » *Journée Association Française de Marketing-Syntec*, Paris.
- Tisseron, S., 2010, *Imaginaire et inconscient, Dictionnaire mondial des images*. (Dir. Laurent Gervereau). Paris : Nouveau Monde.
- Wolton, D., 1997, *Penser la communication*. Paris : Flammarion.
- Wolton, D., 2005, *Il faut sauver la communication*. Paris : Flammarion.
- Wolton, D., 2007, « Racines oubliées des sciences de l'information et de la communication ». *Hermès*, N° 24.

Atmane Seghir

Laboratoire LIRADDI

Université de Bejaia

Iconoclisme, vandalisme et émotions à l'ère de Facebook : une approche sociosémiotique

À l'ère des réseaux sociaux numériques, où les hommes communiquent via des écrans dotés d'intelligence artificielle, les émotions persuasives (euphoriques, dysphoriques soient-elles) font incontestablement fortune : elles pousseraient les usagers à interagir avec elles afin de rendre notre monde virtuel humainement vivable. Autrement dit, un monde possible régi essentiellement par des émotions positives au service des valeurs universelles telles que le respect, la transparence, la liberté, l'égalité et la justice. Cependant, dans ce monde virtuel, se voulant idéal, l'iconoclisme et le vandalisme, par exemple, continuent à déclencher des émotions désagréables qui rappellent justement notre complexité humaine (Morin, 2008). Pour connaître la grammaire, la syntaxe et l'usage pragmatique et esthétique des émotions façonnant la doxa visuelle, nous nous sommes posé la question suivante : comment la rhétorique des émotions se construit-elle sur Facebook?

Pour répondre à une telle question, il nous paraît indispensable de recourir à la sociosémiotique (Landowski, 1989 & Semprini, 1996, 2016), jugée capable d'intervenir sur le réel grâce à son concept sémiotique de « monde possible », une construction culturelle stable caractérisant une période donnée qui n'est autre qu'une scène interprétative du monde soumise à plusieurs points de vue pertinents, il s'agit, à proprement parler, de la mise en signifiant des émotions manifestées. A posteriori, pour resémiotiser la rhétorique liée aux phénomènes redondants d'iconoclisme et de vandalisme véhiculant des émotions complexes dans les discours partagés sur Facebook, nous avons choisi un corpus constitué d'images, de vidéos et d'articles commentés par des musulmans et des laïcs algériens durant le mois de décembre 2017 où un individu islamiste de Sétif, atteint d'une déficience mentale, s'est attaqué, à coups de burin, au visage et aux seins d'une statue emblématique datant de la colonisation française en Algérie.

Mots-clés : iconoclisme, vandalisme, émotions complexes, rhétorique, sociosémiotique

Bibliographie

Landowski, E. (1989). *Essais de sociosémiotique : la société réfléchie*. Paris : Seuil.

Micheli, R., Hekmat, I. et Rabatel, A. « Les émotions : des modes de sémiotisation aux fonctions argumentatives », *Semen* [En ligne], 35 | 2013, mis en ligne le 21 avril 2015, consulté le 17 mars

2018. URL : <http://journals.openedition.org/semen/9790>. Morin, E. (2008). La complexité humaine. Paris : Flammarion.

Semprini, A. (1996). *Analyser la communication*. Paris : L'Harmattan.

Semprini, A. (2016). *Communiquer par l'image, trois essais de culture visuelle*. Limoges : Pulim.

Atmane Seghir, Maître de conférences en sciences du langage, LIRADDI, Université de Bejaia

Politiques du corps et formes de vie dans les messages publicitaires d'Yves Rocher. Des approches sémiotiques en perspective

Résumé

À notre époque où la notion de « complexité » devient un défi majeur pour les sciences humaines et sociales, certains sémioticiens sont tentés par l'élaboration d'une sémiotique interdisciplinaire, relevant du « bricolage » anthropologique, tandis que les autres se laissent facilement séduire par ses caractères transdisciplinaire et métadisciplinaire. Néanmoins, en analysant sémiotiquement la complexité des politiques du corps manifestes dans les messages publicitaires d'Yves Rocher, qui ne sont en réalité que des stratégies faisant du corps une véritable marque, nous avons constaté que décider de l'expression idoine pour délimiter les frontières de cette science des significations dans le vaste champ scientifique est loin d'être une hasardeuse entreprise. Autrement dit, elle se situe au carrefour des idéologies conflictuelles des chercheurs qui s'inscrivent dans un totalitarisme intellectuel apparent. Notre recherche a précisément pour ambition de désambiguïser les termes d'*interdisciplinarité*, de *transdisciplinarité* et de *métadisciplinarité* utilisés indistinctement pour qualifier la sémiotique contemporaine.

Mots-clés : Interdisciplinarité, transdisciplinarité, métadisciplinarité, sémiotique, publicité, corps

Introduction

La majorité des recherches actuelles en sciences humaines et sociales s'orientent vers l'interdisciplinarité pour appréhender les phénomènes médiatiques complexes du monde numérique, envahi principalement par les messages publicitaires. Comme démarche systématique et syncrétique, la sémiotique demeure *a priori* la seule science humaine capable d'appréhender l'ensemble des systèmes de signes à la fois linguistiques et extralinguistiques. Cependant, son ambition d'aller au-delà des structures, en explorant entre autres la notion de « contexte », ne nous aide pas à appréhender ses frontières. C'est la raison qui nous conduit à rendre compte de son holisme néo-humaniste (système d'explication globale de la vie

postmoderne) qui la revêt et impose la problématique suivante: comment la sémiotique gère-t-elle ses interconnexions avec les autres disciplines ?

Grâce à une approche sémiotique, dite syncrétique, des publicités d'Yves Rocher, nous essaierons de montrer comment les présupposés théoriques de disciplines proches telles que l'anthropologie, l'analyse du discours et la phénoménologie peuvent *a priori* nous aider à interpréter scientifiquement les messages publicitaires où le corps devient un objet sémiotique, une véritable marque. De fait, même si les frontières de la sémiotique paraissent peu claires pour les non spécialistes, nous verrons qu'il est pertinent d'articuler les savoirs, au lieu de les segmenter dans le parcours interprétatif des objets sémiotiques complexes. Le mot « complexe » ne rime pas ici avec l'adjectif « compliqué », mais garde son sens latin *complexus* « qui contient ce qui est tissé ensemble », qui se compose d'éléments différents, combinés d'une manière qui n'est pas immédiatement saisissable. La complexité est à prendre et comprendre comme une pensée organisatrice (Morin, 1994).

La sémiotique au défi de la complexité

Le premier sémioticien à avoir abordé la problématique de la complexité dans la perspective publicitaire est Jean-Marie Floch. Dans son ouvrage *Sémiotique, marketing et communication* (2002), celui-ci fonde son étude interdisciplinaire sur la notion de « valeur », qui maintient le caractère scientifique de toute recherche, en la conjuguant avec celles d'« esthétique » et de « sensible ». À vrai dire, le sensible prend une telle importance grâce à Greimas, qui dessine ses objectifs et sa pertinence au sein des études sémiotiques classiques qui reléguent au second plan l'expérience du sujet. Dans *De l'imperfection* (1987) et *Du sens* (1970 ; 1983), il prend rigoureusement en compte la part sensible du sens. Force est de reconnaître que ce n'est qu'en délaissant l'égocentrisme de la sémiologie générale que la *Sémiotique ouverte* de Boutaud (2007), tournée vers le sujet et l'expérience sensible, également organisée autour de l'esthésie, l'esthétique et l'éthique, nous éclaire sur le phénomène complexe de la communication en publicité et en marketing recourant ingénieusement aux émotions et passions des consommateurs pour les fidéliser.

L'utopie indisciplinée face à l'idéologie disciplinaire

Le livre de Paul Ricoeur, *L'idéologie et l'utopie*, nous apprend que le concept d'« idéologie » ne devrait être envisagé que par en contraste avec celui d'« utopie » : « nous devons comprendre que le jugement porté sur une idéologie l'est toujours depuis une utopie. C'est la seule manière qui nous permet [...] de sortir du cercle dans lequel l'idéologie nous entraîne » (1997 : 231). *L'idéologie* est, pour Ricoeur, ce qui tend à préserver l'ordre des choses par opposition à l'*utopie*

qui tend plutôt à l'ébranler. L'utopie conduit l'ébranlement dans le bon sens du moment qu'elle nous offre les variations imaginaires autour des questions sur des sujets divers : la politique, le pouvoir, la religion, la science, etc. Cela signifie qu'il n'y a pas d'idéologie purement dominante, si disciplinée soit-elle, devant la transcendance de la transdisciplinarité inhérente aux aspirations de l'homme. Rappeler l'historique des différentes idéologies entourant les sciences semblerait indispensable pour comprendre leurs construction et fonctionnement.

Les livres d'Histoire nous apprennent que le besoin idéologique de la classification des sciences s'est manifesté dès l'Antiquité grecque avec l'aristotélisme, mais ne s'est accompli qu'à partir du XIX^e siècle, parce qu'« à mesure que la science se développe, il devient plus difficile de l'embrasser tout entière, alors on cherche à la couper en morceaux...en un mot à se spécialiser » (Poincaré, 2011 : 7). La transdisciplinarité, quant à elle, ne se fait sentir qu'au début du XX^e siècle avec le scientisme naissant. Cette nouvelle attitude utopique, provoquée par la révolution quantique, apparaît explicitement sans être nommée en 1955 dans l'écrit de Niels Bohr. Á propos de l'unité de la connaissance, ce physicien danois écrit : « Le problème de l'unité de la connaissance est intimement lié à notre quête d'une compréhension universelle, destinée à élever la culture humaine. » (1991 : 272). Quoi qu'il en soit, la monodisciplinarité comme seule garante de scientificité, préservée par les universités positivistes, a continué tout de même à avoir ses années de gloire. Par conséquent, le manque de communication entre les chercheurs des diverses disciplines a fini par engendrer la nécessité d'une ouverture vers la connaissance et vers l'échange, sans pour autant anéantir leurs frontières, ce que propose la démarche de l'interdisciplinarité. En restant dans le sillage de celle-ci, Lévi-Strauss (1962) invitait, au nom de la méthode du « bricolage », à établir des connexions entre l'anthropologie, la linguistique, la sémiotique, la littérature, l'art, la psychologie, le droit, la religion, etc. De son côté, Edgar Morin (1994) incite, au-delà même de la transdisciplinarité⁵³, à « écologiser les disciplines », en privilégiant « tout ce qui est contextuel y compris des conditions culturelles et sociales » et en adoptant quelquefois un point de vue « métadisciplinaire », car il notait que l'illusion de l'embrassement de tous les savoirs est ce qui caractérise l'interdisciplinarité. Le terme « méta » signifie dépasser et conserver, c'est-à-dire on ne peut pas briser l'œuvre des disciplines ; on ne met pas un terme à toute clôture car il en est du problème de la discipline, de la science et de la vie. En d'autres termes, selon Morin (1994), la discipline doit être ouverte et fermée à la fois. *A fortiori*, en tolérant les systèmes éclectiques et syncrétiques, l'avenir serait en faveur de l'interdisciplinarité.

