

N° 8 / Année 2011

Synergies

Monde arabe

LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE DES LANGUES
ET
PERSPECTIVES EDUCATIVES

Coordonné par
Ibrahim Albalawi



Revue du GERFLINT

Synergies Monde arabe

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Politique éditoriale

Synergies Monde arabe fait partie des revues du réseau mondial de diffusion scientifique GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale). Le principe fondateur de ce groupe est la défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des Sciences Humaines. Il a pour vocation de promouvoir le dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures. Comme les autres publications analogues du réseau, *Synergies Monde arabe* est ouverte à la communauté scientifique, particulièrement aux jeunes chercheurs, mais aussi à l'ensemble des intellectuels souhaitant apporter une réflexion sur les thématiques proposées.

Président d'Honneur

Muhammad Bakalla, Université du Roi Saoud de Riyadh

Directeur de la publication

Jacques Cortès

Rédacteur en chef

Ibrahim Albalawi Professeur associé à l'Université
du Roi Saoud de Riyadh

Rédactrice en chef adjointe

Henda Dhaouadi, Docteur en Sciences du Langage

Comité scientifique

Mohammed Boukai (Université du Roi Saoud), William L. White (State University of New York, College at Buffalo - Buffalo State College), Chokri Mabkhout (Université Manouba), Nebil Radouane (Université du Roi Saoud), Abdallah Cheikh-Moussa (Université Sorbonne-Paris IV), Frédéric Bauden (Université de Liège), Seham El Kareh (Université du Roi Saoud), Mohamed Jouili (Université Manouba), Mohamed El-Hannach (Université des Emirats Arabes Unis), Pierre Larcher (Université d'Aix-en-Provence), Akram Asissi (Université Al-Azhar) Francis Yaiche (Université Sorbonne Paris V), Mansour Sayah (Université Toulouse le Mirail II), Katia Zakharia (Université Lyon-Lumière II),

Comité de lecture

Abdullah Alkateeb (Université du Roi Abdulaziz), Faiz Alshihri (Université du Roi Saoud), Sadok Gassouma (Université Manouba), Antonella Gherstti (Université Ca' Foscari, Venise) ; Basma Nouha Chaouch (Université 9 avril) ; Daniela Firanesu (Dailhouse University, Halifax) ; Laurent Pochat (Historien, Luxembourg). Ahmed Alwadi (Université du Roi Saoud), Mishal H. Al Shammari (Université du Roi Saoud, Jean-Jacques Richer (Université de Bourgogne), Abdullah Altunayan (Université du Roi Saoud), Chantal Forestal (Université de Provence), BOULAFRAD FATIHA (Université de Médéa), Huda Brinji (Université du Roi Saoud), Mohamed Tajjo (Université du Roi Saoud).

Revue publiée sous le haut patronage

De l'Université du Roi Saoud de Riyadh
De la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris
Du Ministère de l'Éducation nationale, de
l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DREIC)
Du CLA de Besançon
De Dar Almamoun (Bengrden-Tunisie)

Siège

GERFLINT 17, rue de la Ronde Mare,
Le Buisson Chevalier 27240 Sylvaux les
Moulins - France Tél : 02 32 34 35 86
Courriel : ergon27@aol.com

Abonnements

Ibrahim Albalawi - PO Box 271043 -
Riyadh 11352 Arabie Saoudite
Tél : 00966505379569
Courriel : Balawi29@hotmail.com

Périodicité : Annuelle

Synergies

Monde arabe

LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE DES LANGUES
ET
PERSPECTIVES EDUCATIVES

Revue du GERFLINT
Riyadh 2011

Synergies *Revues*

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU



Synergies - Monde arabe : revue du Programme de diffusion scientifique francophone mondial en réseau est une publication éditée par le GERFLINT.

Périodicité : Annuelle

ISSN : 1766 - 2769

Imprimerie de Riyadh - Arabie Saoudite - 2011

Conception graphique : Jakub Pierzchala

Disciplines couvertes par la revue :

1. Culture et Communication internationales 2. Relations avec l'ensemble des sciences humaines 3. Ethique et enseignement des langues-cultures 4. Sciences du Langage, Littératures francophones et Didactique des Langues.

Synergies Monde arabe n°8

LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE DES LANGUES ET PERSPECTIVES EDUCATIVES

Sommaire

Nebil RADHOUANE Préface <i>Vigueur de SYMAR, huit ans après!</i>	5
Abdelaziz EL MOUFHIM Étudier et enseigner la traduction: comment et pourquoi faire?	9
Samira Rabehi De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE !	23
Rania Adel Les répétitions de performance en français oral Etiquetage morphosyntaxique, taxinomie et fonctions	35
Bandar ALHATHAL La compréhension de sens de la forme réflexive et la forme factive en français lors de l'opération de traduction	67
DR AHMAD AL WADI Motivation des apprenants vis-à-vis du français. Etude d'un cas	79
Névine Sarwat L'expression écrite et la formation d'un éco-citoyen	89
Fatiha Boulafrad Nègre je suis et nègre je resterai: <i>la dernière confession d'un homme constaté et contesté</i>	115

125 Fatma Abdallah OUHIBI
La beauté et la violence: *structures conceptuelles et rite sacrificiel* - Traduit de l'arabe par Hédi KHELIL

159 Abdulmohsen S. Aloqaili
Prior Knowledge and Reading Comprehension: A Conceptual Study

171 Khalaf Al Shammiry
The Interaction between Assimilation and Anti-gemination: The Definite Article 'l' Assimilation in Turaif Arabic, TA

187 Sara Al-Oraini
Collaborative Learning In Web 2.0 Environments For The Educational Technology Graduate Program At King Saud University

201 Suzanne Abdull-Qader Wazzan
An Examination of The Melting Pot Theory in The Poetry of Al-Mahjar and Grape Leaves poets

Nebi RADHOUANE

Professeur à l'Université de Tunis 1
Faculté des Sciences Humaines et Sociales



Synergies Monde arabe n°8 - 2011 pp. 5-8

Il y a huit ans, presque jour pour jour, je lisais la préface du premier numéro de SYMAR, rédigée alors par Jacques Cortès, président du GERFLINT. La verve qu'il déployait dans cet avant-propos pour dire son bonheur, il se sentait obligé de la modérer révérencieusement par cette gêne qu'il éprouvait de devoir « s'exprimer avant Edgar Morin », le « Maître » et l'esprit brillant « à qui le GERFLINT est implicitement redevable de ses principales orientations humanistes. » Huit ans se sont écoulés depuis, et cette vocation est toujours vivace, qui n'a pas pris une ride. Tel qu'il est conçu, ce numéro 8 n'a pas failli à sa mission humaniste ni dévié de ses orientations plurilingues, interdisciplinaires et multiculturelles dont il a été fait, dès 2004, un contrat à tenir et un défi à relever. La diversité est restée un aspect à la fois utile et agréable d'une revue que d'aucuns auraient classée trop vite parmi les « grimoires » universitaires et les ouvrages ésotériques réservés aux seuls initiés. L'académisme rigide des vieux pontifes de la recherche, tout comme l'exclusivisme de la spécialisation compartimentée, étroite et desséchante, semblent toujours bannis de l'esprit et des principes de SYMAR. Une seule ligne directrice l'engage encore sur la voie de l'ouverture culturelle et de la pensée moderne : le décroisement avantageux de tous les champs du savoir, voire de tous les systèmes de signes et de toutes les sémiotiques, mais aussi le dialogue heureux avec l'Autre, à la faveur surtout de ce vaste mouvement de transmutations culturelles et linguistiques qu'il est convenu d'appeler « la traduction ».

Il n'est que de lire les études réunies dans ce numéro pour constater combien leurs thèmes, aussi riches que variés, restent fidèles à cet idéal d'ouverture. De la phonétique comparée, à la linguistique contrastive, en passant par la traductologie, le principe est le même qui est celui de jeter des passerelles entre les langues et les cultures. Du sérieux pénétrant de Abdelaziz Al-Moufhim, qui nous propose un article à la documentation impressionnante, jusqu'à l'approche personnelle de Bandar Al-Hadhal, sans arsenal théorique aucun et toute fondée sur une analyse de praticien, rien n'y manque. Le premier pose une question toute simple mais à laquelle il n'est pas évident de trouver réponse : « Enseigner la traduction : comment et pourquoi ? » C'est dans les théories de traduction les plus en vue que l'auteur de l'étude puise ses éléments d'analyse, mais aussi au travers de plusieurs disciplines conjointes ou adjacentes, comme la sociolinguistique, la linguistique appliquée ou les

présupposés de la mondialisation aux enjeux stratégiques non négligeables. Quant à Bandar Al-Hadhal, il décrit avec force détails le fonctionnement de la structure factitive, appelée parfois causative, dont l'expression la plus pure est la périphrase verbale « faire + infinitif » (parfois « laisser + infinitif ») quand il s'agit de la transposer en langue arabe. Prenant comme supports les traductions de ses étudiants, il aboutit à des résultats fort significatifs.

Plus attentif encore aux indices linguistiques descriptibles et aux microstructures du signifiant, Khalaf Al-Shammiry donne une analyse parfaitement illustrative d'un fonctionnement phonétique intéressant : celui de la gémination et de l'assimilation à l'attaque du nom et au niveau de l'article défini dans le dialecte de Turaïf, région du nord de l'Arabie Saoudite.

Dans la même veine descriptive et expérimentale, s'inscrit l'étude pertinente de Rania Adel, qui s'intéresse à « la répétition de performance en français oral ». Elle choisit comme corpus les énoncés où les redoublements phonétiques et les trébuchements lexicaux sont autant d'indices pertinents. Ce ne sont, en définitive, ni des troubles de dyslexie, ni des pathologies de la prononciation, mais des scories authentiques remplissant des fonctions communicatives. Cela nous fait penser aux phénomènes d'écholalies qui caractérisent parfois le discours poétique et qui y remplissent la fonction de jalons prosodiques ou de relanceurs rythmiques.

Le même souci pédagogique suppose la plausibilité d'une étude que l'on doit à Samira Rabehi intitulée joliment : « De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE ». La proposition en classe de thèmes stimulants, qui suscitent le débat et convoquent d'autorité l'échange d'opinions, se constitue en méthode d'enseignement oral. La timidité, la crainte ou le dédain affiché envers l'expression orale trouvent leur remède dans la discussion et l'argumentation et à travers cette forme toute indiquée de motivation.

Et c'est de motivation, justement, que nous parle Ahmad Al-Wadi à partir d'un questionnaire auquel ont été soumis les étudiants de l'Université du Roi Saoud. La motivation, notion compliquée et difficile à définir, a donc été mesurée et « quantifiée » et le résultat des tests statistiques se sont révélés positifs à bien des égards.

Pour Nevine Sarwat, la motivation est garantie par d'autres outils pédagogiques. Un cours « accrocheur » est celui qui prend pour support une expression orale où l'on aborde volontiers « les questions de l'heure », les problèmes d'une actualité brûlante. Un thème comme celui de l'écologie, par exemple, engage mieux l'apprenant dans son statut de citoyen et lui fait assumer la mission dont il est investi vis-à-vis de son environnement.

D'autres études intéressantes, rédigées en anglais, abordent à leurs manières les problèmes d'enseignement et d'apprentissage, comme celles de Sara Al-Qraini, Abdelmohsen Aloqaili et Atif Mohamed Ibrahim.

Mais, comme d'habitude, SYMAR n'a pas oublié de prévoir une place aux études

littéraires. Suzanne Wazzan montre comment les poètes arabo-américains, appelés « poètes du mahjar » (poètes émigrés), tel Gibran Khalil Gibran, avaient servi de liens entre l'Orient et l'Occident mais n'avaient jamais cessé de ressentir l'angoisse de leur identité.

Poète périphérique par rapport à ceux du centre, Aimé Césaire, tout comme son condisciple Léopold Sedar Senghor, éprouve un autre drame de l'identité en assumant la Négritude comme une histoire et une destinée. Mais quand Senghor s'adosse à son origine africaine, Césaire, lui, ne trouve pas le roc où bâtir sa véritable identité. Son antillanité le voue au déchirement identitaire quand Senghor peut se prévaloir encore d'une « primogéniture ». Tel est, globalement, le sujet d'une étude originale proposée par Fatiha Boulafrad qui s'emploie à montrer que, n'en déplaise aux détracteurs de Césaire, les œuvres de celui-ci n'ont jamais été en contradiction avec ses thèses politiques.

Enfin, Fatma Al-Ouhîbî nous propose une étude rare par sa profondeur philosophique et sa sensibilité littéraire sur les structures conceptuelles et le rite sacrificiel en rapport avec « la beauté et la violence ». Rédigée en arabe dans sa première mouture, l'étude est rendue en français grâce à une très belle traduction due à Hedi Khelil, dont le texte témoigne de grandes compétences de lecture, d'adaptation et de transposition.

Ce numéro 8 de SYMAR aura donc été fidèle à la vocation qui a toujours été la sienne : être une tribune pour tous les passeurs et les médiateurs de la culture universelle. Qu'il s'agisse de linguistique, de littérature ou de traductologie, l'essentiel n'est pas d'officier à partir d'une identité fermée et hostile, ou au travers d'une spécialisation étreiquée et réflexive, mais d'agir en tant qu'écrivain du monde, comme on dit « citoyen du monde ».

Abdelaziz EL MOUFHIM
Docteur en sciences du langage
elmoufhim_abdelaziz@yahoo.fr



Synergies Monde arabe n°8 - 2011 pp. 9-22

Résumé

Le développement de la mondialisation des échanges rend stratégiques la théorisation, la pratique et l'enseignement/apprentissage de la traduction. Dans ce contexte, une théorie efficiente de la traduction devrait s'inspirer de la sociolinguistique, susceptible d'étudier la distribution des langues, leurs rapports, et les liens, d'une part, entre les locuteurs et les langues et, d'autre part, entre les enseignants et l'objet traduction qu'ils enseignent. Une approche linguistique appliquée viendrait aussi éclairer les pratiques de la traduction dans un cadre d'enseignement/apprentissage. Une approche fonctionnelle, elle, peut expliquer la dimension communicationnelle et interculturelle de la traduction, en rapport avec une approche textuelle éclairant les conditions de production et de réception des textes.

Mots-clés: Traduction, contacts de langues, identité, culture, traductologie, enseignement/apprentissage, didactique

Summary

This paper aims at analyzing languages and relations among them. It namely and generally analyzes the relations among languages' speakers, learners, and teachers and the content they use to teach these languages. It aims to bring a linguistic approach to clarify and explain translation applications within learning as well as a functional approach explaining the communicative boundaries related to intertextuality that specifies the condition of text production, reception, and decoding.

Keywords: Translation, language contact, identity, culture, translation, teaching / learning, teaching

Introduction

La littérature (Calvet : 2007) (Casanova : 2002) (Guidère: 2008) (Hersent : 2007), montre une corrélation entre le développement des activités de traduction et le processus de mondialisation. Corrélation qui rend l'activité de traduction stratégique ; liée comme elle est aux enjeux et aux intérêts dans

les échanges internationaux. D'où la nécessité d'en approfondir (voire d'en repenser) le développement théorique ainsi que les modalités d'enseignement et de pratique. Il s'agit ici d'une réflexion sur la manière d'appréhender la traduction et son enseignement, tout en faisant un état des lieux des recherches en la matière, dans le cadre interactif des langues et cultures lié au contexte de la mondialisation. Le but est ainsi d'éclairer la notion de traduction en montrant ses enjeux dans les échanges, la recherche, l'enseignement, dans un contexte de contacts intenses et parfois tendus des langues, des cultures et des identités, suivant les intérêts économiques, politiques, culturels et symboliques (identitaires).

Enjeux de la traduction

D'un point de vue heuristique : étudier la traduction fait évidemment progresser les recherches en la matière, éclairant davantage une réalité évolutive et complexe. Étudier cette complexité permet d'accéder à une meilleure compréhension non seulement de la traduction et de son enseignement, mais aussi du contact des langues, des identités et des cultures dont le contexte est influencé par des intérêts politiques, économiques et culturels de plus en plus exacerbés.

Contexte conflictuel suscité par les rapprochements conséquents à la mondialisation qui, paradoxalement, en créant des rapprochements entre les pays du monde, suscite des crispations identitaires rendant les questions linguistiques et identitaires saillantes, les langues étant des vecteurs d'enjeux culturels, économiques, politiques.

De toute façon, la traduction a toujours un but, ne serait-ce que pour comprendre un texte, un discours, ou le faire comprendre en le réécrivant. On ne traduit donc pas par hasard : « chaque fois que l'on traduit en effet, on constitue implicitement, par une série de procédures cognitives et linguistiques [...] un « objet », lequel va gouverner l'attention et délimiter ce qui est, ou non, pertinent, à traduire » (Prost, 2009 :142). Puis, traduire, c'est d'abord « réfléchir sur les rapports toujours mouvants entre travail linguistique et travail théorique, spécialement lorsque sont à traduire des textes [de] forte teneur conceptuelle » (Sève, 2009 : 135). Un travail théorique se fait donc préalablement et parallèlement à un travail de traduction.

D'un point de vue pratique, avec l'évolution de la mondialisation, l'étude et l'enseignement de la traduction deviennent stratégiques. Aucun système d'enseignement et de formation ne saurait en faire l'économie, sous peine de priver ses étudiants d'atouts essentiels et déterminants en matière de compétences professionnelles et culturelles.

Pour étudier la traduction, il est possible de véhiculer deux approches théoriques : une approche sociolinguistique et une approche de linguistique appliquée. La première éclairerait la position du traducteur par rapport à l'activité de traduction en tant que théorie et pratique. La seconde montrerait les mécanismes de la mise en pratique du savoir théorique sur la traduction et

les aspects qu'il révèle. Lors de cette approche appliquée, il serait possible d'étudier les travaux pratiques de l'enseignement de la traduction en le mettant en rapport avec les représentations et la réflexion des enseignants et des enseignés sur la traduction, les langues et les cultures.

L'intérêt d'une approche sociolinguistique

L'approche sociolinguistique met l'activité de traduction dans son contexte socioculturel, en rapport avec le traducteur et l'importance accordée à la traduction, à ses objectifs et son évolution dans la société. Selon Mathieu Guidère, les pratiques langagières « révèlent des visions du monde diverses et variées selon les groupes sociaux et les locuteurs qui en sont issus » (2008 : 56). Cet auteur considère que « la sensibilité sociolinguistique est primordiale, en particulier concernant des phénomènes aussi récurrents que les formules de politesse ou l'expression du respect selon les contextes et les cultures » (2008 : 56). C'est dire que la traduction ne se réduit pas à des aspects techniques, mais intègre aussi des aspects socioculturels liés au point de vue du traducteur, à la vision régnante dans la société quant aux langues, à la culture et à l'identité.

De manière générale, la sociolinguistique « étudie la langue dans son contexte social à partir du langage concret » (Guidère, 2008 : 47). L'expression « langage concret » signifie la manière dont est utilisée la langue dans la vie quotidienne, avec ses différentes spécificités. Selon Guidère, on trouve, parmi les centres d'intérêt de la sociolinguistique, « les différences socioculturelles et l'analyse des interactions, mais aussi les politiques linguistiques et l'économie de la traduction ; bref, tout ce qui a trait au traducteur et à l'activité de traduction dans son contexte social » (ibid.). Le lien du traducteur avec l'activité de traduction est donc pertinent dans l'étude de la traduction et sa mise en pratique lors d'un enseignement.

En effet, nous pourrions dire avec serge Moscovici (1986:71) que « le lien avec l'objet est une partie intrinsèque du lien social et doit donc être interprété dans ce cadre ». Il est ainsi pertinent d'étudier, dans un cadre d'enseignement de la traduction, les représentations sur les langues, les cultures et les identités qui se mettent en jeu dans un contexte de contacts de langues. Représentations qui peuvent aussi intervenir lors d'un enseignement-apprentissage des langues et de la traduction.

L'approche sociolinguistique permet donc de saisir le fait linguistique dans le contexte des interactions sociales, avec ce que cela implique comme enjeux d'altérité : besoin de reconnaissance, positionnement identitaire dans le cadre des rapports sociaux, ouverture ou repli face à la différence, etc. Pour être efficiente, une théorie de la traduction devrait éclairer les aspects subjectifs liés à la traduction afin d'en montrer davantage les mécanismes et les caractéristiques ; ce qui permettrait aux apprenants une prise de distance suffisante et une vision d'ensemble des éléments qui jouent un rôle dans le processus de traduction.

Dans un contexte d'enseignement, il serait pertinent d'avoir, par exemple,

les conceptions des enseignants et des étudiants de l'enseignement de la traduction, de ses objectifs et de ses résultats. Approcher le point de vue de l'étudiant permettrait ainsi d'intégrer l'objectif qu'il attribue à sa formation en traduction sur les plans personnel et professionnel, de montrer ses rapports aux langues et cultures qui influenceraient ses attitudes et son rapport à l'enseignement même de la traduction qui lui est dispensé.

Dans le contexte de mondialisation, l'activité de traduction se fait dans des contextes d'échanges complexes liés à des intérêts publics ou particuliers. Les intérêts publics suivent la politique générale qui est conduite dans un pays en matière d'éducation, d'enseignement des langues-cultures et de traduction. Les intérêts particuliers concernent la manière dont les individus s'approprient les savoirs qui sont à leur disposition et leur façon d'en profiter dans leur formation théorique, pratique et professionnelle.

Si la traduction peut être envisagée comme activité interactive, en tant qu'elle est liée aux langues-cultures (donc aux individus et aux groupes), ce qui implique des conflits, alors l'approche sociolinguistique est véritablement appropriée pour son étude, la sociolinguistique s'occupant des différences socioculturelles et de l'analyse des interactions.

La conception interactionniste des langues aiderait, en effet, à comprendre la traduction comme lieu de construction, de rencontre et de tension entre les langues, les cultures et les identités. Ce qui nous amène à nous demander, avec Hersent (2007), s'il s'agit d'une simple « rencontre » ou d'un « affrontement entre cultures ». Si cette interaction entre les langues et entre les cultures suscite des frictions, c'est parce qu'elles sont portées par des locuteurs qui les utilisent et se positionnent par rapport à elles. Celui qui traduit est un sujet qui interprète d'abord un texte (un discours) avant de le réécrire (dire) dans une autre langue. Opération qui implique la subjectivité du traducteur, sa vision des langues et des cultures.

D'un autre côté, une étude sociolinguistique est appropriée parce qu'une approche strictement linguistique serait limitée (Guidère, 2008 : 47). Ce dernier cite Pergnier (1978) qui « souligne l'intérêt mais aussi les limites de l'approche linguistique : « s'il n'est pas possible de mettre en doute que la traduction relève bien de la linguistique, en tant qu'elle s'opère sur et par le langage, il faut souligner cependant que l'usage qui est fait du terme linguistique, s'agissant des problèmes de traduction, est la plupart du temps restrictif. » » (Ibid.). On ne saurait donc réduire la traduction à des aspects strictement linguistiques et techniques relevant de la maîtrise des langues et des techniques de traduction.

Une approche sociolinguistique compléterait donc une approche de linguistique appliquée, pouvant elle-même être renforcée par une approche de la linguistique textuelle, susceptible d'expliquer les spécificités du texte et de ses conditions de production. Comme son nom l'indique, la linguistique appliquée est, pour aller vite, une « application » de la linguistique. Elle constitue « une branche de la linguistique qui s'intéresse davantage aux applications pratiques de la

langue qu'aux théories générales sur le langage. Pendant longtemps, précise l'auteur, la traduction a été perçue comme une chasse gardée de la linguistique appliquée » (ibid. : 46). Guidère fait également référence à Catford qui, même s'il pense que la traduction est un objet de la linguistique appliquée, estime que la traductologie est à rattacher à la linguistique comparée : « la théorie de la traduction s'intéresse à un certain type de relation entre les langues et elle est, par conséquent, une branche de la linguistique comparée » (Catford 1965 : 20) » (ibid.).

Les traductologues, toujours selon Guidère, « se sont orientés vers une approche plus spécifiquement discursive de la traduction. L'analyse du discours offre, en effet, un cadre plus rigoureux pour aborder les problèmes de traduction » (ibid.). L'auteur ajoute que le terme discours désigne non seulement les structures des productions langagières, les rapports entre les unités du discours, mais aussi l'interprétation des unités discursives et la dimension sociale des interactions (ibid.). Guidère pense aussi que, « du point de vue de la traductologie, l'analyse du discours permet en effet de se focaliser sur le « sens » » (ibid.). L'objet de toute traduction (n'est-ce pas ?) est de « saisir » le sens et de la « transférer » d'une langue à l'autre. Ce qui est plus facile à dire qu'à faire. D'où la nécessité d'étudier les aspects de ce processus et de recourir à l'analyse du discours, celle-ci étant en mesure d'éclairer les mécanismes de construction du sens.

Le discours est défini comme la mise en pratique de la langue (Neveu, 2004 : 105) qui a pour résultat la production des énoncés. Ceux-ci sont étudiés dans le cadre du processus d'énonciation qui est « l'ensemble des facteurs et des actes qui provoquent la production d'un énoncé » (ibid.). Émile Benveniste définit le discours comme une mise en pratique de la langue par un acte individuel d'utilisation. Par cet acte, le sujet parlant assume la langue « dans les conditions d'intersubjectivité qui sont celles de la communication linguistique » (ibid.). Ce qui plaide davantage pour la prise en compte des aspects subjectifs, donc des rapports aux langues et à la traduction, qui se manifestent lors de cette pratique de la langue qu'est la traduction.

Traduction et logiques des interactions des langues dans le monde

Toute étude de la traduction, pour être clairvoyante, doit intégrer la place et l'évolution des langues sur le marché linguistique, pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu. Le contexte de la mondialisation induit une situation paradoxale : si l'on a besoin, pour communiquer, d'apprendre et d'enseigner des langues, de traduire, d'interpréter, de s'approprier d'autres cultures, on éprouve en même temps un besoin saillant de préserver sa langue, sa culture et son identité dans un contexte où la concurrence économique devient très forte et où la mondialisation est assimilée à une uniformisation suivant le modèle de la puissance dominante (USA), donc de sa langue, de sa culture et son identité. Appréhender la traduction et son enseignement ne saurait faire fi de ces aspects.

Guidère pense que le développement des pratiques de la traduction est à la fois le vecteur et le produit de la globalisation. Selon lui, « Outre le caractère

multilingue des institutions et des organisations internationales, la diversité linguistique et culturelle du monde est soutenue par des politiques linguistiques et des programmes de traduction ambitieux. Car la communauté internationale est plus que jamais consciente des enjeux civilisationnels liés à la traduction » (2008 : 7). L'auteur précise qu'« on traduit de plus en plus de documents et cela se fait de plus en plus vite, vers des langues sans cesse plus nombreuses » (2008 : 7). Il précise que « la traduction joue un rôle clé dans d'innombrables domaines de la vie sociale et contribue au respect culturel à l'échelle nationale et internationale ». Il ajoute qu'« outre le caractère multilingue des institutions et des organisations internationales, la diversité linguistique et culturelle de notre monde est soutenue par des politiques linguistiques et des programmes de traduction ambitieux » (ibid.). Mais les rencontres entre les cultures que suscitent les réticences sont parfois assimilées à des affrontements (Hersent, 2007 : 159).

Pascale Casanova (1999) pense, elle, qu'« en tant que transfert culturel, la traduction suppose d'abord un espace de relations internationales, constitué à partir de l'existence des Etats-nations et des groupes linguistiques liés entre eux par des rapports de concurrence et de rivalité. Pour comprendre l'acte de traduire, il faudrait donc le comprendre l'analyser comme imbriqué dans des rapports de force entre des pays et leurs langues, et, par conséquent, le situer dans la hiérarchie internationale » (ibid. : (160).

Pierre Bourdieu (2002 : 3-8) décrit quant à lui les échanges internationaux comme « soumis à un certain nombre de facteurs structuraux qui sont générateurs de malentendus [notamment à cause du] fait que les textes circulent sans leur contexte [et que] beaucoup de malentendus de la communication internationale viennent du fait que les textes n'emportent pas leur contexte avec eux » (ibid. : 161). L'utilisation des langues n'irait donc pas sans engendrer des conflits, les contacts étant liés à la pensée humaine, aux idéologies sociales, au nationalisme, à l'histoire des individus et des groupes.

Évidemment, ce n'est pas les langues en elles mêmes qui sont en cause, mais le sens qu'on donne à ce qui est dit et la manière de le recevoir par l'interlocuteur en rapport avec le contexte dans lequel on communique. Ce qui peut générer des malentendus, des tensions et des conflits. La traduction n'échappe pas à ce risque, étant elle-même une opération de compréhension du sens, d'interprétation et de réécriture (réénonciation) d'un texte (discours) en le transférant dans une autre langue et un autre contexte pour tel ou tel usage.

C'est peut-être la raison pour laquelle Hersent propose de considérer la traduction comme un moyen de dépasser les discours identitaires, « en ce sens qu'elle offre les possibilités de confrontation entre les différentes réalités culturelles et permet de soulever un ensemble de questions touchant à la fois au fonctionnement des champs de production culturelle et aux échanges internationaux » (ibid. : 161). Les échanges culturels subissent donc des conditions qui les influencent.

Louis-Jean Calvet développe quant à lui une théorie qu'il appelle « le modèle gravitationnel » (1999, 2007), ayant pour objet de rendre compte de l'interaction des langues en situation de mondialisation. Il cherche à organiser les langues en posant le principe selon lequel « les langues sont reliées entre elles par des bilingues, et que les systèmes de bilinguisme sont hiérarchisés, déterminés par des rapports de force » (2007 :46). Ce qui signifie que l'usage des langues par les locuteurs n'ont pas le même rôle, la même place et la même fonction chez ceux-ci, et que les usages des langues sont mêmes organisées selon des logiques particulières aux locuteurs et des contextes qui les déterminent.

Le terme « modèle » renvoie à un système d'utilisation hiérarchisé. Le terme « gravitationnel » renvoie, lui, à un schéma où des objets tournant autour d'un centre. Ce qui signifie qu'une ou plusieurs langues sont, selon les contextes, des langues centrales pendant que d'autres, étant périphériques, gravitent autour d'elles. Le mouvement qui font interagir ces langues sont ceux des locuteurs bilingues qui appartiennent à deux langues au moins et qui les font rencontrer selon les usages.

Calvet présente le modèle gravitationnel comme une représentation abstraite, un système qui décrit la fonction, la distribution et le rôle des langues dans leurs rapports dans le monde selon les situations. Pour lui, « les locuteurs ou les communautés bilingues, ici considérés comme liens entre les langues, sont d'une part des individus ou des groupes qui peuvent communiquer entre deux langues, et d'autre part des interprètes ou des traducteurs dont la fonction sociale consiste à établir des liens entre des locuteurs-ou des scripteurs et lecteurs-qui n'ont pas de langue en commun » (2007 :46). Les bilingues, les traducteurs sont ainsi présentés comme des intermédiaires entre les langues et des médiateurs entre les locuteurs et les usagers des langues.

Calvet place l'anglais comme « pivot de l'ensemble du système, dont les locuteurs manifestent une forte tendance au monolinguisme. Autour de cette langue hypercentrale gravitent une dizaine de langues « supercentrales » (espagnol, français, hindi, arabe, malais...), dont les locuteurs, lorsqu'ils acquièrent une seconde langue, apprennent soit l'anglais soit une langue de même niveau, c'est-à-dire une autre langue supercentrale. Elles sont à leur tour pivot de la gravitation de cent à deux cent à deux langues centrales autour desquelles gravitent enfin six à sept-mille langues périphériques » (2007 : 46).

On retient de cette description une organisation des langues au sommet de laquelle se situe l'anglais, dont les locuteurs se satisfont de leur langue (le constat est important car il explique qu'on traduit moins vers cette langue) puisqu'elle domine dans les usages à une grande échelle. Cette langue hypercentrale est le pivot de plusieurs langues dites supercentrales (qui jouent un rôle important elles-aussi) dont les locuteurs apprennent le plus souvent l'anglais et, à une moindre mesure, une langue presque aussi importante, en raison de la place que celle-ci occupe au niveau professionnel, scientifique, communicationnel, dans les échanges internationaux.

Le flux des traductions dans le monde

La description du système gravitationnel décrit par Calvet conduit celui-ci à se poser la question suivante : de quelles langues et vers quelles langues traduit-on ? Il reprend Johan Heilbron (1999) pour montrer l'idée selon laquelle « plus on traduit d'une certaine langue plus celle-ci est centrale » (ibid.). Ce qui signifie le niveau de traduction faite à partir de l'anglais, qui est une langue hypercentrale, seraient importantes : « 40 % des ouvrages traduits dans le monde le sont à partir de l'anglais » (ibid.). A l'inverse, puisque l'anglais occupe une place très importante, on a tendance à traduire moins vers elle. Ce qui a pour conséquence, selon Bruno Poncharal, « un bilan plutôt pessimiste de l'état de la traduction dans ce pays, aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif - notamment ce dernier paramètre, en raison de la difficulté à trouver des traducteurs réellement formés à la traduction vers l'anglais » (2007 : 101).

A la base, on écrit beaucoup en anglais pour faire connaître des recherches scientifiques, ou pour communiquer sur le plan professionnel, etc. Ce qui diminue les besoins de traduire en anglais. En plus, « plus on traduit d'une langue vers les autres, plus ces traductions concernent des domaines différents ». Ce qui signifie que la centralité de la langue est tellement importante que les traductions qui sont faites d'elle sont nombreuses et variées, comprenant différents domaines ; tandis que « les traductions de langues périphériques ne concernent que de rares domaines » (ibid.). Calvet constate que le mouvement des traductions va du centre vers la périphérie.

La description du marché linguistique mondial donne ainsi des indications différentes autres que celles qui reposent seulement sur le nombre de locuteurs pour expliquer l'importance, la situation et les rapports entre les langues dans le monde. A ce niveau, le système gravitationnel montre, « au sommet de l'édifice, des langues véhiculaires internationales (anglais, français, malais, espagnol...) qui, certes, sont très parlées, mais se caractérisent surtout par cette fonction véhiculaire » (2007 : 47). De même, ajoute Calvet, « le système mondial des bilinguismes nous montre que, grosso modo, l'acquisition d'une langue seconde se fait en allant de la périphérie vers le centre, et que des locuteurs de langues périphériques communiquent par l'intermédiaire d'une langue de niveau supérieur qu'ils utilisent comme véhiculaires ». Cela montre que l'on a tendance à apprendre les langues les plus véhiculaires. On a donc tendance, toujours selon Calvet, à lire le plus souvent les traductions faites à partir des langues centrales (ibid.). Mais cet avantage qu'ont les langues centrales sur les autres peut se révéler un inconvénient d'un autre côté.

La centralité est une menace pour les cultures du centre !

Selon Calvet (2007 : 48), cette tendance à traduire du centre vers la périphérie entraîne une absence de diversité qui est une menace pour les cultures du centre. Ainsi, précise Calvet, « on traduit beaucoup moins aux Etats-Unis D'Amérique et en Grande-Bretagne qu'en France et en Allemagne, et moins encore qu'en Italie et en Espagne ou qu'en Espagne et aux Pays-Bas...C'est-à-

dire que la marché du livre offre plus de choix, plus de diversité, aux lecteurs des langues périphériques qu'à ceux des langues centrales, et qu'en particulier le public anglophone a une information culturelle, théorique, etc., plus limitée [...] que le public suédois ou japonais ». La position de « force » des langues centrales défavorise ainsi les récepteurs dans ces langues dans le sens où, puisqu'on traduit moins vers l'anglais, ils ont moins de possibilités d'accès aux cultures des langues périphériques. Il s'agit d'une situation paradoxale où « d'une part, les cultures « centrales » sont les plus diffusées dans le monde [...] et, d'autre part, les pays de langues « centrales » sont le moins informés sur la production culturelle des pays « périphériques » » (ibid. : 48). Ainsi, on trouve moins de référence en langues étrangères dans les textes scientifiques produits aux Etats-Unis.

Calvet parle aussi d'un autre constat selon lequel on a tendance à ne traduire « vers une langue périphérique que lorsque les ouvrages ont déjà été traduits dans une langue centrale. Ainsi, des textes écrits en Espagnol ont plus de chance d'être traduits en anglais et en français avant de l'être en d'autres langues qui seraient « plus périphériques ». Ce qui montre, dans ce cas aussi, selon Calvet, la prééminence du centre sur la périphérie ; montrant que « la mondialisation est, dans le domaine de la traduction, une entrave à la diversité » (ibid. : 48). Entrave qui ne s'explique, précise Calvet, que par le coût de production du livre qui serait mieux rentabilisé si le public est plus large ; ce qui incite à traduire dans une langue qui lui offre potentiellement beaucoup de lecteurs.

Politiques, enjeux et objectifs de la traduction

Toute pratique et enseignement de la traduction devraient garder en permanence à l'esprit les objectifs et les enjeux de la traduction. Mathieu Guidère (2008 : 7) cite Newmark (1982 : 4) qui montre les différents buts pour lesquels on a traduit au fil du temps, selon l'importance que prend la traduction à travers le temps : « on a traduit pour découvrir une culture, pour s'approprier un savoir. On a traduit pour répandre ou défendre des idées religieuses, pour imposer ou combattre des doctrines philosophiques ou des systèmes politiques. On a traduit pour révéler une œuvre, par admiration pour un auteur. On a traduit même fictivement, faisant passer pour traductions des œuvres originales. On a traduit pour faire progresser les sciences et les techniques. On traduit pour mille et une raisons. La traduction était tout à la fois arme et outil. Elle remplissait une mission ».

Selon Calvet, « on ne traduit vers une langue périphérique que lorsque les ouvrages ont déjà été traduits dans une langue centrale ». En fait, ajoute-t-il, « plus une langue est cotée et plus on cite des textes écrits en elle, moins elle est cotée et moins elle est citée » (2007 : 48). Il précise qu'il y a deux types de politiques de la traduction, celle qui consiste à traduire vers la langue du pays, qui montre que « apprendre à lire est un investissement utile » ; et celle qui encourage la traduction à partir de la langue du pays « afin de diffuser la pensée, les recherches ou la littérature qui s'expriment dans cette langue » (ibid. : 48-49).

Plus globalement, « il est rapidement devenu évident que la traduction (ou l'absence de traduction), notamment dans le champ des sciences humaines et sociales, avait un rôle central à jouer dans [les] processus d'identifications ou de redéfinition des identités à l'échelle mondiale » (Poncharal, 2007 : 99). Nous voyons combien la traduction prend de plus en plus d'importance, toujours dans cette perspective de la mondialisation. C'est dans ce contexte que, selon Bruno Poncharal, est organisée une conférence sur des identités et identifications à l'heure de la mondialisation. L'auteur précise que, suite à ce débat, est née le « Social Science Translation Project » qui a pour objectif d'« encourager les échanges dans le domaine des sciences humaines par-delà les barrières linguistiques ». Poncharal pense que ces échanges « ne peuvent avoir lieu et ne peuvent être féconds que si cette place centrale de la traduction est véritablement reconnue, à la fois par les éditeurs ou autres chercheurs en sciences humaines eux-mêmes » (ibid.). Les choses ne sont donc pas simples en matière de traduction. Poncharal explique qu'« il est souvent très difficile de rendre papable la complexité, les enjeux linguistiques et idéologiques du travail de traduction, même à des chercheurs très subtils dans leur discipline, aussi longtemps qu'ils n'y sont pas affrontés eux-mêmes, et pas seulement de manière ponctuelle et occasionnelle » (ibid. : 101).

Didactique de l'enseignement de la traduction

D'un point de vue didactique, il est nécessaire de se garder de toute confusion entre l'apprentissage de la traduction et l'apprentissage des langues, car traduire se résume pas à un passage d'une langue à l'autre, ou à une bonne connaissance des langues ; ce qui peut conduire à l'application des méthodes d'enseignement des langues à celui de la traduction (Guidère, 2008 : 113). Selon Guidère, la traduction « traditionnelle » est « globalement fondée sur l'acquisition d'une compétence de compréhension des formes du texte source (en langue étrangère) et d'une compétence de réexpression de ces formes en langue cible (langue maternelle), le contenu de ses étant considéré comme stable et invariable entre les langues » (ibid.).

Appréhender la traduction dans un contexte d'enseignement n'est pas donc pas moins problématique que son appréhension dans sa pratique courante. La traduction comprend une part interprétative (donc en partie subjective) et requiert un certain degré de compétence en matière de techniques et de maîtrise des langues, avec ce que cela implique comme incertitudes et paramètres nécessitant une étude et une définition permanentes. L'étude de son enseignement requiert, lui, une approche de ses outils. Ceux-ci sont liés non seulement à la conception de l'enseignement lui-même, mais aussi à la capacité théorique et pratique de son adaptation et de son évolution, compte tenu de l'évolution de la théorisation de la traduction elle-même et de l'évolution de ses objectifs, saisis dans leurs rapports aux réalités éducatives, professionnelles, économiques, culturelles, politiques, etc.

Toute étude de la traduction devrait la saisir dans son approche fonctionnelle. Approche qui considère celle-ci comme « une opération de communication interculturelle [...] qui ne peut plus être enseignée seulement à travers des

exercices linguistiques, mais doit intégrer une réflexion sur les contextes et les finalités de la communication en langue cible » (ibid.). L'approche fonctionnelle stipule aussi que « les problèmes interculturel ne sont pas spécifiques à un couple langues en particulier [...], l'enseignement de la traduction ne se borne pas à l'examen des différences culturelles mais part d'un cadre général expliquant les tenants et les aboutissants de la production et de la réception des textes ». Dans ce cadre, « l'étudiant en traduction doit pouvoir définir son parcours d'apprentissage à partir [...] d'éléments de cours et de séquences qu'il suit à son rythme et en fonction de ses propres besoins » (ibid.). Cependant, poursuit Guidère, l'approche fonctionnelle est complétée, depuis la fin des années 1990, par l'approche cognitive qui considère que « l'essentiel ne réside pas dans la maîtrise des langues ni dans la connaissance des cultures en présence, mais dans les compétences traductionnelles nécessaires à la gestion du processus lui-même ».

Se pencher sur la réalité d'un tel enseignement de la traduction reviendrait donc à s'interroger sur sa qualité, sur les moyens didactiques et pédagogiques qui sont mis en œuvre, sur son degré d'adaptation, son potentiel de formation, sa capacité d'évolution et d'adaptation aux exigences de la réalité, soit en donnant une formation épistémologique générale permettant à l'étudiant d'acquérir qu'il peut mobiliser face à chaque texte, dans un processus de traduction ; soit des compétences spécialisées lui permettant de cibler sa formation en fonction de ses besoins et du domaine dans lequel il se destine à travailler. Il va sans dire que tout cela exige des formateurs à la mesure de la situation.

Il est possible de réfléchir, à la lumière des recherches théoriques consacrées à la traduction, de concevoir ce que serait les modalités d'un enseignement de la traduction ainsi que ses finalités. Autrement dit, la traduction peut être envisagée à partir de sa conception en tant qu'activité que l'on apprend et qu'on pratique. La traduction ne saurait par ailleurs être séparée du point de vue de celui qui traduit et/ou qui l'enseigne, en fonction de ses objectifs (ce qu'il veut faire), de son objet de traduction, lié lui-même à la langue dans laquelle il est émis, ainsi qu'au contexte dans lequel se fait la traduction.

Comment saisir donc un enseignement/apprentissage de la traduction, l'étudier, le théoriser et en éclairer la pédagogie ? Ce faisant, nous pensons également à d'autres aspects linguistiques liés à tout acte de traduction : techniques, culturels, identitaires, conflits de langues, l'enseignant et l'étudiant étant des sujets sociaux ayant des représentations et des opinions sur les langues qui ont un impact sur leurs projets d'études et leurs objectifs professionnels. Nous pensons aussi aux savoirs techniques et culturels qui se mettent en œuvre pendant l'activité de traduction : capacité de traduction ou d'interprétation (qui sont deux actes différents : spontanéité vs recul, acte immédiat/acte différé).

Appréhender l'enseignement de la traduction ne saurait se faire sans l'éclairage de son processus d'apprentissage, sa réception par les apprenants, sa pertinence et son efficacité. S'agissant de la réception par les apprenants :

comment on apprendre la traduction ? On ne saurait oublier que les étudiants ont des représentations sur les langues et les cultures qui peuvent influencer le processus. L'étude de la traduction ne pourrait ignorer non plus ses aspects pratiques d'un tel enseignement. Étude qui peut aider à son évaluation, à l'amélioration des ses qualités et la théorisation et l'adaptation permanentes.

Cela dit, comment saisir le subjectif ? A la base de tout travail de traduction ou sur la traduction et son enseignement, la place de l'homme est déterminante. C'est à travers son regard, sa conception et sa réflexion que les choses se font. Tout processus de traduction implique donc une part de subjectivité liée à l'interprétation du traducteur d'un objet qu'il « transfère » d'une langue à l'autre, en fonction du destinataire, du contexte et des objectifs de l'acte de traduction. Traduire, c'est dire autrement : passer d'une langue à l'autre et d'un discours à l'autre, en utilisant des compétences linguistiques, techniques et un savoir culturel. Ce processus implique un passage d'une culture à une autre, avec ce que cela signifie comme contacts d'identités et d'intérêts entraînant des conflits de langues. Toute étude de l'objet, et de l'enseignement de l'objet, pour reprendre Moscovici, ne saurait ignorer le lien avec l'objet.

CONCLUSION

Dans le monde d'aujourd'hui, le développement des théories sur la traduction et son enseignement devient plus que jamais nécessaire, compte tenu des enjeux que cette technique et son enseignement représente en matière d'intérêts didactiques, professionnels, économiques, politiques, culturelles et même identitaires. L'étude de la traduction peut être envisagée selon une dimension sociolinguistique, prenant en compte le lien entre l'apprenant locuteur/traducteur et les langues/traduction qui lui sont enseignés; en étudiant aussi la position de l'enseignant par rapport à l'objet qu'il enseigne et les modalités de son enseignement. L'approche sociolinguistique peut-être combinée avec l'approche interactionniste qui tiendrait compte de l'interaction des langues et cultures, l'approche linguistique, très technique, ne suffisant pas à elle seule à rendre compte de tous les aspects inhérents à la traduction, celle-ci ne se réduisant pas à un simple passage d'une langue à l'autre. Une approche de linguistique appliquée est aussi pertinente pour étudier les aspects pratiques d'un enseignement/apprentissage de la traduction. Une approche fonctionnelle éclairerait les aspects communicationnels et interculturels de ce processus. Enfin, une approche de linguistique textuelle viendrait, elle, éclairer les spécificités discursives, la traduction se faisant à travers un discours et des textes dont une étude de la traduction et de son enseignement doit rendre compte.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., 2011, *La linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris, 3ème édition.
- BENVENISTE E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Editions Gallimard, Paris.
- BLANCHET P., 2004, « Témoignage sur un essai de traduction interculturelle : de Alice in wonderland à Liseto en provençal », in *La linguistique*, vol 40, fasc. 1, pp. 109-116.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- BOURDIEU P., 2002, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherches en sciences sociales*, n°145, pp.3-8.
- CALVET L.-J., 2007, « La mondialisation au filtre des traductions », in NOWICKI et OUSTINOFF, Hermès, CNRS Editions, Paris, pp. 45-57.
- CASANOVA P., 2002, « Consécration et accumulation de capital littéraire . La traduction comme échange inégal », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 144, septembre, Seuil, Paris, pp.7-20.
- DOISE W., PALMONARI A., 1986, *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- GUIDERE M., 2008, *Introduction à la traductologie*. De boeck, Bruxelles
- HERSENT J.-F., 2007, « Traduire : rencontre ou affrontement entre cultures ? », in NOWICKI J. et OUSTINOFF M., Hermès, CNRS Éditions, Paris, pp. 159-167.
- MOSCOVICI S., 1986, « L'ère des représentations sociales », in Dois W. et Palmonari A., Éditions Delachaux et Niestlé, pp. 34-80.
- NEUVEU F., 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin, Paris.
- NOWICKI J., OUSTINOFF M. (Coord .), 2007, *Traduction et mondialisation*, Hermès, CNRS Editions, Paris.
- OUSTINOFF, 2007, « « Les translations studies » et le tournant traductologique », in NOWICKI et OUSTINOFF, Hermès, CNRS Éditions, Paris, pp. 21-28.
- OST F., 2009, *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*, Librairie Arthème, Fayard.
- PNCHARAL B., 2007, « La « Social Science Translation Projet » et la traduction des sciences humaines », in NOWICKI et OUSTINOFF, Hermès, CNRS Editions, Paris, pp. 99-106.
- PROST L., 2009, « L'objet de la traduction », in *La Pensée* n° 360, octobre-décembre, pp. 141-148.
- SEVE L., 2009, « Traduire Marx », in *La Pensée* n° 360, pp. 135-140.

Samira Rabehi
Doctorante, Université de Jijel, Algérie
rabehi_samira @ yahoo.fr



Synergies Monde arabe n°8 - 2011 pp. 23-34

Résumé : *L'enseignant se trouve parfois devant des apprenants souvent sceptiques quant à l'utilité d'une participation orale en cours .Il est souvent difficile de les convaincre de l'intérêt d'apprendre à échanger et à conforter des points de vue. Compte tenu de ce manque d'intérêt pour l'orale, l'objectif de cet article est de montrer l'effet de l'activité orale argumentative sur l'amélioration de l'expression orale chez les apprenants en difficultés, habituellement, très timides ou effacés.*

Mots- clés : *Discours argumentatif -oral- apprenant- communication - activité - FLE*

Abstract: *Sometimes, teachers find themselves dealing with students skeptical about the usefulness of oral participation in the classroom. It is often difficult to convince them of the interest of learning to exchange and confront points of view. Consequently, by taking into consideration this lack of interest, the present research paper aims at demonstrating the effect of oral arguing activity on the improvement of oral expression of learners who face difficulties and who are usually shy or retiring.*

Keywords: *argumentation discourse - oral - learner - communication - activity - French as foreign language.*

Introduction

L'école a pour mission de former de futurs citoyens, des individus autonomes, dotés d'un esprit critique et éclairé. Développer l'argumentation chez les apprenants, est l'un des moyens répondant le mieux à cette priorité. Cela dit, cet apprentissage ne peut fonctionner à vide .Il se nourrit des savoirs scolaires et progresse à leur rythme. C'est pourquoi l'argumentation se trouve donc principalement envisagée comme un moyen d'acquérir des compétences linguistiques au service de l'oral et des compétences communicationnelles au service de la vie dans les communautés sociales.