⁵³ La transdisciplinarité est une démarche qui consiste à traverser les frontières entre les disciplines pour appréhender le phénomène de la complexité ; elle se distingue de l'interdisciplinarité qui se focalise sur une discipline donnée.

Sémiotique interdisciplinaire ou transdisciplinaire ?

La sémiotique serait-elle interdisciplinaire ? Pour y répondre, nous dirons que parmi les sémioticiens, certains approuvent son interdisciplinarité, alors que d'autres la réprouvent. Cette divergence d'opinions apparaît clairement chez les deux disciples de Greimas, Floch (2002, 2010) et Fontanille (2005) : le premier s'investit dans l'interdisciplinarité en suivant l'initiative du « bricoleur » (Lévi Strauss, 1962), tandis que le second s'en méfie de peur, dit-il, de s'aventurer « hors champ », en prenant en considération la substance qui appartiendrait aux sciences sociales. Notre objectif ici n'est pas de tomber dans le jeu désuet du pour ou contre l'usage de l'interdisciplinarité, mais de tenter de rendre compte de ses enjeux essentiels à travers sa mise en application sur des objets d'étude pluridisciplinaires⁵⁴ que sont les messages publicitaires, en tenant compte de ce que Bachelard (2008) recommandait. Ce dernier rappelait ceci : dès que l'objet se présente comme un complexe de relations, il faut l'appréhender par des méthodes multiples de la science. Il préconisait ainsi, avant la lettre, l'interdisciplinarité. Plus précisément, l'interdisciplinarité focalisée⁵⁵ (Charaudeau, 2012) est la démarche heuristique et cognitive que nous adopterons pour l'analyse des messages publicitaires d'Yves Rocher, qui ne sont qu'un choix parmi tant d'autres (tout autre objet ou phénomène sémiotique peut être appréhendé de la même manière). Pour ce faire, il nous a semblé pertinent de recourir au concept de « bricolage » cher à l'anthropologie (Mélisse, 2009), au terme de « sérendipité »⁵⁶ (Paveau, 2011), à la notion d'« interdiscours » (Darbellay, 2005) empruntée à l'analyse du discours et à celle d'« horizon d'attente » issue de la théorie littéraire (Jauss, 1978). Toutefois, cette façon de procéder pourrait facilement conduire l'analyste à un dilemme déconcertant car l'ouverture de la sémiotique actuelle sur d'autres domaines est tellement grande. En d'autres termes, il serait incapable de faire la distinction entre la démarche interdisciplinaire et la démarche transdisciplinaire.

Des sémioticiens de renom ont répondu préalablement à cette question. D'une part, Fontanille et Zilberberg (1998) rappellent, qu'en s'ouvrant largement, la réflexion sémiotique renoue avec ses origines transdisciplinaires. D'autre part, Courtès (1995 : 12) prend la contrepartie en écrivant que l'« heure est venue » de passer d'une sémiotique « dure » qualifiée de « trop rigoriste » à

⁵⁴ La publicité intéresse depuis les années 1980 les chercheurs de bon nombre de disciplines telles que la sociologie, la psychologie, le marketing, la linguistique, etc.

⁵⁵ Dans son article « Pour une interdisciplinarité focalisée », Charaudeau conçoit l'interdisciplinarité focalisée non pas comme un modèle mais un état d'esprit engendrant une démarche qui tient à la fois de la multi-appartenance disciplinaire des phénomènes sociaux et de la rigueur d'une discipline focalisée.

⁵⁶ Ce néologisme, serait le seul capable de s'accorder avec les méthodologies flexibles et les hypothèses successives sur lesquelles nous travaillons. Il désigne le don de faire des découvertes fortuites : « il s'agit donc d'une quête active, même si elle n'a pas de but connu, et non d'une attente passive devant l'inconnu » (Paveau, 2011).

une sémiotique plus « douce » sujette , de plus en plus, à une ouverture vers la multiplicité des interprétations sémantiques possibles proposées par d'autres approches de disciplines voisines. Cette perspective à caractère « œcuménique »⁵⁷ nécessite, à bien des égards, la remise en question de ses procédures méthodologiques car ce qui compte, dans cette optique, serait l'objet à décrire. Autrement dit, « l'objet à décrire a priorité sur les modèles ou les structures censées en rendre compte » (1995 : 12).

Un autre grand dilemme concerne, cette fois-ci, l'approche barthésienne engagée à la fois en littérature, en sémiologie, en philosophie, en psychanalyse : est-elle *inter-* ou *transdisciplinaire* ? Claire Badiou-Monferran (2010), contrairement à *L'aventure sémiologique* de Roland Barthes (1985), estime que c'est vainement que l'on tente le mariage entre littérature et linguistique, et que le dialogue interdisciplinaire est un « conte de peau d'âne ». Elle a remis ainsi en cause l'interdisciplinarité à travers la formule provocatrice de son titre *Il était une fois l'interdisciplinarité*.

Faute de trancher rapidement, il nous semble important de nous attarder sur la confusion qui circule autour de l'usage des deux termes *sémiotique* et *sémiologie*, ainsi que sur le décroisement de leurs champs d'études.

Sémiologie ou sémiotique ?

Le dictionnaire *Le Petit Robert* (2014) mentionne que l'apparition du terme de « sémiologie » dans la langue française remonte à 1752, du grec *sémion* « signe » et *logos* « discours, science ». Il était en usage dans l'expression « faire signe », « montrer ». Ce n'est qu'un siècle plus tard qu'Émile Littré (1855) a introduit la sémiologie (ou séméiologie) dans la médecine⁵⁸, pour désigner le domaine qui étudie les signes ou symptômes des maladies. Contrairement à la sémiologie dont parlent les linguistes, celle-ci se soucie plutôt du « quoi » que du « comment » de la signification.

C'est Ferdinand de Saussure qui utilisa le premier le terme de « sémiologie » en Europe, au début du XX^e siècle, comme étant la « science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale » (1995 : 33), une science générale qui formerait une partie de la psychologie sociale dont la linguistique elle-même ne serait qu'une partie. Nous remarquons, à travers la lecture de son *Cours de linguistique générale*, qu'assez vite il édifie sa linguistique statique, et décide qu'elle fasse désormais partie de la sémiologie qui est une science générale des signes. Son contemporain, le logicien et sémioticien Peirce (1978), a élaboré corrélativement, à partir de

⁵⁷ Dans le sens, ici, de rassembler des personnes et des idéologies différentes dans le champ scientifique.

⁵⁸ Cette discipline médicale qu'on appelle *sémiologie* existe depuis l'Antiquité.

1867, la « sémiotique » ou « *semiotics* » en anglais, qu'il emprunte à Locke pour désigner une science générale des signes qui traite de la communication humaine.

L'avènement de la sémiotique en Europe n'a pas pour autant éclipsé la sémiologie, mais les deux termes, en se croisant, n'ont engendré que confusions dans leur usage, même si leur seule différence réside au niveau de leurs suffixes : *-logie* « discours », et *-tique* « *tekné* » (« l'art de ceci »). Cette dissemblance, si infime soit-elle, a néanmoins engendré une certaine rivalité entre l'emploi des deux termes. En fait, c'est le terme *sémiologie* qui se voyait céder le pas à celui de *sémiotique*, lors de la création de l'Association Internationale de Sémiotique (AIS), inaugurée en 1969. Courtès (1995) expliquait cette préférence par le fait que, morphologiquement, contrairement à *sémiologie*, le terme *sémiotique* était formellement apparenté à d'autres mots tels que « informatique », « cybernétique », « robotique », « domotique », « productique », etc., très à la mode à l'époque.

À y regarder de plus près, les deux termes *_sémiotique* et *sémiologie_* ne sont pourtant pas des synonymes absolus, selon les mots soulignés par Martine Joly:

Le premier d'origine américaine, est le terme canonique qui désigne la sémiotique comme philosophie des langages. L'usage du second, d'origine européenne, est plutôt compris comme l'étude de langages particuliers (image, gestuelle, théâtre, etc.). (2011 : 24)

La sémiotique devrait être ainsi comprise comme une philosophie du langage ou le fondement même de la logique qui décrit les lois générales des signes, leur fonctionnement, ainsi que leur signification, tandis que la sémiologie concerne l'étude des langages spécifiques tels que l'image, le cinéma, la peinture, la littérature, etc. Or, dans le domaine visuel, la sémiologie de l'image ne serait qu'une « sémiotique appliquée ». C'est pourquoi, dans l'espoir d'élaborer une science générale universelle, le terme le plus utilisé aujourd'hui est celui de *sémiotique*.

L'éclatement de la sémiotique

Bien que la sémiotique soit attestée dès le début du XX^e siècle, ce n'est que dans les années soixante qu'elle a capté l'attention des penseurs en sciences humaines et sociales. En effet, elle s'est implantée en tant qu'idéologie intellectuelle à travers le « structuralisme » très en vogue à l'époque, appelé autrement « le postsaussurianisme ». L'éclatement a eu lieu dès que les post-saussuriens ont décidé d'étudier exclusivement l'unique intention de communication dite codique, c'est-à-dire « la sémiologie de la communication », à côté d'une « sémiologie de la signification » représentée essentiellement par le danois Hjelmslev (1976). Ce linguiste soutenait que la sémiotique, comme métalangage, devrait occuper à l'égard des sciences humaines la place

que possède la langue vis-à-vis des autres systèmes sémiotiques, pour ainsi assurer la **traductibilité** entre les autres systèmes.