Le choix de l'argumentation au service de l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la deuxième année secondaire n'est pas le fait du hasard. Nous avons longtemps réfléchi pour mettre eu exergue ce travail de recherche. Ayant fréquenté nous même, le secondaire, nous revoyons les difficultés éprouvées par les apprenants dans l'expression orale .en effet, leur manque d'intérêt

pour l'oral, leur réticence à intervenir oralement en classe rendent urgent la mise en point d'une acquisition par objectifs. Ainsi, au cours de ce travail, nous essayerons d'évoquer l'utilité de l'argumentation dans l'échange verbal qui fait émerger les différences langagières et comportementales dont les apprenants ont conscience. Pour cerner l'intérêt de notre recherche nous avons cherché à Savoir : 1. quelles sont les difficultés qu'affrontent les apprenants à l'oral .2. l'argumentation vise-t-elle à réduire la peur de s'exprimer et à créer chez l'apprenant l'envie de dire ? 3. quelle est l'activité qui sollicite l'argumentation à l'oral ? De ce qui précède, notre problématique a pour suite de savoir : comment l'argumentation favorise-t-elle le développement de l'expression orale en français langue étrangère ?

Nous émettons comme hypothèse globale que les apprenants produiront oralement des discours mieux structurés et mieux argumentés tout au long des étapes de l'argumentation. Nous supposons également que les apprenants parviendront :

- à justifier un point de vue oralement ;
- à prendre la défense de quelqu'un ;
- à s'impliquer verbalement et physiquement dans une discussion ;
- à rejeter une thèse ;
- à établir et créer des solutions.

Autour de la notion d'«Argumenter»

Argumenter c'est vouloir convaincre à soutenir ou à contester une opinion, cette tentative vise aussi dans le même temps à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Argumenter c'est donc justifier une opinion que l'on veut faire adopter, partager en tout ou partie et surtout tenir un discours efficace. Ainsi, selon (Perelman, 1977), l'argumentation est la manière de présenter et de disposer des arguments à l'appui d'une thèse ou contre, celle -ci, en vue d'obtenir l'adhésion par consentement d'un auditoire.

Quand il parle d'argumentation, G. Vignaux affirme : «l'argumentation déconstruit, construit, reconstruite en d'autres terme transforme. Cela veut dire que l'argumentation nous est donnée comme produit en même temps qu'elle construit un produit » (Vignaux ,1976 :9). Du point de vue du dialogue, C. Plantin considère comme argumentatif «tout discours produit dans un contexte de débat orienté par une question » (Plantin, 1990 :24).

Quelle place à l'argumentation dans les programmes scolaires ?

Réfléchir sur l'importance de l'argumentation dans l'apprentissage oral au secondaire, c'est inciter l'apprenant à expliquer comment il a procédé et pourquoi il a procédé à tel résultat, car inciter les apprenants à développer leurs points de vue sous -entend que nous les considérons comme des personnes à part entière dont le jugement n'est pas moins intéressant que celui des

adultes .A ce sujet, De castera nous dit :«l'argumentation est une dimension importante de la communication qui consiste à défendre des idées ,des causes, à en combattre d'autres ,et donc à transmettre à autrui sa pensée , ou à comprendre celle d'autrui » (F & B. De castera, 2001 :58).

Les programmes officiels de 2^eA.S (niveau retenu pour notre étude) semblent sensibles au développement du sens critique chez l'apprenant .Ils parlent de mettre en place des procédures intellectuelles, telles qu'apprendre à comparer et sélectionner des informations, à argumenter autant d'éléments qui conduisent à l'autonomie et s'acquièrent dans toutes les activités de la classe.

Ainsi, la 2^e A.S représente une étape décisive pour la maîtrise des différents discours .La compréhension et la pratique des grandes formes de l'argumentation constituent pour les apprenants l'innovation principale .Leur étude associe celle des discours. Narratif, explicatif et descriptif. Le but de ce cycle d'apprentissage est donc de faire apprendre aux apprenants à argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue à travers l'étude d'un support choisi ainsi que par le déroulement de certaines activités relatives à la pratique argumentative.

L'oral et ses risques :

L'oral s'enseigne désormais de l'école à l'université et, au-delà, en maints stages de formation continue .l'aptitude de communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels.

L'apprentissage de l'oral dans les écoles notamment au secondaire consiste à valoriser les idées fortes des apprenants, leurs centres d'intérêt, leurs réflexions et sentiments au sujet de domaines qu'ils connaissent bien, de les renforcer et les intégrer dans une société parlante qui fonctionne par la communication et la négociation. Quelque chose se joue donc, dans l'oralité, qui relève de l'échange, de partage, de la relation, où interviennent le désir, l'angoisse et le besoin de situer sa propre expérience par rapporte à celle des autres et par rapport au monde. En ce sens, G. Vigner déclare : «l'oral, terme ambivalent ,désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant» (Vigner,2001 :34).

Dans une perspective communicationnelle, (Sorez ,1995) souligne que l'expression orale n'a de sens qu'en fonction de la communication, et que les personnes qui éprouvent des difficultés au niveau de la communication, en éprouvent aussi au niveau de l'expression. Apprendre à mieux communiquer, c'est donc aussi apprendre à mieux s'exprimer.

Parlant des interactions comme rapports d'échange et d'influence dans l'apprentissage oral, C. Kerbrat- Orecchioni déclare : «parler c'est échanger, c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 :17).L'interaction verbale des apprenants favorise donc la communication orale et c'est en écoutant les autres et en exprimant souvent leurs points de vue que les

apprenants progressent, échangent et construisent leur identité professionnelle lors des formations.

Invitation à l'expression orale

En prenant la parole, l'apprenant s'expose car l'oral suppose que soit mis en jeu de l'affectif, de l'identitaire, du social, mais aussi du cognitif. Si l'oral présente de tels risques nous pourrions nous demander quel est l'enjeu de cet intérêt nouveau de l'école pour l'oral ? De ce qui précède, nous en donnons les raisons :

Une demande sociale

Il s'agit de former de jeunes citoyens capables de s'exprimer pour créer des rapports sociaux plus harmonieux, c'est à dire réfléchir d'une manière critique et savoir exprimer les opinions personnelles bien justifiées, ce qui constitue l'un des droits du citoyen d'un état démocratique dont les apprenants deviendront les membres à part entière.

Une demande institutionnelle

Dans ses rapports avec le jeune lycéen en divers comportements, l'enseignant doit avoir de la clairvoyance et de la sagacité envers lui tout en tenant compte de son âge, ses pré-acquis, son environnement et sa vision du monde pour réagir en sa faveur.

Un enseignant qui délivre un savoir aussi linguistique que culturel et communicationnel doit adopter son cours aux capacités de ses apprenants. En matière d'argumentation, notamment orale, les jeunes lycéens doivent étudier des thèmes authentiques qui correspondent à un réel besoin, c'est-à-dire qui ressemblent à ceux qu'ils sont susceptibles de retrouver dans leur vie courante.

Cadre général et déroulement de l'expérimentation

Dans la présente partie pratique, nous tenterons d'expliquer les étapes de l'expérimentation notamment la présentation du corpus, l'analyse des enregistrements et l'exploitation des résultats.

1. Sélection du Public

Le groupe expérimental objet de notre recherche se compose de 16 apprenants choisis de manière aléatoire, le but est d'avoir un groupe hétérogène avec différents niveaux. Ces apprenants appartiennent à une classe hétérogène de 2^e année secondaire qui compte 32 apprenants dont 21 filles et 11 garçons intéressés mais agités, et le problème est souvent de parvenir à gérer leur hétérogénéité. Cela dit, les différents professeurs se trouvent confrontés

à un groupe disparate, composé pour une part d'apprenants faibles et peu autonomes, et à l'opposé d'une tête de classe d'un bon niveau mais qui ne parvient pas à imprimer une dynamique au groupe. La classe est donc tiraillée entre deux pôles, et le groupe des apprenants d'un niveau moyen ne représente pas une force suffisante pour imposer son rythme de groupe.

Le choix d'une problématique concernant l'oral s'est imposé comme une nécessité face à cette classe. L'enjeu a ainsi été de parvenir, non pas à étouffer l'activité des apprenants, mais à la canaliser pour la rendre constructive et productive.

2. Choix de l'activité d'argumentation

S'agissant des l'activité préparant à la maîtrise de l'échange/ discours argumentatif, le manuel scolaire de 2^e AS propose un certain nombre d'activités dans lesquelles les apprenants argumentent, par exemple, la situation de procès, un conte, une B.D, une fable, une lettre ouverte, une courte pièce théâtrale, etc.

Les activités considérées comme des atouts pour l'oral dans la mesure où elles facilitent la prise de parole et permettent également une prise de conscience de son corps, lèvent les blocages, donnent de l'aisance dont la joie et le plaisir sont le moteur (André, 2005). En fait, de telles activités relevant essentiellement du vécu de l'apprenant, permettent d'éviter que l'apprenant ait le sentiment de devoir accomplir un travail purement scolaire qui ne présente d'intérêt que pour son professeur et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation.

3. L'interdépendance des compétences de base travaillées Compréhension orale/Expression orale

Dans notre travail de recherche, le ciblage du travail sur la compréhension orale qui précède, d'ailleurs, l'expression orale consiste, d'abord à comprendre le contenu du texte écouté, ensuite amener les apprenants à s'exprimer librement en situations réelles afin de favoriser la prise de parole et vaincre, précisément les handicaps et le silence qui constituent un frein automatique à l'indispensable entraînement.

4. Objectifs de formation

Développer l'écoute et l'expression orale ;

Se familiariser avec la prise de notes ;

Distinguer thèse, arguments et exemples ;

Travailler les modalités d'énonciation ;

Exprimer une opinion favorable et/ou défavorable en utilisant les verbes d'opinion.

5. Modalité de travail / durée :

Prise de notes individuelles pendant que l'enseignant lit le texte, travail collectif oral en groupe- classe, puis travail individuel oral ;

Travail en binômes.

Durée : 02 heures/ (1 heure/séance)

Déroulement

Le texte écouté pose d'emblée un émetteur (locuteur) et c'est cette présence qui détermine la production du sens, il pose également un récepteur (auditeur). En effet, écouter un texte c'est travailler sur les indices qui permettent à l'apprenant de discerner l'aspect pragmatique du texte. Pour ce faire, nous proposons aux apprenants une lettre ouverte (voir annexe) sur les jeunes et la télévision, comme support afin de les familiariser avec la prise de notes et de les inciter à répondre aux questions préalablement fixées au tableau : A quel type d'écrit a-t-on affaire ? Qui est le destinataire ? Quel est le thème abordé ? Quelle est la thèse ? Qui est le destinataire ? Quand et où cette lettre a-t-elle été publiée ?

Pour mieux comprendre le contenu du texte, nous invitons d'abord les apprenants à réécouter attentivement le texte, nous leur proposons de passer au tableau pour noter leurs réponses, car une phrase écrite au tableau par un camarade a un caractère plus ludique qu'une phrase dictée par l'enseignant.

Cette 1^{re} séance, consacrée à l'analyse du contenu de la lettre étudiée doit mener les apprenants à réfléchir sur l'intérêt de maîtrise des verbes d'opinion et à exprimer un point de vue favorable et/ou défavorable concernant le thème abordé.

Lors de la 2^e séance, nous divisons le groupe-classe de 16 apprenants en 04 sous-groupes. Dans chaque sous-groupe formé de 04 apprenants, ces derniers tentent de travailler en binômes pour exprimer deux points de vue différents sur un thème d'actualité en utilisant les verbes d'opinion.

Bilan

Lors de la séance de compréhension orale, le groupe-classe parvient bien, dans sa globalité, à répondre aux questions relatives à la 1^{re} écoute. Nous constatons que 85% des apprenants arrivent à identifier le type d'écrit abordé, à déterminer l'énonciateur, le (s) destinataire(s) et à repérer la thèse défendue par l'auteur. En effet, le support amène les apprenants à sortir de leur silence et ce, en faisant part de leur désir d'aller au tableau. 95% d'apprenants réagissent très positivement à la demande de l'enseignante. Certains d'entre eux protestent lorsqu'ils ne sont pas choisis. Ainsi, **Salaheddine, Houssam, Rima, Nacima et Chahra** réclament très souvent l'autorisation d'aller au tableau. L'oral est donc probablement une clé pour que ces apprenants, assez difficiles à canaliser, en

viennent à s'impliquer dans le cours.

Pour aider les apprenants à aller plus loin dans leur réflexion, nous nous efforçons donc, dans cette optique, de poser des questions portant sur les arguments, les exemples employés par l'auteur ainsi que sur le but de la lettre étudiée. Ceci dit, 20% des apprenants donnent les arguments de façon correcte et ordonnée. Par contre chez 50% des apprenants, les exemples sont présents. Cet exercice fructueux, permet également aux apprenants de comprendre l'aspect négatif du point de vue de l'auteur et d'exprimer leur point de vue personnel vis-à-vis du thème traité. Ainsi, **Imed** et **Nedjemeddine** défendent la thèse de l'auteur alors que **Kheira**, **Chahra**, **Houssam** et **Salaheddine** expriment un point de vue contraire en présentant des arguments et des exemples valables.

La 2^e séance consacrée à l'expression orale, révèle que parmi les 16 apprenants, 14 font preuve de compréhension des marques d'énonciation et s'impliquent largement mais essentiellement dans leur discours. C'est dans cette perspective que nous constatons avec plaisir que dans chaque sous-groupe, les apprenants choisissent de travailler à deux sur un même thème à condition que chacun d'entre eux présente un point de vue différent.

Présentation du corpus et analyse de l'enregistrement

Afin d'assurer la meilleure qualité possible de recueil des données, nous avons utilisé l'enregistrement vidéo pour recueillir les interactions dissymétriques entre apprenants et enseignante dans le groupe -classe ainsi que pour les présentations orales des sous -groupes.

Cet enregistrement a été réalisé au cours de l'année scolaire 2008/2009 dans une situation formelle, c'est-à-dire en salle de cours. Ceci nécessite, d'abord, un recueil des dialogues de classe, ensuite une analyse de contenu des transcrits.

L'analyse de quelques réponses individuelles

Imed

Transcription orthographique aménagée

Personnellement, je pense qu'il faut interdire aux jeunes de regarder la télévision avant leur majorité, car elle risque de changer leur comportement. Enseignante : comment ?

Imed : ils voient des publicités (publicités) que (qui) les poussent de (à) vouloir des choses qu'ils ne peuvent pas avoir dans la réalité.

Performances linguistiques

La production de **Imed** présente deux défauts de prononciation qui gênent la compréhension sans pour autant la rendre impossible.

Il assimile

Le son[0] au son [u] , nous avons relevé une occurrence fautive du son[0]:

[fu]@faut.

Le son [y] au son [i], nous avons noté une occurrence fautive du son [y] :
[publicité]@publicité .

Performances morpho- syntaxiques

Il confond entre les deux pronoms relatifs et emploie :
(que) au lieu de (qui).

Il confond entre les deux prépositions et emploie :
(de) au lieu de (à).

Chahra

Transcription orthographique aménagée

Je pense que un (qu'un) enfant peut regarder la télévision à condition que ses parents le surveillent.

Enseignante : comment ?

Chahra : Euh ... Euh... en limitant le temps passé avant (devant) la télévision, Euh... en choisissant les programmes et en évitant les films qui causent les chocs.

Performances morpho-syntaxiques

La production de **Chahra** contient des erreurs qui brouillent la compréhension sans l'altérer complètement.

Elle emploie

(que) au lieu de (qu'un)

(avant) au lieu de (devant)

Aisance : **Chahra** marque des pauses silencieuses gênantes. Nous avons noté 3 occurrences d'hésitation (euh) qui sont dues au fait que **Chahra** cherche des mots.

Kheira :

Transcription orthographique aménagée

La télévision est un moyen de communication et d'ouverture sur le monde. C'est pourquoi, je pense qu'il ne faut pas l'interdire à les ... à les enfants (aux enfants) de moins de dix-huit ans.

Aisance : **Keira** fait des répétitions plus ou moins gênantes, à travers lesquelles elle se corrige : [a le zāfā O zāfā].

Débit : le débit de **Kheira** est rapide.

Nedjmeddine

Transcription orthographique aménagée

Pour moi, l'enfant qui passe ses après-midi et ses soirées devant la télévision risque de (de) délaisser ses études.

Performances linguistiques :

Il assimile

Le son [ə] au son [i], nous avons 1 occurrence du son [ə] : [di] ® de

Analyse de quelques prestations en binôme

Rima

Transcription orthographique aménagée

Je pense que les enseignants sont en grève parce que leur argent (salaire) n'est pas suffisant pour vivre bien (convenablement). A mon avis, cette grève leur permet (permettra) d'obtenir tous leurs droits qu'ils veulent (réclament) depuis longtemps.

Transcription phonétique

[ʒə pās kə le zāsənǝ sōǎ gRɛv paRsə kə lœR aRʒǎ ne pa syFiZǎ puR vivR bjẽ / a mō avi set gRɛv lœR pɛRme dobtəniR tu lœR dRwa kil Vœl dəpɥi lōtǎ].

Performances linguistiques

La ponctuation de Rima ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

Performances lexicales

Nous avons relevé 03 occurrences inadéquates.

Elle emploie

(argent) au lieu de (salaire)

(bien) au lieu de (convenablement)

(veulent) au lieu de (réclament).

Performances morpho-syntaxiques

Elle emploie

(permet) au lieu de (permettra)

Aisance : Rima ne marque pas de pauses silencieuses gênantes. Nous n'avons noté une seule occurrence de pause.

Débit : le débit de Rima est suffisamment bon pour la réception

Accentuation : l'accentuation de Rima est distincte.

Intonation : l'expression de Rima est monocorde ; elle garde la même mélodie du début à la fin.

Imed

Transcription orthographique aménagée

Personnellement, je souhaite la prise (reprise) des cours afin de terminer les leçons (le programme). A mon avis, cette grève menaçait (menace) l'avenir de tous les élèves.

Transcription phonétique

[pəRSONɛlmǎ ʒə suwet la pRiZ de kuR afẽ də tɛRmine le ləsō / a mō avi set gRɛv mœnas lavəniR də tu le zelev].

Performances linguistiques

La prononciation de Imed ne présente pas de défauts qui demandent des efforts de compréhension et de réception.

Performances lexicales

Nous avons relevé 02 occurrences inadéquates

Il emploie

(prise au lieu de (reprise).

(leçon) au lieu de (programme).

Performances morphosyntaxiques

Le verbe (menacer) est mal conjugué

Il emploie

(menaçait) au lieu de (menace).

Aïssance : **Imed** marque deux pauses silencieuses qui peuvent être considérées comme des occurrences d'hésitation et qui durent jusqu'à (7s).

Débit : le débit de **Imed** est assez bon pour la réception.

Accentuation : l'accentuation de **Imed** est peu distincte.

Intonation : les intonations de **Imed** sont plus ou moins adaptées

Conclusion :

Les activités argumentatives orales accomplies par les apprenants ont fait apparaître leur intelligence et leur dynamisme. Le niveau du groupe expérimental est appréciable, un renforcement s'avère nécessaire. Les apprenants ont fait preuve de changement, quant à leur rapport avec l'expression orale grâce à des activités faisant appel à la motivation, à la logique, au raisonnement ; en somme à la communication.

En effet, d'après notre analyse, nous pouvons confirmer les hypothèses formulées dans l'introduction. En fait, l'étude de l'argumentation par les apprenants de la 2^e A.S est plus enrichissante. D'une part, placée au sein de l'apprentissage oral, elle contribue à susciter et à entretenir la dynamique des apprenants. D'autre part, l'apprentissage oral est un moment privilégié où les apprenants s'expriment librement, s'encouragent, se corrigent ce qui leur donne l'habitude de s'exprimer et par la même de consolider l'expression orale en français.

Cette expérimentation a révélé la compétence fondamentale pour un apprenant à communiquer, construire sa pensée et agir. Cependant, elle ne prétend évidemment pas apporter des réponses définitives aux divers questionnements qui s'ouvrent à notre réflexion. Nous apportons nos contributions, celles des chercheurs pour que se poursuivent les expériences et les recherches, pour que la problématique de l'oral favorise le développement de pratiques nouvelles, pour que l'apprentissage des langages devienne l'affaire de tous.

Bibliographie

- André, J. , 2005. Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir. Paris : L'Harmattan.*
- De castera, F & B., 2001. L'argumentation au lycée. Paris : ELLIPES.*
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1998. Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations. Paris : Armand Colin.*
- Perelman, C., 1977. L'empire Rhétorique. Rhétorique et argumentation. Paris : Librairie Vrin.*
- Plantin, C., 1990. Essais sur l'argumentative. Paris : Editions Kiné.*

Sorez, H., 1995. Prendre la parole. Paris :HATIER.

Vignaux,G., 1988. Le discours, acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition. Paris : Ophrys.

Vigner,G., 2001. Enseigner le français comme langue seconde. Paris : Clé international.

Annexe : une lettre ouverte

J'ai lu attentivement votre dossier sur les jeunes et la télévision, paru dans le numéro de lundi 22-03-2009. Comme je suis retraité, j'ai tout le temps d'observer les jeunes qui vivent autour de moi, et je tiens à vous donner mon avis sur la question.

Je pense qu'il faudrait interdire purement et simplement aux jeunes de regarder la télévision avant leur majorité. Je trouve que les jeunes qui regardent la télévision ne font plus rien d'intéressant. Ils ne lisent plus, ne font plus de sport, ne jouent presque plus avec leurs amis et ne travaillent pas.

De plus, la télévision ne leur apprend rien, sauf à parler un français incorrect. On n'y voit que des publicités, des émissions vulgaires, immorales, et des spectacles de violence.

Les enfants se couchent trop tard et n'ont plus aucune attention en classe. Ils se conduisent devant leurs professeurs comme devant un poste de télévision l'écoutant comme cela leur chante et parlant en même temps que lui.

C'est pourquoi je crois qu'il faudrait interdire la télévision aux enfants de moins de dix-huit ans.

Bahri Fakhereddine
« courrier des lecteurs »
« Le quotidien d'Oran »
29/03/2009

Rania Adel
Université de la princesse Noura



Synergies Monde arabe n°8 - 2011 pp. 35-66

Résumé

Le français oral, du fait de sa spécificité, constitue un champ fertile pour nombre d'études prosodiques, morphologiques et syntaxiques. Notre présente recherche est consacrée à l'étude d'un phénomène relevant du travail de formulation, à savoir les répétitions dans le discours de la deuxième génération de l'immigration. C'est donc dans un cadre sociolinguistique que notre étude s'inscrit. Nous avons décelé les classes grammaticales les plus touchées par ledit phénomène ainsi que leur fréquence pour ensuite traiter les deux grands types de répétitions: répétition identique vs répétition non identique et nous avons clôturé notre recherche par les fonctions des répétitions. La présente étude a assuré que l'hésitation, que les linguistes considéraient jusqu'alors comme la cause essentielle de la répétition, n'est qu'une facette des multiples fonctions de la cette dernière.

Mots-clés: Travail de formulation - répétition - hésitation - autocorrection- amorce de mot- fragment inachevé- compétence et performance.

Abstract

Oral French, because of his specificity, constitutes a fertile field for number of prosodic, morphological and syntactic studies. Our present research is devoted to the study of a formulation phenomenon, namely the repetitions in the speech of the second generation of immigration, within a sociolinguistic framework. We detected the parts of speech most touched by the aforementioned phenomenon and their frequency then we treated the two great types of repetitions: identical repetition/non-identical repetition and we enclosed our research by the functions of the repetitions. The present study ensured that hesitation, that the linguists considered as the essential cause of repetition, is only one of its multiple functions.

key words: formulation work - repetition - hesitation-self-correction -beginning of word - fragment - unfinished competence and performance.

Les répétitions de performance dans les corpus oraux font partie de ce que les linguistes ont appelé « *marques de recherche de formulation* », une notion générique qui regroupe entre autres différents types de pause, faux départs, autoréparations et disfluences. Des indices révélateurs de la réalisation langagière et de l'élaboration du discours. « *En fait, la plupart des approches linguistiques ou psycholinguistiques des phénomènes qui nous intéressent ici ont surtout mis en évidence un rapport entre ces marques et l'effort d'encodage du locuteur [...]. Ces marques signalent une difficulté due à un simple retard dans la « programmation des unités » ou bien à une difficulté passagère de « conceptualisation des unités* »¹.

Malgré l'importance de tels phénomènes langagiers, « *pendant nombre d'années, la tradition grammairienne ainsi que celle du TAL semblent avoir délaissé voire dévalorisé au profit de l'écrit normatif l'étude des phénomènes propres à l'oral, ne développant aucun cadre syntaxique pour les analyser* »².

Bien plus, comme Candea le confirme, « *aucune étude [n'a] adopté un point de vue sociolinguistique par rapport à l'utilisation de ces marques* »³. D'où l'importance de notre présente recherche.

Notre travail s'inscrit dans l'optique de la continuation des travaux lancés par Morel et Danon-Boileau (1998)⁴, et développés par Sandrine Henry qui a esquissé une typologie pour les répétitions.

On s'est intéressé à vrai dire au français oral des jeunes dits issus de la deuxième génération de l'immigration ou enfants d'immigrés et ce, à travers leur témoignage présenté dans le cadre de la troisième partie intitulée « *Les enfants* », du documentaire de Yamina Benguigui « *Mémoires d'immigrés* »⁵. Notre corpus renferme les propos d'une dizaine de Français d'origine maghrébine, il comprend presque 7.000 mots et fait intervenir plusieurs locuteurs (dont la tranche d'âge est bien vaste), ce qui nous permet d'éviter de tomber dans le piège des traits langagiers individuels et de traiter ces locuteurs comme un microcosme social représentatif d'une communauté particulière. Il s'agit de scènes quasi-monologiques dans lesquelles les locuteurs évoquent leurs souvenirs d'enfance, leurs relations avec la France, l'arrivée de leurs parents du

1- CANDEA, Maria, Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané, étude sur un corpus de récits en classe de français, tome I, thèse de doctorat nouveau régime pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris III, 2000, pp. 18-19.

2- HENRY, Sandrine, Etude des répétitions en français oral spontané pour les technologies de la parole, in www.loria.fr/projets/JEP-TALN/actes/Recital/pleniere/henry.pdf

3- CANDEA, Maria, Op.cit., p. 63.

4- Cf. MOREL, Mary-Annick et DANON-BOILEAU, Laurent, Grammaire de l'intonation, l'exemple du français oral, Bibliothèque de faits de langues, Paris-Gap, Ophrys, 1998.

5- Mémoires d'immigrés, trois documentaires de Yamina Benguigui, les pères, les mères, les enfants, mk2, 2004.

bled, leurs souffrances qui étaient pour la plupart du temps en sourdine et enfin leur double identité. Le corpus est d'une durée totale de presque 55 minutes. Si le parler des parents de ces jeunes, des immigrés analphabètes venus en France dans les années 50 et 60 pour reconstruire l'Hexagone, était pour la plupart du temps stigmatisé, qu'en est-il pour les enfants nés en France, scolarisés dans les écoles nationales et ayant la nationalité française ?

Pour important que soit le recours aux analyseurs et aux étiqueteurs automatiques, nous avons préféré l'analyse manuelle pour plusieurs raisons. Primo, elle constitue une partie intégrante de l'analyse automatique. Secundo, si l'étude de la pause, du rythme, des phénomènes prosodiques en général nécessite le recours aux spectrogrammes, il n'en est pas le cas avec les répétitions. Tertio, l'analyse manuelle permet de cerner les phénomènes oraux, source de difficultés pour la détection automatique et principale cause des résultats imparfaits. Il suffit de lire l'article d'André Valli et Jean Véronis pour être convaincu des dilemmes que pose une analyse automatique pour les répétitions aussi bien que des erreurs qui en résultent. La succession de la forme (en) par exemple est analysée comme adverbe dans la première occurrence et comme pronom personnel dans la deuxième occurrence. La répétition de plusieurs (que) relatifs est analysée de façon erronée comme conjonction de subordination. Et ainsi de suite, la fiabilité de la détection automatique dans un tel contexte et pour un tel phénomène est donc mise en question⁶.

Avant de procéder à notre recherche, il nous incombe de souligner que les linguistes ont fait la distinction entre deux sortes de répétitions, celles relevant de la compétence ou faits de langue, qui sont dictées par les règles grammaticales, telles les constructions réfléchies (vous vous êtes proménés) ou l'emphase (elle est très très très intelligente) et celles relevant de la performance ou faits de parole, en l'occurrence les indices d'hésitation et de travail de formulation qui aboutissent à la formation d'énoncés agrammaticaux et dans lesquels le déroulement syntagmatique est interrompu. « *Elles n'apparaissent pas au hasard, mais essentiellement à l'initiale de frontières syntaxiques majeures, révélant ainsi dans un premier temps une incomplétude syntaxique en laissant un vide lexical ; le remplissage lexical s'effectue dans un second temps pour aboutir à un énoncé achevé* »⁷. Si le premier genre peut figurer à l'écrit aussi bien qu'à l'oral, le second fait essentiellement partie des corpus oraux et en effet, c'est sur ce second genre que notre étude s'appuie.

Ceci dit, notre problématique est donc la suivante : Quelle est la classe morphosyntaxique des unités répétées ? S'agit-il de mots pleins ou plutôt de mots outils et de ligateurs ? Quelle en est la fréquence ? Quelle en est la taxinomie ? Et si l'agrammaticalité des énoncés est le critère qui permet de faire la différence entre répétitions de compétence et répétitions de performance, pourrait-on trouver des fonctions pour ces répétitions, ou sont-elles toujours

6- VALLI, André et VERONIS, Jean, Étiquetage grammatical des corpus de parole : problèmes et perspectives, in <http://sites.univ-provence.fr/~veronis/pdf/1999rfla.pdf>

7- HENRY, Sandrine, Quelles répétitions à l'oral ? Esquisses d'une typologie in <http://sites.univ-provence.fr/delic/papiers/Henry-2002lorient.pdf>

dues à l'hésitation et au travail de formulation?

En effet, « *The term 'repetition' refers to the presence in a single text of one or more linguistic segments following an initial occurrence* »⁸. Plus précisément, « *nous considérerons que toute répétition forme un bloc dans la parole qui comporte au minimum deux éléments : un premier élément que nous appellerons le « répétable » et un deuxième élément, identique au premier, que nous appellerons le « répété »*. Il va de soi qu'en théorie toute unité produite dans la parole est en principe un répétable et ce n'est que la présence d'un répété immédiatement après qui fait que ce répétable va entrer effectivement dans la composition d'un bloc que nous appelons a posteriori une « répétition ». Nous constatons qu'il peut arriver dans la parole qu'un répétable soit répété deux, voire trois fois : nous parlerons dans ce cas de répétés multiples. Le terme de « répétition » désignera toujours l'intégralité du bloc formé par le répétable suivi de tous ses répétés qui peuvent éventuellement être séparés par d'autres marques de TdF (comme par exemple une pause silencieuse ou un euh qui peuvent s'insérer à l'intérieur du bloc désigné par « répétition ») »⁹.

En effet, si Candea fait la distinction entre répétition simple et répétition multiple, d'autres linguistes se sont convenus à différencier plusieurs formes de répétitions: les répétitions à l'identique ou « *en contiguité dans la chaîne sonore d'un son, d'une syllabe, d'un mot ou d'une amorce de mot, de plusieurs syllabes ou de plusieurs mots* », ¹⁰ les répétitions partielles portant sur un changement d'un syntagme et les répétitions concernant un rajout d'un élément supplémentaire.

Quel qu'en soit le genre, la répétition « *brise l'avancée syntagmatique, créant ainsi un « piétinement » sur un même emplacement syntaxique, au profit d'une ouverture de l'axe paradigmatic* »¹¹. C'est le cas de l'exemple suivant relevé de notre corpus :

Le ...
Le dop pour se laver
Se laver les cheveux.

Notre analyse s'est déroulée en deux étapes : dans un premier temps, nous avons recensé tous les types de répétition figurant dans notre corpus, ensuite nous avons éliminé toutes les répétitions de compétence pour ne recenser que celles de performance. Cette seconde étape nous a permis de déterminer la

8- GARCIA DA SILVA, Denize Elena, Repetition in the oral and written narratives of Mexican teenagers, Working Paper No. 103, in <http://www.lancs.ac.uk/fss/linguistics/pubs/clsl/clsl103.pdf>

9- Candea, Maria, Op.cit., p. 315.

10- Ibid., p. 28.

11- HENRY, Sandrine, Etude des répétitions en français oral spontané pour les technologies de la parole.

classe grammaticale des unités répétées. Voici les exemples qui ont été attestés dans notre corpus et qui ont été transcrits selon les conventions du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS)¹².

I) Répétition de mots outils et ligateurs

- Les articles définis :

Le ++ le dop pour se laver se laver les cheveux

Très vite ++ la la révolte au lieu que ça se passe par des mots ou par autre chose pour moi ça va se passer par le déni

C'est de ++ c'est de me voir et de voir la + les flics arriver

Elles influencent vachement les + les jeunes

Pour nous le le le quart-monde existait

Donc on n'avait pas le droit pour les les les gens qui étaient déjà qui avaient l'âge de 17 ans 18 ans à cette période-là d'aller au cinéma ou de sortir ou d'aller lâcher une cigarette

Parce que ma mère appliquant la la la la règle de de la fille aînée qui doit se plier à toutes les tâches ménagères

Il n'est pas du tout algérien si ce n'est que par cette petite lucarne le le le contact dans ++ au sein de ma famille

Qui sont lourdes de conséquences autant sur les êtres humains que sur même la la notion de de de dignité d'homme

Donc il servait les les boissons à ceux qui étaient présents

Et systématiquement le le le chef de service appelait Mohamed tous les tous les tous les Arabes qui étaient là

C'est pour cela c'est là que réside aussi la la peur de la po-de la police chez tous les jeunes

Mais d'une certaine manière la la trahison suprême

Comme eux ils charriaient le le le copain parce qu'il est tellement français pour eux

12- Cf. http://74.125.77.132/search?q=cache:GBwBLkvtoW0J:clapi.univ-lyon2.fr/get_ftp.php%3Fdirectory%3DConvention%26filename%3D0a17623e44cdcce3f3ee1d23292505bb.doc%26surquoi%3DConvention%2520ANNA%26surqui%3D,+transcription+GAR&cd=1&hl=ar&ct=clnk&gl=fr

La marche des beurs c'était tout ce mouvement qui essayait de faire + de mettre en avant **le le le** droit des jeunes issus de l'immigration au même titre que les Français

Une fois c'est **les les** jeunes issus de la deuxième généra-génération une fois c'est les jeunes beurs

Les immigrés maghrébins qui meurent ici continuent quand même à renvoyer **les les** corps pour sépulture au pays

- Les articles indéfinis

Parce que je voyais je voyais **de de** jeunes maquereaux autour de moi

Il y avait bien **des des des** +++ on est entouré de fils de barbelés

C'est normal qu'on qu'on vit dans **une une** cité de transit

Moi, moi j'ai eu j'ai eu **une un un** islam de de de mon père c'est-à-dire de de du savoir et du respect et d'autrui

Donc j'aurais bien voulu moi inviter **des des des** collègues de bureau avec moi pour venir comment on pratique la Eid

Moi je dis Algérienne et avec **une une** culture disons une culture algérienne qui s'est adaptée qui s'est intégrée à à la culture française et c'est ça que moi je veux garder

Par exemple **un un un** disque de Slimane Azzam

Mais il n'avait pas **une une** haine de la France

Et je me retrouve dans **un un** pour moi **un** événement où mon père de sa propre main me verse un verre de champagne

On m'explique que euh il y a un appel à la prière à partir des cités universitaires que que il y a **des des** frères musulmans qui sont là qui surveillent les allers et venues des filles qui rentrent dans la résidence

C'est **un ++ un** mouvement qui s'amorce mais qui pas ++ qui s'imposera forcément

- Article indéfini et article défini

C'est **une ++** la fête du pardon

- Les articles contractés

Chacun avait avait un petit un petit cageot qu'il qu'il ramassait **du du** marché où il y avait la nourriture de la de la semaine

C'est-à-dire d'essayer de sortir **du du** cadre de la légalité

Et et les gens allaient à + **au(x)** bain(s)-douche(s) avec le petit savon

Alors jusqu'**au(x)** + à des petits détails

A partir de la marche à partir **du du** début des années 80, pour la France et les Français on sait que ce n'est plus du transitoire

Cette visibilisation de la présence des enfants des immigrés maghrébins en France était du paradoxe vis-à-vis **du du** système de l'intégration auquel avaient pensé nos parents

- Les adjectifs possessifs

Alors il se fait il se fait chambré par **ses ses** amis

Mon mon père et ma mère voulaient me faire rentrer

Il faut dire c'est ça qui engendre **notre notre** révolte

Nos nos parents vous ne les avez jamais reconnus

- Les adjectifs démonstratifs

On voulait on voulait pas **ce ce** dialogue on voulait pas cette façon

Mais en même temps il y a aussi **ce ce** rejet de la France de ++ peut-être pas le rejet de la France

On on on nous a inculqué un peu **ces ces cette cette** peur de de de l'autorité

Tu vois **ce ce** vocable de beur il dit ce qu'il veut dire ça veut dire que quelque part c'est une identité tronquée

- Les pronoms personnels

Les gens **ils ils** veulent **ils** s'extériorisent avec une haine

Je je je parle du principe maintenant

Elle elle nous réveillait moi et ma sœur aînée à 5 heures du matin

J'ai le ++ **je** suis un petit peu fatiguée

On on on sent qu'il nous aime mais en même temps il n'y a pas de discussion possible

i i i il met une espèce de fatalité

On on on nous a inculqué un peu ces ces cette cette cette peur de de de l'autorité

Il y a quelque chose de l'ordre du symbolique qui est en train de se passer où on accepte que le retour à la terre **il il** se fasse ici

Mais **on** (n') est **on** n'a pas fini

- **Les pronoms relatifs**

Et et moi **qui qui** poussais cette sorte de cri

Comme il y en a **qui qui qui** rêvent à une carrière

Donc on n'avait pas le droit pour les les les gens **qui** étaient déjà **qui** avaient l'âge de 17 ans 18 ans à cette période-là d'aller au cinéma ou de sortir ou d'aller lâcher une cigarette

Cette culture **qui qui** sent mes racines

Mon père effectivement il se trouve que c'est c'est c'est un type **qui qui** ne s'exprimait jamais avec nous

C'est des signes de toute manière **qui qui qui** semblaient persuader nos parents qu'on ne voulait plus de nous

Il a un patron qu'il aime beaucoup **qui qui** part à la retraite

C'est un ++ un mouvement qui s'amorce mais **qui pas ++ qui** s'imposera forcément

- **Le présentatif c'est**

[...] un moment de paix **c'était c'était** le dimanche le jour du seigneur

C'est c'est essayer de l'écrire de la traduire

Tout le terrain **c'était c'était** que de la boue

C'était c'était c'était du luxe

C'est c'est un peu tout ça mon père

Mon père effectivement il se trouve que **c'est c'est c'est** un type qui ne s'exprimait jamais avec nous

C'est c'est c'est peut-être une haine d'assister ///

C'est pour cela **c'est** là que réside aussi la la peur de la po- de la police chez tous les jeunes

Parce que **c'est c'est c'est** tout ça **c'est ++** on on on nous a inculqué un peu ces ces cette cette cette peur de de de l'autorité

Enfin **c'est c'est c'est** tout ça qui fait que même quand on a envie de se sentir Français on se dit on est français ça y est **c'est** bon il se passe un petit truc dans la journée qui fait que tout ça on se dit ma mère on n'est plus ///

c'est ++ c'est il y a un doute il y a un doute à un moment donné

C'est c'est c'est les deux quoi **c'est +** mais à mon avis maintenant il faut il faut faire avec

- Les prépositions

On vivait **dans ++ dans** une chambre comme ça

Des hommes vivaient les uns après les autres **dans dans dans** un petit espace

Je me rends compte que si j'accepte ça enfin **à à** l'époque j'ai pas le raisonnement

J'aurais ressemblé à des hommes humiliés à ceux qui baissent la tête **à ++ à** ceux qui disent oui monsieur

C'est-à-dire que **++ à** 13 ans 12 ans euh à la grande honte de mon père je rentre dans ce qu'on appelle une délinquance primaire

C'est-à-dire **de d'**essayer de sortir du du cadre de la légalité

Aucune couleur **dans dans** le choix des vêtements

Le fait d'écrire m'a appris **à + à** dompter cette violence

On habitait juste là **sous sous** le paliure là

C'est normal qu'on qu'on vit **dans dans dans** une cité de transit

Déjà déjà à à cette période-là il y a une crise d'iden- d'identité

Donc ce n'est pas normal quand on sortait **de de** l'école qu'il y avait cette différence

À l'âge **de de** 18 ans

Comment voulez-vous que quand vous avez grandi dans une cité comme ça **dans dans** un endroit + plein de boue où vous êtes isolés de tout le monde **de de** la société etc comment voulez-vous que quand vous avez 20 ans 22 ans c'est ce qui se passe maintenant dans les banlieues les gens ils ils veulent ils s'extériorisent avec une haine

C'est la Eid **dans dans** 2 3 jours

Moi moi j'ai eu j'ai eu un un islam **de de de** mon père c'est-à-dire **de de du** savoir et du respect et d'autrui

Parce que ma mère appliquant la la la règle **de de** la fille aînée qui doit se plier à toutes les tâches ménagères

Je rencontrais tout le monde **pour pour pour** suivre la scolarité

On ne l'avait jamais changée depuis qu'on avait pris possession des lieux quand on est arrivé **dans dans** notre appartement

Je suis plutôt submergée **par par** mon quotidien

Mon quotidien il est à à 24/24 français

À l'égard **de de** ton père et de ta mère

Qui sont lourdes de conséquences autant sur les êtres humains que sur même la la notion **de de de** dignité d'homme

Je pense à à toutes les jeunes filles

Que ce n'est pas parce qu'on est algérien que c'est égal à à échec

Au lieu d'être en phase **de de** d'existence d'être hein être on est tout le temps en phase de démonstration

J'ai le sentiment finalement d'avoir jamais été à l'écoute **de de de** mon ressentir de mon désir **de de** mon plaisir

Mais **de + de** cesser d'être d'être en démonstration

Moi je dis Algérienne et avec une une culture disons une culture algérienne qui s'est adaptée qui s'est intégrée à à la culture française et c'est ça que moi je

veux garder

Mais en même temps il y a aussi ce ce rejet **de** la France **de** ++ peut-être pas le rejet de la France

En fait ils ont toujours eu peur **de de** l'expulsion

On on on nous a inculqué un peu ces ces cette cette cette peur **de de de** l'autorité

Qu'il y a vraiment tous les pouvoirs **sur sur sur sur** les immigrés quoi **sur sur** sur nos parents quoi donc

C'est tout ça conjugait bien évidemment **avec + avec** le fait ++ qu'on nous montre du doigt constamment

J'allais à l'école **pour pour pour** retourner un jour enfin **pour** aller à l'Algérie

Il ne fallait surtout pas parler de nationalité française ou **de de** carte française à mon père parce que pour lui c'était une sorte **de de de** trahison

La trahison suprême c'est **de de de** renier

L'Etat algérien à l'époque **de de** Boumediene construisait des logements HLM dans la banlieue d'Alger

Maintenant **dans dans dans** tous les actes de ma vie actuellement je ne peux pas m'empêcher de penser à mes parents

Mais je ne peux pas m'empêcher de penser à mon père ou à tout ce qu'il a vécu ou à tous les silences et et les silences **de de de** ++ quand j'étais petit gamin sont extrêmement brouillants¹³ dans ma tête maintenant quoi

C'est que je me trouve à une table de culture française tu vois avec mon père où il s'ingénie tout le moment du repas à à expliquer que non j'ai beau être une grande jeune fille je dois avoir 19 ans à l'époque mais je ne bois pas de vin

Et et je demandais à mon père à l'époque de pouvoir rentrer pour aller m'engager **dans dans** les troupes estudiantines qui aidaient les paysans dans la révolution agraire

C'était bien en référence à à des des du savoir philosophique que j'avais contracté ici

Dans les années 80 on commence à assister à un certain nombre **de d'**événements et notamment **de de d'**assassinats **de de** jeunes issus de l'immigration

13- Nous croyons qu'il s'agit d'un lapsus, le locuteur voulait plutôt dire brouillés.

C'est **jusque jusqu'à** l'adolescence **jusqu'à** 17 18 ans pour moi c'était bien clair

Parce que c'était vécu comme une humiliation **de d'opter** pour la nationalité française

Quand il s'agit **de de** punir des assassins **de de** jeunes arabes

Le réchaud ++ **à + à** gaz

Il était il était **à à** 2 kilomètres **de de** des Champs-Élysées

- Les connecteurs

Et et les gens allaient **à + au(x)** bain(s)-douche(s) avec le petit savon

Et et moi qui qui poussais cette sorte de cri

Dans ta relation de père **et et** à l'égard de ton père et de ta mère

Et + et cette situation si tu veux est d'autant plus douloureuse que donc tu n'es pas soutenue à l'intérieur mais à l'extérieur non plus

Et et nous-mêmes quand on était mômes ben inévitablement on était imprégné de ça

C'est le temps le temps **et et et** notre comportement à nous qui changeront les choses

Mais je ne peux pas m'empêcher de penser à mon père ou à tout ce qu'il a vécu ou à tous les silences **et et** les silences de de de ++ quand j'étais petit gamin sont extrêmement brouillants dans ma tête maintenant quoi

Alors il faut bien sûr qu'il s'explique sur le pourquoi il amène sa fille **et et** pas sa femme

Et et je demandais à mon père à l'époque de pouvoir rentrer pour aller m'engager dans dans les troupes estudiantines qui aidaient les paysans dans la révolution agraire

Et et pour la première fois les enfants dans la rue dans l'espace public c'était un risque inouï de se faire taper dessus.

- Le « ne » de négation

Nos parents **ne ne** disaient rien

- Locution interrogative

Qu'est-ce qu'i qu'est-ce qu'il faut faire pour être intégré (question)

Qu'est-ce que qu'est-ce que je souhaiterais faire qu'est-ce qui qu'est-ce qui qu'est-ce qui me me serait agréable et je me dis ça serait bien quand même que je cesse

- Les conjonctions et locutions conjonctives

C'était le dimanche le jour du seigneur **comme + comme** on dirait

Par exemple on dit **que que** les marques elles influencent vachement les + les jeunes

Il répondait à ma mère en disant **que que** le quota d'immigration était dépassé

Qu'il y avait ++ qu'il n'y a pas de revanche à prendre finalement **que que** la guerre est terminée et **que que** d'exister pour soi

En tant que en tant que sœur aînée

En tout cas je ne me considère pas **comme comme** les petits comme Magalie comme Aura comme Stéphanie

Avec le fait **que qu'**ils sont un peu rejetés

C'est tout ça qui faisait **que que** pour lui nous étions algériens et que nous devons un jour ou l'autre retourner à l'Algérie

On m'explique que euh il y a un appel à la prière à partir des cités universitaires **que que** il y a des des frères musulmans qui sont là qui surveillent les allers et venues des filles qui rentrent dans la résidence

Il y a un doute à un moment donné donc qui fait **que qu'**on se sent ++ je ne me sens pas Algérien non plus

Quand quand on sera là

- Le verbe support:

Les gens allaient à + au(x) bain(s)-douche(s) + avec le petit savon, le ++ le dop pour **se laver se laver** les cheveux

- Bloc de mots outils :

- Préposition + article

Chacun avait un petit un petit cageot qu'il qu'il ramassait du du marché où il y avait la nourriture **de la de la de la** semaine

Il était il était à à 2 kilomètres **de de des** Champs-Élysées

A la à la mairie le quota d'immigration était dépassé

Il a fait tout le travail qui relevait j'allais dire **de de des** gens illettrés

C'était bien en référence à à **des des du** savoir philosophique que j'avais contracté ici

Il vit **dans un dans un dans un** château

- Préposition + verbe auxiliaire, copulatif, support

Mais de + de cesser **d'être d'être** en démonstration

J'allais avec ma mère déjà à la préfecture pour demander ++ **pour fai- pour faire** déposer une demande de logement.

Ma carrière c'était **d'être d'être d'être** souteneur

Le père arrivait mon père arrivait **pour dire pour dire** mettez moins fort

- Préposition + pronom

Pour nous pour nous c'était quelque chose de normal

Mon père tout de suite m'a fait un clin d'œil pour me dire **de me de me** taire quoi

Là je commence à m'intéresser à ce qui se passe et à m'en + à **me** sentir engagée par rapport à ce qui se vit ici

- Pronom relatif + pronom personnel

Chacun avait un petit un petit cageot **qu'il qu'il** ramassait du du marché où il y avait la nourriture de la de la semaine

- Pronom démonstratif neutre + pronom relatif + pronom personnel

On ressentait véritablement **ce qu'i ce qu'i ce qu'il** avait en lui

- Conjonction + pronom

C'est normal **qu'on qu'on** vit dans dans dans une une cité de transit

Qu'on qu'on me dit c'est quoi

En partant de Marseille il s'est passé **qu'on a qu'on qu'on** lançait un message de paix

- Connecteur +conjonction

Je me rends compte aussi que je suis une enfant de Descartes de l'école française **et que et que** lorsque j'ai abandonné des choses de l'ordre de la religion par exemple dans lesquelles mon père et ma mère voulaient me faire rentrer c'était bien en référence à à des des du savoir philosophique

- Connecteur + tournure de négation

Et non pas et non pas se lamenter attendre que tout cela vienne d'en-haut ou des lois ou autre

- L'introducteur de rhème il y a + tournure de négation

Il n'y avait pas il n'y avait pas de bain et de douche bien entendu

- Présentatif +préposition

C'est de ++ c'est de me voir et de voir la + les flics arriver

- Présentatif + négation

C'est pas c'est pas une religion

Comme dit enfin mon père c'est pas possible **ce n'est c'est pas** qu'à 10.000 francs il n'a pas travaillé 30 années de sa vie pour avoir 10.000 francs et pour être remercié

C'est pas c'est pas au niveau d'un ticket pour moi c'est au niveau du tutoiement

II) Répétition de mots pleins

- Noms, partie de syntagme et syntagmes nominaux

Les travailleurs immigrés pouvaient se lever un peu plus tard ++ pouvaient enlever **le bleu** de la semaine ++ **le bleu**

La seule forme de **ref- de refus** qui était possible pour moi.

Nos jeux nos jeux c'était quoi (question) c'était jouer aux pierres ou aux lances

Mais moi j'ai grandi vraiment **dans le projet + dans le projet** du retour **le mythe le mythe le mythe** du retour

Moi je dis Algérienne et avec une **une culture** disons **une culture** algérienne qui s'est adaptée qui s'est intégrée à à la culture française et c'est ça que moi je veux garder

C'est **le temps le temps** et et notre comportement à nous qui changeront les choses

Je sais qu'il est arrivé en **mai ++ mai 66**

Une fois c'est les les jeunes issus de la deuxième **généra- génération** une fois c'est les jeunes beurs

On ne peut on ne peut absolument pas faire des lois **contre + contre l'image + l'image** de marque des Maghrébins en France

Les jeunes s'en les jeunes s'en marrent

Déjà déjà à à cette période-là il y a une crise **d'iden- d'identité**

C'est pour cela c'est là que réside aussi la la peur **de la po- de la police** par exemple chez tous les jeunes

- **Verbes et groupes verbaux**

Maintenant **il sait ++ il sait** parler français **il sait ++ il sait** lire **il sait** écrire

Pourtant j'ai ++ il faut dire que j'ai leur mentalité mais je ne pourrai pas vivre là-bas

Chacun **avait avait** un petit un petit cageot

Parce que **je voyais je voyais** de de jeunes maquereaux autour de moi

C'est-à-dire où **je vais je vais** plus jouer le jeu parce qu'il y a une prise de conscience

J j j'ai la chance d'avoir un boulot

Moi moi j'ai eu j'ai eu un un islam de de de mon père c'est-à-dire de de du savoir et du respect et d'autrui

Il était il était à à 2 kilomètres de de des Champs-Élysées

On voulait on voulait pas ce ce dialogue **on voulait pas** cette façon

On devait on devait on devait on devait accepter là où on habitait

On est on est comme des voleurs obligé de se cacher obligé d'aller à 200

kilomètres pour tuer un mouton dans une ferme

Les Maghrébins ils ont beaucoup **chébran** les ++.**chébran** ///

On devait se soucier on devait se soucier de ce qu'il fallait faire

Dans la tête **chuis chuis**¹⁴ d'abord musulman mais ++ français sur le papier

Il me disait il me disait ils m'ont marché dessus ils m'ont humilié

Il a toujours il a toujours eu peur

Parce qu'on **ne savait pas** d'ailleurs **on ne savait pas** qu'on a droit à la nationalité française

On ne peut on ne peut absolument pas faire des lois contre + contre l'image + l'image de marque des Maghrébins en France

Et particulièrement à mon père quand **je peux avoir je peux avoir** une période heureuse

Mais si **ils se sont ils se sont** déplacés ils ont fait le déplacement

Alors **il se fait il se fait** chambré par ses ses amis

Enfin je veux dire la citoyenneté **n'était n'était** pas reconnue

À mon avis maintenant **il faut il faut** faire avec

Il a il a sa villa

Le **père arrivait mon père arrivait** pour dire pour dire mettez moins fort

- Les subordonnées

Mais quand on part par exemple **quand on part** en vacances en été ma mère elle ne veut plus revenir

Quand on parle quand on parle quand on essaye de parler avec lui c'est comme vachement violent

Il joue tellement le Français avec eux **qu'ils ne peuvent qu'ils ne peuvent pas** ils n'ont pas l'école culturelle pour comprendre ils l'embêtent tellement qu'il finit par craquer à la fin du repas

14- Il s'agit de la prononciation relâchée de (je suis) mais comme on n'a pas transcrit les exemples à travers l'API, nous avons estimé adéquat de l'écrire (chuis).

Il a des réponses **qui ne sont pas qui ne sont pas** tendres

Eux **qui vivaient qui vivaient** dans le silence

Les hommes politiques du moment vont même prendre des décisions **qui sont lourdes de conséquences qui sont lourdes de conséquences** autant sur les êtres humains que sur même la la notion de de de dignité d'homme

Qu'on mange qu'on mange même à l'école **qu'on mange** devant quelqu'un un Arabe pendant le Ramadan mais espèce de sale Arabe tu ne fais même pas le Ramadan

- **Adjectifs et locutions adjectivales**

Chacun avait avait **un petit un petit** cageot

Comme je vois **d'autres d'au d'autres** enfants à côté qui vivent autrement

Pour avoir un endroit **sain sain** pour avoir une éducation saine dans les endroits propres en France

Le le chef de service appelait Mohamed **tous les tous les tous les** Arabes qui étaient là

A chaque fois, à chaque ++ tous les quatre ans il y a une mode qui sort

- **Adverbes et locutions adverbiales**

J'ai passé 18 ans de ma vie ++ dans une cité de transit entre autres là **juste** j'habitais **juste** sous le pont

Déjà déjà à à cette période-là il y a une crise d'iden- d'identité

On devait se soucier de ce qu'il fallait faire **e-etc** pour les enfants

Mais c'est vrai qu'on n'a jamais su **vé- véritablement** ce qu'il a vécu quand il était plus jeune

En fait euh **en fait** a priori dans nos actes quotidiens nous étions français

Avec un traitement par la justice qui est **complètement complètement** à double vitesse

Cette classification nous a permis de relever la répartition suivante:

Notre corpus comprend 241 cas de répétitions, dont 158 concernant les mots outils et les ligateurs :

Classe grammaticale	Nombre de cas relevés	Pourcentage par rapport au nombre total des répétitions
Articles définis	17	7,05%
Articles indéfinis	11	4,56%
Article indéfini et défini dans une même phrase	1	0,41%
Articles contractés	6	2,48%
Adjectifs possessifs	4	1,65%
Adjectifs démonstratifs	4	1,65%
Pronoms personnels	9	3,73%
Pronoms relatifs	8	3,31%
Présentatif c'est	12	4,97%
Prépositions	58	24,06%
Connecteurs	10	4,14%
« Ne » de négation	1	0,41%
Locutions interrogatives	3	1,24%
Conjonctions et locutions conjonctives	13	5,39%
Verbe support	1	0,41%

25 cas de blocs de mots outils :

Préposition + article	6	2,48%
Préposition + verbe auxiliaire, copulatif, ou support	4	1,65%
Préposition + pronom	3	1,24%
Pronom relatif + pronom personnel	1	0,41%
Pronom démonstratif neutre + pronom relatif + pronom personnel	1	0,41%
Conjonction + pronom	3	1,24%
Connecteur + conjonction	1	0,41%
Connecteur + tournure de négation	1	0,41%
Introduceur de rhème il y a + tournure de négation	1	0,41%
Présentatif + préposition	1	0,41%
Présentatif + tournure de négation	3	1,24%

Et finalement 58 cas de mots pleins

Noms et syntagmes nominaux	13	5,39%
Verbes et groupes verbaux	27	11,20%
Subordonnées	7	2,90%
Adjectifs et locutions adjectivales	5	2,07%
Adverbes et locutions adverbiales	6	2,48%

Notre recensement affirme que la répétition des mots outils et des blocs de mots outils représente 75,64% du nombre total de répétitions, en ce sens que, d'après nos fréquences, il arrive presque trois fois plus souvent qu'un mot outil soit répété par rapport à un mot plein. Cette conclusion rejoint celle de Sandrine Henry qui a trouvé un rapport de cinq et de Marie Candea qui a trouvé un rapport de quatre.

« Cette remarque nous incite à penser que les répétitions de MO en français oral ont un caractère systématique, alors que les répétitions de MP ou débuts de MP ont un caractère plutôt accidentel »¹⁵.

Quant aux sous-classes, nous pouvons affirmer que les prépositions sont les mots outils les plus récurrents, suivis par les articles définis, de même le bloc de mots outils (préposition + article) vient en tête de cette classe, alors que les verbes et les groupes verbaux constituent la classe la plus répétée dans les mots pleins. Si dans notre étude, le taux de la répétition des verbes était autour des 11%, Sandrine Henry avait relevé un taux de 9%. Néanmoins, elle avait trouvé, de son côté, que les adverbes constituent la classe la plus répétée dans son corpus et représentaient presque la moitié des répétitions, ce qui n'était pas le cas chez nous. Cet écart pourrait être dû au caractère assez volumineux de son corpus qui a renfermait un million de mots.

En outre, le nombre de répétitions simples, en l'occurrence les exemples où le répété ne figure qu'une seule fois, a dépassé de loin celui de répétitions multiples où le répété figure à plus d'une reprise, comme le montre le tableau suivant:

Répétitions simples	Répétitions multiples
183	58

Ce qui veut dire que les répétitions simples ont représenté 76,03% des cas de répétitions (Sandrine Henry a, quant à elle, dénombré (87,9%) de répétitions simples et (12,1%) de répétitions multiples)¹⁶.

15- CANDEA, Marie, *Op.cit.*, p. 316.

16- Cf. HENRY, Sandrine, CAMPIONE, Estelle, VERONIS, Jean, Répétitions et pauses (silencieuses et remplies) en français spontané, in <http://sites.univ-provence.fr/veronis/>

Si la répétition simple est la marque d'un retard léger dans la production de l'énoncé, « *la répétition multiple et sans pause du mot outil semble relever d'une gestion à très court terme de la formulation. Elle aboutit toujours à l'énoncé d'un mot. Mais, dans la majorité des cas, la recherche du mot approprié se révèle infructueuse. On constate alors que, faute d'avoir trouvé le mot qui lui servirait à circonscrire le référent, l'énonciateur se rabat sur le terme générique, ou un mot banal, qui ne retient que le sème minimal de la catégorie (« type » ou « mec » pour désigner un humain, « faire » pour une activité). La suite du discours est alors destinée à restreindre cette extension par l'ajout de nouvelles qualifications.* »¹⁷.

C'est la même idée confirmée par Marie Candea, selon qui « *à partir d'un référent précis et généralement attendu par le coénonciateur, il s'agit de trouver très rapidement, en contexte, un signe linguistique qui puisse désigner le référent ; la contrainte de la durée fait que le locuteur se rabat très rapidement vers un terme générique, quitte à restreindre sa portée par la suite si celui-ci est trop ambigu* »¹⁸.

A vérifier les exemples relevés dans notre corpus, nous remarquons que les mots cibles sont très génériques et parfois même étaient déjà prononcés par le locuteur, comme à titre d'exemple gens, copain, Arabes, cité de transit, espèce de fatalité, type, petit espace, tout ça, immigrés. Ce qui justifie d'ailleurs le recours à des formes neutres, impersonnelles ou interrogatives, qui confirment que les locuteurs n'arrivent pas à circonscrire les référents qu'ils ont en tête, comme (**quoi donc, ce qu'il me serait agréable, ce qu'il fallait faire**) ou à des mots complètement forgés comme (le quart-monde) pour combler le vide lexical.

Taxinomie des répétitions

Si nous poussons encore plus loin notre analyse, nous allons remarqué la récurrence des types suivants de répétitions:

- Les séquences identiques:

- a- Soit le répétable n'est composé que d'un seul élément qui n'est répété qu'une seule fois, comme à titre d'exemple les séquences suivantes:

Avec un traitement par la justice qui est **complètement complètement** à double vitesse

Et et pour la première fois les enfants dans la rue dans l'espace public c'était un risque inouï de se faire taper dessus

Je sais qu'il est arrivé en **mai ++ mai 66**.

pdf/2004-Henry-JEP.pdf

17- MOREL, Marie-Annick et DANON-BOILEAU, Laurent, p. 85.

18- CANDEA, Marie, Op.cit., p. 329.

Dans ce type, la succession des mots répétés peut être soit contiguë (les deux premières séquences), soit non contiguë (la troisième séquence où la pause sépare les deux composantes de la répétition).

- b- Soit le répétable est formé de plusieurs éléments qui sont répétés une seule fois, d'une façon contiguë comme:

Chacun avait **un petit un petit** cageot

Ou d'une façon non contiguë:

En fait euh **en fait** a priori dans nos actes quotidiens nous étions français.

Les répétés peuvent de même figurer plusieurs fois d'une façon contiguë, comme:

Le le chef de service appelait Mohamed **tous les tous les tous les** Arabes qui étaient là

Ou non contiguë:

Mais moi j'ai grandi vraiment **dans le projet + dans le projet** du retour le **mythe le mythe le mythe** du retour

- Les séquences non identiques:

Il s'agit d'une « *combinaison d'une répétition à une autre marque de performance, ce qui aboutit à la formation d'une séquence complexe dont seulement une partie est effectivement répétée* »¹⁹.

• Répétition et autocorrections

« Dans une séquence parlée de type X Y, nous considérons que la partie Y est une autocorrection immédiate de X si Y est produite pour remplacer X et si Y corrige un seul et unique trait phonétique ou morphologique de X. Nous incluons dans les autocorrections immédiates, en raison de leur durée très brève, les cas où Y opère un changement de catégorie syntaxique par rapport à X, à condition que X et Y soient des mots outils et qu'ils occupent la même place syntaxique par rapport à ce qui précède X »²⁰.

Sans chercher à répéter les exemples qui étaient susmentionnés, nous affirmons juste que dans notre corpus, l'autocorrection a touché surtout les mots outils et a consisté à faire soit une correction morphosyntaxique soit une correction phonétique. Les locuteurs ont la plupart du temps cherché à changer les articles

19- HENRY, Sandrine, Quelle répétition à l'oral, esquisse d'une typologie.

20- CANDEA, Marie, Op.cit., p.345.

en passant du singulier au pluriel, comme dans l'exemple suivant :

C'est de ++ c'est de me voir et de voir **la + les** flics arriver (Remplacement morphosyntaxique)

Apparemment dans cette séquence, le locuteur aurait voulu dans un premier temps dire la police, néanmoins, le registre de son parler l'a poussé dans un deuxième temps à ajuster son discours et à opter pour le choix du mot (flics) qui paraît être plus adapté, ce qui a exigé de lui une répétition de l'article accompagnée d'une autocorrection.

Dans certains cas, l'autocorrection concernait le passage du féminin au masculin conformément au mot employé par le locuteur et le remplacement de la préposition (de) par la forme contractée (du) parce que, suite à une brève hésitation, le locuteur décide finalement d'employer un nom masculin singulier, comme on le voit dans la séquence :

Moi moi j'ai eu j'ai eu **une un un** islam de de de mon père c'est-à-dire **de de du** savoir et du respect et d'autrui

La première partie de la séquence dans laquelle le faux départ est immédiatement abandonné peut être schématisée de la sorte :

Répétable autocorrection répétition de l'autocorrection

MO MO' MO'

Alors que la deuxième partie accepte une schématisation bien différente :

Répétable répété autocorrection

MO MO MO'

L'autocorrection consistait parfois à passer de la forme affirmative à la forme négative ou à changer de temps de conjugaison comme le passage de l'imparfait au présent :

Qu'il y avait ++ qu'il n'y a pas de revanche à prendre finalement que que la guerre est terminée et que que d'exister pour soi

La préposition (de) a, dans de cas fréquents, était remplacée par la forme élidée :

C'est-à-dire **de** d'essayer de sortir du du cadre de la légalité (Remplacement phonétique).

Notons que ce type d'autocorrection immédiat d'un trait phonétique, causées généralement par l'anticipation d'un trait phonétique programmé pour la suite (lapsus par anticipation) est régulièrement signalé.

- Répétition et amorce

La combinaison de ces deux phénomènes peut toucher un son (On devait se soucier de ce qu'il fallait faire **e-** etc pour les enfants), une syllabe (Mais c'est vrai qu'on n'a jamais su **vé-** véritablement ce qu'il a vécu quand il était plus jeune) deux syllabes (Déjà déjà à à cette période-là il y a une crise d'**iden-** d'identité) ou trois syllabes (Une fois c'est les les jeunes issus de la deuxième **généra-** génération une fois c'est les jeunes beurs).

Les études ont démontré que la complétude du fragment se fait le plus souvent par la reprise du premier fragment, et non pas par la simple apparition du fragment manquant tel qu'on le voit dans les exemples susmentionnés²¹. De même, la reprise des amorces figurent plus souvent au sein des différents groupes (verbaux ou nominaux), puisqu'elle touche les mots pleins plus que les mots outils. Si les reprises sont classées en « reprises minimales » qui ne remontent pas jusqu'au début du groupe, en « reprises début du groupe », qui reprennent le début du groupe et en « reprises plus » qui vont au-delà des limites du groupe, nous remarquons que les reprises minimales sont les plus récurrentes dans notre corpus.

- Répétition par rajout

A force de vouloir trouver une bonne formulation pour sa phrase, le locuteur peut se permettre d'insérer un mot entre le répétable et la complétude de l'amorce :

Là je commence à m'intéresser à ce qui se passe et à m'en + à me sentir engagée par rapport à ce qui se vit ici

Dans cette séquence, l'amorce de la séquence nous pousse à croire que la locutrice aurait voulu dire d'abord (à m'engager), mais, d'un seul coup elle a voulu être plus précise, d'où l'arrêt après l'amorce du verbe et l'insertion du verbe (sentir).

C'est le cas de même de :

(Quand on parle quand on parle quand on essaye de parler avec lui, c'est comme vachement violent) qui accepte la configuration suivante :

Répétable...Répété....Répété modifié

21- Cf. PALLAUD, Berthille, Troncations de mots, reprises et interruption syntaxique en français parlé spontané, in <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2006/PDF/II-063.pdf>

S1=S2≠S3

Suite à la répétition de la subordonnée, le locuteur change le verbe noyau pour choisir plutôt celui d'essayer de) dans la troisième séquence, laissant le verbe (parler) devenir un complément d'objet. Le verbe (essayer) semble être porteur de sens, toute communication voire dialogue étant quasi impossible avec le père.

• Répétition par régression

A l'encontre du type précédent, le locuteur pourrait recourir à la répétition d'une seule partie de syntagme:

A chaque fois, à chaque ++ tous les quatre ans il y a une mode qui sort

Il s'agit d'une répétition partielle qui relève bien de l'indétermination du locuteur à choisir la structure la plus adéquate à son idée et au début de l'énoncé qui a été prononcé.

• Répétition et fragment inachevé

Si dans les troncations ou amorces de mots, les propositions sont toujours achevées, ce n'est pas le cas dans les énoncés où il y a une rupture syntaxique de la construction verbale.

Les gens ils ils veulent ils s'extériorisent avec une haine

Dans la séquence précédente, le répétable et les répétés sont séparés par le verbe (vouloir) qui est venu créer une phrase inachevée. Le schéma ordinaire de la répétition (ils ils s'extériorisent avec une haine) est rompu par (ils veulent). Le locuteur laisse tomber le complément du verbe (vouloir) pour débiter un nouveau syntagme verbal. C'est le cas également de l'exemple suivant :

Mais on (n') est on n'a pas fini

« Comme ces ruptures sont réservées presque aux seuls cas d'interruptions laissées inachevées, leur plus grande fréquence sur la zone avant/sur le verbe pourrait être due au fait que les amorces laissées inachevées se produisent plus souvent dans cette zone »²².

Le complément du verbe étant introuvable, le locuteur rompt son énoncé principal pour en commencer un autre, comme on le voit dans:

La marche des beurs c'était tout ce mouvement qui essayait de faire + de mettre en avant le le droit des jeunes issus de l'immigration au même titre que les Français.

A cet égard, la tour de parole suivante nous paraît bien intéressante, dans la mesure où la locutrice, une jeune adolescente vivant dans la cité, a été

22- Ibid., p. 7.

bloquée dans son discours par son incapacité de trouver un verbe non marqué pour remplacer le verlan (chébran), la structure étant par la suite suspendue. Et ce n'est que grâce à l'appui d'un copain qui lui a soufflé le verbe (influencer) qu'elle a pu reprendre son parler.

L1= Les Maghrébins ils ont beaucoup **chébran** les ++.**chébran** ///

L2= Ont eu une influence

L1= Influencé les Français oui mais c'est vrai

Dans cette séquence, le premier démarrage de syntagme est immédiatement corrigé par un autre entretenant la même relation syntaxique avec ce qui précède, en ce sens que le verbe (influencer) a été conjugué au passé, exactement comme (chébran).

Nous avons remarqué que le blocage dans les fragments inachevés touche presque souvent les compléments, qu'il s'agisse de ceux des verbes comme nous l'avons vu un peu plus haut ou de ceux déterminatifs du nom:

Mais en même temps il y a aussi ce rejet de la France de ++ peut-être pas le rejet de la France

Mais je ne peux pas m'empêcher de penser à mon père ou à tout ce qu'il a vécu, ou à tous les silences et et les silences de de de ++ quand j'étais petit gamin sont extrêmement brouillants dans ma tête maintenant quoi

• Répétition en cascade

Nous avons préféré l'appeler de la sorte, puisque les séquences répétées laissent entrevoir une configuration en cascade :

On ne peut on ne peut absolument pas faire des lois **contre + contre l'image + l'image** de marque des Maghrébins en France

Si (contre) est S1

(contre l'image) est S2

(l'image de marque des Maghrébins) est S3, nous aurons le schéma suivant :

S1

S2

S3

• Répétitions alternées (de compétence et de performance)

Certaines séquences renfermaient en fait les deux genres de répétitions, faits

de langue et faits de parole. La distinction entre les deux était bel et bien délicate. C'est le cas à titre d'exemple de :

On voulait on voulait pas ce ce dialogue on voulait pas cette façon

Si la première partie de la phrase est un fait de parole, puisqu'il s'agit d'un énoncé agrammatical révélant l'indécision et l'hésitation du locuteur à formuler son idée, la deuxième partie est une répétition stylistique visant à renforcer le sens.

C'est le cas de même de :

C'est jusque jusqu'à l'adolescence jusqu'à 17 18 ans pour moi c'était bien clair

Si les deux premières prépositions sont certainement un fait de parole, il est fort improbable de considérer la troisième comme faisant partie de ce même genre.

Fonctions de la répétition

Après avoir étalé les classes grammaticales les plus récurrentes dans les répétitions ainsi que la taxinomie des répétitions, il nous paraît important de boucler notre étude en essayant de trouver des fonctions plus profondes à ce phénomène. Nous sommes partis du postulat de l'agrammaticalité de la phrase, et du fait que les répétitions de performance constituent des faits de parole, pour prouver que leur apparition s'inscrit dans le cadre des fonctions suivantes :

- L'ancrage référentiel :

Le père arrivait mon père arrivait pour dire pour dire mettez moins fort

Le passage de l'article défini à l'adjectif possessif montre la volonté du locuteur de personnaliser son énoncé, de lever toute ambiguïté et de mettre en relief le sujet, à savoir son père, un travailleur immigré qui a connu une vie humiliante, si l'on se permet de le dire, en France. C'est le cas également de l'exemple suivant où la locutrice relate un dîner bien extraordinaire durant lequel son père lui a servi de l'alcool :

Et je me retrouve dans **un un** pour moi **un** événement où mon père de sa propre main me verse un verre de champagne

L'insertion de (pour moi) met en relief la volonté de la narratrice de subjectiver son discours et de souligner son point de vue en tant que narratrice homodictique et intradiétique.

- L'ancrage identitaire :

Dans lequel le locuteur s'efforce de braquer la lumière sur son identité:

Dans la tête **chuis chuis** d'abord musulman mais ++ français sur le papier.

Bien qu'il soit français, le jeune banlieusard tient à souligner son identité religieuse plutôt que sa nationalité; pour lui l'islam l'emporte sur cette dernière qui est comme factice.

- La précision de détails :

Il s'agit pour les locuteurs de vouloir insérer de nouveaux éléments qui leur viennent à la tête et qui sont censés apporter plus de précisions même si cela se fait au prix de la grammaticalité de l'énoncé :

Qu'on mange qu'on mange même à l'école **qu'on mange** devant quelqu'un un Arabe pendant le Ramadan mais espèce de sale Arabe tu ne fais même pas le Ramadan

*"Note that the micro-functions present cases in which repetition evinces the narrator's commitment or endeavour toward the interlocutor (listener/reader), thus reflecting a state of **involvement** that depends on the narrator's ability to interact with the other. This clearly evokes the interactive nature of language. In this context, besides helping to set the scene, specification of detail enhances interpersonal involvement and so promotes interaction"*²³.

J'ai passé 18 ans de ma vie ++ dans une cité de transit, entre autres, là, **juste** j'habitais **juste** sous le pont.

Dans cette phrase, la séquence (juste sous le pont) aurait été suffisante, mais le locuteur a tenu à insérer un nouveau groupe verbal à même de susciter la sympathie de ses interlocuteurs et de souligner la qualité de vie qu'il menait.

- La reformulation d'une idée :

Une même idée peut être formulée différemment, en ce sens que la nouvelle formulation est sans aucune valeur sémantique, comme la phrase suivante :

Mais si **ils se sont ils se sont** déplacés ils ont fait le déplacement

- La mise en relief :

Il arrive aux locuteurs d'insister sur certaines parties du discours via la répétition comme dans les deux énoncés suivants:

On devait on devait on devait on devait accepter là où on habitait

23- GARCIA DA SILVA, Denize Elena, Op.cit.

Il a toujours il a toujours eu peur

Cette “micro-functions (is) associated with *evaluation* and clearly reflect the speaker’s/writer’s intention of highlighting points in the narration that he/she wants the listener/reader to take heed of”.

Conclusion

Les productions orales de la deuxième génération de l’immigration est le champ de répétitions de certaines formes ou schémas syntaxiques, des répétitions qui ne sont pas forcément le fruit d’une hésitation mais qui peuvent assumer des fonctions assez significatives. Ces haltes ou scories de l’oral, si l’on ose les qualifier, ne sont pas toujours des erreurs voire des disfluents même si sur le plan perceptif, la répétition peut donner l’impression de ratés dans les énoncés où elle figure. L’agrammaticalité des énoncés ne signifie point leur dénuement de toutes fonctions. Il n’y a donc pas de cloison étanche entre compétence et performance. Des énoncés considérés comme incorrects du point de vue grammatical ont toutes les chances d’êtres produits et ne sont pas toujours accidentels, ils répondent à des fonctions dont l’hésitation en est une.

La première partie de notre recherche était consacrée à la nature grammaticale des mots répétés et revêtait un caractère statistique, alors que la seconde concernait plutôt le type des répétitions et leurs fonctions et revêtait un caractère analytique. La première partie a prouvé que le discours des enfants d’immigrés ne diffère pas de celui des Français de souche. On y trouve la répétition avec des taux assez proches de ceux attestés dans les discours des Français. Notre étude a également prouvé que des classes grammaticales en particulier sont plus répétées que d’autres. Les mots outils sont dans ce cadre la classe la plus touchée par les répétitions, notamment les prépositions. La répétition des mots outils permet au locuteur de faire une recherche mentale pour le mot qu’il veut dénommer sans compromettre l’interprétabilité de l’énoncé. Elle est le plus souvent liée à la correction d’un lapsus, d’un faux départ, etc. Dans ces répétitions, le cadre syntaxique est posé bien avant le remplissage lexical. La répétition intervient entre le déterminant et le déterminé, entre les pronom sujet et relatif et le verbe, entre le verbe et les conjonctions de subordination ou entre le verbe et son complément. Par ailleurs, la taxinomie des répétitions est bien malléable, il y a les dichotomies répétitions simples versus répétitions multiples, répétitions identiques versus répétitions non identiques, répétitions et amorces versus répétitions et autocorrection, répétitions en cascade versus répétitions alternées, etc. Toutefois, toutes ces répétitions répondent aux fonctions suivantes: l’hésitation, l’ancrage identitaire, l’ancrage référentiel, la précision de détails et l’insistance.

Loin d’être exhaustive, notre recherche peut être complétée par une autre plus large visant la détection d’autres marques de reformulation, associées à la répétition qui ne figure que rarement seule, à l’aide des logiciels relatifs au traitement des langues.

Orientations bibliographiques

- **Corpus:** Mémoires d'immigrés, trois documentaires de Yamina Benguigui, les pères, les mères, les enfants, mk2, 2004.
- Les articles:
- BENZITOUN Christophe, CAMPIONE Estelle, DEULOFEU José, HENRY Sandrine, SABIO Frédéric, TESTON Sandra, VALLI André, VERONIS Jean, L'analyse syntaxique de l'oral: problèmes et méthode in <http://sites.univ-provence.fr/veronis/pdf/2004-Atala-analyse-oral.pdf>
- BENZITOUN Christophe, L'annotation syntaxique de corpus oraux constitue-t-elle un
- problème spécifique ? in http://sites.univ-provence.fr/delic/perso/benzitoun/memoires_articles/recital2004.pdf
- DISTER, Anne et SIMON, Anne Catherine, La transcription synchronisée des corpus oraux, un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé1 in http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/simon/simon_dister_2007_transcrip.PDF
- GARCIA DA SILVA, Denize Elena, Repetition in the oral and written narratives of Mexican teenagers, Working Paper No. 103, in <http://www.lancs.ac.uk/fss/linguistics/pubs/clsl/clsl103.pdf>
- HENRY, Sandrine, Quelles répétitions à l'oral ? Esquisse d'une typologie in <http://sites.univ-provence.fr/delic/papiers/Henry-2002lorient.pdf>
- HENRY, Sandrine, Etude des répétitions en français oral spontané pour les technologies de la parole, in www.loria.fr/projets/JEP-TALN/actes/Recital/pleniere/henry.pdf
- HENRY, Sandrine, CAMPIONE, Estelle, VERONIS, Jean, Répétitions et pauses (silencieuses et remplies) en français spontané, in <http://sites.univ-provence.fr/veronis/pdf/2004-Henry-JEP.pdf>
- PALLAUD, Berthille, Troncations de mots, reprises et interruption syntaxique
- en français parlé spontané, in <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2006/PDF/II-063.pdf>
- PALLAUD, Berthille et HENRY, Sandrine, Amorces de mots et répétitions : des hésitations plus que des erreurs en français parlé in http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT_082.pdf

- VALLI, André et VERONIS, Jean, Étiquetage grammatical des corpus de parole : problèmes et perspectives, in <http://sites.univ-provence.fr/~veronis/pdf/1999rfla.pdf>
- **Les livres:**
- MOREL, Mary-Annick et DANON-BOILEAU, Laurent, Grammaire de l'intonation, l'exemple du français oral, Bibliothèque de faits de langues, Paris-Gap, Ophrys, 1998.
- **Les thèses:**
- CANDEA, Maria, Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané, étude sur un corpus de récits en classe de français, tome I, thèse de doctorat nouveau régime pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris III, 2000, pp. 18-19.



Résumé

Cette recherche consiste à mesurer la compréhension de sens de la forme réflexive et la forme factitive en français lors de la traduction en arabe (version) de ces formes par les étudiants Saoudiens apprenti-traducteurs à l'université Roi Saoud de Riyad. Ces dites formes constituent une pierre d'achoppement pour les étudiants, ce qui engendre des fautes de sens lors de l'opération traduisante. Pour étudier ces fautes de sens, nous avons soumis aux étudiants des phrases-test contextualisées à traduire qui ont d'usage fréquent en français. Cette recherche met en évidence l'utilité de la traduction pédagogique visant, dans ce contexte, à vérifier la compréhension des étudiants des structures grammaticales de la langue étrangère. Enfin, une Sorte de méthodologie est proposée afin de remédier aux problèmes de maniement de la forme réflexive et la forme factitive en contextes variés.

Mots-clés: grammaire, traduction pédagogique, compréhension, didactique, sens

Summary

This paper aims at measuring the comprehension of Saudi students at King Saud University (translation trainees) for reflective and causative forms in French, through translation into Arabic (from foreign into native language). Such verbs usually are problematic to students which ultimately prevent them from fully understanding the meaning which leads to inaccurate translation. To study these errors in meaning, a number of students were requested to translate 12 contextualized sentences in familiar situations into French. This paper finds evidence that educational translation reflects various advantages to ensure students' comprehension for grammatical structures in the foreign language. In the end, a methodology is proposed to reduce the difficulty faced by students while using these various linguistic contexts.

Key Words: Grammar, translation pedagogy, comprehension, didactics, senses

I. Introduction

La présente étude se propose d'aborder la forme factitive et la forme réflexive en français et les difficultés liées à la traduction en arabe de ces formes par la plupart de nos étudiants Saoudiens apprenant le français comme langue étrangère. Cette étude se limitera à relever des fautes de sens commises par les étudiants interrogés, lors de la traduction de la forme factitive et la forme réflexive, sur lesquelles ne divergeront pas deux personnes ordinaires bilingue (français-arabe) maniant de façon correcte la langue française. Cette recherche peut servir d'une source de traitement de la violation des règles et de fondation à une « reconstruction ». En traduction, l'enseignant ne sera capable d'aider l'étudiant à progresser que s'il connaît le type de fautes que celui-ci est susceptible de commettre. Ainsi, il s'avère judicieux de sanctionner les fautes dans un premier temps, puis de guider l'apprenant de manière à ce qu'il comprenne l'origine de ces erreurs afin d'éviter la récurrence.

En tant que professeur de français, nous avons constaté que les étudiants, du moins dans les cours de traduction, ne réussissaient pas à saisir le sens de la forme factitive et réflexive, ce qui engendrait, par la suite, des fautes de sens lors de l'opération traduisante. Entendons que les travaux pratiques des étudiants en traduction réalisés en classe grouillaient de fautes de sens évidentes et inadmissibles, et c'est pourquoi il nous aurait fallu attacher le grelot et tirer la sonnette d'alarme afin de remédier à ces difficultés constituant une pierre d'achoppement pour nos étudiants pendant la traduction (version).

Pour Daniel Gile (2004:214), les fautes de sens en traduction peuvent avoir autant d'origines, nous en retiendrons, pour des raisons méthodologiques, quatre :

1. Une connaissance insuffisante de la langue de départ;
2. Une lecture insuffisamment attentive de la langue de départ;
3. Une erreur « mécanique » au moment de l'écriture;
4. Un problème d'acquisition d'information ad hoc.

« Delisle¹ (...) annonce également qu'il faut distinguer traduction professionnelle et traduction scolaire (ou pédagogique), cette dernière n'étant jamais une fin en soi, mais toujours un moyen ». cela dit, la traduction est un moyen efficace de contrôle en didactique des langues afin de mesurer l'assimilation sémantique et syntaxique des éléments linguistiques de la langue étrangère par les apprenants à travers la traduction des phrases contextualisées de la langue cible (LF), en l'occurrence, le français vers la langue maternelle (LM), en l'occurrence, l'arabe (sens= version). L'emploi de la traduction en classe de langue est

1 Larose, Robert, *Théories contemporaines de la traduction*, 1989, p.168

justifié, bien évidemment, pour des raisons didactiques et dans un temps limité du cours, afin d'expliquer aux apprenants les difficultés linguistiques ou autres, et de contrôler leur compréhension en didactique des langues. Selon Lederer Marianne, la traduction « linguistique bien dirigée permet le comparatisme et peut à ce titre être extrêmement profitable² ». De ce fait, la traduction explique aux apprenants de la langue étrangère certains formes grammaticales; elle effectue aussi une évaluation du contrôle de la langue étrangère apprise par l'apprenant. E. Lavault souligne que « ³l'apprentissage d'une langue étrangère passe nécessairement par le filtre de la langue maternelle, ce qui tend à réhabiliter la traduction. ».

D'ailleurs, beaucoup de références que nous avons abordées en traduction signalent que le thème ne doit pas être enseigné en début d'apprentissage de la langue étrangère, car le traducteur est supposé traduire vers sa langue maternelle. Ainsi, il est possible d'investir le thème pour enseigner aux apprenants ce qui leur manque en langue étrangère. L'enseignant de langue étrangère emploie la version aidant les apprenants à la compréhension grammaticale. Comme nous l'avons déjà mentionné, la traduction pédagogique n'est pas une fin en soi. Ici, l'acte de traduire et son rôle permettent :

- l'acquisition de la langue;
- le perfectionnement de l'acquisition;
- le contrôle de la compréhension des apprenants, de la solidité des acquis et de la fixation des structures.

Notre présente étude a l'objet donc, dans un premier temps, d'analyser le comportement linguistique de nos étudiants Saoudiens à l'égard de la traduction de la forme réflexive et la forme factitive en français, abordant en français des contextes d'usage fréquent. Ensuite, nous essayons de répondre aux questions suivantes: Les étudiants concernés sont-ils aptes à l'assimilation des sens variables de ces dites formes? Sont-ils conscients de la différence sémantique et syntaxiques ces formes? La non-assimilation de sens nuit-elle au sens initial en donnant un sens erronée? Autant de questions que nous essayons de répondre à travers cette recherche.

II. Public en question et corpus

12 étudiants en 4^{ème} année de licence de français et de traduction à l'université Roi Saoud de Riyad, inscrits en cours de traduction, constituent notre public d'étudiants. Ces étudiants interrogés ont déjà suivi, pendant trois ans, un enseignement de français leur donnant des moyens linguistiques et communicatifs suffisants pour entamer la traduction. D'ailleurs, ils ont suivi un enseignement de traduction dans tous les domaines, agricoles, politiques, pétroliers, informatiques, religieux, juridiques;.... en plus des matières

2 Lederer Marianne, *la traduction aujourd'hui: le modèle interprétatif*, 1989, p.168.

3 Elisabeth Lavault, « traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction? » dans *Le Français dans le monde*, 1987.

consacrées à l'interprétation.

Le corpus de cette recherche contient 12 phrases-test contextualisés, incluant des formes réflexives et factitives qui ont des contextes d'utilisation fréquente en français. La consigne donnée à nos étudiants est de traduire les phrases-test en arabe où chaque contexte envisagé s'articulant autour d'un item verbal français réflexif et factitif. Les contextes contenaient lesdits verbes dans cette recherche sont les suivants:

- **Sylvain est chevelu. C'est pourquoi, il a décidé de se faire couper les cheveux;**
- **Mon fils aîné s'est coupé les cheveux;**
- **Jeanne se fait rembourser les frais professionnels;**
- **La couleur du portail de ma ferme est terne. En conséquence, j'ai fait refaire la peinture;**
- **Dimanche dernier, Marie est tombée malade et, elle n'a pas pu laver ses vêtements. En fin de compte, elle a réussi à les faire laver;**
- **Pendant qu'elle était en vacances à Paris, madame Gérard s'est fait cambrioler son appartement;**
- **Dans le métro à Paris, on trouve l'affiche suivante: «ne mets pas tes mains sur la porte: tu risques de te faire pincer très fort»;**
- **L'affaire des Houttistes qui avait fait La Une de la presse saoudienne a fait couler beaucoup d'encre;**
- **Véronique a fait peindre le portail à Paul;**
- **Vincent a pris rendez-vous chez son propre médecin pour se faire soigner;**
- **«Je vais vous faire faire certains exercices» un professeur s'adresse à ses étudiants;**
- **Le directeur général de l'aéroport de Roissy déclare : «En cas d'annulation d'un vol, les passagers concernés doivent se voir proposer la possibilité d'effectuer gratuitement des appels téléphoniques».**

Nous pouvons dire qu'il y a toujours une relation profonde entre l'apprentissage de la traduction et l'apprentissage de la langue étrangère. Le perfectionnement de la langue étrangère est une étape préalable pour l'apprentissage de la traduction. La traduction pédagogique, c'est-à-dire la traduction comme un moyen dans l'apprentissage d'une langue étrangère, aide à former des traducteurs professionnels exerçant la traduction en tant que fin. Ainsi, nos étudiants étant des futurs traducteurs, lesquels doivent manier correctement les structures grammaticales de la langue cible pour ne pas donner un sens, allant à l'encontre du sens initial.

III. La forme factitive *faire v + inf.* et la forme réflexive

Dans la forme factitive, le sujet représente l'agent qui adresse son activité à l'objet, patient, en le transformant en agent: «*le professeur nous faisait réviser un texte lorsque la porte s'ouvrit*» (Labro ١٩٨١:١٣). Quant à la forme réflexive, l'objet est le complément indirect de l'infinitif: *Sylvain est chevelu. C'est pourquoi, il a décidé de se faire couper les cheveux*», «*Paul s'est fait couper les cheveux, les passagers doivent se voir proposer la possibilité d'effectuer gratuitement des appels téléphoniques, ...*». Ces formes constituent une entrave chez nos apprenants apprenti-traducteurs lorsque ils ont à traduire des textes contenant lesdites formes. D'ailleurs, il est important de signaler que notre attention se fait sur la traduction de ces formes, indépendamment de la validité de traduction du reste de la phrase. Ainsi, nous allons exposer les résultats de notre enquête comme suit:

- «*Sylvain est chevelu. C'est pourquoi, il a décidé de se faire couper les cheveux*». La plupart des traductions, proposées de cette phrase par nos étudiants, montrent une incompréhension de sens de la forme réflexive: *se faire+inf.* En conséquence, la plupart des étudiants ont donné un sens qui va à l'encontre du sens initial. Cela est clair dans ce qui suit: سيلفا كثيف الشعر. ولذلك قررت قص شعرها «*«*، «*سيلفان كثيف الشعر، ولهذا السبب فقد قرر أن يقص شعره*»، «*يعاني سيلفيان من طول شعره، لاجل ذلك قرر أن يقوم بقصه*»، «*قرر سيلفا قص شعره، لأنه كان كثيفاً*»....
- «*Mon fils aîné s'est coupé les cheveux*». Nous constatons que les traductions avancées, par les étudiants à cette phrase, ont le même sens que la phrase précédente susmentionnée. Voici les traductions avancées par les étudiants: «*قام ابني الأكبر بقص شعره*», «*ابني الأكبر قص شعره*», «*لقد قص ابني الأكبر شعره*». Ainsi, Les étudiants confondent le sens de la forme factitive avec la forme réflexive. Cela reflète que les étudiants sont inconscients de la sémantique de ces formes grammaticales.
- La traduction de cette phrase : «*Jeanne se fait rembourser les frais professionnelles*», est la suivante: «*قامت جين بتسديد النفقات*», «*يسدد جين تكاليف المهنيين*», «*تقوم جين بسداد الالتزامات المهنية*», «*استرد جين النفقات التجارية*», «*قام جيان بإعادة التجارية*», «*تقوم جين بسداد الالتزامات المهنية*», «*الاجره المهنية*», «*سدد جون المصاريف المالية*». Ces traductions signalent que les étudiants, du fait de la non-assimilation de sens de la forme réflexive, ont donné un sens contraire au sens réel, le sujet étant subi l'action à la phrase initiale, a été le sujet de l'action à la traduction donnée par nos étudiants. Hormis un seul étudiant, sur 12, qui ait donné une traduction reflétant une prise de conscience pour ces formes grammaticales; par exemple: «*جون استوفى حق*», «*الأعمال الحرفية*», «*لقد استوفت جين حقها من النفقات المهنية*», «*لقد تم تعويض جوان النفقات المالية التي دفها*».
- Cette phrase: «*La couleur du portail de ma ferme est terne. En conséquence, j'ai fait refaire la peinture*», a été traduite par les étudiants interrogés comme

أعدت طلاء لون بوابه مزرعتي، لأنه كان باهتاً»، «لون بوابه مزرعتي باهت، لذا قمت بإعادة» *suitt*: طلائه»، «لون بوابه مزرعتي باهت. وبالتالي قمت بإعادة طلائه»، «يكون لون بوابه مزرعتي باهتاً ووفقاً لذلك قمت بإعادة طليها *De ce qui précède, nous trouvons un seule étudiant qui ait rendu le sens,* «لون بوابه مزرعتي مل لذلك أعيد طليه». *Les fautes de sens commises par les étudiants montrent que ces derniers ignorent le sens de la forme factitive où le sujet est la cause de l'action, sans agir lui-même;*

- *La cinquième phrase «Dimanche dernier, Marie est tombée malade et, elle n'a pas pu laver ses vêtements. Enfin de compte, elle a réussi à les faire laver» a été traduite de la façon suivante:*

الأحد الماضي مرضت ماري ولم تتمكن من غسل الثياب وفي نهاية المطاف تمكنت من القيام بالغسيل» «يوم الأحد الماضي، ماري مرضت، وهي لم تغسل إلا القليل من ملابسها، وبالتالي أكملت غسيلها»، «الأحد الماضي، خف المرض لدى ماري، ومع ذلك فلم تتمكن من غسيل ملابسها، وفي نهاية المطاف

Ainsi, nous pouvons dire qu'aucune de ces phrases n'a traduit correctement la forme factitif faire laver.

- *La traduction donnée par les étudiants interrogés de la phrase « Pendant qu'elle était en vacances à Paris, madame Gérard s'est fait cambrioler son appartement» est:* «عندما»، «جيران خلال تواجدها بإجازة في باريس»، «بينما كانت السيدة جيراد في عطلة في كانت السيدة حيرند في إجازة في باريس سرقت شقتها»، «باريس، أعتدي على شقتها *De ce qui précède, on constate que les étudiants interrogés ont rendu le sens de la phrase. Toutefois, nous remarquons une instabilité dans le système grammatical chez les étudiants car ils ont commis des fautes de sens dans la traduction de la troisième phrase contenant toutefois la même forme réflexive que celle de cette phrase.*

- *Cette phrase, « Dans le métro parisien, on trouve l'affiche suivante «ne mets pas tes mains sur la porte: tu risques de te faire pincer très fort» », a été traduite de la façon suivante:* «وجدنا في مترو انفاق باريس اللافتة التالية لاتضع يدك على الباب، أنت جرؤ على الباب خطر الوقوع»، «في الميترو بباريس، نجد الإعلان التالي: □ لاتضع يدك على الباب، أنت جرؤ على قرصه شديدة□»، «وجدنا إعلاناً ونحن في قطار باريس ينص على لاتضع يدك على الباب: قفلته قويه جداً»، «نجد في مترو باريس لافتة نقول لاتضع يدك على الباب، فقد تنسب في إصابة خطيرة»، «في قطار الأنفاق في باريس يجد الملصق التالي: لاتضع يدك على الباب لأنه يغلق بقوة *Il s'avère que ces traductions erronées avancées par nos étudiants mettent en évidence la difficulté de la forme réflexive éprouvée par nos étudiants. Ces derniers ne sont pas sensibilisés à l'emploi de ladite forme. Du coup, des fautes de sens ont été commises.*

- *Voici la traduction par les étudiants de la phrase : « L'affaire des Houttistes qui avait fait La Une de la presse Saoudienne a fait couler beaucoup d'encre»:* «مسألة الهوتيست التي عملت واحده لصحيفة سعوديه لصقت الكثير من الكتاب» «*Houttiste* قضية

التي قد أدليت للصحافة السعودية قد أخذت حيزاً كبيراً»، «قضية الهوتيست التي رفعتها إحدى

Houttiste الصحف السعودية كُتِبَ عنها الكثير»، «والتي تعتبر واحده من الصحف السودانية مسألته سال من أجلها الكثير من الخبر»، «إن قضيه هوتتست التي احتلت عناوين الصحافة السعودية قد أسالت كثيراً من الأعلام»، «قضيه هوتتست والتي أخذت جدلاً كبيراً في الصحافة». *Partant de ces traductions proposées par les étudiants, nous pouvons dire que la plupart des étudiants interrogés ont rendu le sens de la forme factitive que la phrase contient. Cela incite à dire que les étudiants ont bien le compris la phrase étant donnée qu'il s'agit d'un sujet d'actualité en Arabie Saoudite.*

- *Nous trouvons pour la phrase: «Véronique a fait peindre le portail à Paul» les traductions suivantes: «كانت قد دهنت بوابه بول»، «لقد قام»، «طلبت بوابه بول»، «بطلاء البوابة لبول»، «رسمت البوابة في بول»، «قام يرسم بوابه من أجل بول»، «طلبت بوابه بول»، «دهنت بوابه بول»، «لقد دهنت البوابة لبول»، «قامت بطلي بوابه بول»، «قامت بطلاء البوابة مع بول». *La plupart des traductions proposées signalent que les étudiants ont du mal à traduire correctement le sens de la forme factitive.**
- *La dixième phrase: «Vincent a pris rendez-vous chez son propre médecin pour se faire soigner» a été traduite comme suit: «أخذ فانس موعداً عند طبيبه الخاص»، «أخذت فانتست موعداً مع طبيبها لكي يعالجه»، «أخذ فانس موعداً مع طبيبها لتلقي العلاج»، «حجز فانتست موعداً مع طبيبه الخاص من أجل معالجته الخاص لمراعات صحتها».*
- *Concernant bonzième phrase: «je vais vous faire faire certains exercices», un professeur s'adresse à ses étudiants», les étudiants interrogés l'ont traduit comme suit: «يخاطب الاستاذ طلابه»، «سأعِدُ لكم بعض التمارين (معلم يحدث طلابه)»، «سوف أقوم بعمل بعض التمارين لكم، معلم يخاطب طلابه»، «سوف أقدم لكم بعض التمارين، عبارة وجهها أحد المعلمين لطلاب»، «سوف أقوم بحل بعض تمارين الأستاذ المعنونه مع طلابه»، «سأعمل بعض التمارين، مدرس يوجهه طلابه»، «سأقوم بعمل بعض الاختبارات، عبارة أرسلها البروفسور إلى طلابه»، «سوف أجعلكم تقومون بحل بعض التدريبات، أستاذ يخاطب طلابه»، «سأقوم بإعطائكم بعض التمارين، أستاذ يخاطب طلابه». *De ce qui précède, les étudiants éprouvent des difficultés à l'égard de la traduction de la forme factitive faire faire. Ce qui a produit un sens contre le sens réel de la phrase.**
- *«En cas d'annulation d'un vol, les passagers doivent se voir proposer la possibilité d'effectuer gratuitement des appels téléphoniques». C'est la douzième et dernière phrase, elle a été traduite, par nos étudiants, de la manière suivantes:*
 في حاله إلغاء الرحلة يجب أن يتم تقديم إكمانيه إجراء مكالمه مجانيه للركاب القلقين»، «في حاله إلغاء الرحله، يحق للمسافرين المعنيين إجراء مكالمات هاتفيه مجانيه»، «عند إلغاء الرحله، يجب أن يكون للركاب إكمانيه إجراء مكالمات هاتفيه مجانيه»، «في حاله إلغاء رحله طيران، يجب أن تتاح الفرصه للركاب المعنيين بإجراء مكالمات هاتفيه مجانيه»، «في حاله إلغاء رحله، على المسافرين في هذه الرحله الاستفسار عن إكمانيه إجراء مكالمات هاتفيه مجانيه»، «في حاله إلغاء رحله جويه على المسافرين، فيتوجب إتاحة إكمانيه مجانيه المكالمات الهاتفية»، «في حاله إلغاء رحله طيران ما، يجب النظر في إكمانيه منح المسافرين مكالمات هاتفيه مجانيه»، «في حاله إلغاء رحله، يجب على الركاب المعنيين إقتراح إكمانيه تنفيذ اتصالات هاتفيه مجانيه».