Une quinzaine d'années plus tard, la sémiotique revêt alors un caractère interdisciplinaire grâce à l'apport de *Sémiotique des passions* de Greimas (1991). La notion de « passion » marque un tournant dans le devenir de la sémiotique dans la mesure où l'approche greimassienne prend en considération les états d'âme du sujet. Elle a, en fait, enrichi le retour de la syntaxe modale que le récit proppien avait figée. Cette orientation s'appuie sur la complexité et la subtilité psychologiques, et accorde de l'importance aux modalités jusque-là négligées, à savoir le croire, la sensibilité, le sentir, etc., qui étaient considérées comme les contraires de l'entendement et de la raison.

L'épanouissement de la sémiotique actuelle est dû aussi à l'école américaine de Peirce dont l'évolution suit trois voies principales (Joly, 2002 :13) :

- la sémiotique « pure », qui s'intéresse à la pensée du langage et à la linguistique ;
- la sémiotique « descriptive », qui s'occupe des langages extralinguistiques tels que la gestuelle, les vêtements, etc. ;
- la sémiotique « appliquée », qui concerne l'intentionnalité (la relation entre le signe et l'individu), la zoologie et la communication des animaux.

La classification des signes par Peirce, visant à inventorier les connaissances humaines du monde, est certes d'un grand apport, néanmoins le mérite revient au britannique Locke qui a classé la science en trois parties (la physique⁵⁹, la pratique⁶⁰ et la sémiotique). Ce philosophe, en traçant l'objectif principal de la sémiotique, définit cette discipline (logique) comme étant une science de l'entendement humain :

[...] son emploi consiste à considérer la nature des signes dont l'esprit se sert pour entendre les choses, ou pour communiquer la connaissance aux autres. Car puisque entre les choses que l'esprit contemple il n'y en a aucune, excepté lui-même, qui soit présente à l'entendement, il est nécessaire que quelque chose se présente à lui comme figure ou représentation de la chose qu'il considère, et ce sont les idées. (1972 : Chap. 21).

Aujourd'hui, la sémiotique rencontre des difficultés à délimiter ses frontières car sa prolifération a généré plusieurs domaines : les théories de l'argumentation, la stylistique, la narratologie, les théories de la communication, la rhétorique, la microsociologie, la médiologie, etc. Elle a ouvert aussi la voie à la mode des métissages. Ablali et Ducard (2009), à l'occasion du quarantième

⁵⁹ La philosophie naturelle.

⁶⁰ La morale.

anniversaire de la fondation institutionnelle de l'AIS, en ont fait état des lieux et ont recensé ses principales sous-disciplines : **la sémiologie de Ferdinand de Saussure**⁶¹ ; **la sémiotique de Peirce**⁶² ; **la sémiotique de Hjelmslev**⁶³ ; **l'École de Paris**⁶⁴, **la sémiotique de l'action**⁶⁵ ; **la sémiotique des passions**⁶⁶ ; **la sémiotique subjectale**⁶⁷ ; **la sémiotique tensive**⁶⁸ ; **la socio-sémiotique**⁶⁹, **l'éthosémiotique**⁷⁰ ; **la sémiotique des cultures**⁷¹ ; **la sémiotique textuelle d'Umberto Eco**⁷² ; **la sémiostylistique**⁷³ ; **l'aventure sémiologique de Roland Barthes**⁷⁴ ; **la sémanalyse de Julia Kristeva**⁷⁵ ; **la sémiologie des indices**⁷⁶, **la sémiologie de l'image**⁷⁷ ; **la sémiologie du cinéma**⁷⁸ ; **la sémiologie de la télévision**⁷⁹.

Courtès (1995 : 10) pose que la diversité de ces écoles est d'une grande richesse du moment qu'elle est elle-même fonction des différents points de vue de commencements possibles. Pour lui, la diversité donne l'assurance de ne verser dans aucun dogmatisme qui pourrait freiner toute nouvelle recherche. C'est pour cela qu'il explique que la sémiotique relève plutôt de l'ordre du bricolage que d'un savoir assuré, rigoureux et formalisable.

⁶¹ Chez Saussure la sémiologie est « une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale et par conséquent de la psychologie générale ».

⁶² La sémiotique de Peirce est une méthode de méta-observation de la vie des signes, ordinaires (les signes ordinaires de la pragmatique) et scientifiques (concepts).

⁶³ La sémiotique De Hjelmslev est une réflexion de type épistémologique connue sous le nom de la « théorie du langage ». Le langage connaît chez lui deux existences : une existence formelle et une existence substantielle.

⁶⁴ La Sémiotique de l'École de Paris s'occupe des textes, et généralement d'ensembles signifiants constitués d'un plan de l'expression et d'un plan du contenu.

⁶⁵ La sémiotique de l'action prend essentiellement en compte l'action telle qu'elle est rapportée par des énoncés. L'action énoncée peut prendre plusieurs visages selon les genres textuels.

⁶⁶ La sémiotique des passions examine la dimension affective des sémiotiques-objets et étudie les « états d'âme » des sujets pris dans la circulation des objets de valeur.

⁶⁷ Elle s'oppose à la sémiotique objectale développée par Greimas et accorde une place majeure à l'enseignement de Benveniste dans la perspective d'un « structuralisme phénoménologique ».

⁶⁸ Elle consiste à articuler les désirs avec leurs objets et les états d'âme (intensité) avec les états des choses (extensité).

⁶⁹ La socio-sémiotique, comme son nom l'indique, établit la relation nécessaire liant sens et interaction, en prenant pour objet le social.

⁷⁰ Elle étudie les comportements des mondes humain et animalier d'un triple point de vue : genèses, évaluations et diagnostics (projet thérapeutique dans les cas des comportements pathologiques).

⁷¹ La sémiotique des cultures considère la notion de « culture » comme un « texte ».

⁷² La Sémiotique d'Eco suppose que les pôles de la signification et celui de l'interprétation ne sont jamais séparables. L'interprétation se construit au cours du texte.

⁷³ La sémiostylistique analyse le texte littéraire comme une production discursive résultant d'une rencontre entre un émetteur et un récepteur.

⁷⁴ Roland Barthes définit la sémiologie comme une aventure, c'est-à-dire ce qu'il lui advient du signifiant. Il pose que la signification est liée à des rencontres intellectuelles et affectives.

⁷⁵ La sémanalyse est une théorie de la signification des textes et des discours qui tiennent en compte de l'implication du sujet parlant.

⁷⁶ La Sémiologie des indices participe d'une sémiologie générale des indices et des codes inscrits dans une culture donnée.

⁷⁷ La Sémiotique de l'image est une « sémiotique appliquée », une discipline scientifique qui analyse les images en recourant à ses dimensions structuraliste, contextuelle, esthétique, pragmatique et psychanalytique.

⁷⁸ La sémiologie du cinéma est considérée comme une réflexion fondamentale sur le cinéma.

⁷⁹ La sémiologie de la télévision est centrée sur l'analyse des codes de la communication télévisuelle.

Sémiotique ou bricolage ?

La notion de « bricolage », rimant avec l'humilité du bricoleur que l'on oppose à l'ostentation *ex-cathedra* de l'ingénieur, s'avère elle aussi douteuse à cause de son excès de relativisme. C'est pourquoi Kristeva (1968) avait prédit que la sémiologie sera plus qu'un bricolage, une science des idéologies qui sous-tendent toute pratique signifiante.

Pour comprendre le travail du bricoleur, nous nous référons à l'idée d'Eric Landowski (1999 1-6) selon laquelle les sémioticiens sont placés à la même enseigne que les « sauvages » qui, pour produire du sens, n'ont jamais eu d'autres ressources que d'essayer indéfiniment de réconcilier les couples les plus désunis : faire vivre ensemble la vie avec la mort, la culture avec la nature, la nuit avec le jour et le cru avec le cuit, afin de tirer une vision sensée du monde et une manière possible de l'habiter. Il explicite son propos en rapportant que la vision du monde des soi-disant sauvages n'a rien de risible et se trouve loin des préjugés anthropologiques.

En nous inspirant de cette comparaison, nous aimerions, dans une visée interdisciplinaire, réconcilier la sémiotique anglo-saxonne avec la sémiologie européenne, car « contrairement à l'ambition qu'elles affichent, ni l'une ni l'autre de ces "sémiotiques"-il s'agit en fait de modèles sémantiques -n'est en mesure de fonder une théorie de la signification. » (Geninasca, aout 2009). Ce dialogue intégrateur des deux courants serait, en fait, bénéfique pour la compréhension de la spécificité des cultures et des discours. Pour Geninasca, ni la sémiotique interprétative ni la sémiotique de l'École de Paris ne sont en mesure de mener ce dialogue intégrateur du moment qu'elles construisent des modèles sémantiques au lieu de suivre leur ambition originelle qu'est la fondation de la théorie de la signification.

Cependant, cette méthode éclectique rêvée souffre aussi de quelques problèmes méthodologiques qui l'empêchent d'être universelle. Pour y remédier, Blaise Pascal, aurait proposé aux sémioticiens la métadisciplinarité :

Puisqu'on ne peut être universel et savoir tout ce qui peut se savoir sur tout, il faut savoir peu de tout. Car il est bien plus beau de savoir quelque chose de tout que de savoir tout d'une chose ; cette universalité est la plus belle. Si on pouvait avoir les deux, encore mieux, mais s'il faut choisir, il faut choisir celle-là, et le monde le sent et le fait, car le monde est un bon juge souvent (2000, fragment 183 : 607).

Ce désir d'universalisation de la sémiotique était aussi le rêve de Barthes qui désirait « élargir peu à peu l'étude des communications de masse, rejoindre d'autres recherches, contribuer avec elles à développer une analyse générale de l'intelligible humain » (1967).

Par ailleurs, Courtès (1995, 11) n'idéalise pas l'universalité de la sémiotique, parce que l'objectif primordial de celle-ci, écrit-il, est d'expliciter en conceptualisant les conditions de la saisie de sens, quels que soient les supports signifiants. Autrement dit, elle sert à enseigner les significations primaires (connaissances de surface) permettant aux lecteurs et spectateurs d'accéder aux significations secondaires (connaissances approfondies à caractère beaucoup plus interprétatif). Cette science des significations concernerait tous les domaines de la vie : dire que sa réflexion sur le sens est « en dernière instance une réflexion sur la vie ne saurait être une découverte pour personne » (Landowski, 2012).