IV. Analyse des données

À la lumière des traductions proposées par nos étudiants, nous observons que les étudiants ne sont pas capables de rendre en arabe le sens de la forme factitive et la forme réflexive auxquelles ils sont confrontés. Du coup, cela génère des fautes de sens. Les traductions erronées proposées par nos étudiants sont le résultat d'une incompréhension de sens de la forme factitive et la forme réflexive. Il est important de préciser que la mauvaise utilisation des dictionnaires bilingues peut induire en erreur les étudiants et, de ce fait, cela peut être source de fautes de sens commises par les étudiants lors de la traduction. Il est aussi utile d'affirmer que le dictionnaire bilingue peut traduire les mots, mais « *s'il ne fait que mettre des mots en face d'autres mots, un dictionnaire n'est guère utile. On lui demande de les placer «en situation», de fournir des contextes, de quoi faire naître dans l'esprit de celui qui le consulte la représentation des expériences auxquelles le mot peut s'appliquer, avec lesquelles il est compatible*⁴ ». Alors, il faut utiliser le dictionnaire monolingue qui prend en considération le contexte du mot. Ainsi, « *nous recommandons à nos étudiants d'utiliser d'abord un dictionnaire bilingue, puis un dictionnaire unilingue, pour qu'ils puissent aisément se déterminer entre les différentes possibilités proposées par le dictionnaire allemand-français*⁵ ».

Le recours incessant au dictionnaire bilingue (français-arabe), dans lequel les étudiants souhaitent trouver le sens en arabe du verbe est parfois source de fautes de sens, lorsque le dictionnaire en question n'offre pas à un verbe transitif ou intransitif les diverses formes d'emploi. Dès lors, l'étudiant est porté à suivre ce qui est proposé par le dictionnaire bilingue en se focalisant sur le sens de l'infinitif du verbe, sans se soucier du verbe proposé à la forme réflexive ou factitive dans la phrase contextualisée à traduire. Les fautes de sens commises par les étudiants sont donc imputées en partie à la consultation fréquente du dictionnaire par les étudiants. Le dictionnaire bilingue constitue pour les étudiants une nécessité et un dépannage linguistique lorsqu'ils se sentent « en désarroi linguistique » à l'égard de sens du verbe dans la phrase proposée qu'ils ont à traduire.

L'incompréhension de sens des verbes sous forme réflexive et factitive, mentionnés en phrase proposée à traduire, reflète le manque de sensibilisation des étudiants quant à l'utilisation de ces formes. Conséquemment, cela révèle une lacune dans l'apprentissage de la grammaire de la langue cible, ce qui génère des fautes de sens lors de l'activité traductionnelle des étudiants sens version (langue cible langue source). L'acquisition de l'emploi des verbes contextualisés à la forme réflexive et la forme factitive et une comparaison s'articulant autour des verbes transitif et intransitif en contexte sont par conséquent importantes, voire indispensables en vue d'une maîtrise de l'emploi des formes en question. Cela évite à l'étudiant de commettre des fautes de sens lors de la traduction et l'aide à transmettre correctement le message.

4 Chevalier, Jean – Claude; Delport, Marie-France, *L'horlogerie de Saint Jérôme: problèmes linguistiques de la traduction*, 1995, p.55

5 Fornerod, Françoise; Visinand, Anne-Marie, «Perdus dans les sables...ou le compte rendu d'une expérience de traduction », dans *Le français dans le monde*, 1987, n° spécial, p.144.

Les traductions données par les étudiants montrent manifestement que les étudiants éprouvent des difficultés à cerner le sens de la grande variété des verbes contextualisés sous formes réflexive et factitive qui peuvent être indifféremment utilisées, en langue cible, en plusieurs contextes. Le problème auquel les étudiants sont confrontés au niveau de la traduction de telles formes est qu'ils ne réussissent pas à renvoyer chaque verbe à son contexte approprié. Ils s'attachent faussement très souvent au sens de l'infinitif indépendamment du sens de la forme de verbe dans la phrase. Ils ne saisissent donc pas la nuance sémantique existant entre le sens de l'infinitif et le sens de la forme de verbe contextualisé. En outre, nous tenons à souligner que, partant de cette recherche, le lexique de la langue française ne pose pas aux étudiants problème de difficulté aussi fort que celui posé par la forme réflexive et celle factitive. A cela s'ajoute l'enseignement de la grammaire dispensée aux étudiants qui s'articule autour des exercices à trous où les apprenants sont invités à remplir. Ce genre d'exercice hors contexte rend, à notre sens, l'étudiant «un handicap» dans la vie de tous les jours, on doit systématiser la grammaire. L'apprenant doit s'approprier la grammaire pour qu'il puisse, par la suite, communiquer et reproduire sa pensée.

V. Conclusion et recommandation méthodologiques

Il est à noter que le résultat marquant cette étude consiste dans la mise en relief que la traduction à des fins pédagogique aide les enseignants à évaluer le niveau de compétence en langue étrangère de leurs étudiants. A ce stade initial, la traduction intervient au moment où la divergence des langues (étrangère et maternelle) atteint un degré, où la compréhension mutuelle entre récepteur et émetteur n'est plus possible. L'enseignement de la grammaire étrangère exige de l'enseignant une solide formation à la fois linguistique et métalinguistique et, il serait utile qu'il possède une certaine connaissance de la langue maternelle. L'enseignant alors, peut choisir un sujet écrit dans la presse française et peut commencer par la version ; juste après, il continue avec le thème, en restant dans ce même sujet ; ainsi le thème d'imitation peut être accompli en tant qu'une activité contextualisée de traduction ayant une fonction pédagogique qui «*fait précéder cette "application" par une démarche inductive qui dégage les structures grammaticales et/ou les unités lexicales du texte de base*». Cela aide l'étudiant à vivre l'approche réelle de la langue cible et systématiser les structures grammaticales. On a l'impression que les méthodes de langue présentent une langue «différente» de la réalité de la langue cible et des exercices souvent hors contexte. D'où la difficulté de manier correctement la langue cible. Dès lors, il incombe aux enseignants de faire travailler les étudiants en groupe. C. Durieux en confirme l'avantage: *7« au cours, il est impératif que le travail soit collectif, l'enseignant jouant en quelque sorte le rôle d'un chef d'orchestre invitant tour à tour chacun à s'exprimer »*. Pour ce faire, l'enseignant, en employant la traduction en version, choisit des textes qui pourraient être utiles afin d'attirer l'attention de ses apprenants aux erreurs qu'ils commettent dans la langue étrangère; par exemple: l'emploi en contexte de la forme factitive et la forme réflexive. La correction collective en classe

6 Ladmiral, Jean-René, Traduire : théorèmes pour la traduction, 1979, p. 51.

7 Christine Durieux, *Fondements didactique de la traduction technique*, 1988, p.157.

serait considérée comme source de compréhension des causes d'erreurs des apprenants. L'enseignant devrait réviser avec eux la syntaxe et la sémantique de verbes.

Les activités contextualisées de traduction que nous avons soumises aux apprenants mettent en évidence des difficultés liées à la non-assimilation de la forme réflexive et la forme factitive pour les apprenants en question. Les fautes de sens seraient dues à une connaissance insuffisante de l'emploi des verbes et, à la non-sensibilisation à l'emploi des verbes à la forme réflexive et la forme factitive. Aussi, les fautes de sens seraient-elles imputables au manque d'apprentissage des étudiants des emplois contextualisés pertinents de ces formes. Cette déficience linguistique doit être comblée par des activités grammaticales en contexte qui ne peuvent se faire qu'en langue maternelle pour:

- *contrôler les connaissances linguistiques de l'apprenant. En traduisant des verbes contextualisés, l'enseignant peut très bien contrôler au fur à mesure l'acquisition des structures de grammaire de la langue étrangère comprises par les apprenants, tout en s'assurant qu'il n'y a pas de confusion dans leurs esprits;*
- *vérifier et corriger les connaissances linguistiques des apprenants dès le début de l'apprentissage.*

Ces activités visent à contrôler une certaine compréhension de sens de verbe quelle que'elle soit sa forme, en particulier dans le contexte.

- *Apprendre à traduire, car il est d'une utilité absolue de montrer aux étudiants comme on peut faire une bonne traduction de verbe à sa forme réflexive et sa forme factitive, en attirant leurs attention sur la sémantique de verbe;*
- *Permettre aux étudiants de prendre conscience du système de la langue étrangère;*
- *Mettre en évidence les différences et les ressemblances entre la langue étrangère et la langue maternelle*

Dès lors, la traduction pédagogique est une technique ayant le vent en poupe dans le monde de didactique des langues. Cela dit, E. Lavault souligne que «la pédagogie de la traduction a pour objectif de développer une double compétence: une compétence de compréhension et une compétence de réexpression⁸». Est-il force de reconnaître que cette étroite relation, entre le processus d'enseignement/ apprentissage des langues et la traduction,

⁸ Lavault, Elisabeth (1987) «Traduction pédagogique ou la pédagogie de la traduction?», dans *le français dans le monde*, numéro spécial. P.122

ont toujours besoin de remarques et corrections linguistiques, car le vrai bilinguisme impeccable est souvent rare: «⁹que l'enseignement de la langue ne puisse aller de pair avec l'enseignement de la traduction ne signifie pas que les apprenti-traducteurs, qui se présentent à l'entrée des écoles de traduction, n'ont pas besoin d'un perfectionnement linguistique, à la fois dans leur langue étrangère et dans leur langue maternelle».

Ainsi, nous tenons à souligner le fait que nous sommes intimement conscient de la limitation de notre corpus et de l'insuffisance de ce travail qui mérite d'être approfondie. Des activités de traduction en arabe, la langue maternelle des apprenants, où ces derniers sont invités à traduire vers la langue cible, sont nécessaires afin de mesurer l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère. Ce sera donc envisagé dans les recherches à venir.

9 Lederer Marianne *la traduction aujourd'hui : le modèle interprétative*, 1994, p.139.

Bibliographie

- ARRIVÉ M., GADET F., et GALMICHE M., 1996, *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion
- Chevalier, Jean - Claude; Delport, Marie-France, 1995, *L'horlogerie de Saint Jérôme: problèmes linguistiques de la traduction*,
- Christine Durieux, 1988, *Fondements didactique de la traduction technique*
- Elisabeth Lavault, 1987 : « traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction? » dans *Le Français dans le monde*.
- Fornerod, Françoise; Visinand, Anne-Marie, 1987: «Perdus dans les sables...ou le compte rendu d'une expérience de traduction », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, p.144
- Ladmiral, Jean-René, 1979: *Traduire : théorèmes pour la traduction*
- Larose, Robert, 1989 *Théories contemporains de la traduction*,
- Lavault, Elisabeth (1987) «Traduction pédagogique ou la pédagogie de la traduction?», dans *le français dans le monde*, numéro spécial.
- Lederer Marianne, 1989, *la traduction aujourd'hui: le modèle interprétatif*,



Résumé

Cet article étudie les motivations des apprenants en langue française au Département des Langues Européennes ; Université Roi Saoud. La base théorique de cet article commence par les définitions du terme 'motivation', et cela afin de comprendre les phénomènes et comportements dus aux nouveaux facteurs externes, tel que le matériel technique existant. Un questionnaire a été distribué aux apprenants dans le but d'obtenir des données pertinentes concernant la langue cible. Les réponses obtenues ont été analysées. Cette analyse nous offre des renseignements importants : que nos informateurs étaient très motivés. Ceci est l'une des informations que cet article cherche à exploiter.

Mots clés: motivation, acquisition, langue cible, matériel technique

Abstract:

This study deals with the learners of French and their motivations in the Department of French Language and Translation, King Saud University. The theoretical basis of this article starts with the definitions of the term "motivation", and this in order to understand phenomena and behaviors related to and derived from new external factors, such as technical equipment. A questionnaire was distributed to learners to collect pertinent data and details concerning the target language. The findings show that participants were all very motivated.

Key words: motivation, acquisition, target language, technical equipment

Prélude

Nous devons tout d'abord tracer le cheminement de notre argumentation à travers un ensemble de définitions et de concepts qui joueront le rôle de lanternes sur le chemin que nous allons parcourir dans cette étude. Ces points de repérages vont nous permettre de mieux suivre le trajet et d'éviter tout dérapage en cours de route. Ils vont constituer la base théorique de l'étude que voici.

La motivation est, pour l'être humain, la composante ou le processus qui règle son engagement dans une action. Elle détermine le déclenchement d'une énergie dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et assure la prolongation de cette énergie jusqu'au débouché ou l'arrêt.

Se manifestant habituellement par la procession d'une énergie (sous divers aspects telle que l'enthousiasme, la régularité, la constance), la motivation est communément

assimilée à un « Réservoir d'énergie ».

Mais plus qu'une forme « d'énergie éventuelle », la motivation est une instance d'intégration et de régulation d'une multitude de paramètres relatifs aux opportunités

du milieu et aux sollicitations d'une situation.

Rien n'est plus inaccessible que le système de motivations derrière nos actions. L'interrogation portant sur cette motivation, émerge principalement dans les situations où son rôle de « consultant interne » est requis prioritairement. De ce point de vue, bien que les problématiques ne soient pas similaires, deux types de concurrence sont discernables :

- la « concurrence psychologique » des attentes individuelles, par exemple, choisir entre l'action et le repos
- les situations collectives où les motivations individuelles sont le facteur de différenciation des conduites : apprentissage, compétitions, activités collectives, etc.

Pour sonder la motivation de nos apprenants et afin de pouvoir l'analyser de façon scientifique, nous avons procédé à réaliser une enquête car nous tenons à ce que cette étude soit scientifique et que nous puissions quantifier et traduire en chiffres précis les renseignements obtenus afin de les analyser. Les réponses de nos apprenants seront analysées didactiquement et statistiquement. Nous avons présenté le projet du questionnaire à certains collègues et apprenants ayant un bon niveau. Nous avons tenu compte de leurs remarques.

Le questionnaire en arabe avec les résultats:

هذا الاستبيان لأغراض بحثية صرفة ولا يجب كتابة الاسم (عدد الطلاب ٦٧)

- ١- ما الذي دفعك لاختيار دراسة تخصص اللغات الحديثة (الفرنسي)؟ حدد حسب الأهمية
 - حيي للغة ٢٦
 - الجامعة وضعتني في هذا التخصص ٢٢
 - لدراسة تلك اللغة مستقبل ١٤
 - الرغبة بالتعرف على أناس جدد ٦
- ٢- هل هناك أمور تعتقد أنها تعيق دراستك لهذه اللغة؟
 - نعم ٣٤ لا ٢١
 - إذا كان جوابك نعم، اذكر أهمها:
 - عدم كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس ١٤
 - عدم الممارسة ٨
 - ظروف عائلية ٨
- ٣- هل أنت راض عن مستواك اللغوي حالياً؟
 - نعم ١٦ لا ٤٢
 - إذا كان نعم ، لماذا
 - اشعر باني استطيع أن أتكلم قليلا ٦
 - المدرسون جيدون ١٠
- ٤- هل ترى أمورا يجب إتباعها لتطوير العملية التعليمية في القسم؟
 - نعم ٤٠ لا ١٥
 - إذا كان جوابك نعم، اذكر أهمها
 - إعطاء واجبات أكثر ٤
 - تعيين مدرسين فرنسيين ٣
 - الاختيار الجيد للمدرسين ٤
 - البعثات للطلاب لبلد اللغة ٣٣
 - الإكثار من مادة القراءة ٥
 - التقليل من مواد الإعداد العام ٦
- ٥- هل سبق وفكرت في تغيير التخصص؟
 - نعم ٢١ لا ٤٢
 - إذا كان جوابك نعم، لماذا
 - لا ارغب في هذا التخصص ١٨
 - مستواي ضعيف في اللغة ٦
 - اللغة الانجليزية أهم ٢
 - طلب والدي ٢
 - أسلوب بعض المدرسين ٢
- ٦- هل وضعت تخصص اللغة الفرنسية ضمن خيارات طلب التنسيق الموحد؟
 - نعم ٤٠ لا ١٧

٧- هل تعتقد انك بعد إنهاء دراستك للغة الفرنسية ستتمكن من كتابة ومحادثة؟
- نعم ٤٩ - لا ١٦

٨- هل تعتقد انك ستجد عملاً بسهولة بهذا التخصص؟
- نعم ٣٩ - لا ٢٦

٩- في أي المجالات تود أن تعمل؟
- في وزارة الخارجية ٢٨
- وزارة الداخلية ٢٠
- أي مجال ٦
- معيد في الجامعة ٢

١٠- إذا لم تتوفر لديك فرصة العمل في تخصصك هل تود العمل في مجال آخر أم تصر على العمل في تخصصك
- نعم ٢٩ - لا ٣٦
إذا كان جوابك نعم ، لماذا
- أحب التخصص ٦
- مصدر رزق ٥

١١- هل هناك نقاط لم يشملها هذا الاستبيان برأيك؟
- نعم ١٦ - لا ٤١
إذا كان نعم اذكرها
- المنهجية المستخدمة في التعليم و أسلوب المدرسين ٨
- المنح الخارجية ٣
- هل الخطه مناسبة ٥

Le questionnaire en français avec les résultats

Nombre d'apprenants : 67

- 1) Qu'est - ce qui vous a motivé à choisir le département des langues modernes
 - a- j'aime cette langue 26
 - b- l'université m'a mis dans cette spécialité 22
 - c- Il y a de l'avenir pour cette langue 14
 - d- vouloir connaître de nouveaux gens 6
- 2) Y-a-t-il des obstacles que vous rencontrez durant vos études de cette langue

Oui 34 non 21

Lesquels

 - a- Certains enseignants sont incompetents 14
 - b- Manque de pratique 8
 - c- Des raisons familiales 8
- 3) Etes - vous satisfaits de votre niveau ?

- Oui 16 - Non 42

Si «Oui», pourquoi

 - Je peux m'exprimer en français 6
 - Les professeurs sont compétents 10

- 4) Voyez-vous qu'il faut prendre des mesures pour améliorer le processus éducatif au département ?
- Oui 40 -Non 15
Si oui lesquelles
a- Donner plus de devoirs 4
b- Nommer des professeurs natifs 3
c- Bien choisir les enseignants 4
d- Accorder des bourses pour le pays de la langue 33
e- Mettre plus de cours de lecture 5
f- Diminuer le volume des cours généraux de non-spécialité 6
- 5) Avez-vous déjà pensé à changer la spécialité ?
-Oui 21 -Non 42
Pourquoi (classez selon l'ordre d'importance)
a- Je n'aime pas cette spécialité 18
b- Mon niveau n'est pas satisfaisant 6
c- L'anglais est plus important 2
d- Mes parents me l'ont demandé 2
e- le comportement de certains enseignants 2
- 6) Avez-vous choisi le français lorsque vous avez fait remplir la fiche d'inscription
-Oui 40 -Non 17
- 7) Croyez-vous que vous allez atteindre un bon niveau de langue après la fin de vos études ?
-Oui 49 - Non 16
- 8) Croyez-vous que vous allez trouver un emploi facilement avec cette spécialité ?
-Oui 39 -Non 26
- 9) Dans quels domaines souhaitez-vous travailler
a- Au ministère des affaires étrangères 28
b- Au ministère de l'intérieur 20
c- n'importe où 6
d- lecteur à l'université 2
- 10) Si vous ne trouvez pas d'emploi dans votre domaine, accepterez-vous de faire autre chose ou tiendrez-vous à votre spécialité ?
- Oui 29 - Non 36
Si Oui pourquoi ?
- J'aime cette spécialité 6
- Pour vivre 5
- 11) y a-t-il des points qui n'ont pas été couverts par ce questionnaire ?
-Oui 16 - Non 41
Si «Oui» lesquels ?
- la méthodologie suivie par les enseignants 8
- les bourses à l'étranger 3
- Est-ce que le plan est adéquat 5

Remarques :

Avant d'entreprendre notre commentaire nous devons préciser ceci

- le nombre total des apprenants ayant répondu à ce questionnaire est de 67
- nous avons distribué cette enquête en arabe car les étudiants des premiers niveaux n'auraient pas pu répondre
- nous avons négligé certains petits points insignifiants sur le plan statistique ou qui touchent à la dignité de certains enseignants (des critiques trop violentes ou citer des professeurs par leurs noms)
- tous les apprenants n'ont pas répondu à toutes les questions, on note que le total des réponses n'est pas toujours égal au nombre d'étudiants
- Certains apprenants ont donné plusieurs réponses à certaines questions telles les questions 1 ; 9 ... où surtout il y a des options...

Analyse:

Si l'on regarde les réponses à la première question on note :

- 1) Qu'est - ce qui vous a motivé à choisir le Département des Langues Modernes
 - a- j'aime cette langue 26
 - b- l'université m'a mis dans cette spécialité 22
 - c- Il y a de l'avenir pour cette langue 14
 - d- vouloir connaître de nouveaux gens 6

On note que les réponses sont en faveur du facteur a- "j'aime cette langue " et ceci est un point très positif, car pour nous, en tant que pédagogue ceci signifie que cette tranche d'apprenants est très motivée. Cette motivation va nous aider dans le processus d'enseignement - apprentissage. On sait que la motivation positive aide l'enseignant et aussi l'apprenant. L'enseignant agit avec un public « prêt à acquérir » : il met moins de temps et éprouve moins de difficultés. Avec le même effort il peut réaliser plus de rendement. Pour les apprenants, « être motivé » signifie investir dans des conduites et des attitudes favorables, l'apprenant peut fournir l'effort exigé et collabore pleinement afin d'atteindre l'objectif. Si on ajoute les facteurs « c » et « d » qui peuvent aussi jouer un rôle positif, car « il y a de l'avenir pour cette langue » et « vouloir connaître de nouveaux gens » sont positifs et aident à accroître la motivation déjà détectée. Ces réponses représentent un total de 46 réponses qu'on pourrait qualifier de positives contre 22 réponses au facteur « b - l'université m'a mis dans cette spécialité » : ils sont au nombre de 22 et on peut dire que ce facteur joue un rôle négatif et va à l'encontre de la motivation détectée dans les facteurs « a » « c » et « d » mais toute cette tranche ne hait pas la langue française et on pourrait deviner que certains d'entre eux ont commencé à apprécier cette langue « en cours de route ». Il nous semble qu'on peut dire que notre public est en général un public « motivé ». Ceci est un point de départ positif.

D'après les réponses des questions 2 et 3, on note que la motivation détectée chez notre public rencontre des entraves 34 réponses pour dire qu'il y a des

obstacles contre 21 et 16 seulement sont satisfaits contre 42.

Les obstacles concernent le style suivi par certains enseignants et ceci est une plainte éternelle car l'enseignant ne pourrait jamais contenter tous les apprenants. Avec le nouveau bâtiment bien équipé on pourrait faire beaucoup d'exercices d'entraînement mais les apprenants n'ont pas encore réalisé les bienfaits du nouvel équipement surtout les apprenants du premier niveau et peut être que certains enseignants n'utilisent pas suffisamment le nouveau matériel existant. Il ya y aurait donc du travail à faire à ce niveau là.

Schéma des réponses à la deuxième question «Y-a-t-il des obstacles que vous rencontrez durant vos études de cette langue?»

Schéma des réponses à la troisième question «Etes - vous satisfaits de votre niveau atteint ?»

Ces schémas sont donc éloquentes et nous indiquent qu'il faudrait agir pour barrer ces obstacles afin de ne pas perdre la motivation détectée dans la première question.

D'ailleurs, les apprenants eux-mêmes avancent des propositions concernant les démarches et les mesures à prendre pour augmenter le rendement du processus éducatif. Les réponses de la 4^{ème} question sont en accord avec les réponses des questions 2 et 3. Dans ces questions, nos apprenants déclarent qu'il y a des obstacles et qu'ils ne sont pas totalement satisfaits et dans cette quatrième question ils font certaines propositions de leurs points de vue pour améliorer le processus éducatif. N'oublions pas, et comme nous avons déjà signalé, que notre public est un public généralement motivé qui malgré ces obstacles et ces difficultés, et malgré le fait que certains ne sont pas satisfaits, ce public ne pense pas à changer les spécialités 21 «Oui» contre 42 «Non» (Question n°5). Ceci prouve que nous avons un public, généralement Motivé comme nous l'avons déjà signalé.

Ces apprenants sont motivés et désirent continuer en français malgré les obstacles. Ils n'avaient pas choisi, en général, le français lorsqu'ils avaient rempli la fiche d'inscription. 40 contre 17 n'avaient pas mentionné le français dans la fiche d'inscription et pourtant ils sont devenus motivés. Comment peut-on expliquer cela ?

Nous pourrions avancer plusieurs hypothèses.

- Le français est méconnu en Arabie Saoudite et on ne pense pas à le mettre dans la liste du choix d'entrée à l'université (fiche d'inscription)
- Les apprenants sont convaincus de l'utilité de l'anglais qui est très courant ici (l'Arabie Saoudite est un pays anglophone)
- Les parents sont convaincus que l'anglais est plus utile et ne verraient pas l'utilité du français

Schéma représentant les réponses à la question n° 6

Concernant les réponses à la question 7, nos apprenants paraissent confiants qu'à la fin de leurs études ils atteindront un bon niveau. Ils sont motivés et ils déclarent qu'il y a des obstacles mais ils déclarent qu'ils atteindront un bon niveau à la «sortie» du processus. 49 «Oui» contre 16 «Non»

Schéma représentant les réponses de la question 7

Nos apprenants paraissent confiants pour leur avenir et voilà ce qui accroît heureusement leur motivation positive déjà détectée. Ils ont confiance qu'ils trouveront relativement facilement un travail. Là, il y aurait un paradoxe. Le français n'est pas très fréquent en Arabie Saoudite et les apprenants sont persuadés de trouver un emploi. Cela est compréhensible car bien des apprenants déjà diplômés ont trouvé un travail, pas avec la langue française mais dans un domaine ayant rapport avec cette langue, comme au ministère des affaires étrangères, dans les ambassades dans les pays francophones ou à l'armée et au ministère de l'intérieur où un bon nombre d'apprenants sont employés en tant que traducteurs ou simplement des militaires qu'on envoie en France pour suivre des stages grâce à leurs connaissances en français. Dans les réponses à la question 9 on trouve grosso modo que les réponses de nos apprenants sont en général centrées soit sur le travail au ministère des affaires étrangères ou le ministère de l'intérieur ou à l'armée. Nous avons personnellement noté l'absence de volonté de travailler comme par exemple «guide touristique» ou dans le domaine des «relations publiques». Concernant le travail comme guide ceci n'a pas été cité, à notre sens car le facteur du tourisme n'est pas encore très développé en Arabie Saoudite. C'est un facteur encore en expansion.

Dans les réponses à la question 10 nos apprenants voudront exercer leurs spécialités 36 mais s'ils ne trouvent pas de travail ils feront ce qu'ils trouveront 29 : vouloir vivre

Schéma représentant les réponses de la question 10

Apparemment notre questionnaire couvre l'ensemble des points que les apprenants désiraient d'aborder. En préparant le questionnaire, nous avons présenté son projet à certains apprenants et nous avons tenu compte de leur remarque. Ceci pourrait expliquer le fait que leurs remarques étaient minimales. Ils paraissaient satisfaits du questionnaire.

Schéma représentant les réponses de la question n° 11

Conclusions

En analysant les résultats, on constate qu'on peut grouper les questions, grosso modo en deux parties :

- Le premier groupe de questions 1+5+6+7+8 nous ont révélé des tendances que nous avons jugées positives

- Le deuxième groupe de questions 2+3+4+10 nous a révélé des réponses que nous avons jugées à tendance négative.

Les valeurs les plus grandes des réponses positives sont au total de 216.

Les valeurs les plus grandes des réponses qualifiées négatives sont au total de 132.

Donc 216 réponses positives contre 132 négatives

On constate donc, que les valeurs positives sont plus grandes que les négatives et nous croyons que les nouveaux moyens (le nouvel équipement de la faculté) mis en œuvre en sont la cause pour une patrie.

Les enseignants et l'administration agissent donc, avec un public plutôt **Motivé** et réceptif, et les nouveaux moyens qui sont mis en œuvre augmentent cette motivation. Il faut ainsi, garder cette motivation à un niveau élevé et essayer de l'augmenter encore davantage. Cette motivation se traduit en conduite favorable que ce soit en classe ou à la maison c'est-à-dire que des conduites favorables se traduisent en conduites adéquates : faire attention en classe, fournir plus d'efforts, accomplir les devoirs (l'extramuros), En bref ceci signifie apprendre plus et en moins de temps et avec moins de peine. Car lorsque l'apprenant est motivé il acquiert plus avec le même effort. On peut aussi exploiter cette «réserve d'énergie» en multipliant les activités de toutes sortes : comme la création d'un «village de langue» au sein de la faculté où les apprenants pourront exercer des activités «francophones» : films, conférences, exposés,...

Références

- Bourgeois Étienne, »Apprendre et faire apprendre», Paris : Presses universitaires de France, 2006.
- Bourque Edmond, «Le choix de réussir», Laval (Québec) : Editions QualiPerformance, 2006.
- Carré Olivier, »Motiver aujourd'hui, c'est possible !», Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur : Cegos, 2003.
- Chaminade Benjamin, »Attirer et fidéliser les bonnes compétences», La Plaine Saint-Denis : AFNOR, 2006
- Fenouillet Fabien, »Motivation, mémoire et pédagogie», Paris : L'Harmattan, 2003
- Fenouillet Fabien, »La motivation», Paris, Dunod, 2007.
- Fernández Luis, »La motivation», Toulouse : Savoir gagner, 2004.
- Fronty Mireille, »Comment motiver votre enfant à l'école», Paris : Leduc. S éditions, 2007.
- Galand Benoît, »Se motiver à apprendre», Paris : Presses universitaires de France, 2006.
- Mucchielli Alex, »Les motivations», Paris : Presses universitaires de France, 2006.
- Montserrat Xavier, »Comment motive», Paris : Editions d'Organisation, 2004.
- Morier Francis, »Motivation et formation : réflexions méthodologiques», Paris : Groupement des acteurs et responsables de la formation en entreprise GARF, 2002.
- Pastor Pierre, »Motiver», Paris : Editions Liaisons, 2005.
- **Référence électroniques**
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Motivation>
- <http://www.cahierspédagogiques.com>
- <http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/>
- <http://www.nature.com/ejcn/journal/v61/n4/abs/1602537a.html>
- Nous voudrions remercier l'Université du Roi Saoud et le Centre de Recherches de la faculté de langues et de Traduction pour l'aide et le soutien qu'ils ont apporté à la réalisation de cet article



Résumé

Le problème de l'écologie devient de plus en plus en grave. Les efforts pour sauver la planète sont fort remarquables de la part des Etats, mais il ne faut pas nier l'importance de la construction d'un éco-citoyen pour maintenir son environnement sain et sauf.

C'est dans cet esprit que nous avons conçu le cours d'expression écrite qui se tient dans une faculté régionale : Faculté de pédagogie, Département de Français, Université de Damanhour en Egypte.

Le cours d'expression écrite, s'adressant à 17 apprenants, est destiné à une classe de deuxième langue de français, un niveau de B2. Cette étude voulait par l'apprentissage du français modifier quelques habitudes à domicile des apprenants ainsi que leur faire acquérir une approche critique à leur entourage.

Le choix du cours d'expression écrite s'est fait pour plusieurs raisons ; la première : la variété de sujets qui peut toucher la vie des apprenants ; la deuxième : la possibilité donnée à l'apprenant de s'exprimer ; la troisième : l'utilisation d'une diversité d'outils peut répondre aux différents niveaux des apprenants ; et la quatrième : elle permet le développement de la connaissance de chaque apprenant et de sa performance.

L'approche métacognitive permet à l'apprenant de découvrir, d'analyser, de synthétiser et enfin d'appliquer cette construction d'éco-citoyen. L'intégration du TICE avait son rôle important pour les études des affiches publicitaires, des articles dans les journaux égyptiens traitant le sujet, des discours écrits par les étudiants faisant appel au citoyen de sauver leur environnement ; et enfin des présentations et des tests passés en ligne.

Somme toute, ce cours a permis, en un premier temps, à l'apprenant à se découvrir, à se mesurer par rapport à l'autre. En un second temps, cette étude répond positivement aux menaces de l'environnement de l'apprenant. En un troisième temps, elle souligne qu'un cours d'expression écrite doit toujours faire évoluer et développer l'esprit de l'apprenant et ne doit pas seulement se limiter à une description d'un paysage, d'un portrait ou une analyse, mais il doit affronter les questions de l'heure pour l'intégrer à son environnement

et pour lui céder une possibilité d'assumer une part de sa responsabilité de citoyen.

MOTS-CLES: Environnement, citoyen, éco-citoyen, apprentissage d'une langue, expression écrite, métacognition

Abstract

The problem of ecology is becoming increasingly serious. Governmental efforts to save the planet are remarkable, but should not be a substitute for building an eco-citizen in order to keep the environment safe.

With this in mind, we have designed the "Writing" course for a regional faculty: Faculty of Education, Department of French, University of Damanhur, Egypt. The course of writing was addressed to 17 students of French as a foreign language, level B2. This study aims to teach French and change a few of the students' habits at home and help them to have a critical approach of their surroundings. The choice of the "writing" course was based on several reasons:

1. The variety of topics that can affect the lives of learners;
2. The possibility for the learners to express themselves;
3. The use of a variety of tools can meet different learners needs;
4. It allows the development of the learner's knowledge and performance.

The metacognitive approach allows the learner to discover, analyze, synthesize, and finally apply this knowledge for building of an eco-citizen. The integration of IT had an important impact on the study of posters, articles in Egyptian newspapers covering the subject, speeches written by students motivating citizens to save their environment, and finally presentations and tests taken online.

Overall, this course has allowed as a first stage to incorporate in the course "how to learn" and how competition can be healthy. In a second stage, this study responds positively to the environmental threats of the learner as it emphasizes that his/her awareness should be built on realistic facts. In a third stage, the research stressed that a course for "writing" must always evolve and develop the spirit of learning and should not only be limited to a set of descriptions of landscapes, portraits or analysis but it must deal with the issues of the daily life enabling learners to interact with their environments and give them an opportunity to assume some responsibilities as citizens.

KEYWORDS: Environment, citizen, eco-citizen, learning a language, writing, metacognition, teaching language, French as a foreign language.

“Vivre simplement pour que simplement d’autres puissent vivre” (Gandhi)¹

L’harmonie du monde est toujours mise en cause. Planète, Terre, Nature, sont des représentants d’une devise très chère à l’Homme. En dépit de sa conscience, que cette devise lui portera bonheur et l’aidera à vivre et à survivre, il ne fait que la détruire, sachant que l’univers se maintient par une grâce, ou une force secrète qui enchaîne le tout ! En effet tous deux, la référence temporelle et spatiale, auront une influence remarquable sur cette devise ainsi que sur son taux de change. Disons qu’il faut avoir un swap de taux².

Définir le problème et ses tentacules afin de le résoudre devient une cible à viser pour tout pays voulant investir ses profits. Alors, comment pourrait-on se réunir pour unifier cette devise, pour protéger les vies sur cette planète « Terre ».

L’environnement devient alors une question à discuter, un problème qui touche les individus avant même de toucher les états et les pays. C’est une question urgente qui soulève tant de polémique de nos jours : la protection de la planète est le rôle de qui ? Une seconde question s’accroche à la première, par où commencer ? La pollution atmosphérique devient de plus en plus grave.

En milieu urbain comme en milieu rural la présence de la pollution ne diffère pas. La mort prématurée de millions de personnes devient alors naturelle !

Si les cartographies d’ozone et de dioxyde d’azote délivrées par PREV’AIR³ sont plus optimiste dans les pays du Nord que dans ceux du Sud, le problème de la pollution atmosphérique ne différencie pas entre Nord et Sud, ni entre riche et pauvre.

L’être humain exposé aux polluants atmosphériques devient une proie à la nature physico-chimique des particules présentes dans l’atmosphère. Faute à l’ignorance de cet être, à son égoïsme, cette planète bleue, qui ne l’est plus, peut ne pas respirer un jour, bien plus, elle peut ne pas exister.

Une stratégie, doit être adoptée pour pouvoir diminuer les effets négatifs sur la Nature, sur le point du changement climatique, de la perte de biodiversité, des ressources pour pouvoir construire un citoyen actif face aux effets néfastes. Cette mission qui ne doit pas seulement se limiter aux rôles des Etats et des gouvernorats, mais s’étendre au citoyen qui

1- Nous avons emprunté la citation du site <http://www.notre-planete.info/>

2- **Le Swap de Taux :** Les fluctuations des taux d’intérêts sur le marché monétaire peuvent inciter à revoir les conditions de son endettement : passer en taux fixe lorsque s’installe une tendance à la hausse, passer en taux variable dans le cas contraire. Pour éviter le remboursement anticipé ou la renégociation, le CIC vous propose une alternative : le Swap de Taux, ou contrat d’échange de taux.

3- L’objectif de l’« Indice **PREV’AIR** » est d’améliorer la diffusion d’ozone en s’appuyant sur l’ensemble des prévisions disponibles (prévisions déterministes pures, prévisions avec adaptations statistiques, observations/persistance) : <http://www.prevoir.org/fr/index.php>.

doit intervenir étant responsable de la dégradation de l'environnement, afin de sauver sa santé et le cadre de vie. La cible devient de plus en plus précise, c'est la formation d'un éco-citoyen tout simplement à travers un cours de langue où l'expression écrite vient à priori.

Le choix du cours « Expression Ecrite » était basé sur plusieurs raisons :

Premièrement : ce cours peut proposer une variété de sujet qui peut toucher la vie des apprenants.

Deuxièmement : Il ouvre la possibilité à l'utilisation d'une diversité d'outils pour répondre aux niveaux des apprenants

Troisièmement : Il aide au développement de la connaissance de chaque apprenant et de sa performance.

Quatrièmement : Il donne à l'apprenant la possibilité de s'exprimer.

A ce titre, la présente étude qui s'intitule « L'expression écrite et la formation d'un éco-citoyen » se base sur trois axes parallèles et inséparables, qui ont été le fil d'Ariane de notre projet éducatif, conçu dans une classe de langue où la nature était le protagoniste :

❖ *Le premier : l'environnement*

❖ *Le second : l'étudiant*

❖ *Le troisième : l'enseignement*

Ainsi de multiples outils de recherche nous ont guidé : comme les liens Internet surtout des sites de références de l'environnement et des sciences de la Terre depuis 2001 comme exemple⁴,

<http://www.notre-planete.info/>

pour les déchets pour faciliter l'accessibilité de l'information aux étudiants,

<http://www.notre-planete.info/ecologie/devdurable/ecocitoyen.phpet>

et un autre pour que les apprenants puissent tester le niveau d'information acquis,

<http://ecocitoyens.ademe.fr/testez-vous>⁵

<http://my.opera.com/mikonos/blog/show.dml/16398172>

4- Nous avons ici fait le choix des liens car bien sûr il y en avait plusieurs en naviguant sur l'Internet. Ce choix était le mieux adapté au niveau de notre apprenant et à son niveau de compréhension. La date du choix et de l'utilisation des liens étaient pendant la période du mois d'octobre jusqu'au mois de décembre 2010.

5- Ce site a été pour nous un outil de destination finale « un baromètre » pour savoir évaluer leur acquisition effective.

Ce cours d'expression écrite, est désigné pour 17 étudiants de la deuxième année, du département de Français de la Faculté de Pédagogie⁶, Université de Damanhour. Il s'est focalisé sur deux thèmes, sur une plage d'horaire de douze heures, une heure par semaine.

Donc l'apprenant ayant pour niveau défini selon le cadre européen CECR⁷ : un B2, il est capable de faire :

- Des reconstitutions de texte
- Des analyses de textes
- Des résumés
- Des simulations non guidées
- Des productions orale et écrite non guidées
- Des dissertations argumentatives

Pour confronter un ennemi, il faut toujours bien savoir se positionner par rapport à lui. En premier lieu, il nous a fallu définir la cible à l'apprenant :

1. Comment définir cet environnement ?
2. Quels sont les problèmes qui nuisent à l'environnement ?
3. Comment les influences accablent-elles la terre ?
4. Un cours de langue peut-il résoudre les problématiques de nos modes de vies pour une protection de la planète bleue ?
5. Comment devenir un éco-citoyen par une simple modification de gestes ⁸?

En un second lieu, les supports du cours sont : La première activité était de lire la publicité, (nuisible à l'être humain) en justifiant ses effets néfastes. Le second était comment devenir un éco-citoyen par une simple modification de gestes. La publicité nous a servi de première étape préparant la seconde celle de l'éco-citoyen. L'étudiant devait extraire et lire toute publicité attaquant le bien être de l'homme puis de faire un choix d'une de ces publicités et faire un commentaire pour savoir à quel degré cette publicité est nuisible au bien être de l'homme et pour arriver à un degré de conscience de bien mesurer la catastrophe autour de lui.

Le thème du cours part d'une compétence générale relative à notre vie pour accéder aux compétences de communications langagières :

- Linguistique : grammaire, lexique, phonétique, orthographe

6- C'est une faculté régionale au nord de l'Égypte, nous rappelons que ces étudiants n'ont eu que deux ans de français avant leur arrivée à la faculté et ils ont utilisé la méthode de En Français aussi.

7- Pour définir notre apprenant nous avons eu recours au guide cadre européen commun de références pour les langues, édition Didier

8- <http://www.notre-planete.info/ecologie/devdurable/ecocitoyen.php>

- Sociolinguistique (socioculturelle)
- Pragmatique : discursive, fonctionnelle, interactionnelle

Notre méthode d'apprentissage suit de près la méthode de métacognition⁹, en vue d'une résolution des difficultés d'apprentissage, pour remédier aux difficultés de mes apprenants et pour contribuer à leur développement. Des stratégies devaient s'y accrocher pour favoriser l'accroissement de leur autonomie de recherche « *L'utilisation de stratégies correctes développe le sens de l'auto-efficacité et le plaisir d'apprendre. Cette motivation positive alimente à son tour l'utilisation de stratégies et contribue au développement de formes plus élevées de contrôle. Le feed-back positif sur la performance représente un des points fondamentaux du modèle : il permet de renforcer le lien entre la motivation à réaliser la tâche et l'utilisation autorégulée de stratégies.*

L'étudiant arrivé à la fin de son cours peut écrire des discours, en demandant à ses égaux de sauver la planète tout en les incitant à modifier leurs habitudes pour devenir des éco-citoyens. Cet apprentissage qui utilise différents supports devait mettre l'apprenant à un autre stade celui de faire face à la non-linéarité de la masse d'informations, ceci sans perdre trop de temps.

Par de là, l'efficacité de la stratégie utilisée était à la base de départ de notre système métacognitif de l'apprentissage, qui a suivi quatre phases :

La première : la méthode de la découverte

La seconde : la méthode de l'analyse des problèmes

La troisième : la méthode de la synthèse des théories

La quatrième : la méthode de l'application :

- *La formation oratoire des discours*
- *Les présentations des power points*

9- Ce terme est venu désigner également les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif. Ces mécanismes font référence aux activités permettant de guider et de réguler l'apprentissage et le fonctionnement cognitif dans des situations de résolution de problème.

A travers cette définition, deux aspects différents de la métacognition peuvent être mis en évidence :

- la connaissance de ses propres processus et du produit de ses processus, dont celle des propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données ;
- les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif.

I- La première: la méthode de la découverte

Mettons-nous d'accord que tout pouvoir positif pousse à la naissance d'acte du même genre et donne des aspects motivationnels.

Le but du cours est en premier lieu l'apprentissage de cette langue, mais pour arriver au summum de cet apprentissage, il fallait toujours inculquer un thème non seulement pour déclencher la motivation des apprenants mais aussi leur donner un bagage langagier et culturel. Pour ainsi reprendre les mots de *Daniel Coste* qui souligne que,

« La volonté d'écarter au maximum les difficultés et la tendance à considérer la langue comme une construction complexe mais parfaitement démontable de « patterns » élémentaires conduisent à donner à « comportement » un sens des plus étroits »¹⁰.

Dans cette phase de la découverte « Le rôle que l'on peut donc assigner à la classe de langue est de comprendre, à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture. »¹¹écrit Geneviève Zarat. Jumelons notre méthode à celle de Zarat cette phase porte à donner des accès à la connaissance, à soulever des problèmes et surtout à aider l'apprenant à s'exprimer face à la question de l'environnement, qui a toujours préoccupé l'homme quelque soit son âge, son rang social et sa culture. Et en valorisant l'article DDHC¹²,

« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. »¹³

Le cours alimente la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage car les présents étudiants seront des futurs professeurs de Français. L'expérience de ce cours voulait, l'intégration des TICE pour l'éducation, les logiciels libres, le socialweb, la culture numérique, la maîtrise de l'information, alors que ceci était difficile pour les apprenants mais le temps devait avoir un rôle important pour mener une veille efficace et mettre à jour l'expérience.

C'est par des affiches publicitaires sur Internet ou bien autour de soi et des films documentaires sur la pollution, sur les catastrophes humaines, que l'apprenant devait découvrir le problème à traiter.

Cette découverte le fascine et lui permet de passer à la phase de l'analyse

10- COSTE Daniel, Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère, in le français dans le Monde n. 87, 1972

11- ZARAT Geneviève, Enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris 1986, p.33,

12- La Déclaration des **droits de l'Homme** et du Citoyen (DDHC en décembre 1948

13- Tiré des articles de La Déclaration des **droits de l'Homme** et du Citoyen (DDHC) dans un de ses articles fondamentaux exposé en décembre 1948

en tenant en main un bagage langagier, qui sera à la base de sa connaissance linguistique « un lexique » concernant les termes :

- De la nature : ces différents types et sa richesse
- De genres de catastrophes
- De pollution
- Les verbes adéquats à la situation voulue.

C'est à travers des documents audio-visuels que l'apprenant peut dresser des tableaux comparatifs, relever des champs lexicaux pour former son bagage langagier.

II-La seconde phase : la méthode de l'analyse

A ce stade l'apprenant est amené à analyser des documents authentiques tirés du journal Al Ahram Hébdô de la rubrique « L'environnement » comme les articles suivants :

1. Abdel Salam, Dalia, *Des solutions mais...*, in Alhram Hébdô, n.841, 20-26 Octobre 2010, p.32
2. Hanafi, Racha, *Un peu d'optimisme enfin*, in Alhram Hébdô, n.843, 3-10 Novembre 2010, p.32
3. Abdel Salam, Dalia, *Fumée noire sur le Delta*, in Alhram Hébdô, n.844, 10-16 Novembre 2010, p.33

Néanmoins, il est amené à lire toute la page de l'environnement pour acquérir le vocabulaire¹⁴ nécessaire et pour souligner les thèmes suivants :

- La richesse de planète et sa beauté
- Les pollutions et ces crises qui deviennent insurmontables à l'être humain.
- les catastrophes naturelles qui poussent l'Homme à agir pour l'Autre, sans lui reconnaître, un nom ou une identité.
- Les catastrophes humaines comme la surexploitation de l'eau, l'utilisation des produits chimiques et leurs effets nuisibles sur l'Homme.
- L'homme qui est piégé par ces crises qui se forment en de vases communicants pour lui édifier des centres de concentration.

Dans cette phase l'apprenant est exposé à un diaporama de quelques problèmes de la nature. Ce dernier est capable de relever les idées essentielles du texte en un premier temps et en un second de faire des résumés oraux des textes lus. Bien sûr un lexique sera retenu après avoir tiré du texte les mots difficiles. Ainsi il prend connaissance de cette architecture décisionnelle comme Masancao Toda (1976) l'avance :

14- Annexe I

« un processus de décision est composé d'un ensemble de sous processus relatifs à la sélection de l'alternative, ou d'un plan et à son exécution ».

Pour notre modèle de hiérarchie décisionnelle de la protection de la nature nous avons emprunté le modèle de la hiérarchie décisionnelle à Vlek et Wagenaar 1979 relatif au choix « d'une assurance de voiture » :

- Alternative1 : responsabilité du monde
- Alternative2 : responsabilité de la société quelconque à l'intérieur de cette société.
- Alternative 3 : responsabilité de la personne, de l'individu.

Les exercices programmés sont de la sorte :

« Imaginons que votre objectif c'est de sauvegarder cette planète en vous basant sur différents textes, faites votre discours oratoire » en passant par cet arbre décisionnel l'étudiant forme les différents aspects de décision.

Un autre exercice, celui d'organiser des concours d'autodictée de tous les mots jusqu'à présent acquis, pour motiver leur goût à la concurrence et tester leur acquisition lexicale.

L'apprenant possède ainsi un vocabulaire déjà vu et déjà lu. Il comprend très bien que cette protection n'est plus une mission optionnelle mais un objectif qui s'impose de plus en plus en voyant que la planète est attaquée par tous ces envahisseurs.

Le problème, qui émerge dans notre étude, était que l'étudiant ne pouvait pas travailler avec une architecture ouverte alors il a fallu réduire cette hiérarchie à des concepts de nœuds sous-décisionnels définitivement fermés pour garder une sorte d'automatisation d'apprentissage.

III- La troisième : la méthode de la synthèse des théories

En toute simplicité « comment être éco-citoyen à la maison ? » L'intervention du support de Internet surtout le lien www.notre-planète.info/, a permis à l'apprenant de l'utiliser pour acquérir, créer et partager la connaissance, étendre son réseau personnel et collaborer avec ses collègues, comme :

- Garder une température ambiante inférieure à 19°C
- Eviter la climatisation
- Opter pour une régulation automatique par thermostat
- Vérifier et renforcer votre isolation
- Entretenir régulièrement sa chaudière ou son chauffe-eau
- Limiter la température du ballon d'eau chaude
- Bien choisir la taille du ballon d'eau chaude

- Conserver la chaleur.
- De même
- L'importance du triage des ordures à la maison.
- Penser à donner au lieu de jeter
- Ne pas jeter dans l'égout ni les toilettes : les comprimées, l'huile et la viande

Dans cette phase, l'apprenant a l'occasion de choisir ce qui lui convient pour une modification d'habitude, de méditer, de parcourir des magnétophones virtuels, des sites Internet, de partager des informations, de résoudre un problème qui touche à sa vie. Ce sujet portant sur « La Belle Planète » a formé un mariage entre leur esprit et leur âme.

La protection de la Planète Terre, devient un sujet qui préoccupe l'apprenant et qui le préoccupera pour toujours comme tout être humain. Ainsi, pour lui, la protection de la planète devient une mission accessible et non impossible, obligatoire et non optionnelle. Puisque l'être humain voit son plaisir dans les quatre composants de l'univers : l'eau, la terre, l'air et le feu, qui deviennent son seul trésor pour vivre. En étudiant les différents secteurs qui nourrissent notre vie, il peut conclure que l'Homme est touché par les maladies, les polluants chimiques, et surtout par les crises naturelles.

Alors la question qui se pose maintenant :

« L'homme est-il responsable de cette destruction de la nature ? » Ainsi la protection de la planète comment peut-on la réaliser ? Quels sont les acteurs qui seront responsables de cette mission ? Comment distribuer les rôles de ces acteurs ?

Une intégration ultérieure et finale du modèle est donnée par la formation d'un certain nombre de « soi » possibles, convoités ou craints, qui orientent, renforcent et motivent l'activité cognitive en la dirigeant vers des projets à longue échéance. Ce dernier aspect n'est qu'esquissé par les auteurs, et selon, eux, il nécessiterait d'autres approfondissements théoriques et une confirmation empirique plus forte.

Telles sont les questions présentées aux apprenants après chaque séance :

1. Que savais-tu au départ sur le sujet ?
2. Que sais-tu maintenant ?
3. Comment as-tu fait pour le savoir ?

L'expérience voulait un contrôle de connaissances qui soit effectué séance par séance.

IV-La quatrième phase : la méthode de l'application

Cette quatrième et dernière phase fixe un but, elle rend énormément plus aisé le traitement des éventualités inattendues qui pourraient subvenir lors de l'exécution du plan et réduit sévèrement les possibilités des plans.

En prenant en considération les mots de Berthold Brecht, qui décrit avec un véritable humour frondeur l'irrésistible ascension d'Arturo Ui et ceci appelle à la vigilance en ces termes :

« Vous apprenez à voir au lieu de regarder bêtement ! Agissez au lieu de bavarder » (...) « Mais nul ne doit chanter victoire hors de saison »

La fixation d'un but était une nécessité comme le changement des modes de vies, le triage des déchets, etc. ... Comment créer ou plutôt monter un cours pour cette protection de la nature, dans un univers qui devient de plus en plus digital. Comment connecter les apprenants à cet univers qui avance sans arrêt.

C'est l'occasion d'un espace qui relie information, connaissance et création : ce cours de langue, se transforme en une ruche. Le rêve du sauvetage de la planète devient accessible à tout apprenant sachant que la planète lui assigne un rôle.

Par une autonomisation de l'apprenant dans ses recherches en privilégiant l'apprentissage du français, la méditation humaine et surtout le goût de création, nous avons pu faire étinceler les cœurs pour dire qu' «ensemble nous pouvons» avoir un rôle décisif devant la révolte de notre mère protectrice « la Terre ».

Le travail arrive à son apogée, tout d'abord par un groupe de binôme, des présentations assistées ont lieu. Le travail collectif donne une sécurité à l'apprenant pour mieux s'exprimer et se lancer sur le terrain de son apprentissage. Pour faire cette présentation, tout d'abord ce dernier devait bien faire le choix des images représentatives de son sujet ; puis il devait bien écrire un texte pour répondre le plus souvent à l'usage ou la finalité de sa présentation.

Ensuite, tout apprenant doit écrire une rédaction pour faire un appel à ces collègues et leur expliquer comment il doit faire la modification. Et quelles sont les contraintes qu'il a confrontées en établissant cette modification dans son foyer.

En analysant la démarche du travail, les apprenants ont confronté quelques problèmes qui devaient être résolus au fur à mesure que le petit projet avançait. Tout d'abord en dépit de la nouveauté du sujet amené aux apprenants, ces derniers perdent leur enthousiasme devant les documents authentiques à analyser et à résumer : ce genre de vocabulaire était nouveau pour eux du point de vue linguistique et extralinguistique. Ensuite l'expression écrite où ils présentent leur participation à cet engrenage, leur a posé quelques problèmes

de structure de phrase, voulant insérer à tout prix tout ce qu'ils ont acquis comme lexique dans ce domaine.

Et, une autre difficulté confrontée, le choix des publicités¹⁵ nuisibles à l'être humain, en effet ils ne possédaient pas les outils pouvant les aider à défricher ce nouveau terrain, répétant toujours « que tout le monde accepte ceci ou bien, fait cela ! »

Les apprenants deviennent des éco-citoyens actifs en recherchant les publicités nuisibles. Le fait de naviguer sur Internet, de trouver et enfin d'analyser ce qui nuit à l'être humain est un niveau avancé dans le projet de la construction de l'éco-citoyenneté.

L'exercice de la publicité ne s'arrête pas au niveau de relever ce qui est néfaste, mais il fallait faire un commentaire de la publicité choisie.

Ce travail leur a demandé une recherche approfondie pour découvrir et lire les lois de l'Organisation Mondiale de la Santé pour protéger l'être humain. Les apprenants éprouvent une réaction révolutionnaire devant la loi de l'OMS qui permet légalement la vente des produits qui entraînent/causent la mort de l'Homme.

D'autres apprenants découvrent l'effet néfaste des insecticides, et ils comprennent qu'il ne faut plus les utiliser pour ne pas causer un effet négatif sur le trou de l'ozone.

Ils découvrent non seulement que les plantes parasites ont leur effet néfaste sur la production et l'économie mais aussi réalisent-ils que la bonne consommation de l'électricité ainsi que l'utilisation des ampoules à basse consommation d'énergie comme les « lampes fluorescentes compactes » au lieu des lampes halogènes est positif pour la planète.

Leur critique a évolué jusqu'à pouvoir distinguer que la malbouffe et ses publicités ont aussi des effets néfastes, même plus, ils arrivent à analyser le nouveau logo de McDonald's « going green », et réalisent que ce n'est qu'en effet qu'une tentative de supprimer définitivement l'image glorieuse du roi de la malbouffe et que c'est un véritable tournant pour devenir « éco-responsable » changer la couleur de fond de son logo.

Cette méthode dans le cours de l'expression écrite construit des connaissances métacognitives concernant à la fois des connaissances et des procédures, de telle sorte qu'elles soient réutilisables et pour cela, elles ont été construites de façon métacognitive, c'est-à-dire en mettant en œuvre des processus de contrôle de l'activité- anticipation/prévision, autorégulation, évaluation (qu'a t'on appris ?) - par prises de conscience régulières.

Cette attitude positive des apprenants envers des expériences d'apprentissage toujours plus diversifiées et complexes conduit à la longue à une accumulation

15- Dans l'annexe se trouve un exemple d'une de ses présentations

de connaissances générales et de connaissances spécifiques relatives aux différentes disciplines. Ceci a aidé les apprenants à l'élargissement des connaissances qui leur étaient autrefois superflues ou rendu superflues. La base de départ pour le développement du cours repose sur l'utilisation efficace de stratégies. Dans ce sens, l'instruction stratégique apprise en famille et dans le cadre scolaire joue un rôle fondamental dans la formation de cet apprenant.

Les apprenants procédant dans leur apprentissage :

1. Commentant une publicité nuisible à leur bien être.¹⁶
2. Créant leur présentation assistée
3. Rédigeant leur appel¹⁷
4. Testant leur acquisition¹⁸

Par ces quatre phases nous pouvons constater :

1. L'utilisation des différents types d'exercices leur a permis de mieux s'exprimer et d'évoluer avec chaque niveau d'étudiant.
2. Le plaisir de surfer sur Internet a pu combler quelques assouvissements pour la liberté de recherche et le degré d'information voulu.
3. Chacun des quatre outils a permis la diversité des travaux écrits tantôt individuel et tantôt collectif. Ce qui avait un impact positif sur l'apprenant.
4. Cette diversité d'exercices a assouvi les différents besoins chez chaque apprenant. L'application du Test, <http://ecocitoyens.ademe.fr/testez-vous>¹⁹, visait à approfondir le terme d'Eco-citoyen. Les résultats de ce test étaient amusants pour les étudiants cela a permis à chacun de se mesurer et à s'évaluer par rapport à l'autre.
5. Le test se voulait une intégration au monde réel d'après ces cinq catégories tout en apprenant à s'exprimer d'une façon autonome. De même cette expérience du test évaluant à quel point l'efficacité du thème et de la méthode d'apprentissage, car effectivement cet apprenant ne sachant pas grand-chose sur ce thème au début du cours, arrive à la fin à se tester.
6. Les commentaires²⁰ des apprenants pour les tests soulèvent le problème que ce test est inadéquat à leur environnement et à leur culture mais les encourage à se mesurer à leur égaux occidentaux.

16- Annexe II

17- Annexe III

18- Annexe IV

19- Ce test se trouve dans l'annexe.

20- Annexe V

7. Les résultats des tests nous encouragent à améliorer notre cours et à travailler afin de concevoir dans le futur un test adapté à notre environnement.

Les quatre phases ont permis d'esquisser un schéma de niveau des apprenants qui s'échelonne sur trois niveaux :

1. Le premier degré, celui d'un apprenant qui présente ses documents d'une façon superficielle.
2. Le second degré, celui d'un apprenant qui justifie sa recherche par les évidences : pourcentage et loi.
3. Le troisième degré, celui d'un apprenant qui justifie sa recherche d'une façon argumentative : logo, caricature, schéma, etc..

Ces quatre phases soulignent aussi l'acquisition de l'apprenant :

1. Son œil critique
2. Son pouvoir de s'exprimer par une diversité de support
3. Sa capacité de trier et de bien justifier son avis
4. Sa liberté pour l'acquisition qui s'adapte à son niveau
5. Son désir de devenir un éco-citoyen actif dans tous les domaines.

Ce cours a permis la découverte que les apprenants sont toujours prêts à tout faire. En dépit de leur niveau de français. L'idée de trouver, de chercher, de lire et d'analyser leur donne un esprit tout à fait dynamique. Effectivement une forte valeur culturelle est acquise en lui assignant un nouveau rôle, celui d'être un éco-citoyen.

Somme toute, ce cours a permis, en un premier temps, à l'apprenant à se découvrir, à se mesurer par rapport à l'autre, il suffit de bien les diriger pour obtenir de bons résultats. En un second temps, cette étude répond positivement aux menaces de l'environnement de l'apprenant. En un troisième temps, elle souligne qu'un cours d'expression écrite doit toujours évoluer et développer l'esprit de l'apprenant et ne doit pas seulement se limiter à une description d'un paysage, d'un portrait, ou à une analyse, mais il doit affronter les questions de l'heure pour l'intégrer à son environnement et pour lui céder une possibilité d'assumer une part de sa responsabilité de citoyen.

La présente étude avait pour premier rôle de répondre positivement aux menaces régulières de, cette nature, qui sollicite ces porte-parole à lui rendre hommage et à revendiquer ses droits. Et un second rôle, celui d'inculquer à nos apprenants (futurs enseignants de la langue française) cet esprit d'écocitoyenneté. Il fallait bien concevoir que la crise ne se limitait pas à la nature mais envahissait l'âme, l'Homme !!!

Terminons par ces versets coraniques :

« Il y a dans création des cieux et de la terre et dans la succession de la nuit et

du jour; des signes pour ceux qui sont doués d'intelligences »

Sourate 3 (La Famille d'Imran) verset 190

Références

❖ Les livres

ARATE Geneviève, Enseigner une culture étrangère, recherches et applications, Hachette, 1986, 157 p.

KRAMASCH Claire, Interaction et discours dans la classe de langue, Langue et apprentissage des langues, Hatier, 1984, 191p.

❖ Les articles tirés du journal Al AHram Hébdó :

1. Abdel Salam, Dalia, *Des solutions mais...*, « Ce n'est pas moi qui vais améliorer le monde ! » in Alhram Hébdó, n.841, 20-26 Octobre 2010, p.32
2. Hanafi , Racha, *Un peu d'optimisme enfin*, in Alhram Hébdó, n.843, 3-10 Novembre 2010, p.32
3. Abdel Salam, Dalia, *Fumée noire sur le Delta*, in Alhram Hébdó, n.844, 10-16 Novembre 2010, p.33

❖ Les liens Internet

1. <http://www.notre-planete.info/ecologie/devdurable/ecocitoyen.php>
2. <http://www.notre-planete.info/>
3. <http://www.notre-planete.info/ecologie/devdurable/ecocitoyen.phpet>
4. <http://ecocitoyens.ademe.fr/testez-vous>
5. <http://my.opera.com/mikonos/blog/show.dml/16398172>

LES ANNEXES :

Annexe I : Lexique défini comme mots difficiles par les apprenants²¹ :

L'apprenant a voulu mettre ces mots (bagage langagier : un mot et un son synonyme) ressortis du journal.

- Desertification: nom feminine.

Transformation d'une région en désert sous l'action de facteurs climatique ou humains.

- Convention: nom féminin.

Accord de deux ou plusieurs personnes portant sur un fait précis.= accord, arrangement.

- Impact: nom masculin.

Effet d'une action forte = effet, influence.

- Réchauffement: nom masculin.

Action de se réchauffe , de séchauffer une seconde fois = normalisation.

- Réhabiliter: verbe transitif.

Rétablir dans un état , dans des droits , des privilèges perdus. = blanchir, innocenter.

- Dégrader: verbe transitif.

Détériorer (un édifice, une propriété, un objet) = abîmer, endommager, mutiler.

- Déforester: verbe transitif. :

action de détruire un forêt . = déboisement.

- Sécheresse: nom féminin.

Caractère de ce qui est sec, de ce qui manque d'humidité. = aridité.

- Désastre: nom masculin.

Evènement funeste, malheur très grave.= catastrophe.

- Phénomène: nom masculin.

Tout ce qui se manifeste à la conscience; que soit par l'intermédiaire des sens. = fait, apparence, observation.

- Concerner: verbe transitif.

21- Le lexique présent est fait par les étudiants d'après les articles lus. Nous n'avons pas voulu corrigé les erreurs pour rester fidèle au document.

Annexe II : Exemple de publicités nuisibles et des commentaires des quelques apprenants :

EX1 : a) le commentaire du premier apprenant :

Il faut économiser l'électricité et économiser la consommation de l'énergie. Nous avons besoin de l'électricité pour la production, les usines et aussi pour vivre dans nos maisons. L'électricité est une chose vitale pour notre planète. On peut économiser l'électricité en faisant des choses simples comme éteindre tous les appareils et tous les lumières quand on n'est pas à la maison. On peut aussi éteindre les colonnes électriques dans les rues au matin.

Dans cette publicité, il ya deux ampoules électriques qui sont symboles de la consommation de l'électricité. Les ampoules électriques produisent un amount de co2 qui est très nuisible à la planète. Les ampoules halogènes sont trop consommées de l'énergie et elles produisent de co2 et elles produisent des radiations nuisibles qui peut-être sont nuisibles au trou d'ozone. Nous devons utiliser les ampoules à basse consommation d'énergie. Ces ampoules transforment seulement 5 % de l'électricité pour la lumière et stockent le reste pour la chaleur.

b) Le commentaire d'un deuxième apprenant concernant la même publicité

Préférable d'utiliser les lampes d'économie pour l'utilisation de l'électricité. Ces ampoules sont des lampes à faible consommation d'énergie, un néon dans une plus petite taille et que l'on appelle les lampes fluorescentes compactes. Il faut aussi éteindre les lumières inutiles. Vous devriez éviter les lampes halogènes car elles consomment de l'électricité avec un haut degré

On doit économiser l'électricité

1. Pour faire des économies.
2. Pour limiter les émissions en gaz à effet de serre induites par la production d'électricité, même si, en France, elle majoritairement d'origine nucléaire.
3. Pour limiter la construction d'infrastructures dédiées à la fourniture d'électricité qui défigurent les paysages et sont coûteuses.
4. Pour limiter les tensions sur la production qui nous obligent à importer de l'électricité à prix fort et/ou utiliser des centrales thermiques polluantes pour subvenir à nos besoins.

Ex2 : Le commentaire du troisième apprenant concernant une publicité de la malbouffe :

Mon choix est un logo et non pas une publicité

McDonald's dévie

Aujourd'hui, on nous sert du développement durable à toutes les sauces

American way (Bad Ronald)

Le géant américain de la restauration rapide (ou fast-food dans la langue de Shakespeare, le pauvre...), Mc Do, considéré comme particulièrement nuisible à l'environnement, a décidé de frapper fort pour vous servir une restauration résolument et définitivement écologique à sa nouvelle sauce respectueusement naturelle !

Il ne faut pas utiliser ces restaurants et ne pas manger ces repas car ils sont très nuisibles de l'Homme et de la nature. On doit préserver notre environnement et notre santé pour une vie meilleure. Comme ces repas incidentent note santé, ils sont aussi gaspiller notre argent.

Le nouveau logo de McDo

Afin de supprimer définitivement l'image peu glorieuse du roi de la malbouffe qui lui colle aux basques, McDonald's a pris une décision de choc, un véritable tournant, pour devenir « éco-responsable » : changer la couleur de fond de son logo.

Annexe III : Rédaction d'un apprenant :

Comment devenir un écocitoyen ?

Cours d'expression écrite

Le sujet : Comment devenir un écocitoyen ?

Mesdames et Messieurs,. Je suis heureux d'être parmi vous aujourd'hui pour discuter avec vous d'un sujet très important et concerne notre vie et la vie de notre enfants, c'est l'environnement et comment devenir un éco citoyen pour sauver notre planète «TERRE».....

Il y a un très grand nombre de pollutions : la pollution humaine, la pollution diffuse, la pollution chronique, la pollution génétique, la pollution atmosphérique, la pollution électromagnétique, la pollution radioactive, la pollution thermique, la pollution du tourisme de masse, la pollution spatiale, la pollution d'origine militaire, la pollution sensitive, la pollution sonore, la pollution lumineuse, la pollution visuelle, la pollution olfactive.....etc.

(...)

On pourra dire pour terminer que l'éco citoyen n'est pas un citoyen isolé, il peut ou mieux il doit participer avec les instances de concertation, comme à la vie des associations à tout ce qui se décide pour l'environnement.

Les associations doivent jouer un rôle moteur en ce qui concerne l'information, mais et surtout la formation. Elles doivent être présentes sur le terrain (reboisement, sensibilisation...), au niveau de l'information audio-visuelle,

l'édition de revue.... Les associations jouant un rôle dans la protection de l'environnement ne doivent pas faire beaucoup de bruit, car le bruit est une nuisance, mais se battre pour la sauvegarde d'un environnement sain.

Annexe IV Test: Résultats d'un apprenant:

<http://ecocitoyens.ademe.fr/testez-vous>

Ex1..... Testez-vous site internet

Résultat I : Test d'un apprenant

Résultats de votre Bilan Carbone Personnel**Total de vos émissions**

La quantité totale de gaz à effet de serre émis en moyenne chaque année dans l'atmosphère afin de satisfaire les consommations associées à votre mode de vie s'élève à :

1 534 kilogrammes équivalent Carbone, avec une incertitude de : 47 % .

Cette quantité est équivalente à la quantité de gaz à effet de serre émise par une voiture de faible puissance effectuant un trajet de : 27 896 kilomètres^[3].

Remarques :

- Ceci prend en compte uniquement vos émissions individuelles (et non celles des éventuelles autres personnes qui partagent votre foyer).*
- Ceci ne prend pas en compte les émissions associées à l'ensemble des services publics dont vous pouvez bénéficier en tant que citoyen.*
- A l'exception des trajets domicile-travail, ceci ne prend pas en compte les émissions engendrées par votre activité professionnelle (par exemple le chauffage de votre bureau si vous travaillez dans un bureau).*
- Le total des émissions annuelles d'un français moyen (obtenues en divisant le total des émissions annuelles nationales par le nombre d'habitants, en prenant donc en compte l'ensemble des émissions de tous les secteurs d'activité du pays) s'élève à : 2800 kg equ. C par an. ^[4]*

Répartition de vos émissions

	Émissions en kg equ. C	Émissions en kg equ. CO ₂	Incertitude en %
Logement 1	167,4	613,9	33
Transports	18,9	69,4	20
Alimentation	336,5	1 233,7	49
Consommation	1 011,5	3 708,7	49

Détail de la répartition de vos émissions

		Émissions en kg equ. C	Émissions en kg equ. CO ₂	Incertitude en %
Logement 1	Consommation d'énergie : émissions par type d'énergie			
	Électricité	129,4	474,5	30
	Gaz naturel	22,6	82,9	35
	Consommation d'énergie : émissions par type d'usage			
	Électricité des parties communes	3,1	11,3	40
	Chauffage	120,6	442,4	30
	Eau chaude sanitaire	17,3	63,5	30
	Cuisson des aliments	5,3	19,4	50
	Électricité hors chauffage, eau chaude sanitaire, cuisson des aliments, et électricité des parties communes	5,7	20,8	30
	Consommation d'énergie : total des émissions	152,0	557,4	31
	Gros électroménager	14,5	53,0	50
	Meubles	0,5	1,8	50
	Fournitures travaux	0,5	1,7	50
	Total équipement et travaux du logement	15,4	56,5	50
	Construction	0,0	0,0	0
	Logement 1	167,4	613,9	33
Transports	Total voiture	0,0	0,0	0
	Total deux roués	0,0	0,0	0
	Total vols en avion	0,0	0,0	0
	Train	18,9	69,4	20
	Transports non électrique	0,0	0,0	0
	Transports électrique	0,0	0,0	0
	Total transports en commun	18,9	69,4	20
	Transports	18,9	69,4	20
Alimentation	Viande rouge	181,0	663,6	50
	Viande de porc	0,0	0,0	0
	Viande blanche	8,3	30,5	50
	Poisson	11,7	42,8	50
	Total viandes et poissons	201,0	737,0	50
	Fromage	45,8	167,9	50
	Laitages	7,9	29,1	50
	Lait	14,8	54,2	50

Alimentation	Total laitages	68,5	251,2	50
	Fruits et légumes hors saison	11,8	43,2	30
	Fruits et légumes tropicaux	9,7	35,6	30
	Fruits et légumes de saison	2,6	9,4	30
	Total fruits et légumes	24,0	88,1	30
	Eau	0,0	0,0	0
	Alcool	0,0	0,0	0
	Total boissons	0,0	0,0	0
	Autres denrées alimentaires	42,9	157,4	50
	Alimentation	336,5	1 233,7	49
Consommation	Chaussures	1,0	3,7	40
	Vêtements hors chaussures	24,1	88,4	20
	Total vêtements (y compris chaussures)	25,1	92,1	21
	Télévisions ordinateurs écrans plats	200,0	733,3	50
	Petit informatique	160,0	586,7	50
	Petits consommables	600,0	2 200,0	50
	Assurance - mutuelle	0,0	0,0	0
	Téléphonie	0,5	1,8	50
	Employés de maison	0,0	0,0	0
	Animaux de compagnie	0,0	0,0	0
	Déchets	25,8	94,8	46
	Total vie quotidienne	986,3	3 616,6	50
	Sports d'hiver	0,0	0,0	0
	Locations de logements de vacances	0,0	0,0	0
	Bateaux, camping-cars, caravanes	0,0	0,0	0
	Total Loisirs	0,0	0,0	0
	Consommation	1 011,5	3 708,7	49

[1] Chaque barre est constituée de blocs empilés dont les couleurs correspondent à différents usages ou consommations. Les correspondances entre les couleurs et les usages ou consommations sont données par la légende ci-dessus. Les valeurs exactes des émissions de gaz à effet de serre pour chaque usage ou consommation sont fournies dans les tableaux au bas de la page. La hauteur de chaque bloc correspond à la quantité de gaz à effet de serre émis du fait de l'usage ou de la consommation correspondant(e). Deux blocs successifs sont séparés par une barre horizontale noire.

Si vous avez indiqué que vous disposiez de plusieurs logements, les émissions associées à chaque logement sont représentées de manière indépendante (une barre de l'histogramme par logement).

Le segment vertical centré en haut de chacune des barres représente l'incertitude sur le montant des émissions de gaz à effet de serre représenté par cette barre. Autrement dit, pour chacune des barres de l'histogramme, il est peu vraisemblable que le montant réel de vos émissions de gaz à effet de serre pour le logement ou la catégorie correspondant(e) soit plus élevé que la valeur correspondant à l'extrémité supérieure de ce segment, comme il est peu vraisemblable que ce montant soit moins élevé que la valeur correspondant à son extrémité inférieure.

[2] Ce chiffre est obtenu en divisant par quatre le montant le total des émissions annuelles brutes d'un français en moyenne (2800 kg équivalent Carbone, voir note ci-dessous). En réalité, cette division par quatre est pour partie une convention, car il n'existe pas de définition scientifique rigoureuse de la quantité maximale de gaz à effet de serre que l'humanité peut se permettre d'émettre chaque année pour que son mode de vie puisse être qualifié de durable. Pour davantage d'explications, voir la [page de la FAQ sur cette question](#).

[3] Calcul basé sur une automobile émettant 55 grammes équivalent carbone (ou encore 202 grammes de CO₂) par kilomètre. La moyenne des émissions affichées par les constructeurs pour les véhicules neufs est actuellement d'environ 150 grammes de CO₂ par kilomètre (si cette moyenne avait été retenue, le nombre de kilomètres aurait donc été supérieur d'environ 30%). Mais, outre que ces émissions théoriques sont toujours dépassées en pratique, elles ne tiennent compte ni des émissions liées à la fabrication de la voiture, ni de celles liées à son entretien, ni enfin de celles liées au raffinage et au transport du carburant. Le calcul proposé ici est donc basé sur un chiffre plus proche des émissions moyennes réelles au kilomètre des voitures actuelles, et qui tient compte des émissions liées à la fabrication des véhicules (mais pas à leur entretien), ainsi qu'au raffinage et au transport du carburant.

[4] Le chiffre de 2800 kg équivalent Carbone est obtenu en divisant le total des émissions brutes de gaz à effet de serre ayant lieu chaque année sur le territoire français par le nombre d'habitants de ce territoire. Ce chiffre représente donc le total des émissions annuelles brutes de gaz à effet de serre d'un citoyen français en moyenne. Pour davantage d'explications, voir la [page de la FAQ sur cette question](#).

Annexe V : Un exemple de commentaire d'un apprenant concernant les tests de l'environnement

À mon avis les tests étaient difficiles parce qu'il y avait beaucoup de questions. Il y avait beaucoup de questions qui ne me concerne pas comme celles des voitures, et je n'ai pas de voiture. Et je dois les répondre. Il y'avais une autre qui dit:

Quelle quantité de viande de porc (charcuterie comprise) consommez-vous par mois en moyenne ?

Et une autre qui dit :

Quelle quantité de boissons alcoolisées consommez-vous par mois en moyenne ?
La réponse de ces deux questions étaient :0 ,car selon ma religion ce n'est pas acceptable et je dois les répondre. J'ai aimé étudier le métier de l'environnement parce que j'ai appris beaucoup de gestes à faire pour sauver notre planète terre. J'ai connu des nouveaux sites de l'internet qui discute ce métier. J'aimais les questions des testes à cause des couleurs des testes étaient très biens et aussi les photos.

Nègre je suis et nègre je resterai: *la dernière confession d'un homme constaté et contesté*

Fatiha Boulafrad
Université du Koweït



Synergies Monde arabe n° 8 - 2011 pp. 115-124

Résumé: le travail que nous proposons a pour objet d'étude le dernier ouvrage d'Aimé Césaire. En publiant *Nègre je suis et nègre je resterai*, le poète-dramaturge a voulu répondre de manière définitive à tous ceux qui lui reprochent de dire dans ses discours politiques le contraire de ce qui est dit dans ces textes littéraires.

Mots clés : négritude, créolité, antillanité, universalité, départementalisation, autonomie, indépendance

Abstract: The paper discusses the last work of Aimé Césaire, *Nègre je suis et nègre je resterai*. It proposes that poet-dramatist wanted to give a definite answer to all those who blame him for saying the opposite in his political speeches.

Key words: Négritude, créolité, antillanité, universality, departmentalization, autonomy, independence,

En décembre 2005, les bibliothèques dites de littératures du Sud¹ se sont augmentées d'un ouvrage intitulé *Nègre je suis et Nègre je resterai*² (livre d'entretiens avec Françoise Vergès³), écrit par feu Aimé Fernand Césaire⁴ et publié au moment où la polémique sur le rôle positif de la colonisation française⁵ notamment en Afrique du Nord atteignait son apogée.

Par le truchement des entretiens qu'il a eus avec Françoise Vergès, le poète de l'universelle fraternité⁶ a pu fournir une affirmation définitive de son essence et une riposte à tous ceux qui l'ont martyrisé par leurs écrits incisifs et qui estiment jusqu'à présent que le combat de Césaire le poète est fort loin de celui de Césaire le maire-député.

1) Aimé Césaire et la Négritude

Théoriquement, le mot Négritude englobe tous les mouvements culturels lancés par une personnalité ou un groupe de Noirs (Niagara, Nègro-Renaissance, Ecole Haïtienne aux Antilles, African Personality en Afrique Anglophone). Dans la pratique, le terme désignera généralement ce dernier mouvement associé à Léopold Sedar Senghor.

C'est la rencontre avec ce dernier qui va conditionner tout le reste de l'existence d'Aimé Césaire pour qui, un cadeau a été offert par l'Europe dès son premier jour au lycée Louis le Grand :

Bien entendu, le contact avec l'Europe a été pour moi essentiel. Ce n'est pas tellement la révélation du fait que je suis noir, que je suis nègre que l'Europe m'a apporté. L'Europe m'a apporté bien d'autres choses, et dès le premier jour, deux jours après mon arrivée à Paris, j'étais au lycée Louis le Grand. Et qui est devenu mon ami ? Léopold Sedar Senghor. Autrement dit, l'Europe m'a apporté l'Afrique. Voilà, en raccourci, le grand don qui m'a été fait⁷.

Cette rencontre a été pour Césaire plus que précieuse car elle lui a permis d'avoir une idée sur les origines de ses ancêtres qui ont été arrachés à l'Afrique. Et c'est pour renouer davantage avec la terre de ses aïeux qu'il a accepté dès 1935 de faire partie du triumvirat⁸ qui va donner naissance à la Négritude comme néologisme et comme mouvement.

Par le biais de L'Etudiant Noir⁹, Césaire et ses deux compagnons affirment haut et fort la grandeur de l'histoire et la civilisation noires face au monde occidental qui les avait jusque là dévalorisées. Ils se refusent l'existence d'une essence noire mais veulent faire de leur identité nègre et de l'ensemble des valeurs culturelles du monde noir, une source de fierté. La Négritude, Césaire la définit comme la simple reconnaissance du fait d'être noir, et l'acceptation de ce fait, du destin de Noir, de l'histoire et la culture noires.

La Négritude de Césaire est la conscience d'une histoire, d'une civilisation, d'une culture africaine. Il est question d'un combat politique sûr de son droit contre le colonialisme et l'idéologie des races et d'une philosophie de la réconciliation de l'homme noir humilié et offensé avec lui même.

Au-delà de son caractère revendicatif, la Négritude est une attitude, celle de tous les peuples qui se mettent debout alors qu'insidieusement tout est fait pour leur faire croire qu'ils n'ont plus d'histoire, plus de destin à vivre, «il n'est point vrai que l'œuvre de l'homme est finie, que nous n'avons rien à faire au monde», nous dira Césaire dans Cahier d'un retour au pays natal.

Césaire insiste sur le fait que la définition qu'il donne à la Négritude ne peut être valable que par la coexistence d'autres définitions. C'est ce qui l'a amené à dire qu'outre sa négritude, il est d'autres négritudes dont la plus célèbre reste celle présentée comme la défense et l'illustration des valeurs africaines par Léopold Sedar Senghor.

Césaire estime que la différence qu'il y a entre sa négritude et celle de Senghor n'est que le fruit d'une différence de provenance :

Parce que Senghor est Africain et qu'il est derrière lui un continent, une histoire, cette sagesse millénaire aussi; et que je suis Antillais, donc un homme du déracinement, aussi un homme de l'écartèlement. Par conséquent, j'ai été appelé à mettre d'avantage l'accent sur la quête dramatique de l'identité. Or, cette quête est superflue chez Senghor car il est dans son être et il ne peut que l'illustrer.

Somme toute, nous pouvons dire que la Négritude a été et le sera à jamais un sujet de prédilection qui fait couler beaucoup d'encre et qui fait animer les débats les plus chauds et les plus féconds.

Pour preuve, Papa Césaire -comme on l'appelle en Martinique-a très tôt été critiqué par ses disciples. René Depestre, Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant et autres écrivains des DOM-TOM¹⁰ ne cessent actuellement de reprocher à Césaire d'avoir privilégié l'identité africaine et négligé celles dites créole et antillaise. Qu'est-ce qui alimente donc les reproches dont il est question ? Et comment Césaire a-t-il fait face aux rebellions de ses disciples insubordonnés ?

2) Aimé Césaire entre Négritude, Antillanité, Créolité et Universalité

«Ils gueulent, ils crient, mais ce sont tous mes enfants (...) c'est tout à fait naturel, c'est une nouvelle génération, ils veulent se situer...et comment on se situe? On ne se situe qu'en s'opposant¹¹». C'est ainsi qu'Aimé Césaire a parlé de ce qu'il a dû subir de la part de ses fils spirituels qui lui ont reproché d'être plus Africain qu'Antillais. En effet, dans les années 60 apparaît un mouvement littéraire aux Antilles, forgé par Edouard Glissant¹² et qui prend le nom de «Antillanité». Il s'agit d'un mouvement qui est né d'un constat : la société antillaise est malade car elle a dû subir une politique de colonisation réussie.

Pour remédier à cette maladie qui frappe l'Antillais, Glissant propose d'opter pour une quête de l'identité antillaise et ce, afin de reconstituer les déchirures sociales et remplir les trous de la mémoire collective. Cette mémoire collective, Glissant ne la veut pas africaine seulement, mais aussi européenne, indienne, asiatique...il veut une Antillanité plurielle à la place de la Négritude qui n'admet et ne valorise que la race Africaine.

Cette idée a été reprise et développée à la fin des années 80 par Patrick Chamoiseau et ses amis, fondateurs du mouvement de la Créolité. En réalité, c'est ce deuxième mouvement qui a critiqué le plus Aimé Césaire et remis en question la Négritude.

Le fondement conceptuel de ce mouvement repose sur un manifeste : L'éloge de la créolité¹³ écrit par Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant. Selon ces écrivains, il s'agit de poursuivre par le biais de l'écriture et le langage, la recherche identitaire entamée par l'Antillanité et ce, afin de réécrire l'histoire des Antilles. Ce mouvement rejette l'unicité, l'universel et la pureté pour ne prôner que la «diversité», un vocable qui devient très vite l'estampille de ce groupe dont les membres s'opposent autant à l'assimilation du noir dans la culture du blanc qu'à la Négritude qu'ils soupçonnent d'appartenir à un passé à jamais révolu car il est temps pour le vieux roi d'aller dormir¹⁴. Ces gens réclament leurs parts de Nègres tout en s'ouvrant aux autres appartenances. Autrement dit, à «Négritude», ils ajoutent «Métissage».

C'est au nom de ce métissage qu'il y a eu un français créolisé ou «Chamoisé» comme aime à l'appeler l'écrivain français d'origine tchèque Milan Kundera.

Pour répondre aux puristes français qui ont reproché au groupe de la Créolité d'avoir «zoulouter» le français, Confiant dit :

L'écriture en français est un plaisir (...) l'écriture en créole est un travail car l'auteur créolophone est obligé de construire son outil, ce que n'a pas fait l'auteur francophone qui dispose d'un outil patiné par des siècles d'usage.

Même si Confiant et ses amis ont voué aux gémonies leur père spirituel Aimé Césaire, il y en a d'autres qui ont continué et qui continuent jusqu'à présent à le célébrer.

Le célèbre poète antillais Ernest Pépin a saisi l'occasion de se trouver au Bénin en août 2004 comme invité d'honneur au festival Gospel et Racines pour insister sur le fait que la créolité et la négritude ne doivent nullement être antagonistes et qu'il ne faut jamais s'attaquer à Aimé Césaire, celui qui a inspiré les «créolisants» pour poser les fondements d'une théorie de l'identité mosaïque. Dans une interview publiée sur le site du festival, Pépin prend une autre position que Chamoiseau :

Lorsque la créolité est apparue comme mouvement littéraire, elle s'est positionnée, en particulier à partir du travail de Confiant et de Chamoiseau, comme une sorte de refus de la négritude et du combat politique d'Aimé Césaire. Ce qui fait qu'on a toujours eu tendance à opposer négritude et créolité. Je pense le contraire. Dire que la créolité se conçoit dans la diversité, c'est considérer que la part d'africanité fait partie de la créolité mais qu'elle n'est pas exclusive. Tout le débat est là, nous ne sommes pas que des descendants de l'Afrique. Les composantes sont diverses¹⁵.

De son côté, Léandre Lithampa voit en la personne de Césaire un homme-phare qui tourne dans un rond-point. En fait, il s'agit ici d'un éloge accompagné d'une critique car elle le considère comme le guide qui a mené les Antillais pendant plus d'un demi-siècle mais qui n'arrive toujours pas à sortir de ce labyrinthe qui est la départementalisation :

Césaire est la référence qui a montré les voies libératrices. Il continue d'éclairer. Nous sommes tous en train de tourner dans le carrefour autour de Césaire et avec lui. Nous voyons les sorties mais nous ne les prenons pas...il ne faut pas rester là. Il y a de la route à faire. Il nous éclairera jusqu'au terminus et au-delà encore¹⁶

Quant à Fabrice Desplan¹⁷ -en célébrant le 90^{ème} anniversaire de Césaire- n'hésite pas à dire qu'il est question de l'anniversaire du grand-père de tous les Antillais et que l'histoire des Antilles ne peut s'écrire en marge de la vie et l'œuvre du vieux lion:

Césaire fait déjà partie de ces hommes sur lesquels on a beaucoup écrit, pas assez écrit, mal écrit, et sur qui on écrira (...) Sur ce, que dire et souhaiter à Césaire. Ce que l'on souhaite à tous les grands-pères. Qu'il profite de sa vieillesse et que Dieu le garde le plus longtemps possible parmi nous. .

Il termine son intervention par avertir ceux qui ont eu la dent dure avec Césaire qu'il serait dommage de se rendre compte de l'importance de l'Homme qu'une fois que la vie l'a été radié des vivants.

Observer ces quelques critiques et éloges ne peut que rendre plus complexe l'image que le monde des lettres se fait d'Aimé Césaire surtout lorsque l'on voit ce dernier répondre avec fraternité à tout ce qui porte préjudice à sa personne. En effet, Césaire n'a jamais cessé de dire que la Créolité n'est qu'un département de la Négritude et qu'il ne peut qu'apprécier le contact qui a lieu à l'école entre le créole et les jeunes élèves antillais :

Mes chers amis, avant qu'on soit créoles, il y a eu l'Afrique. S'il n'y avait pas eu l'Afrique, il n'y aurait pas eu cette créolité¹⁸.

De même, comment peut-on l'incriminer pour n'avoir valorisé que les cultures africaines alors qu'il a toujours appelé à s'ouvrir à toutes les cultures et civilisations de l'univers afin de réaliser le métissage de cultures dont parlent les partisans de la créolité?

Effectivement, Césaire n'épargne pas son énergie et sa verve pour prôner un dialogue entre les civilisations du monde pour bien mettre fin à toute sorte de sauvagerie et d'oppression. Il dit à Françoise Vergès que ce dialogue ne peut être amorcé que par la politique et la culture.

La polémique engagée à propos de la négritude et la créolité n'a été que le prélude d'autres polémiques portant sur la position politique de Césaire à qui on a reproché d'avoir été l'architecte de la «départementalisation» qui n'est qu'une autre facette de l'assimilation. Comment ces reproches se présentent-ils ? Et comment sont-ils reçus par celui qui a voué toute sa vie et son œuvre à la lutte pour l'indépendance des peuples opprimés ?

3) Aimé Césaire entre départementalisation, autonomie et indépendance

Aimé Césaire restera à jamais la muse de tout polémiste animé par cette envie de briller en nuisant à autrui. En effet, après avoir tenté de fragiliser le chantre de la Négritude en dénonçant son africanisme qui a empêché la Créolité et l'Antillanité de luire, ces mêmes gens ont attaqué Césaire depuis un tout autre front. Il était question de lui imputer tout le malheur des Antillais qui, jusqu'à présent n'arrivent plus à jouir pleinement des bienfaits de la « départementalisation », ce projet de loi proposé par Césaire en 1946 et adopté par l'Assemblée coloniale française le 19 mars de la même année.

Raphaël Confiant voit que ce projet pèse comme un « péché originel » sur les Antilles car il estime que son pays a été trahi par Césaire qui n'était à cette époque que le représentant des Antillais au parlement français et le rédacteur des principes de cette loi de départementalisation.

Mais l'attaque la plus violente dont Césaire a fait l'objet reste cette fameuse « Lettre Ouverte à Aimé Césaire¹⁹ », écrite en 1981 par un indépendantiste antillais s'appelant Guy Cabort-Masson.

Dans cette lettre, Masson ne se gêne pas pour présenter Césaire comme un esclave domestique qui était au service de la France coloniale. Il ajoute même que Césaire n'a fait que le spectateur impassible qui a fait des Antillais le seul peuple à ne pas avoir épousé la simple thèse de Hô Chi Minh à savoir : « le bien le plus précieux c'est l'indépendance ».

Plus insolent encore, Masson traite le vieux lion d'indécrottable valet de l'état français qui se félicite d'une douillette vie parlementaire lui permettant de prononcer quelques discours parmi les plus brillants mais qui n'ont aucun effet sur l'entreprise du décervelage de la population martiniquaise.

Il voit même en lui un rebelle de qualité, mais à quoi ? C'est d'un rebelle à la loi de décolonisation qu'il est question selon Masson.

Par le biais de cette lettre, Masson tente de classer Césaire parmi les élites qui n'ont aucune conscience nationale et qui ont accepté de jouer le jeu du colonisateur.

De même, il critique ce maire de Fort-de-France dont le seul souci était d'autogérer le budget colonial :

Comme tous les maires et autres élus. Particulièrement le PPM à Fort-de-France ne s'occupe que de circulation, silo à voitures, Mairie à reconstruire, caniveaux à couvrir, employés à ne pas trop licencier, cathédrales à réparer, bref l'autogestion du budget colonial²⁰.

Masson ajoute même que les Antillais sont déçus parce qu'ils voulaient un poète noir qui les invite à n'être plus le jouet sobre au carnaval des autres.

Il est évident que cette lettre puisse très bien influencer celui ou celle qui ne sait rien sur le combat mené par Aimé Césaire pour que le Martiniquais vive dans la dignité. La seule chose que l'on puisse faire pour réhabiliter Césaire c'est relire le texte qu'il a écrit et présenté devant l'assemblée coloniale française afin que la loi de « départementalisation » soit adoptée. De quoi s'agit-il donc dans ce texte ? Et quels sont les arguments présentés par Césaire pour prôner une telle loi ?

Césaire a été le premier à utiliser le mot « départementalisation » à la place de « assimilation ». À vrai dire, cette loi de « départementalisation » est le fruit d'un constat amer : convaincu de l'impossibilité d'une assimilation et d'une indépendance complètes, il n'y avait pas d'autres choix devant Césaire en qualité de représentant du peuple martiniquais que de lutter pour que la Martinique soit érigée en département de la métropole. Selon Césaire, il était question d'une misère totale car il existait deux Martinique à la fois :

Il y avait en fait deux Martinique. La Martinique de la « civilisation », celle des békés, de la féodalité et des petits bourgeois, nègres ou mulâtres. Et à côté de cette Martinique, dans la campagne, on trouvait le paysan avec sa houe, en train de bêcher les champs de canne, de conduire ses animaux, de battre le tambour, d'avalier son litre de rhum. Cette Martinique était plus authentique que l'autre²¹.

C'est pour lutter contre l'injustice sociale que vivaient les trois quarts de la population des Antilles que Césaire a décidé de prôner l'adoption d'une loi permettant à l'Antillais de devenir citoyen à part entière. C'est pour que l'Antillais puisse avoir un salaire lui permettant de subvenir aux besoins de ses siens que Césaire a décidé de se jeter dans ce sable mouvant qu'est la loi de « départementalisation ».

En fait, il n'y avait nul autre choix devant Césaire car c'est la population qui ne voulait pas de l'indépendance puisqu'elle n'avait ni les moyens ni la volonté de prendre son destin en main. Cela ne nous empêche pas de dire que Césaire était contre l'indépendance de son pays comme le prétendent plusieurs de ceux qui n'ont pas eu le courage d'agir comme lui.

Pour un pays comme la Martinique, je revendique le droit à l'indépendance. Pas forcément l'indépendance, car le peuple martiniquais n'en a aucune envie-il sait qu'il n'en a ni les moyens ni les ressources- mais il peut être tenté. Nous ne sommes pas indépendants, mais nous avons droit à l'indépendance : cela signifie que nous pouvons y avoir recours, s'il le faut²².

À travers ces quelques lignes, nous pouvons dire haut et fort que Césaire est indépendantiste avant tout mais en tant que représentant de son peuple, il a dû se soumettre à la volonté du groupe. Ce qui nous fait dire que Césaire a mis de côté ses intérêts personnels car il n'a cessé d'affirmer devant l'Assemblée Coloniale française que le projet de la loi de « départementalisation » est conforme aux vœux des populations des quatre îles à savoir la Martinique, La Guadeloupe, la Réunion et la Guyane française.

J'étais le rapporteur de la commission. J'avais en tête la chose suivante : « mon peuple est là, il crie, il a besoin de paix, de nourriture, de vêtements, etc. Est-ce que je fais de la philosophie ? Non. »

Conscient des carences de la « départementalisation », Césaire a très tôt signalé un problème inéluctable auquel aucun Antillais n'a jamais pensé. Il s'agit du problème de l'identité. C'est pourquoi nous voyons le Césaire du troisième millénaire ajouter « Identité » à « Liberté, Égalité et Fraternité » car être autonome et avoir sa spécificité, ses formes institutionnelles et son propre idéal ne peut que réveiller le monstre qui dort au fond des français dits de souche.

Césaire a toujours voulu secouer les jeunes antillais en leur disant que l'avenir est à eux et qu'ils n'ont qu'à s'afficher et s'assumer pour le conquérir :

Cependant, nous ne pouvons pas passer notre temps à dire : « c'est la France qui est responsable ». nous devons d'abord nous prendre en mains ; nous devons travailler ; nous devons nous organiser ; nous avons des devoirs envers notre pays, envers nous-mêmes. Je ne crois pas qu'il y ait d'obstacles insurmontables²³.

(Endnotes)

1. Cette expression a remplacé celle de littératures du Tiers-monde et ce, depuis la chute du mur de Berlin.
2. Césaire Aimé, *Nègre je suis et nègre je resterai*, entretiens avec Françoise Vergès, Albin Michel, décembre 2005.
3. Docteur en sciences politiques (université de Berkeley) et vice-président du comité international pour la mémoire de l'esclavage
4. Aimé Césaire est mort le 18 avril 2008.
5. Article IV de la loi du 23 février 2005.
6. Titre attribué à Césaire par l'UNESCO en 1999.
7. Propos recueillis par Françoise Ligier, Extrait des "*Archives sonores de la littérature noire*", RFI 1981.
8. Sont au nombre de trois les fondateurs de la Négritude: (Senghor, Césaire et Damas)
9. Journal fondé par le trio Césaire, Senghor et Damas.
10. Départements d'Outre-mer, Territoires d'Outre-mer
11. Césaire Aimé, *Le cercle de minuit*, France2, 1994
12. Docteur ès lettres et l'un des plus grands écrivains contemporains Antillais.
13. Bernabé Jean, Chamoiseau Patrick et Confiant Raphaël, *Eloge de la créolité*, Paris, éd. Gallimard, 2002.
14. Par le vieux roi, Bernabé et ses amis font allusion à Aimé Césaire car c'est lui qui a écrit cette phrase dans *La tragédie du roi Christophe*.
15. Pépin Ernest, *Africa Solo*, éd. A3, collection Rond-Point, Paris, 2002
16. Lithampa Léandre., « *Césaire, phare et rond-point* », Kapes Kreyol. 2006. www.potomitan.info/matinik/Césaire9.php
17. Fabrice Desplan, « *L'histoire en marche s'écrit et s'écrit encore avec les mots d'Aimé Césaire* » Kapes Kreyol. 2006. www.potomitan.info/matinik/Césaire21.php
18. Confiant Raphaël, Aimé Césaire, une traversée paradoxale du siècle, éd, Stock, 1994
19. Cabort-Masson Guy, " Lettre ouverte à Aimé Césaire", Saint-Joseph 2/6/1981.
20. Lettre ouverte à Aimé Césaire, p2.
21. Vergès Françoise, op.cit, p29.
22. Idem, p33
23. Idem, p35

Bibliographie générale

- BERNABE Jean, CHAMOISEAU Patrick et CONFIANT Raphaël, *Eloge de la créolité*, Paris, éd. Gallimard, 2002.
- CESAIRE Aimé, *Nègre je suis et nègre je resterai*, entretiens avec Françoise Vergès, Albin Michel, décembre 2005.
- CONFIANT Raphaël, Aimé Césaire, *une traversée paradoxale du siècle*, éd, Stock, 1994
- DESPLAN Fabrice, « *L'histoire en marche s'écrit et s'écrit encore avec les mots d'Aimé Césaire* » Kapes Kreyol.2006.
- LITHAPA Léandre, « *Césaire, phare et rond-point* », Kapes Kreyol.2006.
- PEPIN Ernest, *Africa Solo*, ed.A3, collection Rond-Point, Paris, 2002.