Cette exigence herméneutique, loin d'être considérée comme une simple compétence intuitive, présuppose que le sémioticien ne soit pas omniscient, et qu'il ne se gênerait pas d'emprunter les idées des autres qui lui serviraient de renseignements heuristiques de seconde main (Greimas, 1970 : 3). En tous cas, s'il peut éclairer un ensemble signifiant de son point de vue, Courtès l'invite à rester humble car « de l'objet qu'il explore, il ne saurait extraire toute la richesse, au mieux quelques observations dont seul le lecteur, notre "énonciataire", peut apprécier la pertinence » (1995 : 12). En revanche, si le sémioticien se voit contraint de conduire sa réflexion dans les domaines du philosophe, il le fera bien malgré lui, quoi qu'il se cache derrière le paravent de termes techniques et d'un discours propre à le dépersonnaliser (Greimas, 1970). Cela signifie qu'il existe des similitudes de surface seulement entre le langage de la sémiotique et celui de la gnose⁸⁰, de la théosophie⁸¹ ou autres (Hénault, 1993). La recherche, interdisciplinaire pluri- ou transdisciplinaire, exigerait donc un savoir être et un savoir faire constituant « le moteur imaginatif et inventif de l'analyse ; et que l'analyse réussie serait celle qui parvient à utiliser cette faculté interprétative, mais en la maintenant dans un cadre aussi strictement vérifiable que possible. » (Aumont et Marie, 2008 : 12).

Approche interdisciplinaire des stratégies publicitaires fondées sur l'éloquence du corps

Les messages publicitaires sont d'une telle complexité que seule l'approche d'investigation interdisciplinaire s'avère acceptable et concevable pour le moment. Certes, Zilberberg et Fontanille (1998 : 45-70) postulent que c'est le point de vue de la complexité, de la tensivité, de l'affectivité, de la perception qui doit nous préoccuper, à côté de l'objet à étudier, mais ils rappellent que ni la sémiotique tensive, ni la sémiotique des passions, ni la sémiotique du contenu n'ont la prétention de se substituer à la sémiotique « classique » où l'on prend source et dont le schéma narratif et le carré sémiotique seraient les « étendards ». Cela présuppose que c'est grâce à la focalisation sur la sémiotique classique qu'il serait possible de construire une sémiotique générale à caractère interdisciplinaire. L'idée du carré sémiotique vient de la notion

⁸⁰ Connaissance philosophique suprême des mystères religieux.

⁸¹ Doctrine imprégnée de mysticisme et de magie qui vise à la connaissance de Dieu en recourant à des moyens surnaturels.

de valeur déterminée par les relations d'exclusions, de présences et d'absences. Cela veut dire que « Chaque concept entretient des relations de voisinage, de proximité, voire d'analogie à distance, plus au moins conflictuelles, avec d'autres, et invite donc à confrontations » (Fontanille et Zilberberg, 1998 : 8).

Cela dit, ne pouvant pas rendre compte de l'élasticité des discours verbaux ou extraverbaux qui forment des ensembles signifiants gigantesques, le carré sémiotique s'occupe uniquement des structures élémentaires de la signification. Courtès nous rappelle que ce fameux carré reconnu comme absolument incontournable en certaines analyses concrètes « n'est sûrement pas généralisable à la totalité des univers de discours (verbaux ou non verbaux) » (1995 : 10). Pour lui, la sophistication qu'offrent de telles structures fondamentales peut ne pas être un signe d'une compréhension ou d'une clarification pour le lecteur, mais un hermétisme. Il ressort, d'après Herman Parret, que c'est la relation de la sémiotique avec les disciplines adjacentes (anthropologie, rhétorique, phénoménologie, esthétique), dont les diverses superpositions et interférences forment métaphoriquement des Sutures⁸² sémiotiques, qui lui permet de survivre (2006).

Cas pratique : analyse sémiotique des messages publicitaires d'Yves Rocher

Nous avons sélectionné une vingtaine de messages publicitaires d'Yves Rocher, les plus intéressants en matière d'analyse ; ceux-ci ne couvrent pas une période précise, mais sont choisis selon leur pertinence thématique. Nous avons réuni notre corpus grâce au moteur de recherche Google et le site internet d'Yves Rocher. L'avantage avec Internet réside dans le fait que les commentaires des internautes accompagnent souvent ce que ces acteurs des produits de beauté partagent. Les réseaux sociaux du Web, Facebook entre autres, et les blogs nous ont facilement permis d'afficher, poster ou partager sur leurs murs ces messages publicitaires, afin d'avoir une idée approximative des lectures possibles que les internautes algériens et français pourraient en dégager. Ces réseaux virtuels sont actuellement l'Eldorado des publicitaires.

L'étude interdisciplinaire des publicités d'Yves Rocher s'effectuera de la manière suivante : le choix sera accordé aux messages publicitaires mythiques⁸³ dont les traits culturels et cognitifs suscitent l'intérêt de plusieurs disciplines. Ils présupposent une contribution créative dans la production de sens par les consommateurs car l'interprétation personnelle ou collective est au cœur de chaque langage persuasif. Il s'agit ici de l'interprétation générale déduite, selon les règles d'inférence et la mise en circuit des différentes intentions (celles de l'œuvre, du

⁸² La suture est, en botanique, la ligne de soudure entre les carpelles d'un pistil qui indique le point où une rupture doit avoir lieu. En littérature, elle est le travail qui, en dissimulant les suppressions, instaure une rhétorique du simulacre.

⁸³ Ceux qui s'attachent aux récits fabuleux, transmis par les traditions, incarnant symboliquement les aspects de la condition humaine et les forces de la nature.

télespectateur et de l'auteur en tant qu'acteurs sociaux) qui relèvent de la compétence communicative.

En vue de l'analyse de ce corpus, nous avons accordé la priorité à des analyses concrètes détaillées, à l'inverse de celles « qui lancent “en l'air” des hypothèses sémiotiques, intellectuellement très séduisantes, mais dont on ne voit jamais quelle peut en être la réelle portée, la rentabilité face à un objet sémiotique donnée » (Courtès, 1995 : 11). Cela nous amène à comprendre que la sémiotique « relève toujours du “bricolage” (au sens lévi-straussien). Mais il ne faut pas pourtant oublier que tous les “bricolages” n'ont pas la même valeur, qu'il en est de moins réussis. » (Courtès, 1995 : 11). Pour nous plonger dans l'analyse sémiotique, nous avons tenté d'examiner globalement, grâce à un parcours génératif⁸⁴, les structures sémantiques élémentaires, les structures actantielles et modales, les structures narratives et thématiques, ainsi que les structures figuratives (Fontanille, 2003).

Les résultats auxquels nous sommes parvenus, en intégrant pertinemment la sémiotique dans une approche interdisciplinaire, sont les suivants :

Publicité et poétique du corps

La publicité d'aujourd'hui emploie tous les artifices ingénieux pour façonner esthétiquement le corps humain, afin que celui-ci fasse référence à la marque. *A fortiori*, les publicitaires recourent à l'éloquence et à la poétique du corps pour faire aimer les marques voire les vénérer. La partie du corps qui nous intéresse le plus est le visage car sa physionomie expressive divulgue facilement les stratégies rhétoriques et la visée commerciale des annonceurs. L'analyse de quelques publicités mythiques d'Yves Rocher nous a permis de comprendre comment les expressions du visage des femmes font signifier les marques des produits de beauté. Il en résulte que le corps demeure le médiateur principal entre les annonceurs et les consommateurs ; le visage serait surtout le meilleur représentant des valeurs de la marque.

La poétique du corps dans la contemporanéité préoccupe autant les peintres, photographes, poètes que les publicitaires. Ces derniers font poétiquement du corps une véritable marque, un objet signifiant qui aide la reconnaissance du référent ultime de la publicité (Seghir : 2013 : vol. 32/1). Dans les communications publicitaires, la poésie revêt harmonieusement ses deux premiers sens philosophiques : Aristote la définit comme art de l'imitation (*mimesis*), tandis que Platon la rattache à l'enthousiasme et à la possession divine, une définition qui se rapproche de la métaphore de la Bible préconisant que le poète est la bouche de Yahvé. La poétique corporelle exprimée élogieusement dans les publicités d'Yves Rocher reflète parfaitement cette idée

⁸⁴ Le parcours génératif désigne divers systèmes formels de représentation de la compétence linguistique ou extralinguistique des sujets parlants. Il est conçu par Greimas pour permettre à ces sujets d'établir les simulacres de l'univers du discours.

d'imitation de la nature et de l'inspiration surnaturelle: le corps y est représenté en communion avec la nature qui l'embellit divinement jour après jour. Cela justifie que le choix de la notion de physiologie introduite dans notre analyse n'est pas arbitraire : elle est au commencement de toutes les sciences dont le discours porte sur la nature. Nous nous sommes limité à la physiologie du visage comme métaphore essentielle du corps car « de toutes les composantes de l'image du corps, le visage constitue, autant que le sexe, une problématique privilégiée » (Sami Ali, 2010 : 187). C'est grâce à la physionomie du visage, par exemple, que nous verrons que le corps dans l'industrie publicitaire signifie avant toute chose la marque. Ce n'est pas de la *physiognomonie*, comme art de connaître les hommes par l'examen de leurs traits, que nous allons traiter mais du *visage* en tant que miroir de l'âme qui révélerait aux autres les états d'âme des sujets.