Fatma Abdallah OUHIBI

Université du roi Séoud - Riyad Traduit de l'arabe par Hédi KHELIL (Professeur
des Universités à la Faculté des Lettres de Sousse. Université de Sousse. Tunisie.
Actuellement détaché à l'université du Roi Saoud, Riyad, Arabie Saoudite)



Synergies Monde arabe n° 8 - 2011 pp. 125-158

Résumé:

A travers l'observation d'un certain nombre de textes et de récits portant sur la rhétorique, la grâce et la beauté, on peut constater qu'il y a un problème très important qui pourrait constituer une entrée différente pour la lecture de certains aspects du corpus du patrimoine. Il s'agit d'un problème qui donne une vision de la grâce, de la beauté et de la parole éloquente basée sur une tendance à la violence, au meurtre et à la destruction. Cette vision que cette étude cherche à fouiller dévoile un aspect de la nature de la relation qui existe avec la langue et le monde en fonction d'une structure conceptuelle récurrente que reflète la langue même. En effet, ces récits ne sont eux-mêmes en fin de compte que de la langue et gravitent autour d'un certain nombre de métaphores et d'images dont la présente étude se propose de dégager la combinaison et certaines de ses caractéristiques ainsi que de les interpréter.

Mots-clés: création, beauté, sang, violence, poème épique, boucherie.

Selon William James Durant, la littérature, au cours de ses premières étapes, « *se réduisait à un ensemble d'hymnes magiques et de charmes magiques* »¹ que psalmodiaient habituellement les prêtres et qui étaient transmis de bouche à oreille. Ainsi, chez les Romains, le mot latin *carmen* désignait à la fois la poésie et la magie. De même, pour les Grecs, *l'ode* (chant) signifiait à l'origine *talisman magique*.²

1- Le mot *magiques* est cité ainsi dans le texte. Il s'agit probablement d'une redondance.

2- Will Durant, *Histoire de la Civilisation*. Trad. Zaki Nédjib Mahmoud (Le Caire, Imprimeries Rajwa, 4^e éd., 1973), Tome 1/132.

Chez les Arabes aussi, la poésie a toujours été liée à la magie et à la divination et la création poétique est allée de pair avec les visions et les démons³. Avec l'arrivée de l'Islam, la poésie a été rattachée à la séduction, sujet que beaucoup de chercheurs ont abordé. Mais, quelque divergentes que soient les opinions à l'égard de la position de l'Islam à propos de la poésie, ce qui nous intéresse ici, c'est que la détermination de cette position ne change en rien du fait que, déjà avant l'Islam, la poésie était étroitement liée à la magie et à la tentation et que, même après, elle est restée une entité marginalisée et pourchassée pour avoir toujours été associée à la tentation de l'hallucination et de l'affabulation. C'est cette tentation que recèle la poésie qui a engendré toute cette violence, cet ostracisme, ce harcèlement et ces entraves dont elle a toujours été l'objet.

Même si, dans la position de l'Islam à l'égard du Beau en général, il y a une autre dimension qui nous pousse à nous poser des questions et qui soulève la problématique de la contradiction, ce à quoi fait allusion le hadith suivant : « *Allah est beau et il aime la beauté* », ⁴ou lorsque le Prophète fut interrogé : « *En quoi réside la beauté ?* » et qu'il eut répondu : « *dans la langue* » ⁵, ce qui montre que le Prophète aimait la beauté, qu'il avait une profonde considération pour elle et qu'il accordait la primauté à la beauté de la langue et à son effet,

3- Voir par exemple:

- Ibn Rashîq, *Al-Omda (la Référence)*, révision Moufid Kamiha (Beyrouth : Maison des livres scientifiques, 1^{er} éd., 1403 de l'Hégire/1983), pp.20-23.
- Ibn Mandhour, *Lissan Al-Arab*, arrangement et classification Youssef Khayyat (Beyrouth, éd. Lissan Al-Arab, D.T.) Article *Abkar*.
- Houcine Loued, *Esthétique du moi dans la poésie d'Al-Aâsha l'Aîné* (Beyrouth, Centre culturel arabe, 1^{er} éd., 2001), 23.
- Abdelhamid Younès, *Les fondements artistiques de la critique littéraire* (éd. Al-Maârifa, 2^{er} éd., 1996), 76.
- Ali Laghzioui, *La notion de poésie et son rapport avec la terminologie critique chez Ibn Al-Khatib entre la théorie et la pratique*, recherche publiée dans un livre paru sur le colloque *la terminologie critique et sa relation avec les différentes sciences* (Annales de la faculté de lettres de Fès, N° 4, 1988). Dans ce numéro, le chercheur aborde la relation de la poésie avec la magie et cite un certain nombre d'ouvrages et de thèses classiques abordant ce même sujet.
- Abderrazzak Hmida, *Les démons des poètes (les Muses)* (Le Caire, Bibliothèque Anglo-Egyptienne, 1375 de l'Hégire/ 1956).
- Mohammed Abderrahim, *La littérature des djinns, leurs poèmes et leurs nouvelles* (Damas, Maison du Livre occidental, 1^{er} éd., 1417 de l'Hégire/ 1997).

4- Al-Albani, *Le petit recueil des hadiths authentiques* (Beyrouth, Bureau islamique, 2^{er} éd., 1406 de l'Hégire), N° du hadith : 1741, p. 359. Ce hadith a été rapporté par Moslim, Tarmadhi et Tabarani. Il a été cité sous d'autres versions. C'est ainsi que Tarmadhi ajoute : « Il aime les hautes valeurs morales et Il exècre la vilénie. » De son côté, dans sa version, Al-Baïhaki ajoute : « Il aime voir l'effet de ses bienfaits sur ses créatures et il abhorre la misère et le misérabilisme ».

5- Jahiz, *L'Eloquence et la Démonstration*, révision Abdessalem Haroun (Le Caire, librairie Al-Khanji, 4^{er} éd., 1975), t.1/170.

ce qui est clair surtout à travers le hadith suivant : « *Très souvent l'éloquence est de la magie* »⁶. Toutefois, cette position divergente vis-à-vis d'un problème fondamentalement unique ne me semble pas problématique. En effet, cette contradiction existait bien avant l'Islam et elle l'est restée après. C'est ainsi que, dans la nature, chez les hommes, dans les textes et dans la langue, le Beau, à travers la plupart des récits, a toujours été en butte à une position hostile et à un rejet évident. Il n'est que de consulter ce flot de récits qui n'ont cessé d'affirmer que le Beau et la poésie ont un impact analogue à celui de l'incantation et de la magie et que celui qui tombe sous leur empire devient privé de volonté et soumis à une puissance extraordinaire ou obscure. L'effet de la beauté sur celui qu'elle touche se manifeste dans le fait qu'il tombe malade, qu'il perd la raison, qu'il devient dépendant ou qu'il meurt.

Cette pléthore de récits fait que l'importance des textes qui comportent des connotations négatives se raréfie malgré leur valeur qui réside, à mon avis, dans le fait qu'ils confirment l'existence de l'idée opposée. En effet, beaucoup d'aphorismes assimilent la parole à de belles tuniques, à un tissu ou à une riche broderie faite pour le plaisir des yeux.⁷ D'autres écrits la décrivent comme étant une activité proche de l'orfèvrerie et de l'artisanat. Bref, ce sont des choses fondées sur la beauté qui suscite en premier lieu le plaisir du regard sans contenir aucun aspect violent d'une manière directe.⁸ Mais ces textes sont très rares.

6- Ibid, t.1/255.

7- Voir :

- le chapitre que Jahiz a consacré aux aphorismes qui assimilent la poésie et la parole aux tuniques, aux robes et aux soieries dans *L'Eloquence et la Démonstration* t. 1/222-226 ;
- la citation de Rabi'â ibn Hadhar : « Ta poésie est pareille à la tunique d'un pontife aux reflets scintillants. » (cité par Marzoubani dans *La Ballade*, révision d'Ali Mohammed Béjaoui (Le Caire, éd. Nahdat Misr, 1965), 107.
- la citation de Jahiz : « La poésie est un métier. C'est une forme de teinturerie et une espèce de représentation imagée. » passage figurant dans *L'Animal*, révision effectuée par Abdessalem Haroun (Le Caire, Al-Babi Al-Halabi, 1^{er} éd., 1356/1938), 131-132.
- le vers d'Ibn Herma cité par Jahiz dans *L'Eloquence et la Démonstration* (1/160) :
« Les bijoux, ce n'est pas moi qui les façonne, mais mes mains ; quant aux vers, c'est ma langue qui les cisèle. »
- deux vers d'un poète anonyme cités par Jahiz dans son ouvrage *L'Eloquence et la Démonstration* (1/79) :
« Demande aux orateurs s'ils ont nagé comme moi à travers les mers de l'éloquence et s'ils les ont sondées.
« Chargée de prose, de rimes et de consonances, ma langue est plus habile dans la plongée. »

8- La teinturerie et le tissage connotent l'idée de l'exactitude et de la domination. La violence y est atténuée, sous-entendue et camouflée sous le voile de la beauté extérieure qui éblouit les yeux et satisfait le regard sans déposséder l'homme de ses sentiments ni lui faire sentir qu'il a été l'objet d'une violente extorsion.

De même, on peut noter l'existence de récits et d'écrits qui assimilent l'effet de la beauté et de la poésie à la résurrection, à la fertilité et à la croissance. En effet, on peut lire :

« *Celui qui dit des mots dont l'équivalent fait verdoyer la lande stérile.* »⁹

De même, on peut citer le vers suivant:

« *Ses réponses éloquentes sont pareilles à du miel si on ose comparer l'écho des mots à du miel.* »¹⁰

Mais ces passages qui connotent la résurrection ne tardent pas, tout rares qu'ils sont, à se muer en violence nettement exprimée. C'est ainsi que la terminologie de la chasse et du meurtre fait son apparition et l'emporte sur celle de la résurrection, comme l'illustre, par exemple, ce passage poétique d'Al-Katami :

« *Dans les boudoirs, tels des nuages lançant des éclairs, elles resplendent au point de nous capturer parmi toutes les proies*

« *Elles nous assassinent de paroles que ne connaissent pas les pieux et dont le fond n'est pas explicite*

« *Elles trouvent les mots qui nous touchent en plein dans le mille comme l'eau pour un assoiffé.* »¹¹

Imrou Al-Qaïs a écrit aussi:

« *Tes yeux n'ont versé de larmes que pour frapper de tes flèches les tréfonds d'un cœur mourant* »¹².

9- Ibn Chajari, *Anthologie d'Ibn Chajari*, vérification et explication effectuées par Mahmoud Hassan Zénati, (Beyrouth, Maison des livres scientifiques, 2^e éd., 1980), p.43. A rapprocher du passage suivant : « Sa parole, c'est l'averse qui tombe sur une terre stérile et l'eau douce et fraîche qui désaltère l'assoiffé. » Voir Ibn Quteïba, *Les Sources des Nouvelles* (Beyrouth, Maison du Livre Arabe, photocopie d'un ouvrage figurant dans La Maison Egyptienne des Livres, 1343/1925), tome 1/170.

10- *L'Eloquence et la Démonstration*, t. 1/279.

Voir aussi : Al Mourakkach l'Aîné :

« Où que tu sois ou que tu débarques sur une terre ou dans un pays, tu ressuscites ce pays. » Ce vers peut être consulté dans *Al-Moufadhaliy*, vérification Ahmed Mohammed Chaker et Abdessalem Haroun (Le Caire, éd. Al-Maâref, 6^e éd.), N°129, p. 431.

Voir aussi Al-Hutai'a :

« Eperdument passionnée dont les mots peuvent guérir un malade... elle a un cou gracile que le crépuscule ensanglante. » Voir le recueil d'Al-Hutai'a, révision Noûmane Amine Taha (Le Caire, Al-Babi Al-Halabi, 1^e éd., 1378/1958), p.5.

11- *La Rhétorique et la Démonstration*, t.1/279.

12- Recueil d'Imrou Al-Qaïs, révision Anouar Abou Souilem et Ali Harout (Jordanie, Dar Ammar, 1^e éd., 1412/1991), p.50. Dans d'autres versions, le verbe « *frapper* » est remplacé par le verbe « *faire jaillir des étincelles* ».

La plupart des poèmes portant sur le thème de l'amour courtois jettent les bases, dans leurs principes, d'une langue qui décrit l'effet de la beauté féminine comme étant un effet violent, dévastateur et mortel. L'effet de la beauté s'appuie ainsi sur l'ébranlement du statu quo ainsi que sur la perte de la santé, de la raison, de la sécurité et de l'identité. C'est ainsi que les effets de la beauté s'inscrivent dans le cercle du meurtre, du rapt et de la capture et que les conséquences en sont semblables à celles de la fièvre, du vin ou de la magie.

Depuis les temps immémoriaux, les récits décrivant le Beau, la rhétorique et l'écriture expressive, dévoilent une vision fondée sur une propension à la violence, au meurtre et à la destruction. Sinon, comment expliquer toute cette avalanche de récits qui véhiculent un regard sur le monde, sur l'autre et sur la langue, aussi chargée de violence ? Pourquoi la beauté et la poésie sont-elles restées jusqu'à nos jours accompagnées d'une série de métaphores et de représentations qui les rattachent au meurtre ou qui les vouent à la folie, à la mort, à l'errance, à l'exil et à la culpabilisation au point que, même dans la littérature moderne, on peut remarquer que la malédiction de l'exil, de la persécution et de la culpabilisation continue encore à peser sur la poésie ? C'est ce que l'on peut constater dans beaucoup de pays arabes, là où un grand nombre de poètes et de romanciers ont été en butte à toutes sortes de poursuites et subi toutes les formes de violence à cause de cette beauté et de cette langue qui constituent une menace pour les différents types d'autorité qu'elle soit religieuse, sociale ou politique.

Cette attitude séculaire, et toujours en vigueur, à l'égard de la beauté doit nous inviter à réfléchir sur ses racines et sur les structures conceptuelles qui l'ont engendrée. C'est pourquoi nous nous proposons dans la présente étude de mettre à jour une série de récits figurant dans le corpus du patrimoine qui rattachent la beauté à la violence ou qui y aboutissent. Puis, nous essayerons de dévoiler les structures conceptuelles qui les orientent. Enfin, nous tenterons de proposer une interprétation de ce phénomène qu'on pourrait appeler le « *rite sacrificiel et le retour aux sources* ».

De l'aspect violent et ravageur de la beauté et de la poétique :

Avant de citer un certain nombre de récits et d'aphorismes qui dévoilent un type de conception de la beauté, de la langue et de la relation avec le monde bâti sur une tendance à la violence dirigée par des structures conceptuelles se mouvant à l'intérieur du champ lexical du sang, du meurtre, du carnage, de la chasse, de l'impact et du tir, il convient de rappeler que certains de ces écrits décrivent aussi la création artistique, son objet, son auteur ou son effet sur son destinataire. C'est ainsi que certains textes définissent la rhétorique et délimitent son essence. De même, il y a des adages qui envisagent la langue comme organe et son effet. D'autres décrivent la beauté elle-même - surtout celle de l'être humain que représente la beauté féminine - et son effet foudroyant et ravageur. Ces textes soulignent en même temps les conséquences désastreuses que cette beauté engendre pour ceux qui ont le malheur de se trouver sur son chemin.

Mais, avant de passer en revue ces aphorismes et ces textes, on peut dire que la violence réside aussi à l'intérieur de la conception qu'on a de la langue même et dans l'instant de la création. En effet, dans la critique classique, la poésie est définie à travers sa relation avec la *parole*, terme qui, dans sa racine linguistique, est dérivé à l'origine de la *blessure*.¹³ De même, d'aucuns voient que la poésie à l'origine a été sous forme d'élégie.¹⁴ Mais cette élégie s'explique par le sang du meurtre et de sa violence, car c'est le poème dans lequel Adam aurait déploré la perte d'Abel. La poésie aurait-elle, alors, été recouverte de sang dès sa naissance ?

On peut examiner beaucoup de récits à travers lesquels les poètes ont exprimé la violence à laquelle ils ont été confrontés au moment de la création poétique. Ces écrits dévoilent leur soumission à la brutalité de la création ou de l'inspiration, car le poète doit payer le tribut de la beauté qu'il crée ou le recevoir sous forme de douleur et de souffrance. Cette violence, beaucoup de gens l'ont imputée à la puissance des djinns et des démons et au délire que cela engendre¹⁵. C'est dans ce sens qu'Al-Maârri a écrit : « *La poésie, c'est le Coran de Satan*. »¹⁶

Toutefois, certains poètes qui n'ont pas rattaché leur souffrance, lors de la genèse d'un poème, à un effet violent d'origine divine ou diabolique, ont

13- Voir *Lissan Al-Arab*, article « qalama ». Nous avons déjà mentionné cette violence liée à des termes en relation avec la poésie et l'écriture dans la rubrique *dhat* du journal saoudien *Al-Jazira* à travers une série d'articles parus sous le titre *le macchabée qui refuse de mourir* publiés entre le 11/6/1995 et le 9/7/1995.

14- Abdelfattah Kilitou, *La Langue d'Adam*, trad. Abdelkabar Charkaoui (Casablanca, Dar Toubkal, 1^{er} éd., 1995). Ouvrage à consulter en entier vu qu'il aborde le sujet, surtout à partir de la page 28 et les pages suivantes.

15- Voir :

- Abderrazzak Hmida, *Les démons des poètes*, pp. 149-174
- Youssef Baccar, *La structure du poème dans la critique arabe classique à la lumière de la critique arabe moderne* (Beyrouth, Dar Al-Andalous, 2^e éd., 1403/1983), pp. 71 et ss.
- Rose Gharib, *La critique esthétique et son influence sur la critique arabe* (Beyrouth, Dar Al-Ilm Lil Malayine, 1^{er} éd., 1952) pp. 56-77.

16- Dans *L'Épître du Pardon*, le poète tente d'amadouer Redhouane, le magasinier du paradis, en faisant son éloge. Mais celui-ci lui réplique qu'il n'a jamais entendu ce mot. Désappointé, le poète s'adresse à un autre magasinier du nom de Zoufar, lequel lui rétorque : « Je n'ai pas compris ton intention. Mais il me semble que ce que tu viens de me dire, c'est le Coran du lutin et cela ne peut pas duper les anges. Ce sont les djinns qui en sont les maîtres et ils l'ont appris à la descendance d'Adam. « Puis, il lui demanda à quelle nation il appartenait. Alors, le poète lui répondit qu'il était de la nation de Mahomet - que la paix de Dieu le submerge !-. Alors, Zoufar lui dit : *Celui-là, c'est le prophète des Arabes, et c'est de côté-là que tu m'as apporté de la poésie, parce que le démon maudit l'a répandue dans la contrée des Arabes*. » Voir *L'Épître du Pardon* d'Al-Maârri, présentation et explication Moufid Kamiha, (Beyrouth, Dar Al-Hilal, 2^e éd., 1406/1986), pp. 144-145.

exprimé par contre une violence d'un type différent. C'est la violence qui accompagne la difficulté de la création littéraire et celle de la souffrance et de l'effort pour faire parvenir le verbe aux cimes les plus élevées. C'est ainsi qu'Al-Farazdak écrit :

*« Aux yeux des gens, je suis le plus grand des poètes. Mais, pour moi, l'extraction d'une molaire serait plus aisée que l'élaboration d'un vers. »*¹⁷

De son côté, Al-Koumaït ibn Zaïd écrit : *« Rien n'est plus ardu pour un homme sensé que de prononcer un discours. »*¹⁸ Quant au calife Omar ibn Al-Khattab, il dit : *« Aucun discours ne me met à la torture que le discours de la demande en mariage. »*¹⁹ Pour sa part, Ibn Rashiq écrit :

*« Le travail de la poésie, pour un expert en la matière, est plus pénible que le transport de pierres. On dit aussi que la poésie est comme la mer : elle est très aisée pour le profane et très terrible pour l'initié. Celui qui la connaît comme il le faut rencontre le plus de difficultés. »*²⁰

A travers tout cela, on constate qu'il y a une allusion à l'effort violent auquel est confronté l'artiste au moment de la création, probablement pour rejeter l'accusation de médiocrité que certaines personnes ne manquent pas de lancer à l'encontre des poètes, croyant à tort qu'il n'y a rien de plus aisé que de faire de la poésie, idée qu'a développée Jahiz quand il dit :

*« Un poète a dit à un autre poète : Moi, j'écris un poème toutes les heures ; quant à toi, il te faut tout un mois pour en faire un. Peux-tu m'en expliquer la raison ? Celui-ci lui a répondu : C'est parce que je suis plus exigeant avec le démon qui m'inspire que tu ne l'es avec le tien. »*²¹

Ceci nous rappelle ce qu'a écrit Croce :

*« Chez certains poètes, la facilité est un mauvais signe et celui qui a assimilé la création artistique aux douleurs de l'accouchement ne s'est pas trompé. »*²²

On peut voir ainsi que le jugement relatif à la valeur et à la qualité est exclusivement lié à la violence et à l'effort fourni qui l'accompagne.²³

17- *L'Eloquence et la Démonstration*, t. 1/130.

18- Ibid t1/134.

19- Ibid t1/134.

20- Ibn Rashiq, *Al-Omda (la Référence) dans la création et la critique poétique*, révision Mohieddine Abdelahamid, (Le Caire, Imprimerie Assaâda, 3^e éd., 1963), t.1/117.

21- *L'Eloquence et la Démonstration*, t., 206-207.

22- Rose Gharib, *La critique artistique et son influence sur la critique arabe*, p. 56.

23- Dans la critique européenne, il y a des signes très forts et très clairs qui montrent que l'élaboration d'un poème est un voyage effrayant et un effort douloureux pour fixer l'imagination comme le voit Spender. En effet, il pense que, loin d'être un travail aisé,

Le verbe/la viande et le dépeçage :

Dans certains récits, le texte est considéré fréquemment comme étant de la viande ou de la boucherie, si bien qu'on voit y apparaître d'une part une tendance à l'incarnation et, d'autre part, un penchant à la violence.

Dans le célèbre salon au cours duquel Azzebrikane ibn Badr, Amr ibn Al-Ahtam, Abda ibn Attabib et Al-Moukhabbal Assaâdi ont sollicité l'arbitrage de Rabiâ ibn Hadhar Al-Açadi, lui demandant qu'il leur dise qui était le meilleur poète d'entre eux, celui-ci a dit à Azzebrikane :

« Quant à toi, ta poésie ressemble à de la viande qui a été réchauffée, si bien qu'elle n'est pas cuite à point pour être consommée et qu'elle n'a pas été gardée crue pour qu'on puisse en tirer profit. »²⁴

Dans une autre version du même salon, les paroles de Rabiâ ibn Hadhar sont rapportées de la façon suivante :

« La poésie de Amr, elle ressemble à des tuniques yéménites qu'on ploie et déploie. Pour ce qui est d'Azzebrikane, on a l'impression qu'il a choisi les meilleurs morceaux d'un animal de boucherie qui vient d'être égorgé et qu'il les a mélangés avec d'autres. Quant à Al-Moukhabbal, ses poèmes sont pareils à des météores qu'Allah décoche à ceux qu'il choisit parmi ses créatures. Mais, en ce qui concerne Abda, sa poésie ressemble à une outre si parfaitement cousue que rien n'en dégouline. »²⁵

C'est ainsi que la parole apparaît comme étant de la viande et le texte du bétail égorgé. Cette conception a plusieurs variantes qui apparaissent à travers le fait que l'honneur est assimilé à de la viande que l'on consomme lorsqu'on calomnie, que l'on insulte ou que l'on raille. C'est la même idée que l'on retrouve dans le verset coranique qui assimile la calomnie, laquelle est une forme de plaisir que l'on trouve en attendant à l'honneur des gens, à une sorte

l'écriture poétique est un combat, une endurance et un effort. Voir Youssef Baccar, *La construction du poème dans la critique arabe classique*, pp. 71-72.

24- Al-Marzoubani, *La Ballade (Al-Mouachah)*, p.107.

25- Voir Abdelaziz Atigue, *Histoire de la critique littéraire chez les Arabes*, (Beyrouth, éd. Annahdha Al-Arabia, 3^e éd., 1393/1974), p. 26 et 5. Il rapporte le texte à partir de *La critique littéraire* d'Ahmed Amine (Beyrouth, éd. Al-Kitab Al-Arabi, 4^e éd. 1387/1967), p. 447, lequel cite le texte sans aucune référence. J'attire l'attention du lecteur sur la violence qui décrit l'effet de la poésie comme si elle était un météore foudroyant qui tombait du ciel sur les gens ou qui contient une vision dans laquelle elle est accompagnée d'une tendance à la maîtrise et à la domination qui cache une forme de violence que l'on voit dans la connotation de la perfection de la couture. Dans une autre version du salon en question, Al-Marzoubani rapporte ce que Abda ibn Attabib aurait dit à Azzebrikane : « Quant à toi, ô Azzebrikane ! on dirait que tu étais passé par du bétail égorgé et que tu en avais pris aussi bien de ses meilleurs morceaux que des moins bons. » Voir *La Ballade (Al-Mouachah)*, p. 108.

de cannibalisme.²⁶C'est ainsi que les poètes ont imaginé que l'honneur de celui dont on fait la satire est comme une proie ou une victime, de sorte que la langue en tant qu'organe de la parole est considérée - comme on le verra ultérieurement - comme étant un couteau, des cisailles ou un sabre qui coupe la viande de l'honneur.

Il est probable que le mot épopée (en Arabe *Malhama*, mot qui a le même radical que le mot *lahm* qui désigne la viande ou la chair) qui signifie la guerre meurtrière, ait poussé Ibn Mandhour à écrire : « *L'épopée est la guerre dans laquelle on s'entretue sans merci.* » Puis, il ajoute aussitôt : « L'épopée, c'est l'engagement terrible dans la discorde », ²⁷faisant ainsi allusion à un autre aspect de la signification de l'épopée qui inclut la connotation de la séduction que peut exercer la parole ainsi que le danger et le mal que cela entraîne.

Jusqu'à nos jours, la langue arabe continue à établir un lien entre la parole et l'honneur. C'est ainsi que, par exemple, dans le dialecte arabe parlé dans la région du Nedjed, on rattache la chair du visage à la femme en particulier. C'est pourquoi la chair du visage de l'homme désigne son honneur auquel il doit s'intéresser et qu'il doit préserver.

Les Arabes ont défini la parole éloquente comme étant « la parole bien articulée qui n'a pas besoin d'être interprétée ». ²⁸Ainsi, Ameer ibn Adharb Adouani a interrogé Hamama ibn Rifa'a Dou'ay à propos du plus éloquent des hommes. Celui-ci lui a répondu alors :

« *C'est celui qui agrmente le sens acidulé par la parole concise et qui marque l'articulation avant de procéder à l'encochage* ». ²⁹

On peut lire dans *Liṣān al-Arab* :

« *Le sabre qui désarticule, c'est celui qui touche l'articulation, si bien qu'il la met à jour. On dit : Le sabre désarticule lorsqu'il atteint l'articulation de façon à mettre à nu le membre. A partir de là, lorsqu'un homme donne un argument convaincant, on dit de lui alors : Il a touché l'articulation. De même, lorsqu'on parle d'un homme éloquent, on dit de lui : Il a touché à l'articulation, remis les mots dans leur moule et placé le goudron sur les pustules de la gale. De même, lorsqu'un homme atteint son but par l'art de la parole, on dit qu'il a touché à l'articulation. C'est ainsi que l'homme qui s'exprime d'une manière pertinente est assimilé à celui qui touche à l'articulation.* » ³⁰

26- Ce verset est le suivant : « En est-il parmi vous quelqu'un qui désire manger la chair de son frère mort ? Certes, cela vous est en horreur. » Verset 12, sourate *Al-houjourat* (*Les Chambres*).

27- Ibn Mandhour, *Liṣān al-Arab*, article *lahama*.

28- Ibn Rashīq, *Al-Omda (la Référence)*, révision Moufid Kamiha, p.172.

29- Ibid, p.170.

30- Ibn Mandhour, *Liṣān al-Arab*, article *Tabaka*.

Evoquant un certain nombre d'hommes éloquents et d'orateurs, Jahiz a cité des récits et des nouvelles à travers lesquels il décrit celui qui touche au but par la parole, faisant l'éloge de celui qui maîtrise l'art de la rhétorique et qui s'exprime d'une manière décisive. C'est ainsi qu'il dit :

« *D'aucuns disent, parlant de celui qui atteint le cœur du sens par des mots lapidaires : Untel entaille l'encoche et atteint l'articulation. Cette image est empruntée au domaine de la boucherie. En effet, celui qui atteint son but grâce à la concision est assimilé au boucher compétent.* »³¹

Par la suite, il rapporte des vers qui font l'éloge des hommes dont certains sont comparés aux rois dans la mesure où ils sont incapables de reconnaître l'articulation quand ils consomment de la viande.³² Par contre, d'autres sont loués pour leur compétence et leur savoir-faire. Mais, lorsque le sens concerne la communication de l'opinion, la direction des affaires et la parole éloquente, ces hommes sont considérés comme étant capables de reconnaître l'articulation avant de marquer l'encoche. C'est dans ce sens que Jahiz écrit :

« *Tout cela a été expliqué par Labid ibn Rabiaâ qui l'a démontré et donné en exemple. Ainsi, lors de l'arbitrage entre Ameer ibn Toufayl et Alqama ibn Oulatha, il écrit :*

Ô toi qui occupes la place la plus éminente parmi ceux qui sont les plus généreux,

Tu as été doté d'une merveilleuse sagesse ;

Alors, sépare l'articulation et sois en récompensé.

A travers ces vers, Jahiz veut dire:

« *Prononce ton arrêt dans la querelle qui oppose Ameer ibn Toufayl à Alkama ibn Oulatha d'un mot décisif et en donnant un ordre irrévocable, de sorte que tu vas trancher entre la vérité et l'erreur comme le boucher adroit sépare les deux os au niveau de l'articulation.* »³³

Ainsi, quand les choses se rapportent au savoir-faire pratique dans le domaine de la viande et de la boucherie, l'éloge alors consiste dans la négation de cette connaissance, car cela permet de montrer que la personne qui est l'objet de

31- Jahiz, *L'Eloquence et la Démonstration*, t. 1/107.

32- Ibid, t.1/108. Le poète a rapporté quelques vers d'Abi Kotn Al-Ghanaoui dont on peut citer le suivant :

Ils répugnent à l'entaille, ils ne touchent pas à l'articulation et ils ne consomment de la viande qu'avec affectation.

C'est ainsi que Jahiz fait le commentaire de ce vers : « le poète les assimile à des rois parce qu'ils sont incapables de reconnaître l'articulation quand ils consomment de la viande. »

33- Ibid, t.1/109.

l'éloge appartient à une classe sociale élevée, noble et éminente. Mais, quand il s'agit de louer l'adresse, la compétence et l'opinion sensée, alors c'est l'image du boucher adroit qui se présente à l'esprit et que l'on donne en exemple. Alors, l'éloge de l'art de s'exprimer d'une manière éloquente se transforme en une sorte de travail de boucherie avec tout ce que cela comporte d'écorchement, d'entaille et de découpage au point que, dans notre imagination, le spectacle du sang se confond avec les belles paroles ensanglantées, tous les deux - le sang et l'art de s'exprimer - étant indissociablement liés.

C'est ainsi que l'image de la parole éloquente et de la dextérité dans l'expression littéraire aussi bien dans le domaine de la poésie que dans celui de la prose, se retrouve liée à celle du boucher. A ce sujet, on peut rapporter ce que le poète Ibn Herma affirme dans l'un de ses écrits poétiques, faisant l'éloge de sa propre compétence oratoire :

*« Combien de longues chamelles j'ai transpercées tantôt d'une flèche sans empennage, tantôt d'une flèche empennée ; j'ai marqué leurs articulations sans le secours d'aucune lame, si bien que l'ennemi a été témoin de ma peine là où je me trouvais. »*³⁴

A travers ces deux vers, on peut voir qu'il y a un passage dans lequel la tendance à la violence assimile la perfection dans l'art de la parole à des flèches qui touchent leur cible et qui entraînent la mort. En effet, la flèche dont parle le poète dans le premier vers, c'est celle dont on ignore celui qui l'a décochée. C'est ainsi que le fait d'établir un lien entre, d'une part, la dextérité dans l'art de parler et, d'autre part, le domaine du tir, des flèches et de la chasse, constitue la seconde structure conceptuelle.

2-La parole et la beauté/la chasse et le tir au but :

Plusieurs récits et écrits portant sur la rhétorique et la description de l'art de parler comportent des métaphores qui rattachent la parole et la beauté au tir, à la chasse et à la poursuite du gibier. C'est ainsi que celui qui maîtrise la rhétorique et le poète sont pareils à un archer qui décoche sa flèche vers les organes vitaux de la parole :

*« On a dit un jour à quelqu'un qui a maîtrisé l'art poétique : Ton nom est devenu fameux. Alors, il a répliqué : C'est parce que j'ai diminué l'entaille, tranché au niveau de l'articulation et touché les organes vitaux de la parole. »*³⁵

De même, on peut lire dans Liṣān al-Arab : « Un tel a touché au but par ses paroles et ses actes et une flèche a touché la cible quand elle n'en est pas

34- Ibid, t.1/111. Voir aussi le recueil d'Ibn Herma, révision effectuée par Mohammed Naffaâ et Houcine Atouane (Damas, imprimeries de l'Académie de la Langue Arabe, 1389/1969), p. 195.

35- Ibn Rashīq, *La Référence (Al-Omda)*, révision Moufid Kamiha, p.152. C'est l'auteur de cette recherche qui souligne.

déviée. »³⁶

Présentant sa requête au calife Omar ibn al-Khattab, Zourara ibn Joz lui a dit :

« Je me suis présenté devant Aba Hafs et seul peut le faire celui qui est pareil à une lance aiguisée ;

Alors le Clément m'a assisté lors de cette entrevue et la porte grince sans les adversaires.

Des étalons jaloux à une porte bien gardée contestent un roi dont les arrêts sont tantôt justes, tantôt injustes.

Alors je lui ai dit des mots qui l'ont touché au cœur alors que les discours de certains reflètent leur arrogance. »

Evoquant le fait de toucher un objet en plein dans le mille comme on atteint le biseau, le poète Dhou Arrimma dit dans son éloge de Bilel ibn Abi Borda al-Achâri :

« Tu as tranché avec sagesse, si bien que grâce à elle tu as atteint les biseaux de la vérité qui s'est détachée distinctement. »³⁷

Dans la littérature amoureuse et courtoise, l'observateur se trouve plongé dans un océan d'images et de métaphores récurrentes qui ont constitué un lexique et un modèle stables auxquels rares sont ceux qui ne s'y sont pas conformés. Ce lexique évolue dans le cadre d'un certain nombre d'expressions qui décrivent la beauté féminine comme étant destructrice et mortelle. A travers ces expressions, le charme féminin fait perdre la raison et paralyse la volonté. L'effet fatal de ce charme féminin sur l'amoureux, ça peut être le trépas, la folie, la séduction, l'asservissement, la perte de la volonté, etc. Il est probable que le vers fameux d'Imrou al-Qaïs dans lequel il compare l'effet produit par le regard d'une belle femme et ses yeux fascinants à l'impact des flèches ³⁸, soit l'un des premiers vers qui aient ouvert cette porte à double battant à des figures de style dont la plupart appartiennent au champ lexical de la chasse, du tir, du meurtre et du rapt, avec tout ce que cela entraîne comme violence destructrice, mais c'est une violence aussi agréable que désirée ! C'est dans ce sens que le même poète écrit :

« Si elle faisait une œillade à un anachorète qui aurait jeuné pour Dieu et qu'il l'aurait imploré,

Il serait tombé sous son charme, malade d'amour, comme s'il n'avait jamais jeuné pour Dieu un seul jour ni fait la prière. »³⁹

36- Ibn Mandhour, *Liṣān al-Arab*, article *sawaba*.

37- *L'Eloquence et la Démonstration*, t.1/147-148.

38- Voir note N° 12 page 4.

39- Voir le recueil d'Imrou al-Qaïs, révision Ibn Abi Chanab (Alger, Société Nationale

A propos de l'effet exercé par la beauté des yeux et de leur séduction dont la conséquence est pareille à celle des flèches qui touchent leur but, le poète Antara dit :

« Oubaila a décoché vers mon cœur les traits de son profond regard

Comme je suis étonné par ces flèches qui ne ratent jamais leur cible alors qu'elles partent des cils sans arc ni corde ! »⁴⁰

Quant à Maân ibn Aws, il écrit :

« Elle m'a ravi de ses yeux de veau dans un bosquet et d'un cou gracie pareil à celui d'un oryx et paré d'un collier de perles. »⁴¹

Parlant de l'effet de la beauté qui peut entraîner la mort et la démence, le poète Al-Mankhal dit :

« J'évoque les demeures de celle qui t'a tué d'une manière violente sans épée apprêtée ni flèches,

Mais d'un regard mourant dans l'œil d'un vivant recelant une folie qui dépasse la vésanie. »⁴²

On pourrait citer un grand nombre de vers appartenant au domaine du rapt tels ceux d'Al-Moussayab ibn Alas⁴³, Al- Mourakkach l'Aîné⁴⁴, Bichr ibn Abi Khazem⁴⁵, Al-Hadira⁴⁶, Oumar ibn Abi Rabiâ⁴⁷, Al-Houtaï'a⁴⁸ et de tant d'autres.

d'Edition et de Diffusion, 1394/1974), p. 477.

40- Voir le recueil d'Antara, révision Abdelmonem Chalabi (Le Caire, Société L'Art de l'Imprimerie, D.T.), p.85.

41- Voir le recueil de Maân ibn Aws ,révision Omar Mohammed Al-Kattan (Djeddah, Editions Al-Ilm pour l'impression et la diffusion, 1° édition, 1403/1983), p. 103.

42- Aboul Faraj Al-Isphahani, *Les Chansons (Al-Aghani)*, Beyrouth, Fondation « Ezzeddine » pour l'impression et la diffusion, D.T.) 18/154.

43- Voir *Al-Moufadhali*, texte N° 11/61.

44- Ibid, texte N°50, p.231.

45- Ibid, texte N°97,p. 234.

46- Ibid, texte N°8, p.44.

47- Voir dans le recueil d'Oumar ibn Abi Rabiâ :

Que la crainte de Dieu le Majestueux, ô Omma Amr, t'induisse à prononcer un jugement équitable à l'encontre de ton prisonnier ! Recueil d'Oumar ibn Abi Rabiâ, explication Youssef Chokri Farhat, (Beyrouth, éd. Al-Jil, 1°éd. 1512/1992), p.72.

48- Al-Houtaï'a dit :

Elle te fait perdre la raison par la perfection de ses prémolaires, par la finesse de ses gencives et par la pureté et l'éclat de ses dents,

On peut constater la persistance des images relatives à l'épreuve, au meurtre, à la discorde et à la reddition dans les œuvres poétiques de Hassan ibn Thabet⁴⁹, d'Oumar ibn Abi Rabiâ⁵⁰, d'Ibn Zeydoun⁵¹ et de tant d'autres.

Evoquant la violence exercée par la beauté et qui est comparée à l'effet de la fièvre, du vin ou de la magie, ce qui entraîne la perte de la raison et la démence, le poète Souayd ibn Abi Kahel parle de cet effet magique dans le distique suivant :

« Elle m'a ensorcelé mais elle ne m'a pas accordé ses faveurs, si bien que mon cœur est resté dispersé aux quatre vents ;

Puis elle m'a dit que, grâce à ses incantations, elle est capable d'obliger un bouquetin de descendre du sommet des montagnes. »⁵²

On peut aussi citer ce qu'a écrit Bichr ibn Abi Khazem :

« A force d'amour éperdu et de passion, ton cœur est devenu comme celui d'un aliéné. »⁵³

Puis, il ajoute :

« J'ai passé une nuit blanche comme si une drogue s'était insinuée dans mes articulations. »⁵⁴

On constate donc que la beauté humaine et poétique ainsi que l'expression pertinente se rattachent au domaine du tir. C'est ainsi que cette beauté et

Elle a renié l'amour qu'elle a pour toi bien qu'il soit récent et elle a douté de ton amour éperdu bien que tu sois sincère.

Recueil d'Al-Houtaï'a, p.121.

49- Hassan ibn Thabet écrit :

Ton cœur s'est épris en rêve d'une vierge dont l'eau fraîche de sa bouche désaltère l'assoiffé.

Puis, il ajoute plus loin :

Ô mes amis ! peut-on tuer un homme aussi faible et aussi épuisé que moi ?

(Recueil de Hassan ibn Thabet, révision Walid Arafat, Beyrouth, éd. Sader, 1974, p.29 et p.40.

50- On peut lire le vers suivant d'Oumar ibn Abi Rabiâ :

Nous, les gens qui vivons au pied du mont Mina, nous ne payons jamais le prix du sang de ceux que nous avons tués. Voir le recueil d'Oumar ibn Abi Rabiâ, p.166.

51- Voir le recueil d'Ibn Zeydoun, révision Karam Al-Boustani (Beyrouth, éd. Beyrouth d'impression et de diffusion, 1399/1979), pp.50-51.

52- Al-Moufadhali, N°40, p.192.

53- Ibid, N°99, p.346.

54- Ibid, N°98, p.340.

*(Note du traducteur : Jeu de mots intraduisible en Français car, en Arabe, éloquent et grave se traduisent par le même mot : *baligh*.)

que cette dextérité dans l'expression deviennent capables de toucher au but directement, de sorte que la parole peut atteindre son summum, devenant ainsi éloquente comme la blessure grave*. Le mot arabe *baligh*, qui signifie à la fois *qui est très éloquent* ou, selon le contexte, *qui est très grave*, appartient à un champ lexical dans lequel la violence et la destruction atteignent leur paroxysme. C'est ainsi qu'on dit : *un malheur très grave* s'il s'agit d'une affaire dont l'impact est pareil à celui d'une catastrophe au point qu'on ne puisse pas imaginer qu'il y ait quelque chose qui soit encore plus grave.⁵⁵

On peut trouver dans les ouvrages relatifs au patrimoine un grand nombre de vers et de récits décrivant l'éloquence et assimilant la langue éloquente à une épée qui tranche ou qui ampute ou à une flèche pénétrante. De même, le poète ou l'homme de lettres en général est un chasseur très adroit de belles paroles.

C'est ainsi que le poète Abd Chams ibn Khaffaf écrit :

« J'ai apprêté pour les épreuves un honneur sans tache, une épée bien tranchante et bien effilée ;

*Une langue dont l'impact est pareil à celui du fer de lance et une longue javeline vibrante. »*⁵⁶

De même, Imrou al-Qaïs a dit, faisant allusion à un homme qui a fait sa satire :

*« Si je l'avais appris d'un autre - et la blessure provoquée par la langue est pareille à celle qui est faite par la main -..... »*⁵⁷

Pour sa part, le poète Souayd ibn Abi Kahel a dit :

*« Elle a une langue qui choisit les mots les plus adéquats et les plus beaux, une langue pareille au fil d'une épée qui coupe aussitôt qu'elle touche. »*⁵⁸

Dans ce sens, on raconte que le prophète Mahomet aurait dit à son poète Hassan ibn Thabet :

*« Par Allah ! L'impact de tes vers sur nos ennemis est plus terrible que l'effet des flèches dans la pénombre. »*⁵⁹

55- C'est ainsi qu'on peut lire dans *Liṣān al Arab (la Langue des Arabes)* : « L'homme éloquent, c'est celui qui s'exprime bien et qui traduit fidèlement ce qu'il ressent au fond de son cœur ... » Voir article *balagha*.

56- *Anthologie*, N° 117, p.386.

*(Note du traducteur : c'est dans le vers suivant que l'on trouve la proposition principale sans laquelle le sens du vers cité reste obscur :

J'aurais dit des paroles qui seraient apprises par cœur et répétées éternellement.)

57- *L'Eloquence et la Démonstration*, t.1/156 ; le recueil d'Imrou al Qaïs, p.345.

58- Ibid, t.1/167.

59- Ibid, t.1/273.

De même, d'aucuns ont considéré que la langue est pareille à un prédateur assoiffé de massacre,⁶⁰ qu'elle fissure les rochers et les brise⁶¹ et que son effet est comme celui des cisailles.⁶²

L'image du poète s'identifie à celle du chasseur qui cherche à capturer les plus belles expressions. C'est ainsi que le poète Al-Moutanabbi écrit :

« *Je poursuis au galop les difficultés poétiques les plus farouches que j'abats alors que les autres courent toujours.* »⁶³

Ces images relatives à la beauté poétique qui se rattachent à la chasse et au meurtre sont toujours d'actualité . Ainsi, ce qui confirme leur présence dans notre mémoire culturelle, c'est cette corrélation sur le plan imagé entre le poète et le chasseur. On remarque alors que l'image de la flèche qui fait mouche, celle de la chasse et de la traque du gibier ainsi que tout ce qui s'y rapporte comme violence et comportement sanguinaire sont des images en corrélation avec le portrait que les poètes font d'eux-mêmes et avec les moments où ils sont à l'affût des bons mots. C'est ainsi, que si on observait nos œuvres poétiques aussi bien classiques que modernes, on serait submergé par le flot de ces métaphores et de ces images. Le poète est alors pareil à un vautour ou à un aigle qui se met à l'affût des significations et qui s'abat sur l'idée, sur l'image ou sur la tournure qui permet de les exprimer. Il y plante ses serres et la possède avec violence⁶⁴. On voit alors que cette image a séduit le critique et que son pouvoir de pénétrer la signification du texte est devenu lié à cette violence, si bien que le choix pertinent et la bonne perception exigent au premier degré qu'il soit pareil au lion qui choisit sa proie. Ce sont

60- Ibid, t. 1/194.

61- Ibid, t.157.

62- Ibid, t.1/159.

63- Recueil d'Al-Moutanabbi, vérifié et corrigé par Mustapha Assakka et autres (D.T./D.N.) tome 2, p.18.

64- Nombreux sont les poèmes qui abondent dans ce sens. On peut par exemple citer le poème de Sarkon Pauls intitulé *Les Apaches*, poème dans lequel il parle de ces Indiens dont il met en valeur leur compétence dans la guerre, la chasse et la destruction. Il compare le poète à cette tribu quand il dit :

Ainsi est le poète

C'est lui qui est assailli par les hurlements de la tribu.

Lorsqu'il se promène parmi les ossements et qu'il marche

Au milieu des ruines de sa ville rêvant

Quelquefois

De planer comme n'importe quel vautour

Au-dessus de la tête des morts et des meurtriers

Espérant tuer par ses mots

Quelque merveilleuse créature fuyant éperdument

Et planter l'hameçon de son imagination

Dans la chair de sa proie.

Nouveau poème publié dans le journal *Al-Hayet*, N° 14709.

des métaphores très répandues chez bon nombre de critiques.

Limites et destinées :

A- Le départ, l'isolement et l'exil :

Une vision qui s'appuie sur la correspondance se trouve, par conséquent, derrière ces métaphores et ces conceptions qui décrivent la parole éloquente. C'est une vision qui considère que l'éloquence dans l'expression consiste à toucher au point d'attache du sens sans plus chercher à l'inciser.

Ce point de vue qui cherche à établir l'unité et à combler le fossé, constitue l'autre visage qui prône *de toucher au but de la parole, d'en atteindre l'articulation et d'en arriver au cœur du texte*, si bien qu'on atteint la correspondance et l'unité complète.

Il semble que l'hyperbole - aux dires de ceux qui en ont fait le reproche - soit la flèche qui a failli atteindre son but et touché l'organe vital. Mais elle n'a pas pu le faire et elle y a échoué. Toutefois, lorsque la flèche atteint l'articulation, elle s'arrête au niveau du but qu'elle a atteint et alors se révèle pour l'auditeur la capacité du poète à exprimer avec concision le sens qu'il cherche, à l'épuiser et à parvenir à son but. Mais l'hyperbole et l'exagération empêchent le poète d'atteindre son but.

Cette acceptation nous renvoie à un modèle stable qui constitue une référence qui permet à l'auditeur de faire des analogies, modèle ne s'opposant pas à la réalité et ne l'ébranlant pas. L'exagération et l'hyperbole ne sont pas acceptées parce qu'elles sont situées en-deçà du modèle ou au-delà, dans l'inconnu, deux situations déconcertantes au niveau de ce qui est familier et habituel. Cette tentative est rejetée parce qu'elle ne permet pas de réaliser la correspondance, qu'elle ne touche ni *le lobe*, ni *l'œil*, ni *le cœur* du modèle et qu'elle n'atteint pas *l'articulation*. Dans ce cas précis, le chasseur est, alors, un boucher ou un chasseur qui n'a pu prendre un raccourci pour parvenir à l'articulation ou à sa proie, si bien qu'il s'est écoulé une grande quantité du sang de l'attente de l'instant poétique et qu'avec elle s'est affaîssi le surplus de la sensation et fait long feu. C'est ce qui entraîne inmanquablement un verdict inexorable provoquant la chute de l'œuvre littéraire.

Une certaine forme de violence est liée aux jugements portant sur la valeur autour de l'hyperbole et de l'exagération qui sont très souvent inhérentes à ce qu'on a appelé « *l'absurde* » - auquel on peut penser parallèlement à ce qu'on appelle les significations stériles -. Remarquons aussi la signification de la violence accompagnant la stérilité, l'extermination et l'anéantissement, l'absurde étant une forme de l'inexistant, tout comme la stérilité qui n'est après tout que de l'impossible. A travers les deux conceptions, on s'appuie sur le concept de l'épuisement pour parler du phénomène de l'hyperbole et de l'exagération et de tout ce qui s'y est rapporté comme polémiques autour de l'impossible et de l'absurde ainsi qu'autour de l'expression « *les idées stériles* ». C'est ainsi que le poète qui a obtenu une signification stérile, c'est

celui qui est parvenu à l'extrême limite de la pénétration et du dépassement de ce qui est habituel, qui a épuisé le sens de ce qui est commun, qui est parvenu à ce qui est occulte et voilé, qui a gardé cet aspect du sens ou de l'image pour lui et qui se l'est approprié sur le plan de la création littéraire. D'après la thèse avancée par la critique classique des idées, c'est de la stérilité, ce qui constitue une conception recelant un jugement de valeur bien éminent vu que cette zone que le poète s'est appropriée a cessé de constituer un lieu de polémique et de tumulte, ce qui signifie qu'un état de silence absolu, de négation de la langue, de non possibilité et de non existence, s'établit avec le terme d'idées stériles et de clichés. C'est une extermination totale et une clôture du cercle avec l'arrivée à la fin de la limite.

Hazem le Carthaginois a écrit:

« Quant à la troisième partie, elle englobe les perles rares des idées qui n'ont pas leurs pareilles. C'est le degré le plus élevé de la poésie en ce qui concerne la création des idées. Quiconque l'a atteint est parvenu alors à son but ultime parce que cela montre qu'il est perspicace et éminemment intelligent dans la mesure où il a créé une idée nouvelle et qu'il a débusqué des cachettes de la poésie un secret agréable...Celui qui est doué de cette qualité est un poète qu'on évite parce qu'on n'est pas tenté de l'égaler et les idées de cet acabit sont stériles parce qu'elles ne peuvent être fécondes, qu'on n'en tire aucun bénéfice et qu'il n'en découle aucune autre idée. C'est pourquoi les poètes les ont évitées comme la peste et qu'ils les ont abandonnées à leurs propriétaires, tout en sachant que celui qui en fait usage ne tarde pas à être démasqué et voué aux gémonies. »⁶⁵

Pour parler de la poésie qui outrepassa dans ses significations la stérilité et les idées éculées, on donne comme exemple les deux fameux vers d'Antara :

« *Les mouches, s'y sentant seules, se mettent à chanter d'allégresse comme un éméché qui fredonne,*

Gazouillant et se frottant les pattes l'une contre l'autre comme celui qui se penche sur une pierre à fusil à l'extrémité amputée. »⁶⁶

Le point de départ dans le jugement porté sur les idées stériles ne diffère pas dans la violence du jugement de valeur qui s'y rattache du degré de la folie ou de l'imprévisibilité qui menace *l'absurde* parce que c'est le point de la non extension sur le plan de la capacité poétique d'un côté et, de l'autre, celui de l'isolement, du départ ou de l'exil absolu au niveau de la relation de l'œuvre littéraire avec la critique et les lecteurs.

L'hyperbole et l'exagération sont situées aux confins de la folie, à l'opposé de

65- Hazem le Carthaginois, *Méthode des éloquents et lanterne des hommes de lettres*, révision Mohammed Habib Belkhodja (Beyrouth, éditions Dar El-Gharb Al-Islami, 2^e éd. 1981) p. 194.

66- Ibid, pp.194-195.

ce que la raison exige comme conditions dans l'observation de la vérité et des données référentielles. C'est pourquoi on les a considérées comme étant une sorte de beauté choquante qui transgresse les limites du possible et elles ont été violemment combattues et frappées d'ostracisme dans la mesure où elles constituent une sorte de délire qui est inacceptable sur le plan rationnel et qui est rejeté par analogie avec les référents habituels plus sécurisants. C'est ainsi que la beauté qui dépasse les limites est vouée à l'isolement et au silence et que les idées stériles vont souffrir de leur isolement parce que, dans leur originalité, elles n'avoisinent rien et rien ne les avoisine. Bref, c'est la folie de la signification vivant sa solitude.

A la violence visible littéralement à travers les expressions que nous venons de citer et qui se rapportent à la relation qui existe entre la parole et le dépeçage et entre la parole et la chasse, la poursuite du gibier, la flèche qui touche au but, le sabre tranchant et la chair attendue de la proie poursuivie, s'oppose une autre forme de violence qui comporte une certaine oppression et une certaine restriction qui se manifestent dans l'opinion prédominante qui refuse toute forme d'excès et de transgression. C'est ainsi que l'hyperbole, l'exagération et l'absurde - en tant qu'énergies potentielles pouvant briser ce qui est habituel et le dépasser vers la folie de la signification, sa cécité et son impossibilité - sont réfrénés par une vision qui refuse cette attitude. Ce refus n'est qu'une tentative visant à estomper la voie qui mène à l'autre rive à partir de laquelle l'esprit, la créativité et le sens accèdent à un monde nouveau. Cette vision qui refuse ce genre de choses exerce une violence qui réfrène, empêchant ainsi de reconnaître ce qui est nouveau, de dévoiler ce qui est caché et d'ébranler l'ordinaire et le modèle stable.

Cette attitude à l'égard de la beauté qui choque et à l'égard de l'hyperbole, de l'exagération et de l'absurde, est similaire à celle qu'on a à l'égard de l'hérésie et de la transgression du consensus. Elle est située à l'intérieur du tissu culturel et social même qui préfère qu'on se laisse emporter par le courant général et collectif, si bien que tous ceux qui refusent de suivre cette voie sont condamnés à être exilés, rejetés et isolés. Ainsi, quiconque commet un excès est condamné à être rejeté par le groupe et à vivre dans l'errance. Qui transgresse les lois aussi bien sur le plan esthétique qu'humain, est condamné à la folie et à la partance et il ne doit plus rester intra muros.

B- La folie et la partance :

La beauté et la grâce qui transgressent la norme ont toujours été liées à l'effet foudroyant qui fait que celui qui les possède ou qui en subit l'influence a un grain de folie ou qu'il est condamné à l'errance et au vagabondage. Il est probable alors que la relation que la poésie entretient avec les djinns et l'alter ego qui inspire le poète a des liens très solides avec cette racine qui a été dégagée autour de la violence qui se rattache à la beauté. C'est ainsi que toute beauté excessive mène fatalement à la folie et à l'exil. Tels sont les arrêts et les destinées. C'est dans ce sens que le poète Chanfara écrit :

« Elle est si mince, si grande, si précoce et si parfaite que si la beauté faisait

perdre la raison à un homme, elle serait devenue folle. »⁶⁷

A travers les lexiques, lorsqu'on parle d'une végétation luxuriante, exubérante et abondante, on dit qu'elle est devenue folle⁶⁸. Dans un hadith d'Al-Hassan, on peut lire que « *si l'homme avait toujours raison et qu'il ne se trompait jamais, il deviendrait fou.* »⁶⁹ De même, on dit que « *les djinns emboîtent le pas aux beautés sublimes.* »⁷⁰ C'est ainsi que celui dont la beauté dépasse les limites, commet une transgression et une séparation,⁷¹ que ce soit sur le plan de la beauté humaine ou de l'art de parler et de raisonner. C'est pourquoi il est sur le point d'entrer dans le monde de la démence, de la cécité, de l'inconnu absolu et de la solitude. Ainsi, si l'on se réfère au dictionnaire à la recherche de la signification du mot *la grâce* (al-hosn), on peut trouver qu'Ibn Mandhour, par exemple, le rattache directement au mot *al-hass* (le meurtre). C'est ainsi qu'il écrit :

*« Hassan est un nom de personne. Il est variable si l'on considère qu'il est dérivé du mot al-hosn (la grâce). Mais il est invariable si l'on suppose qu'il provient du mot al-hass (le meurtre ou le fait de sentir la chose). C'est dans ce sens qu'Ibn Sidou écrit : Nous avons dit que ce mot est dérivé du mot al-hiss ou al-hass. Certains grammairiens prétendent qu'il provient du mot al-hosn. Mais il n'en est rien. »*⁷²

Le meilleur exemple de l'effet destructeur de cette beauté poursuivie par la malédiction et l'errance, c'est l'histoire de Nasr ibn Hajjaj qui a été colportée par le corpus du patrimoine et dont le récit a été immortalisé par Al-Maïdani à travers le fameux proverbe : « *Plus passionné qu'Al-Moutamanniya* ». Il raconte qu'Al-Moutamanniya (littéralement *celle qui espère*) est une femme de Médine qui s'est éprise de Nasr Ibn Hajjaj, l'homme le plus charmant de son temps, et elle n'a cessé d'évoquer son nom. Un jour que le Calife Omar passait par hasard devant sa maison, il l'a entendue réciter le vers suivant :

« Ne puis-je pas boire du vin ou n'est-il aucun moyen pour parvenir à Nasr ibn Hajjaj ? »

Le lendemain matin, le calife Omar fit venir l'homme en question.

67- Al-Moufadhali, N°20, p.109.

68- Voir *Liṣān al-Arab*, article *fakhara*.

69- *L'Eloquence et la Démonstration*, t.3/224. Voir aussi *Liṣān al-Arab*, article *janna*.

70- Ces paroles sont attribuées à Tha'lab. Voir *L'Eloquence et la Démonstration*, t.3/224. Dans la citation originale, l'accord est fait au masculin pluriel.

71- Même si on s'arrêtait à la signification possible du verbe arabe *jonna* (perdre la raison) dans les textes qui connotent la fierté et l'émerveillement et qui signifient tout ce qui est étrange et sauvage, cela le maintient dans le cercle de l'excès et du paradoxe qui entraînent immanquablement l'isolement et la folie comme on le verra plus loin.

72- Voir *Liṣān al-Arab*, article *hsn*.

« Dès qu'il le vit, il fut ébloui par sa beauté. Il lui dit alors : Est-ce toi que les libertines désirent dans leurs boudoirs ? Malheur à toi ! Par Allah ! Je t'ôterai le voile de la beauté. Puis il fit venir un coiffeur qui le débarrassa de sa chevelure. Alors, il le contempla longuement avant de lui dire : Tu es plus beau les cheveux coupés. L'homme lui dit alors : Est-ce ma faute ? Sur quoi Omar lui répliqua : Tu as raison. C'est de ma faute si je t'ai laissé à Médine (Dar al-hijra). Puis, il le fit monter à dos d'un chameau et l'exila à Bassora.⁷³

Al-Maïdani poursuit ensuite le récit des pérégrinations de cet homme à Bassora et tout ce qu'il y a vécu. C'est ainsi que la beauté de Chamila⁷⁴ lui porta un coup fatal et qu'il tomba victime de son amour. Alors, on fit un proverbe de cette histoire. C'est ainsi qu'il est devenu « *plus langoureux que celui qui espère* » et cette beauté ravageuse l'a poussé à mourir d'amour.

La violence à laquelle Nasr a été en butte pour sa beauté, même si elle se justifie du point de vue d'Omar ibn al-Khattab, aura pour pendant une autre violence que les récits et les chroniques rapporteront. C'est la beauté de Chamila qui le détruira tout comme lui-même a détruit Al-Moutamanniya par sa beauté. Sans parler de la crédibilité et de l'authenticité historique de ce récit, on peut dire qu'il cache, selon la manière dont il a été narré et l'imagination qui l'a accompagné et qui, probablement, l'a développé et modifié, une violence complexe et un côté dramatique intense qui raconte le sort réservé à la beauté et à l'amour ou à la beauté et à l'art vis-à-vis de son destin lorsqu'elle est extraordinaire ou qu'elle dépasse les limites. On dirait que la norme de la réalité physique et artistique ne tolère pas le foudroiement de la beauté et qu'elle ne peut pas le supporter. Alors, elle l'exile et le chasse.

Structures conceptuelles :

Les métaphores occupent une place essentielle dans notre vision du monde. Comme l'affirment George Lakoff et Mark Johnson dans leur livre *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, la métaphore est une opération mentale et non linguistique. Elle gouverne une grande partie de notre réflexion et de nos conceptions conscientes et inconscientes surtout en ce qui concerne tout ce qui est immatériel.⁷⁵ Dans son livre intitulé *Le Corps dans l'Esprit : Les bases corporelles de la signification, de l'imagination et de la raison* (*The Body in the Mind : the bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*), Mark Johnson a abordé le concept de personnification et de matérialisation. Il y a parlé de problèmes fondamentaux portant sur le rôle du corps et de la matière dans la formation des métaphores. Afin de mettre en valeur sa théorie, il a proposé le terme de « *plans de l'image* » et a dévoilé le rôle de ces plans dans les métaphores imagées. C'est ainsi qu'il présente le plan de l'image :

73- Al-Maïdani, *Recueil de proverbes*, révision Mohammed Mohieddine Abdelhamid (Le Caire, librairie de la Sunna de Mohammed, 1374/1955), t.1/414-416.

74- Chamila était l'épouse de Moujache Assoulami, l'un des notables de Bassora. C'était la plus femme de la ville comme le rapporte Al-Maïdani.

75- George Lakoff et Mark Johnson : *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, trad. Abdelmagid Jahfa (Casablanca, éd. Toubkal, 1^{er} éd. 1996)

« Le plan de l'image est un modèle dynamique récurrent dans nos interactions perceptives et les programmes de notre mouvement. Il confère à notre expérience une cohérence et une structure. Le plan de la verticalité par exemple provient de notre effort pour réaliser des actions dirigées du haut vers le bas dans le choix des structures signifiantes dans notre expérience. On remarque la structure de la verticalité d'une manière récurrente dans des milliers de nos perceptions et de nos activités de tous les jours comme, par exemple, la perception d'un arbre, notre perception sensorielle que nous sommes debout, que nous sommes en train de monter un escalier, à travers la constitution mentale de la hampe du drapeau, la mesure de la taille d'un enfant ou à travers l'expérience qui nous permet de calculer la hausse du niveau de l'eau dans la baignoire. Le plan de la verticalité constitue la structure abstraite de ces expériences, de ces images et de ces concepts verticaux. L'une des idées centrales de ce livre, c'est que les structures imaginées basées sur l'expérience dans ce genre de plans de l'image constituent un élément indivisible de la signification et de la rationalité. »⁷⁶

Les plans de l'image sont, selon Johnson, des structures récurrentes relatives à divers phénomènes de la vie de tous les jours antérieurs à la pensée rationnelle. On peut en donner comme exemples le plan du mouvement, celui de la puissance, celui de l'endiguement et celui de la hauteur.⁷⁷

Selon ce concept du « plan de l'image », on peut analyser les paroles et les récits rapportés dans la présente étude. En effet, pour celui qui les étudie, la langue y est représentée comme étant un être qui échappe à tout contrôle et qui est libre, si bien qu'on cherche à le maîtriser, à le cerner et à l'atteindre que ce soit par une flèche ou un couteau. Ce sont des conceptions empruntées au champ lexical du mouvement et de la mêlée ou à celui de la chasse et de la traque. Ainsi, le génie créateur y apparaît comme un boucher ou un chasseur. Mais le mouvement qui va du créateur vers la capture du texte se transforme en mouvement inverse d'une rare violence lui aussi, si bien que la parole fuse à son tour pour devenir une arme qui fait mouche et qui tue, dirigée vers l'auditeur ou le récepteur. Dans le cas de la beauté humaine, les textes mentionnent l'effet et le degré de destruction désirée qui en découle et, dans cela, on a recours à des métaphores et à des images ayant trait au tir et à la mort. Le sort qui attend évidemment les victimes, c'est la violence, l'errance, l'exil et l'isolement.

Le plan du mouvement et du combat apparaît clairement à travers ces métaphores. C'est ainsi que la relation entre la langue et la beauté y semble basée

76- Mark Johnson, *Le Corps dans l'Esprit : les Bases corporelles de la Signification, de l'Imagination et de la Raison*, Presses universitaires de Chicago, Chicago et Londres, 1987. (Préface, P.XIV)

Ouvrage présenté dans un article publié par Abdallah Harassi sous le titre : *La métaphore : l'expérience, l'esprit, la personnification*. Article paru dans la revue *Nazwa*, N°20, année 1999. Le texte traduit ci-dessus en est emprunté p. 27.

77- Voir Harassi, article *La métaphore : l'expérience, l'esprit, la personnification*, revue *Nazwa*, N°20, année 1999, p.28.

sur le principe de la domination et de la maîtrise. On peut à ce propos observer un certain nombre de caractéristiques qui appartiennent à cette signification. En effet, pour parfaire sa domination, il faut une certaine compétence et beaucoup d'expérience qui permettent à la main du boucher d'aller droit à l'articulation sans faire d'entaille. C'est un principe fondé sur l'économie de l'effort et de l'énergie. Mais, d'un autre côté, il s'appuie sur le principe de l'épuisement. Ainsi, l'accès à une image originale et à un degré supérieur dans l'éloquence signifie qu'on s'empare de l'énergie de l'image ou de la langue potentielle et qu'on l'épuise à l'extrême. Le terme d'« idées stériles » est le meilleur exemple du principe de l'épuisement et de l'anéantissement dans la mesure où le principe de l'accaparement et de l'épuisement peut constituer le meilleur modèle de moyen militaire limitant le mouvement de cet être libre de toute entrave qu'est la langue poétique ou la beauté.

Le second aspect de cette structure conceptuelle, lequel est lié au plus haut degré au premier, c'est la pénétration et le fait de cerner ce qu'on désire atteindre. En effet, le couteau ou la flèche qui se dirige directement vers son but transperce ce qu'il rencontre et atteint ce qu'on désire toucher. Ce faisant, il réalise un dépassement, si bien que le créateur parvient à son but et réussit à s'exprimer avec éloquence, accédant ainsi à l'excellence, ce qui lui permet de s'élever au-dessus de la limite et de la classification habituelle. C'est ici que celui qui réalise cette percée va affronter l'isolement parce que tout ce qui est beau et distingué est frappé d'ostracisme et voué à l'errance et peut-être à la folie. On observe cet aspect avec les idées stériles, les vers ou les proverbes extravagants ainsi qu'avec la beauté humaine qui a été confrontée au destin de la folie et de la mort.

Ainsi, selon cette structure conceptuelle du monde, de la langue, de l'autre et de la beauté, les textes dévoilent une vision qui traduit ce tiraillement dramatique entre les composantes du processus esthétique : le créateur, la langue, le monde et le récepteur. C'est une vision dominée par une extrême anxiété quant à la maîtrise complète de l'opération.

Les lois de la valeur qui se cache derrière cette vision contiennent une attitude vis-à-vis de la relation que l'homme de lettres entretient avec la langue. C'est une relation qui présuppose que l'attitude de la langue est une attitude qui se caractérise par beaucoup d'obstination et de résistance, si bien que l'écrivain est tenu de s'y opposer, de la dompter, de la traquer, de la chasser et de la tuer. C'est une opinion qui est basée sur le principe de l'instauration du pouvoir et la démonstration de la force et du triomphe et qui est chargée de violence, de rigueur spartiate et de cruauté.

De même, ces jugements paraissent liés au rôle joué par le créateur et par la langue. En effet, la fonction esthétique dans sa relation avec la réalité et avec elle-même s'appuie sur le principe de la destruction, de la pénétration, de l'épuisement et du dépassement. La pénétration et la sortie sont importantes pour le créateur dans sa relation avec la langue, d'une part, et avec le texte formé dans sa relation avec le récepteur, d'autre part. L'acte de réception, à travers lequel se réalise le choc esthétique, s'accompagne d'effets violents.

Les conceptions liées au sang, à la chair, à la capture, à la chasse et au tir ont de fortes références à une période hostile à celle de l'agriculture. Elles l'emportent de loin sur les autres conceptions liées à la terre, à l'irrigation et à la régénération qui réfèrent à la société agricole que certains chercheurs classent comme une période matriarcale.⁷⁸ De même, elles prédominent sur les autres conceptions qui se rapportent à la joaillerie, au tissage et à la broderie grâce à cette esthétique dont la dimension visuelle est liée à la dimension sensuelle pure que certains chercheurs considèrent comme ayant une dimension féminine et qui réfère à l'étape matriarcale⁷⁹. Si l'ère du « *système matriarcal se caractérise par l'importance accordée aux rapports utérins et aux relations avec la terre ainsi que la résignation volontaire à tous les phénomènes naturels alors que la société patriarcale en revanche se caractérise par le respect de la loi établie par l'homme, par la primauté de la pensée rationnelle et par l'effort que l'homme fournit pour transformer les phénomènes naturels* »⁸⁰, on remarque que c'est le côté relatif à la violence de la chasse qui est favorisé avec tout ce que cela contient comme dressage et assujettissement de la nature liés au système patriarcal. Ce qui signifie que ces textes qui consacrent le principe de l'assujettissement et de la violence qui l'accompagne forcément dévoilent une zone de sédimentation que confirme le suintement de ces conceptions des tréfonds de la mémoire culturelle et leur présence remarquable qui se poursuit de nos jours. La sédimentation de cet aspect sauvage de la société antérieure à l'agriculture et de la société patriarcale qui lui a succédé avec tous les aspects de la domination de la nature, peut être considérée comme étant l'attitude de la culture à l'égard de la nature. Était-il nécessaire alors de pratiquer la violence du dressage à l'égard de la beauté et de la sensibilité poétique pour

78- Bachofen voit que la domination matriarcale ne peut pas être étudiée isolément des autres phénomènes. « En effet, à l'inverse du patriarcat, le matriarcat accorde la prééminence à la gauche au détriment de la droite, à la nuit plutôt qu'au jour et à la lune plutôt qu'au soleil au point que des concepts généraux tels que la liberté et l'égalité découlent spontanément du matriarcat. » Mais, lorsque le patriarcat l'a emporté, non seulement il a engendré un changement social, mais aussi « une vision révolutionnaire sur le monde : ainsi l'idée céleste apollonienne a triomphé de l'idée terrestre, la droite a prédominé sur la gauche, le jour a vaincu la nuit et l'esprit a soumis la matière. » Voir Robert Louis, *Histoire de l'ethnologie des débuts jusqu'à la Seconde Guerre mondiale*, trad. Nadhir Jahel (Beyrouth, Institution Arabe d'Etudes et d'Edition, 1^o éd. 1412/1992), pp.36-37. Voir aussi l'analyse détaillée de l'opinion de Bachofen exprimée dans son ouvrage intitulé *Le droit de la mère* ainsi que les critiques qui lui ont été adressées, ouvrage présenté par Ibrahim Hidri dans son livre intitulé *Le système patriarcal et la problématique du sexe chez les Arabes* (Beyrouth, éd. Assaki, 1^o éd., 2003), surtout le lien que Bachofen a établi entre le principe de la fécondité de la terre et celui de la fécondité chez la femme pp.29 et ss.

79- Dans les références des psychologues, il y a une fierté à ce que Freud ait rattaché la dimension sensuelle pure à la femme tandis que l'esprit, la faculté d'abstraction et la rationalité seraient, d'après lui, l'apanage de l'homme.

80- Erich Fromm, *La langue oubliée, introduction à la compréhension des rêves, des récits et des mythes*. Trad. Hassan Kabissi (Beyrouth, Centre culturel arabe, 1^o éd., 1992), p.186.

que celles-ci prennent leur chemin sanglant vers l'histoire de la civilisation et de la culture en contrepartie de la négation des principes du système matriarcal basé sur « *les principes de l'amour, de l'union et de la paix* »⁸¹ ?

Quand la proie choisit le parti de son prédateur :

Les structures conceptuelles mentionnées ci-dessus reflètent un point de vue existentiel vis-à-vis de la langue, de la vie, de la nature et de la beauté. C'est un point de vue patriarcal en dépit de la dialectique évidente à travers laquelle la beauté et la violence échangent leurs rôles, surtout dans les champs lexicaux des récits d'amour et de courtoisie, là où la beauté féminine exerce sa violence personnelle⁸² narrée généralement du côté de l'homme et chargée d'une tendance virile et belliqueuse dont l'homme est la proie. Mais c'est une proie qui trouve une extrême jouissance dans cette violence qu'elle subit.

Cette délectation masochiste provoquée par la beauté destructrice implique une attitude hautaine extraordinaire qui affaiblit les sens faute de les tuer, si bien que la beauté apparaît comme étant une exception ayant un effet fascinant. C'est une violence dont se délecte la proie qui rêve de vivre une expérience hors du commun. C'est la différence tant désirée. Même si l'amoureux se plaint du despotisme de la personne aimée, de sa domination, de son autoritarisme et de la violence exercée par sa beauté, on peut considérer cela comme étant une résurrection. Ce paradoxe entre la mort et la vie qu'échangent la beauté excessive, la réalité quotidienne et l'amoureux engagé de par sa relation avec les deux parties précédentes, fait que la vie devient comme un coup de dé ou une loterie qui aboutit à la concentration de la vie et à sa condensation dans la mesure où elle est considérée comme consistant simplement à vivre dangereusement l'instant présent et à en tirer profit au maximum.

La victime prend ici le parti de son bourreau parce que, en fin de compte, elle choisit l'occasion de vivre ou la chance inouïe de la vie. C'est ce que l'on peut expliquer comme étant une soif du retour vers un état de création primitif, de perfection et de pureté originelle.

Cette attitude vis-à-vis de la beauté s'appuie au premier degré sur le fait qu'une relation s'étend sur le plan individuel entre deux parties et que la conséquence touche une vie individuelle personnelle. Mais l'autre attitude à l'égard de la beauté est agressive, despotique et lui est, d'un point de vue social ou religieux, farouchement

81- Voir les principes du système patriarcal dans l'ouvrage précédent page 187. Voir également Firas Saouah, *L'Enigme d'Ashtart, la divinité féminine et l'origine de la religion et du mythe* (Syrie, éd. Al-Manara, 4^e éd., 1990), PP.31-41.

82- Dans la littérature moderne, il y a un parallélisme conscient ou inconscient entre l'amour et la violence qui rattache l'amour aux sens, à la nutrition, à la dévoration et à la guerre. Prenons par exemple le titre de l'un des ouvrages de Ghada Assomman « *Je t'ai déclaré l'amour* ». En effet, ce titre évoque consciemment l'expression *déclarer la guerre*, si bien que *l'amour* devient similaire à *la guerre*. Cette substitution dévoile la vision qu'on a à l'égard de l'amour en tant que relation ayant une dimension violente ou belliqueuse.

hostile. En effet, elle considère que cette beauté constitue une menace qui risque de saper les fondements socioculturels. C'est ainsi que lorsque la beauté se trouve en contradiction avec les données familières et sécurisantes du discours social, religieux ou culturel, il faut qu'elle soit classée dans la catégorie des séductions et des hérésies qu'il convient d'extirper avant que leur menace ne s'aggrave.

Mais pourquoi cette structure conceptuelle est-elle ainsi ? N'est-elle pas, par le biais du plan du mouvement, du combat, de la chasse et de la traque, une configuration de la relation avec le monde et avec l'autre ?

Le retour aux origines et le rite sacrificiel :

A travers cette étude, on peut voir clairement que la poétique et la beauté sont liées à la violence et que la vision qu'on en a s'est teintée de sang et de meurtre. La violence que nous avons vue et qui est liée à la définition de la rhétorique, à l'identité de la poésie ou à son origine ainsi que la violence qui s'abat sur le poète ou le récepteur à l'issue de la beauté envoûtante qui captive la beauté et la poétique, tout cela soulève le problème des origines, celles de la création. En effet, les mythes cosmogoniques⁸³ qui relatent les débuts de la création de l'univers et la naissance de la vie tournent dans un monde saturé de violence. En effet, c'est ou bien un monde qui explose, une terre qui se fissure, un œuf cosmique qui se brise, une cellule qui se divise, etc. La plupart des mythes génésiaques mettent l'accent sur le fait que l'univers est sorti d'un état de cécité originelle pour accéder à une émergence existentielle nouvelle. Toutefois, cette naissance s'est accomplie selon une action violente : une éruption, une explosion, une pénétration, une division, etc. Cela est aussi accompagné dans un certain nombre de mythes génésiaques du Verbe créateur et de cantiques poétiques.⁸⁴ Ce qui est extrêmement significatif dans ce contexte. En effet, cette violence que dévoilent les structures conceptuelles dans les récits précédemment étudiés s'explique-t-elle par cette origine brutale liée aux débuts de la création ? Y a-t-il un rite sacrificiel récurrent dans ces structures conceptuelles de la poétique et de la beauté ?

Si la poésie et la beauté sont du domaine de la magie et de la séduction, alors elles ont partie liée avec l'empreinte satanique. Mais, d'un autre côté, puisqu'elles constituent en fin de compte quelque chose qui témoigne de la créativité de l'homme et qu'elles sont influentes et belles, elles sont recherchées et désirées et les poètes entrent en compétition pour se surpasser et atteindre l'excellence. De même, les gens/les amoureux cherchent à se délecter de ce mal désiré, de cette beauté diabolique que ce soit un texte humain ou un texte linguistique. En effet, tout ce qui est inhabituel, qui transcende les normes, qui

83- La cosmogonie : l'ensemble des mythes relatifs à la création de l'univers.

84- Voir:

- Samuel Henry Hooke, *Le Tournant de l'Imaginaire de l'Humanité, recherche sur les mythes*, trad. Sobhi Hadidi (Syrie, Dar al-Hiwar, 2^e éd., 1995), pp.19-34-58-88.
- Mircea Eliade, *Aspects du mythe*, trad. Nihed Khayat (Damas, Maison Canaan d'études et de diffusion, 1^e éd., 1991), pp.24-32.
- Firas Saouah, *L'Enigme d'Ashtart*.

dépasse les bornes de la transgression et de la séduction et qui est merveilleux et diabolique, est recherché et désiré. Quel en est le secret alors ?

Il est probable que le secret en est que la poésie est un mot et que c'est ce mot magique qui recrée le monde et le reconstitue. La poésie est un mot qui remonte au principe de la création, à l'origine de la genèse du monde. Elle tente d'imiter le Créateur et cherche à refaire la formation du monde. Peut-être est-ce cela qui lui confère sa racine mythique antique immergée dans l'inconscient culturel. Dans cette expérience quotidienne exceptionnelle, cette tentative apparaît comme étant une tentative de rétablir la fusion avec les origines. En effet, la nostalgie des origines est profondément ancrée dans l'inconscient et à travers elle :

« l'homme désire retrouver la présence active des dieux, il désire également vivre dans le Monde frais, pur et fort, tel qu'il sortit des mains du Créateur. C'est la nostalgie de la perfection des commencements. »^{85}*

Le rétablissement du cordon ombilical avec les origines à travers la beauté, la violence et la langue violente exprimant le sang et le meurtre paraît semblable à un rite sacrificiel. En effet, la beauté exceptionnelle, qu'elle soit sous forme de texte créatif ou humain, est une attitude hautaine par rapport à la norme, une exception et un dépassement permettant d'accéder aux confins du divin. C'est pourquoi l'expérience que constitue la plongée dans l'univers de la création d'un texte littéraire ou celle que représente une expérience amoureuse est un événement exceptionnel dont l'écrivain cherche, à travers sa langue, à dévoiler la dimension dramatique violente. L'écrivain est pareil à quelqu'un qui s'offre en holocauste sur un autel, se délectant d'une servitude désirée.

En parlant de la violence de l'inspiration, de l'instant de la création d'un poème, de tous les efforts qu'ils déploient et de toutes les souffrances qu'ils endurent pour parvenir aux cimes les plus élevées, les poètes se donnent en offrande comme dans un spectacle sacrificiel, supportant tout afin de donner le jour à quelque chose de beau ou pouvant exprimer leur présence transcendante à travers la langue que leur inspirent des puissances supérieures.

Tous les indices relatifs à l'attitude adoptée à l'égard du beau, de la réception du texte poétique ou de sa création - indices qui aliènent la volonté (tels que le meurtre, la chasse, le rapt, la mise aux fers, la perte de la raison, de la conscience et de la mémoire) et qui font perdre le contrôle de soi -, tout cela constitue une affirmation de la condition humaine et une consécration plus poussée de l'assujettissement de l'humanité à d'autres puissances dominatrices, quasiment supérieures (vu qu'elles sont exceptionnelles et hors du commun) et s'identifiant presque à l'image de la divinité et de l'absolu. Il y a une tentative de renouer avec les origines et de s'y assujettir. La délectation avec la violence sacrificielle fournie à son égard n'est alors qu'une sorte de libération du soi, de

85- Mircea Eliade, *Le sacré et le profane* (titre original : *Das Heilige und das Profane*, publié en 1957 par Rowolt Taschenbuchverlag GmbH, Hamburg, traduction française publiée par les éditions Gallimard en 1965, p.80.)

*C'est Mircea Eliade qui souligne.

salut grâce auquel on cherche à atteindre l'instant existentiel favori, celui de la récupération de la création originelle des ténèbres ou de son souvenir et ce en s'exposant à l'expérience ou à l'épreuve de la beauté et de l'amour. C'est comme tel que le monde est recréé dans sa plénitude et que l'existence est récupérée dans tout son dynamisme.

Mais on ne doit pas comprendre que cela constitue en quelque sorte un rejet du monde ou une tentative de s'en évader :

« car, en somme, désirer réintégrer le Temps de l'origine, c'est désirer aussi bien retrouver la présence des dieux que récupérer le Monde fort, frais et pur, tel qu'il était in illo tempore. C'est à la fois une soif du sacré et une nostalgie de l'Être. Sur le plan existentiel, cette expérience se traduit par la certitude de pouvoir recommencer périodiquement la vie avec le maximum de « chances ». C'est, en effet, non seulement une vision optimiste de l'existence, mais aussi une adhésion totale à l'Être. »⁸⁶

Quant à se demander pourquoi la présence du sang et du rite sacrificiel, les études nous montrent que les offrandes ont toujours été une forme de réparation d'un oubli que l'existence est le résultat d'un acte divin.⁸⁷ Avec ces scènes successives et récurrentes incluant la violence et tout ce qui s'est passé dans sa sphère comme spectacles sanglants, plusieurs questions se posent. Sommes-nous face à un rite sacrificiel ininterrompu exprimant un intérêt pour la création et expiant la banalité de la réalité qui accumule la croûte, de sorte que les sens et la mémoire s'oxydent et que, grâce à l'expérience novatrice et esthétique et à la poétique hors du commun, l'homme émerge et se transforme existentiellement en un être culturel qui s'oppose à la nature, représentée par la langue usuelle, et qui la dresse pour fusionner avec la langue mère, la langue originelle, celle de la poésie dans sa vérité première ? Il semble que cela soit plausible, car, malgré la sauvagerie apparente de ce conflit et de cette langue qui reflète cette dialectique récurrente entre la réalité et le rêve,, entre la langue et ce que veut le poète, entre le modèle commun et la beauté transcendante, entre le ravisseur et le captif, entre l'événement esthétique et la langue qui l'exprime, il y a une violence dont les aspects contradictoires sont en conflit, nous révélant un combat entre ce qui est naturel et ce qui est culturel.⁸⁸ En fin de compte, il y a un retour à la poésie dans la mesure où elle

86- Ibid, p.82.

87- Mircea Eliade, *Aspects du mythe*, p.103 : « Les offrandes humaines et animales ne sont qu'un rappel officiel du meurtre originel. C'est pourquoi les cérémonies religieuses ne sont que des fêtes pour commémorer le souvenir. Le savoir, c'est connaître le mythe fondamental (le meurtre de la divinité et tout ce qui en découle) et faire en sorte qu'on ne l'oublie plus. La véritable profanation alors, c'est l'oubli de l'acte divin. La faute, le péché et la profanation, c'est l'oubli que la forme actuelle de l'existence humaine est le résultat d'un acte divin. »

88- Dans son étude intitulée *Tristes Tropiques*, Claude Lévi-Strauss voit qu'on ne peut comprendre la nature de l'homme qu'en étudiant ce dualité ente la culture et la nature. Il considère que l'existence de l'homme est déterminée par le fait qu'il diffère de l'animal par la langue, nous rappelant ainsi Rousseau, Vico, Hobbes, Aristote et tant

constitue le mot créateur, la plénitude et la perfection originelle, même si pour y parvenir on doit passer par l'autel et le rite sacrificiel.

L'enveloppe extérieure du texte qui véhicule ce conflit et ces contradictions est une enveloppe linguistique éclaboussée de sang et de violence. Il semble toutefois - comme on l'a précédemment démontré au cours de cette étude -⁸⁹ que cela soit comme un dressage de la nature et l'un des aspects du principe patriarcal. On peut considérer cela comme étant l'attitude de la culture à l'égard de la nature. Toutefois, il s'agit, en définitive, d'un retour une seconde fois au sein de la nature représentée par la poétique considérée comme étant l'origine de l'existence et de la parole.⁹⁰ On peut voir ainsi qu'il n'est pas étonnant que l'être disparaisse et que seule demeure son enveloppe culturelle, que le poète périt et que la poésie reste ainsi que son entité culturelle comme témoignage des contradictions et des combats existentiels de celui qui l'a conçue.

d'autres. L'apparition de la langue alors qui accompagne le passage de l'animalité à l'humanité et de la nature à la culture est aussi un passage de l'émotion à la rationalité dans la mesure où les premières paroles ont été sous forme poétique et la rationalité n'est apparue que plus tard (Voir Rousseau, *Discours sur l'origine des langues*) . Voir Edmond Ilitch, *Claude Lévi-Strauss, le structuralisme et son projet anthropologique*, trad. Thaër Dib (D. T./D.N.), p.54. Voir également Mijan Rouili et Saâd Baz'i , *Guide du critique littéraire* (Beyrouth, centre culturel arabe, 3^e éd., 2002), pp.123-126.

89- Voir p.24.

90- Heidegger considère que « la langue est la demeure de l'existence que l'homme habite, qu'elle est le fondement de tout ce qui est vivant et que la langue pertinente est celle par laquelle s'exprime le poète. » Voir Abderrahmane Badaoui, *L'Encyclopédie philosophique* (Beyrouth, Institut arabe pour les études et la diffusion, 1^e éd. 1984), t.2/604.

BIBLIOGRAPHIE

- Aboulfaraj Al-Isfahani : *Al Aghani (Les Chansons)* (Beyrouth, Institution Ezzeddine pour l'impression, D.T.) t.18, *Al-Aghani*.
- Al-Albani : *Le petit recueil des hadiths authentiques* (Beyrouth, le Bureau islamique, 2° éd., 1406 de l'ère de l'Hégire)
- Eliade, Mircea :
- a-*Aspects du mythe*, trad. Nihed Khayyata (Damas, éd. Canaan pour les études et la diffusion, 1° éd., 1991)
- b- *Le sacré et le profane, symbolique du rite et du mythe*, trad. Nihed Khayyata (Damas, Al-Arabi pour l'impression et la diffusion, 1° éd., 1987)
- Imrou Al-Qaïs : *Le recueil*, corrigé par Ibn Abi Chanab (Alger, Société nationale d'édition et de diffusion, 1394/1974), révision Anouar Abou Souilem et Ali Harout (Jordanie, éd. Ammar, 1° éd., 1412/1991)
- Ibn Aous, Maân : *Le recueil*, révision Omar Mohammed Al-Kattan (Djeddah, Maison Al-Ilm d'édition et de diffusion, 1° éd., 1404/1983)
- Amine, Ahmed : *La critique littéraire* (Beyrouth, Maison du Livre Arabe, 4° éd., 1387/1967)
- Badaoui, Abderrahmane : *L'Encyclopédie philosophique* (Beyrouth, Institution arabe d'études et de diffusion, 1° éd., 1984)
- Baccar, Youssef : *Structure du poème dans la critique arabe classique à la lumière de la critique moderne*, (Beyrouth, éd. Al-Andalous, 2° éd. 1403/1983.
- Ibn Thabet, Hassen : *Le recueil*, révision Walid Arafat (Beyrouth, éd. Sader, 1974)
- Jahiz : **L'Eloquence et la Démonstration*, révision Abdessalem Haroun (Le Caire, librairie Khangi, 4° éd., 1975)
- **L'Animal*, révision Abdessalem Haroun (Le Caire, Albabi Alhalabi, 1° éd., 1356/1938)
- Al-Houtaïa : *Le recueil*, révision Noômane Amine Taha (Le Caire, Albabi Alhalabi, 1° éd. 1378/1958/)
- H'mida Abderrazzak : *Les démons des poètes* (Le Caire, Librairie anglo-égyptienne, 1375/1956)
- Hidri, Ibrahim : *Le système patriarcal et la problématique du sexe chez les Arabes*, (Beyrouth, Dar Assaki, 1° éd., 2003)

- Durant, Will : *Histoire de la civilisation*, trad. Zaki Néjib Mahmoud (Le Caire, Imprimeries Arrajwa, 4° éd., 1973°)
- Ibn Rachiq : **Al-Omda (la Référence) dans l'art poétique et sa critique*, révision Moufid Kamiha (Beyrouth, Maison du livres scientifique, 1° éd., 1403/1983)
- *Al-Omda (la Référence) dans l'art poétique et sa critique*, révision Mohieddine Abdelhamid (Le Caire, imprimeries Assaâda, 3° éd., 1963.
- Rouili, Mijan et Bazi, Saâd : *Le guide du critique littéraire*, (Beyrouth, centre culturel arabe, 3° éd., 2002.
- Ibn Zeydoun : *Le recueil*, révision Karam Al-Bostani (Beyrouth, Editions Beyrouth d'impression et de diffusion, 1399/1979)
- Saouah, Firas : *L'énigme d'Ashtart, la divinité féminine, l'origine de la religion et du mythe* (La Syrie, éd. Al-Manara, 4° éd. 1990)
- Ibn Chajari : *Anthologie d'Ibn Chajari*, vérification et explication Mahmoud Hassan Zenati (Beyrouth, Maison du livre scientifique, 2° éd., 1980)
- Ibn Chaddad, Antara : *Le recueil*, révision Abdelamonem Chalabi (Le Caire, Société de l'art de l'imprimerie, D.T.)
- Adhabi, Al-Moufadhhal : *Al-Moufadhaliyet* (Anthologie) révision Ahmed Mohammed Chaker et Abdessalem Haroun (Le Caire, Dar Al-Maâref, 6° éd.)
- Abderrahim, Mohammed : *La littérature des djinns, leurs poèmes et leurs récits* (Damas, Maison du livre arabe, 1° éd., 1417/1997)
- Atigue, Abdelaziz : *Histoire de la critique littéraire chez les Arabes* (Beyrouth, éd. La Renaissance arabe, 3° éd., 1393/1974)
- Omar ibn Abi Rabia : *Le recueil*, explication Youssef Chokri Farhat (Beyrouth, éd. Al-Jil, 1° éd., 1412/1992))
- Gharib, Rose : *La critique esthétique et son influence sur la critique arabe* (Beyrouth, Dar Al-Ilm lilmalayine, 1° éd., 1952)
- Fromm, Erich : *La langue oubliée, introduction à la compréhension des rêves, des récits et des mythes*, trad. Hassan Kabissi (Beyrouth, Centre Culturel Arabe, 1° éd., 1992)
- Ibn Quteyba : *Les sources des récits* (Beyrouth, Dar Al-Kitab Al-Arabi, photocopie fournie par la Maison égyptiennes des livres, 1343/1925)
- Le Carthaginois, Hazem : *Méthode des éloquents et chandelle des hommes de lettres*, révision Mohammed Habib Belkhoja (Beyrouth, Dar al-Gharb al-Islami, 2° éd., 1981)

-Kilitou, Abdelfattah : *La langue d'Adam*, trad. Abdelkabar Charkaoui (Casablanca, Dar Toubkal, 1^{er} éd., 1995)

-Lakoff, Georges et Mark Johnson : *Les métaphores qui nous font vivre*, trad. Abdelmajid Jahfa (Casablanca, Dar Toubkal, 1^{er} éd., 1996)

-Louis, Robert : *Histoire de l'ethnologie depuis sa naissance jusqu'à la seconde guerre mondiale*, trad. Nadhir Jahel (Beyrouth, Institution arabe d'études et de diffusion, 1^{er} éd. 1412/1992)

-Ilich, Edmond : *Claude Lévi-Strauss, le structuralisme et son projet anthropologique*, trad. Thaer Dib, (D.N.D.T.)

-Al-Mutanabbi : *Le recueil*, vérifié et corrigé par Mustapha Sakka et deux autres. (D.N.D.T.)

-Al-Marzoubani : *la ballade (Al-Mouachah)*, révision Ali Mohammed Béjaoui (Le Caire, éd. Nahdhat Misr, 1965)

-Al-Maârri, Aboulala : *L'Épître du Pardon*, présentée et expliquée par Moufid Kamiha (Beyrouth, éd. Al-Hilal, 2^o éd., 1406/1986)

-Ibn Mandhour : *Lissan Al-Arab*, préparé et classé par Youssef Khayyat (Beyrouth, éd. Lissan al-Arab, D.T.)

-Midani : *Le livre des proverbes*, révision Mohammed Mohieddine Abdelhamid, (Le Caire, librairie de la Sunna de Mohammed, 1374/1955)

-Ibn Hirma : *Le recueil*, révision Mohammed Naffaâ et Houssein Atouane (Damas, imprimeries de l'Académie de la langue arabe 1389/1969)

-Hooke, Samuel Henry : *Le tournant de l'imaginaire humain, recherche sur les mythes*, trad. Sobhi Hadidi (Syrie, éd. Al-Hiwar, 2^o éd. 1995)

-Loued, Houcine : *Esthétique du moi dans la poésie d'Al-Aâcha l'Aîné* (Beyrouth, centre culturel arabe, 1^{er} éd., 2001)

-Younès, Abdelhamid : *Les bases techniques de la critique littéraire* (Le Caire, éd. Al-Maârifa, 2^o éd., 1966)

-Johnson, M. : *Le corps dans l'esprit : les bases corporelles de la signification, de l'imagination et de la raison*, (ouvrage publié en Anglais par les presses universitaires de Chicago à Chicago et à Londres en 1987)

Périodiques :

-Pauls, Sarcon : poème « *les Apaches* », journal « Al-Hayat », N° 14709

-Harassi, Abdallah : Article « la métaphore, l'expérience, la raison abstraite », revue « Nazwa », N° 20, 1999.

-Laghzioui, Ali : « Le concept de poésie et sa relation avec la langue critique chez Ibn al-Khatib *entre la théorie et la pratique* », article paru dans un livre publié par la revue de la faculté de lettres de Fès, N°4, 1988 sous le titre : « Colloque sur la langue critique et sa relation avec les diverses sciences ».

-Louhibi Fatma : Série d'articles « *Ce mort qui refuse de mourir* », journal « Al-Jazira » entre le 11/1995/6/ et le 9/1995/7/).

Prior Knowledge and Reading Comprehension: *A Conceptual Study*

Abdulmohsen S. Aloqaili

Associate Prof. of Reading & Language Arts
King Saud University, College of Education, KSA
aloqaili@ksu.edu.sa



Synergies Monde arabes n° 8 - 2011 pp. 159-170

Abstract

The present study aims at discussing conceptual framework for prior knowledge and its role in reading comprehension. The conceptual framework being discussed here contains theoretical premises for prior knowledge; conceptualization of prior knowledge; activation of prior knowledge; prior knowledge and reading comprehension; and reading comprehension as interactive processes. The study shows the importance of prior knowledge in comprehension and meaningful learning as in Ausubel's view which states that prior knowledge is the most important single factor influencing learning, and the final conclusion of educational psychology work. Moreover, the study reveals that prior knowledge has its theoretical roots in schema theory which gives explanations and perceptions into how the text and the reader's previous knowledge interact by activating information that is relevant to the text being read. The activation and organization of prior knowledge work as meaningful framework for a reader to recall, receive, and comprehend information.

Keywords: Prior Knowledge, Reading Comprehension, Schema Theory, Schemata Activation.

Theoretical Framework of the Study

Prior knowledge has its theoretical foundations in cognitive psychology, more specifically in schema theory. The literature reveals that schema theory's tradition dates back from at least Kant and Bartlett to Piaget, and through contemporary researchers such as Anderson and Pearson (Rumelhart, 1980; Norris & Phillips, 1987; Sipe, 1995; Marshall, 1995; Yu-hui et al., 2010).

Kant (1781) suggested that human memory categorizes and stores experiences based on common features, forming a high-order abstract representation of that category. Bartlett (1932) defined schema as "an active organization of past reactions or of past experiences, which must always be supposed to be operating in any well-adapted organic response" (p. 201).

Bartlett (1932) utilized schema theory to explain how background knowledge is used by a reader/listener to understand and recall a text. He found that when participants read a story from an unfamiliar culture, their memory of the story changed over time to fit schemata from their own culture. That is,

the important implication of Bartlett's theory was that prior knowledge had relevance to the way memory of experienced events was reconstructed.

Among those whose work influenced schema theory were Bruner (1960) and Ausubel (1963). They asserted the importance of two aspects related to schemata which are schemata activation and organization. For example, Bruner (1960) stressed that the key knowledge was active integration of old and new information to fill information gaps by drawing on previous experiences. In relation to Ausubel (1963), he believed that knowledge is structured in a hierarchical fashion, with the most abstract and inclusive ideas at the apex.

Anderson & Wilson (1986) pointed out that the main contribution of Ausubel's work "was the advance organizer, a short introduction to a text that provides the abstract structure needed to assimilate the more detailed information that follows" p. 32).

Piaget (1952) was one of the scholars whose work had a significant impact on schema theory and concept development. According to Piaget (1952), the mind is capable of intellectual exercise because of its ability to adequately categorize incoming stimuli. Schemata are the cognitive arrangements by which this categorization takes place. As children develop and take in more and more information, it is necessary to have some way to categorize all the new information. Children develop their ability to categorize by means of schemata, too.

According to Strange (1984), the core of schema theory is the concept that text is understood based on the reader's world knowledge, and that his / her knowledge is altered whenever the reader encounters new information in print. Schema theory deals with reading comprehension as an interactive process between a reader's prior knowledge and the text being read. Sometimes a reader may end up with a different understanding based on his / her total previous experiences: its richness or paucity. Therefore a reader with a rich background will comprehend better than one who has a poorer background. In short, schema theory built on the concept of open text or context, and the interpretation is relative (Aloqaili, in press).

Conceptualization of Prior Knowledge

Prior knowledge is a central concept in regard to employing schema theory in reading comprehension. Most researchers now agree that what readers bring to the printed page affects their comprehension of it. Prior knowledge refers to what the reader already knows or has experienced which he or she brings to the act of reading to construct meaning (Smith, 1988; McNeil, 1987; Aloqaili, 2001).