Suivant les enseignements de la sémiotique greimassienne, nous pouvons avancer que le visage, composante de la langue du corps, est un signe qui peut être étudié aussi bien au niveau de l'expression et du contenu qu'au niveau de la grammaire et de la syntaxe modale et passionnelle. Explicitement parlant, il faudrait voir par là que chacune des différentes parties du corps est capable de produire du sens, d'engendrer des émotions et des passions à l'instar des signes verbaux. En d'autres termes, le visage est le miroir de toutes les passions, il renferme plusieurs émotions qui contractent ses muscles : la peur, la joie, la tristesse, la colère, le dégoût et la neutralité. Les visages des protagonistes des photographies publicitaires de notre corpus sont à considérer précisément comme des signes « iconico-plastiques ». Ce médium qu'est la photographie reste un phénomène culturel et anthropologique qui nécessite pour sa lecture l'intervention d'une démarche interdisciplinaire : la sémiotique (Fontanille : 2004) associée à l'anthropologie (Le Breton : 1990), la phénoménologie (Merleau-Ponty) et les neurosciences (Courbet et Benoit : 2013). Jacques Fontanille, dans son ouvrage *Les espaces subjectifs : Introduction à la sémiotique de l'observateur (discours, peinture, cinéma)* (1989), enjoint le sémioticien d'affirmer l'idée que chaque énoncé visuel est porteur d'un savoir intersubjectif. Il s'agit pour notre cas de lire les visages des modèles qui posent pour Yves Rocher et de décrire intersubjectivement les processus de construction de sens du langage de la beauté associé à leurs produits. Les neurosciences nous apprennent à mieux regarder le visage, en proposant deux types d'analyses qu'effectue le cerveau : la première est dite « globale » et la seconde s'effectue « par composantes », c'est-à-dire qu'elle s'arrête par moments aux organes sensoriels. L'approche phénoménologique, quant à elle, en s'intéressant au corps vécu et à la cognition, nous rappelle que c'est par la vie de notre corps que nous accédons au monde car celui-ci est toujours le monde d'un sujet incarné (Merleau-Ponty, 1945 : 1). L'idée est de prendre les photographies fonctionnelles publicitaires comme des textes à décoder ; le corps photographié devient lui-même un signe amenant les sujets observateurs ou contemplateurs à des

interprétations multiples. Pour les publicitaires, le langage silencieux de la photographie est plus éloquent que les poèmes proférés par la bouche car la poésie visuelle modifierait les perceptions, représentations et les attentes des clients mieux que les mots. Leur mutisme est le témoignage de la contemplation, de la méditation sur l'amour, l'amour comme source d'énergie poétique. De la sorte, les femmes photographiées pour la publicité symbolisent dans notre inconscience la permission, l'attente, la solitude, l'espérance, la fidélité. Elles donnent l'illusion d'appartenir à tout le monde ; on s'y reconnaît et on s'y projette.

Pour une sémiotique de la beauté

Élaborer une sémiotique de la beauté semblerait à portée de tous. Or il n'en n'est rien, parce qu'il est question de retracer, de reconstruire une physiologie et une structure abstraites d'une poésie insaisissable et évanescence. Mais essayons tout de même de dessiner globalement les contours de sa dénotation et de ses quelques connotations. Les publicités d'Yves Rocher représentent généralement un monde où l'euphorie, le bien-être, le plaisir et la beauté évoquent l'Éden ou le paradis perdu. Elles éveillent le désir, en guidant les pulsions émotionnelles. Leurs photographies publicitaires sont conçues comme des œuvres d'art suscitant l'admiration et la vénération de la marque. Elles se font chair à toucher avec les yeux du moment qu'elles ont la puissance des poèmes, qui envoûtent, chantés par des femmes ordinaires qui par magie se métamorphosent en canons de beauté. On voit dans ces publicités que le visage des femmes respire la santé et ses attributs : volupté, senteur agréable, sensation de fraîcheur, bonne humeur, la joie. La marque Yves Rocher « La cosmétique végétale » inspire ainsi toutes les vertus des plantes médicinales euphorisantes. Elle se veut la garante du bien-être, de la beauté et de la santé. On peut ainsi parler d'une démocratisation de la beauté vu que les produits de beauté de cette organisation sont à bas prix. Tel que le répète leur slogan « Se réinventer chaque jour », la beauté n'est pas quelque chose de fatal, de génétique, mais elle est à portée de main. Les femmes modèles d'Yves Rocher sont représentées comme des nymphes, c'est-à-dire des filles vierges à l'âge de mariage ; il s'agit de divinités antiques gréco-romaines qui personnifient gracieusement les divers aspects créatifs et productifs de la nature. Elles sont d'une jeunesse et d'une beauté irréprochable. Cela démontre que la vision socioculturelle et contemporaine de la beauté ne diffère guère de la vision antique. Et même les femmes âgées y cultivent le jeunisme car de nos jours, l'âge constitue un facteur de discrimination des plus importants. Et, pourtant, la proportion des personnes âgées n'a cessé d'augmenter en Europe nécessitant la création ou l'adaptation des nouvelles formes de vie (styles de vie organisés selon les langues et les cultures). Selon Fontanille, « l'une des dimensions de la santé et du bien-être, dans l'avenir de nos sociétés, tient au vieillissement progressif de leur population » (2015 : 10). Cette quête de la jeunesse signifie

la recherche d'une vie prolongée, active et en état de bonne santé morale et physique, synonymes de beauté.

Produits de beauté : l'utopie de la jeunesse éternelle

En 1986, Yves Rocher fait une découverte biologique impressionnante : l'ADN végétal. Selon les informations recueillies sur leur site internet, leur cosmétique végétale se veut avant-gardiste, efficace, respectueuse et différente ; elle est qualifiée comme étant le futur de la beauté. Leur concept fort est de dire qu'ils ont découvert le Génie des plantes dans leur laboratoire à ciel ouvert. Pour la marque Yves Rocher, les végétaux n'ont pas la même intelligence ni le même pouvoir car ils ont des talents différents qui font leur spécificité, leur génie. Spinoza ne disait-il pas dans son « Éthique », *Deus sive natura*, la nature ou Dieu ? Pour Yves Rocher, c'est un peu la même chose : dans leurs discours on n'entend parler que de génies, de nymphes, de pouvoir, de création, etc. Les génies auraient un pouvoir sur la magie. Cette marque procède de la même manière qu'à la Renaissance et sous l'Antiquité pour rechercher les forces occultes cachées dans les plantes ou dans le cosmos. Ainsi, la nature n'est plus la seule détentrice des secrets de la jeunesse et de la beauté. Ce n'est pas par les sortilèges que la marque tente de comprendre les concordances mystérieuses, mais par une couverture scientifique qui donne foi à l'utopie de la jeunesse en transformant celle-ci en réalité. La marque à l'instar de la nature se donne comme valeurs essentielles la justice, la beauté, la vérité.

La plus importante innovation d'Yves Rocher, qui peut être qualifiée de miraculeuse, est l'invention d'un sérum végétal anti-âge travaillant contre les rides. Il est extrait de l'ingénieuse Ficoïde glaciale, une plante de vie comme la marque s'évertue de le rappeler. Cette plante étrange, possédant une carte génétique unique, se trouve à l'origine dans les zones arides de l'Afrique du Sud avant qu'elle ne se propage dans le monde entier. Pour que la peau assimile vite et bien cette cosmétique végétale, l'entreprise déchiffre le langage du génie des plantes. Ses experts, partent en prospection dans le monde entier pour dénicher des plantes vertueuses et exceptionnelles et les optimisent grâce à leur savoir-faire afin que la peau les assimile. Plus de 150 chercheurs experts de la plante, de la peau et du monde du vivant mettent leurs talents et leurs connaissances dans le domaine pour créer des produits sensoriels efficaces et rigoureux pouvant révéler la beauté cachée de la femme. Les cellules de la peau se marient ainsi avec celles des végétaux pour en tirer naturellement des bénéfiques, le secret de la jeunesse éternelle. Cela consiste à sublimer les femmes, selon un slogan qui apparaît souvent sur la page d'accueil de leur site internet. Celui-ci propose une palette riche et variée de produits : soins du visage, maquillage, parfums, soins corps et solaires, minceur, cheveux, bains et douches, nutrition et bien-être, idées cadeaux, soins en institut, conseils beauté. De fait, Yves Rocher, pour sublimer les femmes, s'investit dans une approche globale de la beauté en accompagnant les attentes de

chaque femme à tout moment de la journée et à tous les âges de la vie dans sa quête de beauté et de jouvence. La devise des experts en nutrition du laboratoire « santé naturelle » est d'être à l'écoute des désirs de la femme en matière de beauté, de minceur et de bien-être, en vantant leurs actifs, capsules et gélules comme les meilleurs au monde, parce qu'ils seraient d'origine végétale et naturelle. « Végétale » voudrait signifier que la cosmétique végétale issue de l'agriculture biologique, à l'exception de la cire d'abeilles et du miel, ne recourt pas aux ingrédients d'origine animale ou chimique. Leur vocation est de contribuer à la préservation de la biodiversité. Jacques Rocher, Président d'honneur Fondation Yves Rocher, rappelle bien cette relation humains plantes « L'écologie est un engagement militant, c'est aussi un mode de vie et de pensée, un enthousiasme partagé » (devise figurant sur la page d'accueil du site internet de la marque). Modestement, la marque revendique ses origines bretonnes dans un monde dominé par la globalisation en fondant sa crédibilité sur un label bio.

Visages masqués à démasquer

Si la sémiotique traite des phénomènes de la signification, la phénoménologie nous aide à comprendre ses phénomènes de surface, c'est-à-dire leurs apparences, leurs fantômes en tant qu'entités ou réalités globales. Le visage en sémiotique est étudié comme un signe « destiné à rester secret : le visage ouvert est lui-même un masque » (Fabbri, 2015 : 13). Pour ce qui nous concerne, le masque couvrant le visage n'est rien d'autre que le maquillage sur les couches de l'épiderme. Le maquillage chez Yves Rocher se dit zéro défaut permettant toutes les carnations pour une peau parfaite : maquillage du teint, des yeux, des lèvres et des angles à la pointe de tendances, mascara, *eye liner*, fond de teint, anticernes. La peau apparaît, grâce à ces masques hydratée, douce et lumineuse. Un teint zéro défaut devient une feintise persuasive qui s'adresse aux passions et aux émotions des femmes dont l'impression de beauté n'est plus une impression mais un sentiment cultivé, donc maîtrisé. Elle a un rapport avec le pouvoir de l'imagination, de la sensibilité et du charme comparable à celui de la nature. Le poète-photographe s'adonne à son exercice en imitant les formes des choses et en dévoilant leurs essences. Il recourt à l'ornement et aux fleurs généralement pour dire l'indicible, l'ineffable et cela sans emphase. Les métaphores composant les photographies publicitaires d'Yves Rocher n'ont pas seulement pour effet l'ornement mais servent à retenir les sensations du réel (comme le soutenait Marcel Proust dans son œuvre). Elles captent l'évènement fugitif qui donne le sentiment d'être au cœur des choses. Elles servent également à recomposer les choses comme elles sont, provoquant nos cinq sens. La rhétorique d'Yves Rocher est une rhétorique des apparences ; il suffit de lire leur slogan « Rien ni personne ne résiste à une femme qui se sent belle ». Elle pousse ainsi les femmes à s'armer de beauté puisée au cœur de la nature ; une autre façon de lui rappeler que se sentir belle c'est se

sentir en parfaite santé physique et morale : ainsi, santé et beauté sont deux corrélats indissociables.