Weisberg (1988) presented a useful definition for prior knowledge which is built upon the idea of interaction between a reader's schemata and the text to infer the missing information, since there is no explicit text that has just fixed meaning. He stated that:

Prior knowledge may be conceptualized as schemata which are cognitive structures or scaffolds. The appropriate schema must be activated before reading so that the incoming message can be interpreted. Using his schema, the reader infers information which is missing, because no text can be fully explicit. In this way the reader interprets the text. A reader's schema is elaborated during and after reading based on the new information received (p. 149-150).

Moreover, Devine (1986) viewed prior knowledge as “all the information and ideas, all the perceptions and concepts, the images and ideational propositions, as well as the intellectual residues of emotional experiences, held in long-term memory by readers. It is, in short, everything held in memory” (p. 25). Dochy (1996) defined prior knowledge as “the whole of a person's knowledge” (p. 229). He indicated that this definition contained some characteristics which classify prior knowledge as:

1. dynamic in nature.
2. available before a certain learning task.
3. is structured.
4. can exist in multiple states (i.e., declarative, procedural, and conditional knowledge).
5. is both explicit and tacit in nature.
6. contains conceptual and metacognitive knowledge components (Dochy, 1996).

Reviewing the literature in the field of reading theories and reading comprehension reveals that some educators have used the term “schema” instead of using the term “background,” or “prior knowledge.” (Anderson et al., 1985; Harris & Hodges, 1995; Smith, 1994; Aloqaili, 2005a).

Activation of Prior Knowledge

Schema theory views reading as an interactive process, utilizing both content schemata and textual schemata. In addition, it is an interaction between the author's meaning as expressed in his or her words in the text and the schemata activated by the reader as he or she encounters it (Durkin, 1984; Aloqaili, 2005b).

Anderson & Wilson (1986) point out that a reader comprehends a message when he or she is able to activate or construct a schema that provides him or her with a good interpretation of the text.

However, Bransford (1994) presented the idea that schema activation and schema construction are two different problems. While it is possible to activate existing schemata of a given topic, it does not necessarily follow that a learner can use this activated knowledge to facilitate acquisition of new knowledge and skills. Critical thinking and inference-making can be considered as means to activate or construct schema. Norris & Phillips (1987) indicate that critical thinking provides an explanation for activating existing schemata and for constructing new ones by contrasting ideas and engaging in reflective thinking.

Moreover, Collins et al. (1980) count inference-making as a way to activate schemata in terms of filling in the missing connections between the surface structure fragments of the text and by recourse to the content and the reader's knowledge about the world. Strange (1984) points out that inferencing, that is the hypothesizing or predicting process, is critical in terms of activating schemata. In addition to that, Anderson (1994) indicates that there are six ways in which schemata function in thinking and in remembering text information. These six ways are: (1) most new knowledge is gained by assimilating new information into existing structure; therefore, subject matter learning should build on prior knowledge whenever possible, (2) the students' existing schemata help to allocate attention by focusing on what is pertinent and important in newly presented materials, (3) schemata allow and direct the inferential elaboration of incoming information and experience, (4) schemata allow orderly searches of memory by providing learners with a guide to the types of information that should be recalled, (5) schemata facilitate the thinking skills of summarizing and editing, and (6) schemata permit inferential reconstruction when there are gaps in memory, which means that they help the learner generate hypotheses about missing information. It is obvious, based on the previous six schemata functions, that prior knowledge plays a significant role regarding establishing connections between thinking critically and processing text information. This connection consequently leads readers to reach the critical comprehension level (Aloqaili, in press).

Prior Knowledge and Reading Comprehension

Some theorists insist that the prior knowledge of readers is the single most important component of the learning and reading process. For example, Ausubel (1968) considered prior knowledge to be the final conclusion of all the work of educational psychology. He stated that, "If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows".

The effects of prior knowledge on reading comprehension are well established in the literature which reveals that prior knowledge plays a crucial role in the comprehension of printed texts (Anderson & Pearson, 1984; Gerhard, 1987; Johnston & Pearson, 1982; Pace, Marshall, Horowitz, Lipson, & Lucido, 1989; Antonacci, 1991; Pearson, Roehler, Dole, and Duffy, 1992). For instance, Pearson, Roehler, Dole, and Duffy (1992) summarized the demonstrated effects of prior knowledge and reading comprehension with the following indicators:

1. The use of prior knowledge helps readers to make sense of the text and construct meaning.
2. Readers may use their prior knowledge to determine the importance of information and draw inferences.
3. Having prior knowledge per se is not enough to improve comprehension. This knowledge must be activated.
4. Readers can be taught to use and alter their prior knowledge, and when they do put such knowledge to work, their comprehension improves.

Readers' background knowledge has a dominant influence on the construction

and development of meanings from the text being read. They activate, assimilate, and refine the ideas and schemata toward developing interpretations that are reasonable (Tierney & Pearson, 1985). That is, readers utilize and use their background knowledge to interpret the meanings of the text they read. Consequently, prior knowledge can be seen as a crucial factor which helps students to build consistent meaning.

Readers who possess a high level of background knowledge comprehend the texts they read better than readers with low levels of background knowledge (Alvermann, Smith & Reaswence, 1985; Anderson & Pearson, 1984; Lee, 1986; Reaswence, 1985). So, if the reader does not have enough prior knowledge or schemata regarding the topic he or she is reading about (i. e., unfamiliarity with the specific concepts, content areas, or cultures), the reading will be slow and hard.

It can be noticed that prior knowledge varies from reader to reader because each individual is unique based on his or her age, background, experience, etc. Devine (1986) indicated that younger readers, by definition, will have less prior knowledge than older readers; all readers, regardless of age, will have different prior knowledge backgrounds because everyone has a different experience. He explained some will have richer backgrounds (more has happened to them); some poorer (less has happened to them); some may have eccentric backgrounds (strange things have happened to them). Devine (1986) believed that "all will vary in what they have learned, or failed to learn, in life. Each is unique" (p. 25).

Having prior knowledge is not sufficient for comprehension; readers must activate it so that an interaction between readers' prior knowledge and information in the text can happen. Bereiter and Scardamalia (1985) called attention to the problem of "inert knowledge," which is knowledge that students possess but cannot access or apply. Rhmelhart (1981), and Sadoski et al. (1991) concluded that a reader's ability to comprehend and construct meaning is clearly dependent on his or her prior knowledge, his or her ability to access that prior knowledge base, his or her ability to use actively that prior knowledge, and his or her ability to use information available in text. Consequently, helping students to be aware of activating, accessing, organizing, and actively using their prior knowledge is crucial to improve their ability to build meanings of what they read.

When research findings on prior knowledge activations are operationalized for practical classroom reading instruction, they often take the form of teacher-directed prereading strategies designed to help students activate or build background knowledge (Graves, Cooke, & Laberge, 1993; Langer, 1984; McCormick, 1989; Aloqaili, 2005c). Spires and Donley (1998) explained that these prereading strategies usually focus on helping students make connections between their existing domain knowledge and new information that they will encounter in the text.

McNeil (1992) provided another way of activating prior knowledge when he stated

that “one of the most effective teaching devices for activating appropriate background is the semantic map” (p. 34). He explained that this map may be viewed as an arrangement of vocabulary (concepts) about a topic being read. These concepts are categorized in some way. McNeil (1992) indicated that using a semantic map for activating students’ background knowledge has some advantages which are: (1) the making of a semantic map is a procedure for building a bridge between the known and the new, (2) the map informs the teacher what students know about a topic, and (3) using the map gives the students anchor points to which they can attach new information and concepts they will encounter.

Moreover, Pressly et al. (1992), and Woloshyn et al. (1994) asserted the importance of questioning to activate prior knowledge either as inserting elaborative questions within factual expository material which promotes recall, or asking students to generate questions during reading which has proven beneficial for various kinds of learning.

Therefore, the activation of prior knowledge provides the rationale for making links between readers’ background and specific information in text. This requires that ideas be activated and organized to have a meaningful framework for a reader to recall and receive information.

Reading Comprehension as Interactive Processes

According to schema theory, reading comprehension is an interactive process between a reader’s prior knowledge and the text. Billingsley and Wildman (1990) pointed out that reading theorists have advanced the view that learning from a text is a construction process in which “readers create meaning based upon complex interactions between their own prior knowledge and the information available” (p.18).

In accordance with viewing reading comprehension as interaction between reader’s prior knowledge and the text, Irwin (1991) stated that “comprehension can be seen as the process of using one’s own prior experiences and the writer’s cues to construct a set of meanings that are useful to the individual reader reading in a specific context” (p. 9). Moreover Beukhof et al. (1986) concluded that “comprehension is best represented as an interaction of content in text and the reader’s prior knowledge” (p. 13).

Ribovich (1978) pointed out that when the reader interacts with the information presented in the text, he or she assimilates or alters new knowledge and information to fit his or her existing mental structures or schemata, and he or she accommodates new knowledge and information by establishing new schemata. The point is that readers are not given knowledge; they construct their own knowledge. Hall (1989) mentioned that:

It is assumed that the reader brings to a text his or her expectations, prior knowledge of language structure and content, and cultural background in order to construct an interpretation of the

written word as it is being read (p. 157).

Heimlich and Pittelman (1986) believed that dealing with reading comprehension as a mental dialogue between the writer and the reader is the result of the impact of schema theory on the research in reading comprehension. Schema theory attempts to provide an explanation of how information from the text integrates with the reader's prior knowledge. Rumelhart (1981) stressed the relationship between prior knowledge and text comprehension through his "schema-theoretic view" of reading comprehension. According to this scholar, this relationship could be viewed as reciprocal in that prior knowledge promotes reading comprehension and reading comprehension extends and increases the prior knowledge of the reader.

Therefore, the interaction between the reader's prior knowledge and the new information available in the text forms the basis for reading comprehension.

Conclusion

This study attempted to present a conceptual framework for prior knowledge and its role in reading comprehension. The review of the literature reveals that schema theory considered to be a theoretical base for prior knowledge in a sense that schema theory describes how prior knowledge is integrated in memory and used in higher-level comprehension processes. In Ausubel's view, prior knowledge is the most important single factor influencing learning, and it summarizes all of educational psychology. He describes meaningful learning as a process in which new information is related to an existing relevant aspect of an individual's knowledge structure" (Novak, 1998, p. 51). It is the relating new information to existing knowledge that accounts for a number of phenomena, such as the acquisition of new meaning, retention, the psychological organization of knowledge as a hierarchical structure, and the eventual occurrence of forgetting. As new information enters the human mind, it interacts with knowledge subsumed as a conceptual system (Rosenberg & Saif, 2010). A reader's prior knowledge is a major determiner of how a text is comprehended. However, having prior knowledge is not sufficient for comprehension. That is, readers must activate it by using thinking and inferencing skills. Consequently, the activation of prior knowledge provides the rationale for making links between readers' background and specific information in a given text.

REFERENCES

- Aloaili, A. S. (2005b). Arabic Teachers Beliefs and Practices in Riyadh City in Relation to Constructivism. The Educational Journal. Academic Publication Council, University of Kuwait, 19 (76), 253-310.
- Aloqaili, A. S. (2001). Perceptions of Saudi Arabian Reading Teachers of Selected Concepts Related to Schema Theory. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University, USA.
- Aloqaili, A. S. (2005a). The Role of School in Reading Development of Young Learners. Paper Presented at the International Conference Titled (Toward a literate Arabic Society: Reading Supporting Policies: international experiences), Casablanca, Morocco.
- Aloqaili, A. S. (2005c). Toward a Modern Standard of Reading Skills for Elementary Schools. Journal of Reading and Literacy, Egyptian Association for Reading and Literacy, Ain Shams University, College of Education, 49, 77- 146.
- Aloqaili, A. S. (in press). The Relationship between Reading Comprehension and Critical Thinking: A Theoretical Study. Journal of King Saud University- Languages and Translation, Saudi Arabia, Riyadh.
- Alvermann, D. E., Smith, L. C., & Reawence, J. E. (1985). Prior knowledge activation and comprehension of compatible and incompatible text. *Reading Research Quarterly, 20(4), 420-436.*
- Anderson, R. C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*(4th ed.) (pp. 469-482). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research (pp. 255-291). White Plains, NY: Longman.
- Anderson, R. C., & Wilson, P. T. (1986). What they don't know will hurt them : The role of prior knowledge in comprehension. In J. Orasanu (Ed.), Reading comprehension: From research to practice (pp. 31-48). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson(Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Antonacci, P. A. (1991). Student search for meaning in the text through semantic mapping. *Social Education, 55*, pp. 174-175.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bartlett, F. C. (1932). Remembering study in experimental and social psychology. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge." In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills :Vol. 2. Research and open questions(pp. 65-80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beukhof, G., Simons, R. J., (1986). German and Dutch research on learning and instruction: General topics and self-regulation in knowledge acquisition. Den Haag: Onderzoek Van het Onderwijs.
- Billingsley, B. S., & Wildman, T. M. (1990). Facilitating reading comprehension in learning disabled students: Metacognitive goals and instructional strategies. Remedial and Special Education, 11, 18-31.
- Bransford, J. D. (1994). Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer. (Eds.), Theoretical models and processes of reading(4th ed.) (pp. 483-495). Newark, DE: International Reading Association.
- Broek, P. V. D., & Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor, M. E. Graves, & P. V. D. Broek. (Eds.), Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades (1-31). Newark, DE: International Reading Association.
- Bruner, J. S. (1960). The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Larkin, K. M. (1980). Inference in text understanding. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension. (pp. 385-407). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Devine, T. G. (1986). Teaching reading comprehension: from theory to practice. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Dochy, F. J. R. C. (1996). Assessment of domain-specific and domain-transcending prior knowledge: Entry assessment and the use of profile analysis. In M. Birenbaum, & F. J. R. C. Dochy (Eds.), Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge(pp. 227-265). Boston: Kluwer Academic Pub.
- Durkin, D. (1984). What is the value of the new interest in reading comprehension? In A. J. Harris, & E. R. Sipay (Eds.), Readings on reading instruction (3rd ed.). New York: Longman.
- Gerhard, C. (1987). What every educator should know about reading comprehension: Helping students to be successful beyond the early grades. The Research into Practice Digest, 2. 1-39.
- Graves, M. F., Cooke, C. L., & Laberge, C. J. (1983). Effects of previewing

short stories. *Reading Research Quarterly* , 18, pp. 262-276.

- Hall, W. S. (1989). Reading comprehension. *American Psychologist*, 44, 157-161.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Heimlich, J. E. & Pittelman, J. E. (1986). *Semantic mapping: Classroom applications*. Newark, DE: IRA.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Johnston, P., & Pearson, P. D. (1982). *Prior knowledge, connectivity, and the assessment of reading comprehension*. (Tech. Rep. No. 245). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Kant, I. (1781/1963). *Critique of pure reason*. London: MacMillan. (Translated by N. Kemp Smith).
- Langer, J. (1984). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 19, 469-481.
- Lee, J. F. (1986). Background knowledge & L2 reading. *The Modern Language*, 70 (4), 350-354.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in problem solving*. Cambridge University Press.
- McCormick, S. (1989). Effects of previews on more skilled and skilled readers' comprehension of informational text. *Journal of Reading Behavior*, 21, 219-239.
- McNeil, J. D. (1987). *Reading comprehension: New direction for classroom practice*. Illinois: Scott, Foresman & Co.
- McNeil, J. D. (1992). *Reading comprehension: new directions for classroom practice* (3th ed.). HarperCollins Publishers.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (1987). Explanations of reading comprehension: Schema theory and critical thinking theory. *Teachers College Record*, 89, (2), 281-306.
- Novak, J. D. (1998). Metacognitive Strategies to Help Students Learning how to Learn. <http://www.narst.org/publications/research/Metacogn.cfm>
- Pace, A. J., Marshall, N., Horowitz, R., Lipson, M. Y., & Lucido, P. (1989). When prior knowledge doesn't facilitate text comprehension: An examination of some the issues. In S. McCormick, & J. Zutell (Eds.). *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction, Yhirty-eighth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 213-224), Rochester, NY : National Reading Conference.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1992). *Developing expertise in reading comprehension*. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *what research has to say about reading instruction* (pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.

- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press
 - Pressley, M., Wood, E., Woloshyn, V., Martin, V., King, A., & Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27, 91-109.
 - Reawence, J. E. (1985). Prior knowledge activation and comprehension of compatible and incompatible text. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 420-436.
 - Rhmelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 3-26). Newark, DE: IRA.
 - Ribovich, J. K. (1978). Cognitive development: An area worth studying for teachers of beginning reading. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Houston, Texas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 177 468).
 - Rosenberg, R. & Saif, S. (2010). Computer-based Concept Mapping for Second Language Reading Comprehension: A Design-based Research Study. *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping*.
 - Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 32-58). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Sadoski, M., Paivio, A., & Goetz, E. T. (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. *Reading Research Quarterly*, 26 (4), pp. 463-484.
 - Sipe, L. (1995). The roots and branches of schema theory: A historical overview. (Educational Report No. 25). Columbus, OH: The Ohio State University, The Martha L. King Language & Literacy Center.
 - Smith, F. (1988). *Understanding reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*(5th ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Spires, H. A., & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 249-260.
 - Strange, M. (1984). Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. In A. J. Harris, & E. R. Sipay (Eds.), Readings on reading instruction (3rd ed.). (pp. 267-273). New York: Longman.
- Tierney, R., & Pearson, P. D. (1985). *Learning to learn from text: A framework*

for improving classroom practices. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading (4th ed.) (pp. 496-513). Newark, DE: International Reading Association.

- Weisberg, R. (1988). A change in focus of reading comprehension research: A review/learning disabilities research based on an interactive model of reading. *Learning Disability Quarterly*, 11, pp. 149-159.
- Woloshyn, V., Paivio, A., & Pressley, M. (1994). Use of elaborative interrogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86, 79-89.
- Yu-hui, L., Li-rong, Z., & Yue, N. (2010). Application of Schema Theory in Teaching College English Reading. *Canadian Social Science*, 6 (1), 59-65.

The Interaction between Assimilation and Anti-gemination: *The Definite Article 'l' Assimilation in Turaif Arabic, TA*

Khalaf Al Shammiry

Faculté des langues et de traduction,
Université du Roi Saoud



Synergies Monde arabe n°8 - 2011 pp. 171-186

abstract:

Bakovic (2005), states that the avoidance of “sufficiently similar” adjacent consonants, similar except for a small subset of specific features, is the result of interaction between assimilation process and anti-gemination (here, epenthesis); that is to say, epenthesis applies between adjacent non-identical consonants if and only if assimilation between the non-identical consonants would lead to the creation of a geminate. Pajak (2009), following Bakovic, provides data from the phonological behavior of pro-clitics and the Coronal Place Assimilation, CPA, in Polish in support of the primary consequence of this analysis and shows that there are contextual constraints on geminates and argues that geminate is avoided via epenthesis in a non-vowel adjacent contexts. In this paper, using Optimality Theory (McCarthy and Prince (1993, 1994) and Prince and Smolensky (1993)), I provide an account for the definite article “l” assimilation found in the phonology of the dialect of Turaif Arabic (TA henceforth); a dialect spoken in the northern region of Saudi Arabia. The data show that it is not only adjacent consonants with a small subset of specific features that could result in assimilation but also adjacent consonants that are very different with no shared feature/s or with one and only one shared feature, (+coronal); in addition, the data in one hand support the essence of Pajak’s segmental condition on germination; that is to say, gemination always occurs in vowel-adjacent consonants in VCCV contexts. However, in the other hand, the paper, contradicting Pajak’s finding, shows that single-vowel-adjacent contexts are also good environment for assimilation and germination; neither epenthesis nor deletion is required in a single-vowel-adjacent geminate. I attribute the behavior of the definite article ‘l’ to a number of highly-ranked interacting constraints in the dialect, *C_{defart} CC, Max (C), and Dep (V). I would say that this phenomenon is just a language specific phenomenon that occurs only and only with the definite article ‘l’ in Turaif Arabic. The contribution of the paper lies in the fact that it investigates a dialect that is, to my knowledge, heretofore uninvestigated; and it adds to our understanding of the contextual constraints on geminates and the interaction between anti-gemination and assimilation processes.

Key words : germination ,assimilation , behavior , interaction

1. Introduction:

Bokvic (2005), studying data from Lithuanian and English hypothesizes that the avoidance of adjacent consonants that are “sufficiently identical” that is identical except for possible differences in a small subset of specific features is the result of the interaction between assimilation and gemination process. In other words, the application of one process (epenthesis) is dependent on the potential result of another (assimilation). Put it differently, epenthesis applies between adjacent consonant if and only if assimilation between them leads to the formation of a geminate. In Lithuanian, for instance, as 1a and b below show, the verbal prefix /at/ and /ap/ are realized as /atʲi/ and apʲi/ respectively when prefixed to a stem beginning with a consonant that is sufficiently identical to the consonant of the prefix:

1-a. atʲi-tʲeisʲtʲi “to adjudicate” (Bokovic 2005 289)

b. apʲi-putʲi “to grow rotten”

However, in 2a and b below, the verbal prefix /at/ and /ap/ are realized as /at/ and ap/ respectively because the verbal prefix are prefixed to a stem beginning with a consonant that is sufficiently different consonant:

2- a. at-rasʲtʲi “to find” (Bokovic 2005 290)

b. ap-kalʲbʲetʲi “to slander”

The other piece of evidence Bokovic provides is the behavior of the English past tense suffix /d/. The suffix is realized as /t/ when it is preceded by a voiceless consonant (e.g. stop+d becomes stopt); this is because the voiced sound /d/ assimilates to the voiceless sound /p/ resulting in the voiceless sound /t/; in this case, since no geminate is created, no epenthesis takes place. On the other hand, the same suffix /d/ is realized as a /ed/ separated from the preceding /t/ or /d/ sound with a schwa (e.g. need+d becomes needed and seat+d becomes seated). This schwa comes as a result of epenthesis to avoid adjacent identical consonants. In other words, without the schwa, geminates, /dd/ or /tt/ would be created; the latter would result from assimilation; the sound /d/ would assimilate to the sound /t/ creating a geminate.

Pajak (2009) provides other pieces of evidence from Polish data in support of Bokovic’s analysis of sufficiently similar adjacent consonant avoidance. In Polish, according to Pajak, sequences of obstruent sounds must agree in voicing which is achieved through regress voicing assimilation. This is done word-internally and across clitics or word boundaries. In case of regressive voicing assimilation of monoconsonantal proclitics (v and z), assimilation always takes place even if geminates are created provided that geminates are adjacent to vowels:

3- a. v+fɔtɛlu ~ f+fɔtɛlu “in the armchair” (Pajak and Bokovic 2009 4)

b. z+sunɔtɛ ~ s+sunɔtɛ “to slip down”

In 3a and b, we see that the proclitic /v/ is assimilated to the following voiceless sound /f/; and the proclitic /z/ assimilates the following voiceless sound /s/. In both cases, geminates are created.

However, assimilation is avoided via epenthesis in word-initially before another consonant.

4- a. v+ftɔɾɛk ~ v+ftɔɾɛk *f+ftɔɾɛk *fɛ+ftɔɾɛk “on Tuesday”

(Pajak and Bokovic 2009 5)

b. z+skawɔ̃ ~ zɛ+skawɔ̃ *s+skawɔ̃ *sɛ+skawɔ̃ “with a rock”

We see that in 4a and b a schwa is epenthesized between the monoconsonantal proclitics /v/ and /z/ and the following sounds. Assimilation or geminate does not apply when adjacent to another consonant. Pajak concludes from those data that avoidance of assimilation in word-initially before another consonant is a segmental context which he refers to as “non-vowel-adjacent” and it is a condition on anti-gemination-driven epenthesis in Polish.

Another piece of evidence Pajak provides is the Coronal Place Assimilation, CPA. CPA is a process of regressive assimilation where the adjacent coronal consonants agree in subcoronal place of articulation. This process applies to the Polish monoconsonantal proclitic /z/ only in vowel-adjacent consonants as the following example shows.

5- a. z+zabɔ̃ ~ zɛ+zabɔ̃ ‘with a frog’ (Pajak and Bakovic 2009 23)

b. s+ʂazɛtɕ ~ ʂ+ʂazɛtɕ ‘to become gray’

In 5a and b, we see that the proclitic /z/ is assimilated to the following sound in both cases. However, in contexts where non-vowel-adjacent geminate is expected, CPA does not apply. Instead, epenthesis applies.

6- a. z+znakjɛm *z+znakjɛm ‘with a sign’ zɛ+znakjɛm

b. z+staʒɛtɕ+ɕɛ *s+staʒɛtɕ+ɕɛ ‘to become old’ zɛ+staʒɛtɕ+ɕɛ

We see in 6a and b that CPA does not apply; instead, a schwa is epenthesized between the proclitic and the following consonant. This is because the context is a non-vowel-adjacent context. In another paper, Pajak states that single-vowel-adjacent geminate in Polish are also avoided pre-consonantly; thus, degemination is applied.

7- a. sevilla-a “Seville” sevil-ski “Sevillian” *sevilla-ski

b. frantsus “Frenchman” frantsu-ski “Fench” *frantsus-ski

In 7a and b, we see that geminates are banned due to the presence of an adjacent following consonant.

Again, Pajak's main idea is that the constraints against geminate incorporate contextual information (word position and adjacent segments). Moreover, the avoidance of sufficiently similar adjacent consonant is a result of interaction of anti-gemination and assimilation process. In other words, where geminate is expected epenthesis applies.

In this paper, using Optimality Theory (McCarthy and Prince (1993, 1994) and Prince and Smolensky (1993)), I provide an account for the definite article "l" assimilation found in the phonology of the dialect of Turaif Arabic (TA henceforth); a dialect spoken in the northern region of Saudi Arabia. In this dialect, as the examples in tables (1) and (2) below show, in a VCCV context, the definite article 'l' fully assimilates to the following [+coronal] consonants, whereas it does not assimilate to [-coronal] consonants.

1- ʔal- tareec	ʔat-taareec "the history"
2- ʔal-θuub	ʔaθ-θuub "the dress"
3- ʔal-daab	ʔad-daab "the snake"
4- ʔal-ðeeb	ʔað-ðeeb "the wolf"

Table (1): The definite article "l" before (+coronal) in VCCV

1- ʔal- baab	ʔal-baab "the door"
2- ʔal-faas	ʔal-faas "the axe"
3- ʔal-mara	ʔal-mara "the woman"
4- ʔal-kalb	ʔal-kalb "the dog"

Table (2): The definite article "l" before (-coronal) in VCCV

We see from table (1) that the definite article "l" fully assimilates to the following (+coronal) sound in the VCCV context; whereas it does not assimilates to the following (-coronal) sound in the same context. Surprisingly, in the same dialect in a VCCCV context, the definite article 'l' fully assimilates to all the following [+/- coronal] sounds, as the following examples show:

1- ʔal- breek	ʔab-breek "the brake"
4- ʔal-kraaʕ	ʔak-kraaʕ "the goat"
3- ʔal-traab	ʔat-traab "the soil"
4- ʔal-ryaal	ʔar-ryaal "the riyal"

Table (3): The definite article "l" before (+/-coronal) in VCCCV

We see from table (3) that the definite article "l" in the VCCCV contexts does not only fully assimilate to the following (+coronal) sounds, "t" and "r" but it also fully assimilates to the following (-coronal) sounds, "b" and "k".

This paper is organized as follows. Two main sections are provided: a data section and an analysis section. The data section presents the actual items under study, describes them and abstracts generalizations. In this section, it will be shown that the assimilation of the definite article "l" to (coronal) sound in the VCCCV context results from a number of different interacting constraints among those

is the highly ranked constraint $C_{\text{defart}}CC$ which prohibits the formation of CCC clusters. The analysis section analyzes the data and motivates the constraints for the definite article assimilation.

2. Data

What makes Turaif Arabic phonologically interesting compared to other the Standard Arabic is that the definite article “l” fully assimilates to (-coronal) sounds in VCCCV clusters. This is different from Standard Arabic where the definite article “l” only assimilate to (+coronal) sounds. I propose that the assimilation of the definite article “l” to the (-coronal) sound results from the ban of having three adjacent consonants in the dialect the first of which is the definite article.

The following two tables show the consonants and vowels found in this dialect of Arabic.

Manner §	Place»	Labial	Labio dental	Interdental	Dental		Post-alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
					Plain	Emphatic						
Plosive		b			t d	T D			k g	q		ʔ
Fricative/affricate		f		θ ð	s z	S Z	ʃ dʒ		x ɣ		ħ ʕ	h
(Central) approximant		w					r	j				
(Lateral) approximant					l							
Nasal		m					n					

Table (4) Consonant inventory of Turaif Arabic.

	Front	Central	Back
High	ii i		uu u
Mid			
Low		aa a	

Table (5) Vowel inventory of Turaif Arabic.

2.1. The definite article “l” in the VCCV context:

In this dialect, when the definite article ‘l’ is followed by [+coronal] consonants in VCCV context, it fully assimilates to them in place, voicing and manner. The following table shows all the (+ coronal) sounds to which the definite article assimilates:

1- ʔal- tareec	ʔat-taareec	"the history"
2- ʔal-θuub	ʔaθ-θuub	"the dress"
3- ʔal-daab	ʔad-daab	"the snake"
4- ʔal-ðeeb	ʔað-ðeeb	"the wolf"
5- ʔal-ramil	ʔar-ramil	"the sand"
6- ʔal-zahra	ʔaz-zahra	"the rose"
7- ʔal-suuq	ʔas-suuq	"the market"
8- ʔal-ʃams	ʔaʃ-ʃams	"the sun"
9- ʔal-Suum	ʔaS-Suum	"the fast"
10- ʔal-Daw	ʔaD-Daw	"the light"
11- ʔal-Taalib	ʔaT-Taalib	"the student"
12- ʔal-Zulm	ʔaZ-Zulm	"the unfair"
13- ʔal-leel	ʔal-leel	"the night"
14- ʔal-nesl	ʔan-nesl	"the offspring"
15- ʔal- dʒaaluun	ʔadʒ- dʒaaluun	"the gallon"

Table (6): The definite article "l" before (+coronal) consonants in VCCV.

From the data in table (6) above, we see that in a VCCV context that the definite article 'l' fully assimilates the following [+coronal] sounds in place, manner and voicing. In other words, there is only one feature that group the definite article 'l' with those [+coronal] sounds; it is [+coronal]. In one hand, the data supports the existence and the low ranking of Pajak's proposed markedness constraint *NoGem/V-V. However, in the other hand, the data shows that it is not as Bokovic (2005) claims that is only adjacent consonants with a small subset of specific features that could result in assimilation but also adjacent consonants that are very different except for only one feature, (here, coronality).

On the other hand, when the definite article 'l' is followed by [- coronal] consonants, assimilation does not apply.

1- ʔal-ʔarD	ʔal-ʔarD	"the land"
2- ʔal-baab	ʔal-baab	"the door"
3- ʔal-juum	ʔal-juum	"today"
4- ʔal-ħaleeb	ʔal-ħaleeb	"the milk"
5- ʔal-ʕeer	ʔal-ʕeer	"the virtue"
6- ʔal-ʕeen	ʔal-ʕeen	"the eye"
7- ʔal-ʕaaz	ʔal-ʕaaz	"the gas"
8- ʔal-faas	ʔal-faas	"the axe"
9- ʔal-quus	ʔal-quus	"the bow"
10- ʔal-kasal	ʔal-kasal	"the laziness"
11- ʔal-maaʔ	ʔal-maaʔ	"the water"
12- ʔal-habeelah	ʔal-habeelah	"the idiot"
13- ʔal-walad	ʔal-walad	"the boy"

Table (7): The definite article "l" before (-coronal) consonants in VCCV.

We see from the data in table (7) above that the definite article 'l' does not assimilate to the following [-coronal] sounds in the VCCV context.

2.2. The definite article “l” in the VCCCV context:

On the other hand, when the definite article ‘l’ appears in a VCCCV context, it fully assimilates to all [+/-coronal] consonants.

1- ʔal-traab	ʔat-traab	“the soil”
2- ʔal-θfaal	ʔaθ-θfaal	“the bread container”
3- ʔal-dmaay	ʔad-dmaag	“the head”
4- ʔal-ðraaʕ	ʔað-ðraaʕ	“the arm”
5- ʔal-ryaal	ʔar-ryaal	“the Riyal”
6- ʔal-zkaam	ʔaz-zkaam	“the common cold”
7- ʔal-snaafi	ʔas-snaafi	“the decent man”
8- ʔal-ʃraaʕ	ʔaʃ-ʃraaʕ	“the cover”
9- ʔal-Sʕaam	ʔaS-Sʕaam	“the sorrow”
10- ʔal-Dmaadah	ʔaD-Dmaadah	“the bandage”
11- ʔal-Tlaabah	ʔaT-Tlaabah	“the problem”
12- ʔal-ZraaT	ʔaZ-ZraaT	“the stool”
13- ʔal-lhaam	ʔal-lhaam	“the welding”
14- ʔal-nʕaas	ʔan-nʕaas	“the awokeness”
15- ʔal- dʒfaar	ʔadʒ- dʒfaar	“the young male goats”
16- ʔal-ʔ.....		
17- ʔal-breek	ʔab-breek	“the brake”
18- ʔal- j.....		
19- ʔal-ħlimah	ʔah-ħlimah	“the nipple”
20- ʔal-χbaal	ʔac-χbaal	“the craziness”
21- ʔal-ʕtebah	ʔa-ʕtebah	“the stair/step”
22- ʔal-ɣmaas	ʔag-ɣmaas	“the soup”
23- ʔal-fruuc	ʔaf-fruuc	“the chicks”
24- ʔal-qraʕah	ʔaq-qraʕah	“the hairless head”
25- ʔal-kmaɣah	ʔak-kmaɣah	“the stupid”
26- ʔal-mʕazah	ʔam-mʕazah	“the goat”
27- ʔal-hbaal	ʔah-hbaal	“the craziness”
28- ʔal-wlayah	ʔaw-wlayah	“the Wlaqhah”

Table (8): The definite article “l” before (+/-coronal) consonants in VCCCV.

We see from table (8) that in all the 28 examples above, the definite article ‘l’ also assimilates fully to all the following [+/-coronal] sounds. Epenthesis or deletion does not apply. We see that the data contradict Pajak’s (2005) findings; in other words, geminates are not avoided in a single-vowel-adjacent context. Moreover, the data show that although there is not any shared feature between the definite article ‘l’ and the following [-coronal] sounds, assimilation of the definite article ‘l’ occurs. Again, we see that it not as Bokovic (2005) claims that is only adjacent consonants with a small subset of specific features that could result in assimilation but also adjacent consonants that are very different.

To recap, the data under studying show the following:

- The definite article “l” fully assimilates to the following (+coronal) sounds in the VCCV context.
- The definite article “l” does not assimilate to the following (-coronal) sounds in VCCV context.
- The definite article “l” fully assimilates to the following (-/+coronal) sounds in the VCCCV context.

In the next section, I propose an Optimality-theoretic analysis of the definite article “l” assimilation in TA.

3. An OT Analysis

In this section, I provide an optimality-theoretic analysis of the definite article “l” assimilation in TA. First, to account for the definite article ‘l’ assimilation to the following [+coronal] sounds, besides Pajak’s markedness constraint *NoGem/V-V which is ranked low, we need, following Lombardi’s (1999), the markedness constraint Agree; in the data in hand, Agree needs to be in place, manner and voicing.

***NoGem/V-V:**

Geminates flanked by vowels are not allowed (no intervocalic geminates) (Pajak’s 2009).

Agree (pl,m.v.):

Obstruent clusters should agree in place, manner and voicing.

Besides, the faithfulness constraint ID (pl) is required since there is no change in the place feature in assimilation in the VCCV context.

2-ID (place):

The specification for the feature [place] of an input segment must be preserved in its output correspondent.

Since there is no change in the place, the faithfulness constraint ID (pl) is ranked high. We can see in the data investigated that the manner articulation of the lateral is violated, so we need a third constraint to account for that which should be ranked low compared to the above constraints.

ID (son):

The specification for the feature [sonorant] of an input segment must be preserved in its output correspondent.

Despite the fact that the sequence the definite ‘l’ plus coronal is marked in TA; TA does not permit insertion of a vowel to break such a cluster; so, we need a constraint that could take care of that as well; and it needs to be ranked high.

DEP-IO:

Output segments must have input correspondents. (No epenthesis) (Kager 1999)

Let me see how those constraints compete to yield the optimal candidate /ʔaddaab/, ‘the snake’.

(9) /ʔal-daab/ → /ʔad-daab/ “the snake”

Inp/ʔal-daab/	ID (pl.)	DEP-IO	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGem/V-V
ʔaddaab				*	*
ʔal daab			*!		
ʔalidaab		*!			

We see that in tableau (9) above the optimal candidate /ʔad-daab/ “the snake” violates the two constraints ID (son) and *NoGem/V-V at the expense of satisfying the faithfulness constraints ID (pl) and DEP-IO and the marked-ness constraint Agree (pl.m.v.). The first rival loses because of being faithful to the input and violating the marked-ness constraint Agree (pl.m.v.); as for the third candidate, it violates the faithfulness constraint DEP-IO which makes it lose

Some optimal candidates like /ʔarramil/, ‘the sand’ has the sonorant /r/ in the output which means that the **sonority** is not violated but the laterality is. So, we need a new constraint for violating laterality which should be ranked low.

ID (lat):

The specification for the feature [lateral] of an input segment must be preserved in its output correspondent.

Let us see the optimal candidate /ʔar-ramil/ “the sand”:

(10) /ʔal-ramil/ → /ʔar-ramil/ “the sand”

Inp/ʔal-ramil/	ID (pl.)	DEP-IO	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGemV-V	ID (lat)
ʔar-ramil					*	*
ʔal-ramil			*!			

We see that the optimal candidate /ʔar-ramil/ “the sand” in the above tableau violates besides *NoGem/V-V the feature ID (lat); we see that ID (son) is not violated. The other candidate loses because of being highly faithful to the input and violating the constraint Agree (pl.m.v.).

We see above that the optimal candidate does not violate any of the features voicing or place, but see the following candidate which despite the fact that it is violating the voicing feature, it still wins, /ʔassuuq/, ‘the market’. Since this optimal candidate violates voicing, so, we need a new constraint ID (voice) which should be ranked low.

ID (voice):

The specification for the feature [voice] of an input segment must be preserved in its output correspondent.

Here is the optimal candidate /ʔassuuq/ “the market”:

(11) /ʔal-suuq/ → /ʔas-suuq/ “the market”

Input: /ʔal-suuq/	ID (pl.)	DEP-IO	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGem/V-V	ID (lat)	ID (v)
<i>ʔassuuq</i>				*	*	*	*
ʔal suuq			*!				
ʔat suuq			*!	*		*	*

The optimal candidate /ʔas-suuq/ “the market” in tableau (11) above violates three faithfulness constraints, ID (son), NoGem/V-V, ID (lat) and ID (v). The first rival loses because of being faithful to the input and violating the marked-ness constraint Agree (pl.m.v.); whereas the third candidate is ruled out because of violating the four constraints Agree (pl.m.v.), ID (son), ID (lat) and ID (v).

Now what about changing the /s/ sound in the onset to /l/, would that yield the optimal candidate; it will not. Therefore, we need a constraint that could prevent the change in the sound in the onset; the constraint ID onset (pl.m.v.) will do the job. It should be ranked high.

IDonst (pl.m.v.):

Any correspondent of an onset segment specified as F must be F.

(12) /ʔal-suuq/ → /ʔas-suuq/ “the market”

Inpt: /ʔal-suuq/	IDonst (pl.m.v.)	ID (pl)	DEP-IO	Agree (pmv)	ID (son)	*NoGem/V-V	ID (lat)	ID (v)
<i>ʔassuuq</i>					*	*	*	*
ʔa l luuq	*!							*
ʔal suuq				*!				

We see that /ʔassuuq/ wins because not violating the highly ranked constraint IDonset (plmv); this new constraint IDonset (pl.m.v.) takes care of the second candidate. The third candidate is being totally faithful but it violates the marked-ness constraint Agree (pl.m.v.).

The question now whether a candidate such a /ʔa-suuq/ can win or not. This candidate will not win since deletion does not apply in the language. So, we need a constraint that could prevent deleting any consonant. It is MAX (C) which is ranked high.

MAX (C):

Input segments must have output correspondents. (No deletion).

(13) /ʔal-suuq/ → /ʔas-suuq/ “the market”

Inp/ʔal-suuq/	MAX (C)	IDonst (plmv)	ID (pl.)	DEP-IO	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGem/ V-V	ID (lat)	ID (v)
<i>ʔassuuq</i>						*	*	*	*
ʔa-suuq	*!					*			*

We see here that the new constraint takes care of the new rival /ʔa-suuq/. Still the optimal candidate /ʔas-suuq/ violates the same lower constraints.

Such analysis predicts full assimilation for such sequence in any level, word or phrase level, which is contrary to what is in the dialect. Let us see what is there across the word-boundaries.

Here are some examples across the word-boundaries:

- 8- a. qaal shai, “He said something.”
b. zaal damih “His blood stopped”

We see in 8a and b that, across the word-boundaries, the ‘l’ at the end of the words does not assimilate to the following [+coronal] sounds. The same is true if the ‘l’ part of the root.

Here some examples where the non-definite ‘l’ appears word internally:

- 9- a. balshaan “He got involved.”
b. saltaan “A liar”
c. khaldhaan “mistaken”.

Again, we see in 9 that, word-internally, the ‘l’ does not assimilate to the following [+coronal] sounds.

From the examples in 8 and 9 above, I conclude that we need a faithfulness constraint that could protect the lateral ‘l’ that appears in such contexts above. The following constraint will do the job.

ID root(pl.m.v):

Any correspondent of the root segment specified as F must be F.

See the following tableau for the optimal candidate /zaal damih/ “His blood stopped”:

(14) /zaal damih / → /zaal damih / “his blood stopped”

/zaal damih/	IDroot (pl.m.v)	MX (C)	IDonst (plmv)	ID (pl.)	DEP- IO	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGem/ V-V	ID (lat)	ID (v)
zaal damih						*				
zaad damih	*!						*	*	*	
zaal lamih	*!		*					*		

We see that in tableau (14) above the optimal candidate only violates the marked-ness constraint Agree (pl.m.v) along with the low ranked constraint *NoGem/V-V. With regard to the other two candidates, both violate the highly ranked faithfulness constraint ID root(pl.m.v.); so, both are ruled out. Besides, the first of which violates ID (son), *NoGem/V-V, and ID (lat) and the second violates ID onset (pl.m.v.).

See the 'l' in the optimal candiate /balʒaan/ “He got involved”:

(15) / balʒaan / → / balʒaan / “he got involved”

/balʒaan /	IDroot (pl.m.v)	MX (C)	IDonst (plmv)	ID (pl.)	DEP- IO	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGem/ V-V	ID (lat)	ID (v)
balʒaan						*				
baʒʒaan	*!						*	*	*	*
ballaan	*!		*					*		*

In tableau (15) above, we see that the optimal candidate only violates the marked-ness constraint Agree (pl.m.v.) whereas the second two candidates do not violate such a constraint. Despite the fact they do not violate this constraint, they are ruled out because of violating the highly ranked constraint, ID root (pl.m.v.) that is not violated by the optimal candidate. In addition, the second constraint violates the lower constraints ID (son), *NoGem/V_V, ID (lat), ID (v); and the third candidate violates the constraints ID onst, NoGem/V_V, and ID (v).

Now, let us turn to the definite article 'l' assimilation that occurs in VCCCC context where geminates occur in one-vowel-adjacent contexts. In TA, Pajak's (2009) constraint *NoGem/1VA is ranked very low since assimilation is not avoided in a single-vowel-adjacent contexts.

*NoGem/1VA

Geminates adjacent to exactly one vowel are not allowed (no single vowel adjacent (1VA) geminates).

Let us see first the optimal candidate /ʔal-snaafi/, 'the decent”

(16) / ?al-snaafi / → / ?as-snaafi / “he got involved”

Inp/ ?al-snaafi/	IDroot (plmv)	MX (C)	IDonst(plmv)	ID (pl.)	DEP-IO	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGem/V_V	ID (lat)	ID (v)	*NoGem/1VA
?assnaafi							*		*	*	*
?alsnaafi						*					
?a-snaafi		*!									
?al-naafi		*	*							*	
?al lnaafi			*!							*	*
?alisnaafi					*!						
?arsnaafi						*!			*		

It is clear from tableau (17) that the same constraint ranking can yield the optimal candidate in assimilation that takes place in VC_{defart}CCV sequence. As the tableau shows, the optimal candidate only violates the low ranked constraints, ID (son), ID (lat), ID (v) and *NoGem/1VA. The second candidate violates the faithfulness constraint Agree (pl.m.v.) which makes it lose the race. The third candidate loses because of violating the highly ranked constraint Max (C). As for the forth candidate, it loses because violating the highly ranked constraints, Max (C) and IDonset (pl.m.v.); besides, the candidate violates the other lower constraint ID (v). The fifth candidate / ?allaas/, is ruled out because of violating IDonset (plmv); besides, it violates ID (v) and *NoGem/1VA constraints. The sixth candidate / ?alisnaafi/ loses because violating the highly ranked constraint DEP-IO. Finally, the seventh and last candidate loses because of violating the Agree (pl.m.v.) constraint along with the lower constraint ID (lat).

So far, we see that the proposed constraints yield correctly all the optimal candidates. Now, let us see if the same constraints can yield the optimal candidate / ?al-fruuc/ → / ?al-fruuc/ “the chicks”. We see that in the optimal candidate / ?al-fruuc/ → / ?al-fruuc/ “the chicks” the definite article assimilates to a [-coronal] sound; this is to say that the optimal candidate violates the constraint ID (pl.). This means that ID (pl.) needs to be ranked lower than the highly ranked constraints IDroot (plmv), Max (C) and DEP-IO. With this new ranking, let us see if we can get the optimal candidate / ?al-fruuc/ → / ?al-fruuc/ “the chicks”.

(17) / ?al-fruuc/ → / ?al-fruuc/ “the chicks”

Inp/ ʔal-fruuc/	IDroot (plmv)	MX (C)	IDonst (plmv)	DEP- IO	ID (pl)	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGem/V_V	ID (lat)	ID (v)	*NoGem/1VA
ʔaffruuc					*		*		*	*	*
ʔalfruuc						*					
ʔa-fruuc		*!									
ʔal-ruuc		*	*							*	
ʔal lruuc			*!							*	*
ʔalifruuc					*!						

We see from the tableau above, that second candidate /ʔalfruuc/ wins where it only violates Agree (plmv); but this candidate is not the optimal candidate. Although the first candidate violates the constraint ID (pl) which is higher than the candidate Agree (plmv), we want the first candidate /ʔaffruuc/ to win. In other words, we need a constraint that is higher than ID (pl) and is violated by the candidate /ʔalfruuc/. I propose at this point the constraint $*C_{\text{defart}}CC$ since in TA, $C_{\text{defart}}CC$ clusters in which the first C is the definite article “l” are not allowed.

$*C_{\text{defart}}CC$

$C_{\text{defart}}CC$ clusters are not allowed.

Let us see how the above constraint along with other constraints yields correctly the optimal candidate /ʔal-fruuc/, ‘the chicks’.

(18) /ʔal-fruuc/ → /ʔal-fruuc/ “the chicks”

Inp/ ʔal-fruuc/	$*C_{\text{defart}}CC$	IDroot (plmv)	MX (C)	IDonst (plmv)	DEP- IO	ID (pl)	Agree (plmv)	ID (son)	*NoGem/V_V	ID (lat)	ID (v)	*NoGem/1VA
ʔaffruuc						*		*		*	*	*
ʔalfruuc	*						*					
ʔa-fruuc			*!									
ʔal-ruuc			*	*							*	
ʔal lruuc				*!							*	*
ʔalifruuc						*!						

With everything else is the same, we see from tableau (18) above, that the new highly ranked constraint $*C_{\text{defart}}$ CC rules out the second candidate /ʔalfruuc/. That is to say, with its violation of the constraint ID (pl.), the optimal candidate /ʔaffruuc/ wins.

In sum, below is the constraint ranking that yields and accounts for the distribution of definite article assimilation in TA:

$*C_{\text{defart}}$ CC, ID root (pl.m.v.), MAX (C), ID onest (pl.m.v.), DEP-IO >> ID (pl) >> Agree (pl.m.v.) >> ID (son) >> *NoGem/V_V, ID (lat), ID (v), *NoGem/1VA.

We see that $*C_{\text{defart}}$ CC, IDroot (plmv), Max (C), IDonset (plmv), and DEP-IO are highly ranked in TA; this ranking forces the creation of geminates in VC_{defart} CCV contexts regardless if there is or there is not a shared feature between the definite article 'l' and the following sound.

4. Conclusion

In this paper, in one hand, I have shown, supporting Pajak's findings, that the context (word position, and adjacent segments) is an essential characteristics of geminates; gemination always occurs in vowel-adjacent consonants in VCCV contexts. On the other hand, contradicting Pajak's finding, the data show that single-vowel-adjacent contexts are also good environment for assimilation and germination; neither epenthesis nor deletion is required in a single-vowel-adjacent geminate. Moreover, I have shown, contradicting Bakovic's (2005) findings, that it is not only adjacent consonants with a small subset of specific features that could result in assimilation but also adjacent consonants that are very different with no shared feature/s or with only one and only shared feature, coronal. I have attributed the behavior of the definite article 'l' to a number of highly-ranked interacting constraints in the dialect, $*C_{\text{defart}}$ CC, Max (C), and Dep (V); the $*C_{\text{defart}}$ CC constraint is found in the phonology of Turaif dialect to take care of prohibiting the formation of the CCC cluster where the first C in this cluster is the definite article "l". I would say that this phenomenon is just a language specific phenomenon that occurs only and only with the definite article 'l' in Turaif Arabic.

References:

- Bokovic Eric (2005). Antigemination, Assimilation, and the Determination of Identity. *Phonology* 22: 279-315.
- Kager R. (1999). Optimality Theory, Cambridge University Press.
- Lombardi Linda (1999). Positional Faithfulness and Voicing Assimilation in Optimality Theory. *Natural Language and Linguistic Theory* 17: 297-302.
- McCarthy John and Alan Prince (1993). Prosodic Morphology I: Constraint