Femmes papillons : quand beauté rime avec liberté

Les yeux des femmes, dans les publicités d'Yves Rocher, sont maquillés et dessinés comme des papillons aux couleurs chatoyantes, vives et lumineuses. Cela dit, nos perceptions sont souvent trompeuses, nous pouvons voir un papillon où nous pourrions aussi reconnaître un oiseau, une abeille ou un quelconque insecte volant possédant des ailes. Selon Merleau-Ponty, la perception n'est qu'un contact naïf avec le monde. Quoi qu'il en soit la question qui se pose est la suivante : pourquoi le choix de cet insecte lépidoptère merveilleux qui embellit le printemps ? Les modèles que les publicitaires de cette marque choisissent ont généralement des yeux verts qui évoquent le printemps ; les maquilleurs dessinent autour de ces yeux des ailes colorés d'un papillon qui donne l'impression de se poser sur une fleur, ils symbolisent la liberté, la légèreté et la quiétude absolue. Le papillon est par essence un poème coloré dont les rimes sont les coloris. En effet, les hommes lui attribuent une symbolique positive :

- Il est associé avec la transformation, le changement et la métamorphose ;
- Il est synonyme de renouvellement et de renaissance ;
- Il représente le monde de l'âme et de la psyché ;
- Il est le signe de la réjouissance, de la joie et de la légèreté dans le mouvement ;
- Les attributs du papillon sont la grâce, la transition, la célébration, la résurrection ;
- Le papillon ne craint pas les nouvelles situations, il vit pleinement le présent tout en annonçant un avenir meilleur ;
- Il est d'une éloquence spontanée ;
- Il est le symbole de l'amour ;
- Il est l'équilibre parfait, l'élévation vers la spiritualité ;
- Comme tatouage, il représente la grâce, l'élégance et la beauté raffinée peinte par le romantisme.

Les caractéristiques positives citées ci-dessus, qu'évoque le papillon dans toutes les cultures du monde, sont esthétiquement et expressément exploitées dans les publicités d'Yves Rocher afin de graver une image naturellement euphorisante de leurs produits dans la mémoire de ses clients actuels ou potentiels. Les caractéristiques positives citées ci-dessus, qu'évoque le papillon dans toutes les cultures du monde, sont esthétiquement et expressément exploitées dans les publicités d'Yves Rocher afin de graver une image naturellement euphorisante de leurs produits dans la mémoire de ses clients actuels ou potentiels.

Conclusion

À travers les résultats analytiques et les présupposés théoriques de la perspective interdisciplinaire focalisée sur la sémiotique, apparaît l'intérêt d'une telle démarche dans l'acquisition de nouveaux savoirs permettant le développement d'un esprit cultivé, voire encyclopédique nous permettant d'appréhender, entre autres les politiques du corps actuelles. Ils nous amènent à déduire que l'interdisciplinarité ne devient opératoire en sémiotique que si les notions de « valeur » et de « formes de vie »⁸⁵ sont mises en avant. La sémiologie ou la sémiotique, comme guide de réflexion, se voudrait plutôt transdisciplinaire qu'interdisciplinaire du fait qu'elle s'est toujours, selon les dires de Hjelmslev (1929), considérée prétentieusement comme l'*Organon*⁸⁶ des sciences humaines et sociales.

Le parti-pris interdisciplinaire, ressortant à tout moment de notre investigation, n'insinue pas pour autant la prétention d'embrasser toutes les sciences, mais présuppose que les phénomènes complexes, ne pourraient être envisagés qu'avec des méthodes adéquates. En d'autres termes, les objets sémiotiques complexes, tels que les significations du corps ou les formes de vie perceptibles dans les messages publicitaires d'Yves Rocher que nous venons d'étudier, nécessitent une approche globale qui emprunte aux différentes sciences humaines et sociales des concepts et des méthodes de travail, sans pour autant perdre de vue ses frontières.

Bibliographie

- Aumont Jacques et Marie Michel, 2008, *L'analyse des films*, Paris, Armand Colin.
- Bachelard Gaston, 2008, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.
- Badiou-Monferran Claire, 2010, *Il était une fois l'interdisciplinarité. Approches discursives des Contes de Perrault*, Louvain-la-Neuve, Bruylant Academia.
- Barthes Roland, 1964, « Présentation », *Communications*, n°4, p.1-3.
- Barthes Roland, 1985, *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil.
- Bohr Niels, 1991, *Physique atomique et connaissance humaine*, Paris, Gallimard.
- Boutaud Jean-Jacques, 2007, *Sémiotique ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*, Paris, Hermès Science Publications.

⁸⁵ Les *formes de vie* que la sémiotique reprend à la pragmatique, par opposition aux *styles de vie* des sociologues sont présentées comme dynamiques du fait qu'elles suivent l'évolution de la vie, de la pensée, de la passion.

⁸⁶ L'*organon* est un nom scolastique utilisé pour désigner un ensemble de traités de logique attribués à Aristote.

Charaudeau Patrick, 2012, *Pour une interdisciplinarité focalisée. Réponses aux réactions, Questions de communication*, n° 21, [En ligne], Disponible sur : <<http://www.patrick-charaudeau.com/Pour-une-interdisciplinarite.html>> (consulté le 28.01.2013).

[Courbet Didier et Benoit Denis, 2013, « Neurosciences au service de la communication commerciale : manipulation et éthique » - Une critique du neuromarketing. Etudes de Communication , 40, p. 28-4.](#)

Courtès Joseph, 1995, *Du lisible au visible : analyse sémiotique d'une nouvelle de Maupassant, d'une bande dessinée de B. Rabier*, Bruxelles, De Boeck.

Darbella Frédéric, 2005, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*, Genève, Slatkine.

Driss Ablali et Ducard Dominique 2009, *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Paris, Honoré Champion.

Floch Jean-Marie, 2002, *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*, Paris, PUF.

Floch Jean-Marie, 2010, *Identités visuelles*, Paris, PUF.

Fontanille Jacques et Greimas Algirdas-Julien, 1991, *Sémiotique des passions. Des états de choses aux états d'âme*, Paris, Seuil.

Fontanille Jacques et Zilberberg Claude, 1998, *Tension et signification*, Liège, Mardaga.

Fontanille Jacques et Zinna Alessandro, 2005, *Les objets au quotidien*, Limoges, PULIM.

Fontanille Jacques, 1989, *Les espaces subjectifs : Introduction à la sémiotique de l'observateur (discours, peinture, cinéma)*, Paris, Hachette.

Fontanille Jacques, 2003, *Sémiotique du discours*, Limoges, PULIM.

Fontanille Jacques, 2004, [Soma & Sema, Figures du corps](#), Paris, Maisonneuve & Larose.

Fontanille Jacques, 2015, «La sémiotique face aux grands défis sociétaux du XXI^e siècle», Actes Sémiotiques, n° 118 [consulté le 19.03.2015]. Disponible sur : <http://epublications.unilim.fr/>

Geninasca Jacques, 2009, « [Note sémiotique 1](#) », *Nouveaux Actes Sémiotiques*, n° 115, [En ligne], Disponible sur : <<http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=4126>> (consulté le 28.01.2013).

Greimas Algirdas-Julien, 1970, *Du sens. Essais sémiotiques*, Paris, Le Seuil.

Greimas Algirdas-Julien, 1983, *Du sens I. Essais sémiotiques*, Paris, Le Seuil.

- Greimas Algirdas-Julien, 1987, *De l'Imperfection*, Périgueux, Fanlac.
- Hénault Anne, 1993, *Les enjeux de la sémiotique*, Paris, PUF.
- Hjelmslev Louis, 1929 : *Principes de grammaire générale*, Copenhague, Bianco Lunos Bogtrykkeri.
- Hjelmslev Louis, 1976, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit.
- Jauss Hons-Robert, 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Joly Martine, 2002, *L'image et les signes, approche sémiologique de l'image fixe*, Paris, Nathan.
- Joly Martine, 2011, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin.
- Klinkenberg **Jean-Marie**, 1996, ***Précis de sémiotique générale***, Paris, Seuil.
- Kristeva Julia*, 1968, *Sémiologie et grammatologie, Entretien avec Jacques Derrida, Information sur les sciences sociales*, 7, 3, p. 48-135.
- Landowski Eric, 1999, « Du savoir à la saveur », *Nouveaux Actes Sémiotiques*, n° 61-62-63, pp. 1-6.
- Landowski Eric, 2012, « Régimes de sens et styles de vie », *Nouveaux Actes Sémiotiques*, N° 115. [En ligne], Disponible sur : <<http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=4167>> (consulté le 15.12. 2012).
- Le Breton David, 1990, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF.
- Lévi-Strauss Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Pion.
- Littre Émile, 1855, *Dictionnaire de Médecine*, Paris, Chez J. B. Baillière.
- Locke John, 1972, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, Livre IX, Paris, Vrin.
- Mailly Louis, 2011, *Voyages et aventures des trois princes de Serendip*, Vincennes, Thierry Marchaise.
- Mélice Anne, 2009, « Un concept lévi-straussien déconstruit : le "bricolage" », *Les Temps Modernes*, n°656, p. 83-98.
- Merleau-Ponty Maurice, 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Morin Edgar, 1994, « Interdisciplinarité et transdisciplinarité », *Transversales, Science, Culture*, n°29, pp. 4-8.
- Paolo Fabri, 2015, «Sémiotique, stratégies, camouflage», *Actes Sémiotiques*, n° 118 [consulté le 20.03.2015] Disponible sur <http://epublications.unilim.fr/>
- Parret Herman, 2006, *Sutures sémiotiques*, Limoges, Lambert-Lucas.

Pascal Blaise, 2000, *Œuvres complètes, Pensées*, Paris, Gallimard.

Paveau A.-M. (2011), « Ce lumineux objet du désir épistémique », *HAL SHS*, [En ligne], Disponible sur : < URL : http://hal.archivesouvertes.fr/index.php?halsid=qcrk3d81fi5p55su99odu7rk53&view_this_doc=hal-00596738&version=1> (consulté le 14.01. 2013).

Peirce C.- S. (1978), *Écrits sur le signe*, Paris, Le Seuil.

Poincaré Henri. (2011), *Science et méthode*, Paris, Kimé.

Ricœur Paul. (1997), *L'idéologie et l'utopie*, Paris, Le Seuil.

Sami A. (2010), *Corps réel, corps imaginaire : une épistémologie du somatique*, Paris, Dunod.

Saussure Ferdinand. (1995), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

Seghir Atmane. (2013), « La marque comme référent ultime de la publicité », *Communication*, Vol. 32/1 [consulté le 20.03.2015] Disponible sur <http://communication.revues.org/>

Bilan DES ACTIVITES

- 1- Une thèse soutenue par M. Seghir Atmane à l'Université de Béjaia sous la direction de Mme Karima Ait Dahmane, responsable du projet.
- 2- M. Ait Djida a organisé un colloque national sur le thème « *Former à l'enseignement Quelles missions pour l'université algérienne ?* » les **12/13 décembre 2017**.
- 3- Laib Houda a participé aux colloques et a déposé sa thèse de doctorat en vue de soutenance.
- 4- Seghir a participé aux colloques et a écrit la préface d'un livre de Mebarek Slaouti Taklit, 2015, *Langue et écriture ancestrales de l'Afrique du nord et du Sahara*, Editions Universitaires Européennes
- 5- **Travaux de Karima Ait Dahmane**
 1. **18 et 19 avril 2018** : organisation du colloque national : *De la formation initiale à la formation continue à l'université algérienne. Quelle(s) perspective(s) à l'ère du plurilinguisme et du numérique ?* » qui a eu lieu les 18 -19 Avril 2018 à l'Université d'Alger2.
 2. **28 et 29 novembre 2017** : organisation du colloque international : « *Le migrant dans les discours médiatiques des deux rives de la Méditerranée: quels contextes ? Quelles représentations ?* », Laboratoire LIRADDI, Université Alger2.
 3. **9 mai 2017** : organisation d'une journée d'études nationale Jeunes Chercheurs sur le thème : « *Corpus et perspectives de recherche au carrefour des disciplines* » avec la participation des doctorants.
 4. **5 et 6 décembre 2016** : **organisation d'un** colloque international « *Regards croisés sur les discours de l'altérité dans l'espace méditerranéen* », Laboratoire LIRADDI.
5. Plusieurs soutenances de doctorat
6. Création d'un laboratoire de recherche par arrêté ministériel n° 622, en décembre 2015 ;
7. Coordination du numéro 1 de la Revue *Langues, Discours et inter cultures du Laboratoire LIRADDI*, Actes du colloque international « *Regards croisés sur les discours de l'altérité dans l'espace méditerranéen* », organisé par Karima Ait

Dahmane, Directrice du laboratoire LIRADDI, les 5 et 6 décembre 2016, numéro 1/ Novembre 2017. ISSN : 2602-5558

8. Coordination du numéro de la Revue *Langues, Discours et inter cultures du Laboratoire LIRADDI*, « *Le migrant dans les discours médiatiques des deux rives de la Méditerranée: quels contextes ? Quelles représentations ?* » 2018. ISSN : 2602-5558
9. Publication d'un numéro spécial de revue par le Professeur AIT DAHMANE Karima, Actes du colloque international « *Politiques linguistiques nationalistes et situation du français dans l'espace francophone à l'ère de la mondialisation* », qui a eu lieu au Département de français de l'université Alger 2, Revue Lettres et Langues N°10, 2015
10. AIT DAHMANE Karima, article publié en février 2015 intitulé « *Plurilinguisme et enseignement du français en Algérie à l'ère de la mondialisation. Quels enjeux ? Quelles représentations ?* » Revue Lettres et Langues N°10, 2015, pp.37-48.

Articles dans des revues internationales ou nationales à comité de lecture :

4. « *Abdelkader résistant anticolonial et initiateur du dialogue des religions dans les deux rives de la Méditerranée* », in *Revue Langues, Discours et inter cultures, Laboratoire LIRADDI*, Novembre 2017/ numéro 1, pp.50-65.
5. « *La figure de l'Emir Abdelkader dans les manuels d'histoire : quels contextes ? quelles représentations ?* », *Leçons du temps colonial dans les manuels scolaires*, Paris, L'Harmattan, coll. « *Manuels scolaires et sociétés* », Mai 2017.
6. « *L'apport des dictionnaires numériques à la compréhension des textes en FLE, représentations et pratiques pédagogiques* », in *Le dictionnaire encyclopédique et les nouvelles technologies. Entre le modèle traditionnel et le modèle numérique*, Editions DGRSDT CRASC, 2015, pp.165-180 (co-auteur: Ait Djida Mohand Mokrane).

Perspective de recherche

L'équipe compte organiser un colloque international en décembre 2018 sur **Pédagogie universitaire : défis et enjeux pour la formation en langue française à l'ère du numérique**

Annexes



Journée d'études nationale Jeunes Chercheurs

Laboratoire LIRADDI (Université Alger2)

Corpus et perspectives de recherche au carrefour des disciplines

Programme

Auditorium, mardi 9 mai 2017

08h 30 – 09h 00 : Accueil des participants

Allocutions d'accueil et d'ouverture

- Pr. KARIMA AÏT DAHMANE (Directrice du laboratoire LIRADDI) &
- DR. NASSIMA AMARI (Co-responsable scientifique de la journée)

Séance 1: Présidente de séance : Dr. CHAHLA CHETTOUH (Université Alger2)

09h20 -9h40

Conférence inaugurale par

HAFIDA EL BAKI (Université d'Alger2), *Perspectives de recherches et élaboration du corpus : quelles orientations et quelles limites?*

09h40 -10h

KAHINA DJERROUD (ENSV Alger), *Réflexion épistémologique, théorique et méthodologique sur les « qualités » requises chez un chercheur (en sciences humaines et sociales)*

10h10- 10h50: Inauguration du siège de LIRADDI

Séance 2 : Présidente de séance : Dr. Dr. NASSIMA AMARI (Université Alger2)

10h50-- 11h

NADIR REMILI (Université d'Alger2), *Représentation d'Ait Ahmed dans la Une des journaux algériens (El Moudjahid et El Watan) : Etude comparative.*

11h-11h10

HAMIDA MALLEM (Université d'Alger2), *Analyse des caractéristiques textuelles du discours touristique : Approche linguistique sur les articles de la revue algérienne « Tourisme Magazine ».*

11h10-- 11h20

KHALISSA BENATMANE (Université d'Alger2), *Liberté de la presse entre caricature et chronique*

11h-20- 11h40

CHERIF TOUADI (Université de Béchar), *Les insignes publicitaires des magasins à Tizi-Ouzou : quel(s) rapport(s) établissent les propriétaires avec la langue française ? Quelles en sont les raisons ?*

11h-40- 11h50

HOUDA LAIB (Université d'Alger2), *Le discours oblique de l'ironie dans Tranche de Vie du quotidien d'Oran.*

Présidente de séance : Dr. RADIA BENSLIMANE (Université Alger2)

12h00-12H10

MIRIAMA RAHMANI, (Université de Tizi Ouzou), *L'Interculturalité dans les fictions romanesques d'Anouar Benmalek*

12h10-12h20

RAIDA BAKHOUCHE (Université d'Alger2), *Réécriture(s) des figures "oubliées" de l'Histoire et de la mythologie chez Pascal Quignard*

12h20– 12h 40: Débat

Après-midi

Séance 3:

Présidente de séance : Pr. HAFIDA EL BAKI (Université Alger2)

14h-14h10

ILHEM CHAGHBA (ENS Bouzaréah), *Le numérique : une opportunité pédagogique et didactique*

14h10-14h20

NOURREDINE ARIF (Université d'Alger2), *Interculturalité et littérature de langue française dans les manuels du FLE.*

14h 20 -14h30

KAHINA AIT YAHIA (Centre Universitaire Ahmed-Zabana Relizane), *Identités culturelles dans les textes littéraires des manuels scolaires de français en Algérie. (Analyse comparative des manuels de 4AM).*

14h30-14h50

MOHAMMED MAKHLOUFI (Université d'Alger2), *L'interculturel en milieu universitaire algérien : perceptions et pratiques des enseignants de français.*

14h50-15h

FETHIA SAIB (Université d'Alger2), *Les représentations de l'interculturel : étude comparative des manuels scolaires de français de 5^{ème} année primaire dans les écoles privées et les écoles publiques de la wilaya de Blida.*

15h-15h10

ABDENNOUR AIT TAHAR (Université d'Alger2), *La dimension interculturelle dans le programme de troisième année secondaire : éléments d'observation.*

15h10-15h20

LEILA ARAB (Université d'Alger2), *Violence verbale jeune : présentation de soi et socialisation groupale*

15h 20 -15h25: Débat

15h30- 16h Synthèse des travaux et discours de clôture :

K. AÏT DAHMANE & N. AMARI

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE ALGER 2



**Colloque national organisé par le laboratoire de Recherche Interdisciplinaire : Analyse du
Discours, Didactique des langues et interculturalité LIRADDI**

Les 18 et 19 avril 2018

PROGRAMME DU COLLOQUE NATIONAL

*De la formation initiale à la formation continue à
l'université algérienne. Quelle(s) perspective(s) à
l'ère du plurilinguisme et du numérique ?*

Les 18 et 19 avril 2018, Auditorium de l'université Alger 2

organisé par :

Pr AIT Dahmane Karima

<p align="center">Le 18 avril 2018</p> <p>08h30 : Accueil des participants 09h00 : Allocutions d'ouverture Mme la Rectrice de l'université Alger 2 Pr Karima Ait Dahmane, Directrice du laboratoire LIRADDI.</p> <p>09h30 : Séance 1 - Modérateur : Dr. Menguellat Hakim</p> <p>09h30-09h45 : Ailane Salma (Univ. Batna 2) « Connectons nos universités : des stratégies numériques au service de l'enseignement supérieur ».</p> <p>09h45-10h00 : Benchikh El Fegoun Med Larbi (Univ. Alger 2) « Les TICE pour l'enseignement du/en FLE en contexte universitaire algérien : quels usages et quelles représentations/attentes pour les apprenants ? ».</p> <p>10h00-10h15 : Habet Djazia (Univ. Blida 2) : « Pour un dispositif de formation à l'interculturel des futurs enseignants de français en Algérie »</p> <p>10h15-10h30 : Gaouaou Manaa & Aissi Radhia (Univ. Batna 2) « Les TICE en contexte universitaire : comment accompagner les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques ? »</p> <p>10h30-10h45: Ghedeir Brahim Mohammed & Nesba Asma (Univ. El Oued) « Towards Integrating ICTs in EFL Classes »</p> <p>10h45-11h00 : Débat 11h00 : Séance 2 - Modérateur : Pr. AMARI Nassima (Univ. Alger2)</p> <p>11h00-11h15 : Ammouden M'hand (Univ. Béjaia) « Acculturation des étudiants aux genres de discours universitaires : ruptures, contraintes et</p>	<p align="center">Le 18 avril 2018 (après-midi)</p> <p>13h30 : Séance 3 - Modérateur : Dr. Oulebsir Fadila (Univ. Alger2)</p> <p>13h30-13h45 : Berkani Dalila (C.U. Ain Témouchent) « La formation des enseignants universitaires de FLE au tutorat entre ambition et échec pédagogiques : cas du centre universitaire d'Ain- Témouchent »</p> <p>13h45-14h00 : Bouacha Abderrahmane (Univ. de Tiaret) « La formation continue comme lieu privilégié de rencontre entre la pratique et la théorie »</p> <p>14h00-14h15 : Mammeri Hessaina & Kadi-Ksouri Latifa (Univ. de Annaba) « Classe inversée et innovation pédagogique au supérieur : représentations des enseignants »</p> <p>14h15-14h30 : Kellou Yasmine (Univ. Alger 2) « Politique de Formation et Rayonnement Universitaire : Le cas de l'Algérie ».</p> <p>14h30-14h45 : Tamagout Aldjia & Abdesmed Anfel (Univ. de Biskra) « Formation des formateurs. Entre espérances, exigences et réalité ».</p> <p>14h45-15h00 : Débat</p> <p align="center">Fin des travaux de la première journée</p>	<p align="center">Le 19 avril 2018</p> <p>09h00 : Séance 1 - Modérateur : Pr. El Baki Hafida (Univ. Alger2)</p> <p>09h00-09h15 : Karchi Lakhdar & Rahal Amira (Univ. de M'sila & de Batna) « L'apport de l'outil informatique aux cycles universitaires ».</p> <p>09h15-09h30 : Mébarki Lamia (Univ. Souk Ahras) « Supports numériques et didactique du FLE : Modalités d'intégration et critères d'évaluation ».</p> <p>09h30-09h45 : Outaleb-Pellé Aldjia (Univ. de Tizi Ouzou) « Le numérique au service de l'enseignement supérieur en Algérie. Enjeux et perspectives ».</p> <p>09h45-10h00 : Zerouali Karima & Mekhnache Mohamed (Univ. de Biskra) « L'ère numérique : défis et enjeux pour la formation dans l'enseignement supérieur »</p> <p>10h00-10h15 : Débat 10h00 : Séance 2 - Modérateur : Dr Akmoun Houda</p> <p>10h00-10h15: Reggad Malki Fouzia (Univ. Sétif 2) « Sciences contributives et interdisciplinarité dans la formation des enseignants »</p> <p>10h15-10h30: Saci Naoual (Univ. Blida 2) « Quel impact de la politique linguistique algérienne sur les représentations des lycéens à l'égard des langues et des cultures? ».</p> <p>10h30-10h45: Seddiki Zinab & Ferroukhi Karima (Univ. de Djelfa et Blida 2) « Représentations du plurilinguisme chez les futurs enseignants du FLE:</p>
--	---	---

propositions sociodidactiques ».

11h15-11h30 : Ayad Norya (Univ. De Mascara) « Le cours magistral et la représentation de l'oral dans l'écriture des étudiants universitaires : cas de la 1^{ère} année biologie - Université de Mascara- Algérie ».

11h30-11h45 : Belkessa Lahlou (Univ. Constantine 1) « Initier les étudiants à l'écriture de recherche : de l'analyse des difficultés scripturales de passage aux propositions didactiques »

11h45-12h00 : Benamara Sonia & Aouali Naoual (Univ. de Mascara & de Chlef) « Formation des étudiants des filières scientifiques et techniques à l'écriture académique cohérente : « De l'analyse des besoins à la proposition didactique » (Cas des étudiants de première année vétérinaire de l'université de Tiaret)

12h00-12h15 : Débat

12h15-13h30 : Pause déjeuner

cas de l'université de Djelfa et Affroun ».

10h45-11h00: Rihani Merzouka (UFC d'Alger) « La formation initiale et continue des enseignants de FLE : Présentation de l'expérience de l'UFC »

11h00-11h15: Bouazri Fatiha (Univ. Alger2), “La pratique reflexive comme étayage à la formation LMD à l'université. Cas de l'Algérie de 2018”

11h15-11h30 : Débat

Clôture du colloque

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle
Unité de Recherche sur les Systèmes de Dénomination en Algérie

Enseignement-apprentissage de la littérature : base de données, onomastique et comparatisme littéraires



Coordonné par
Leila MEDJAHED
Abdelhamid KRIDECH
Farid BENRAMDANE

Editions | 

Sommaire

7 Présentation

Leila MEDJAHED, Abdelhamid KRIDECH et Farid BENRAMDANE

19 Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle

Christian PUREN

29 Comparatisme intrafrancophone et réinvestissement de la Littérature

Marc QUAGHEBEUR

51 Pour une rhétorique comparée

Jalel EL GHARBI

61 L'enseignement de la littérature et de la traduction

Katrien LIEVOIS

77 Nature et environnement : enjeux pour l'enseignement de la littérature française contemporaine

Pierre SCHOENTJES

93 Enseignement-apprentissage de la littérature à l'école : vers le socle commun des références littéraires algériennes en langues nationales et étrangères

Leila MEDJAHED

103 Didactique de la littérature dans la formation en langue : de la tradition classique aux "Cultural Studies"

Mohamed MILIANI

111 Approche textuelle en production écrite

Abdelhamid KRIDECH

123 L'interlangue et l'interculture d'I. EBERHARDT, ressources pour une sociodidactique de la littérature ?

Annemarie DINVAUT

137 La lecture, moyen efficace dans l'apprentissage d'une langue Etrangère

Chonou Hermann CHONOU

155 Le texte dramatique : carrefour de compétences

Dorra BASSI

165 Bases de données littéraires, littérature francophone et comparatisme

Touriya FILI-TULLON

173 Politiques linguistiques et réflexions sur l'enseignement/ apprentissage des langues-cultures en Algérie à l'ère du numérique et de la mondialisation

Karima AIT DAHMANE & Essafia AMOROUAYACH

187 Onomastique et enseignement/apprentissage de la géographie à travers les poèmes géographiques de Si Mohand ou M'hand

Ouerdia YERMECHE

199 Questionnement sur l'enseignement d'une littérature manquant de visibilité. Cas de la littérature amazighe

Mohand-Akli SALHI

207 L'onomastique algérienne dans l'oeuvre de Yasmina KHADRA : quelles perspectives didactiques ?

Leila BELKAIM

233 Lire Djébar, autrement. Approche pédagogique des textes littéraires djebariens

Malika ABDELAZIZ

243 Onomastique et enseignement/apprentissage du texte littéraire à l'Université : cas de la littérature algérienne en langue française

Nezhet BENZIDANE



Colloque international du laboratoire de recherche interdisciplinaire LIRADDI (Université Alger2)

Pédagogie universitaire : défis et enjeux pour la formation en langue française à l'ère du numérique

Responsable scientifique

Pr. Karima AIT DAHMANE

Problématique de la manifestation :

Les recherches consacrées à la pédagogie universitaire en contexte numérique et celles qui étudient l'évolution de la formation en langues sont plus que jamais à l'ordre du jour. Ces recherches qui s'ouvrent aux grandes problématiques de notre temps imposent de réfléchir aux défis socio-économiques, éducatifs et scientifiques liés à la formation des publics universitaires. Elles permettent de constater l'impact à moyen et long terme de l'utilisation des TIC sur l'innovation des méthodes et l'actualisation des compétences.

Les évolutions et les grands débats autour de l'introduction des TIC dans le contexte scolaire, universitaire et professionnels seront au cœur de cette rencontre scientifique.

- Quel français enseigner à l'université à l'ère de la mondialisation?
- Quel est rôle des supports numériques dans un contexte d'apprentissage du FLE ?
- Quel rôle aura l'enseignant dans l'utilisation des TIC ? Que préconise-t-on pour sa formation concernant la relation entre le manuel et le numérique ?
- Quels dispositifs pédagogiques et démarches convient-il de développer pour aider les apprenants à construire de nouvelles compétences dans un parcours de formation, d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en lien avec les évolutions du marché du travail ?

5- Importance du thème:

Le sujet choisi va donner lieu à une riche confrontation des regards croisés des chercheurs de différents pays sur la thématique de la pédagogie universitaire à l'ère du numérique sous forme de conférences, communications et ateliers.

6- Objectifs du colloque:

Les objectifs sont les suivants :

- a) dresser un bilan des résultats récents sur la formation initiale et continue des enseignants du FLE ;
- b) analyse des besoins linguistiques et culturels des entreprises ; des universités et grandes écoles ;
- c) Exploiter les données recueillies pour la conception des activités pédagogiques, des programmes et des méthodes applicables à la formation initiale et continue en lien avec les contextes socio-économiques algériens.
- d) c) saisir les enjeux de l'innovation pédagogique en lien avec la qualité des apprentissages des langues ;
- e) Proposer un ensemble de pistes, de recommandations qui seront des outils et, peut-être, des plans d'action pour le Ministère de l'enseignement supérieur et pour les entreprises pour faire face aux défis de la mondialisation ;
- f) dynamiser une équipe de chercheurs (algériens et méditerranéens) dans le but de créer de nouvelles synergies dans le champ de la recherche sur les questions liées à la pédagogie universitaire, aux langues des entreprises à l'ère du numérique et du plurilinguisme.

7- Axes principaux du colloque :

1. Formation en langue française à l'ère du numérique : représentations et pratiques.
2. Dispositifs pédagogiques mis en œuvre pour un enseignement-apprentissage de qualité du FLE (prescriptions éducatives, manuels, pratiques du numérique...),
3. Impact du numérique sur l'évolution linguistique de la formation des enseignants et des cadres des entreprises.

Nombre de communicants : 30

Au niveau national : 21 Communicants

Au niveau international (pays de résidence) : 9 Communicants

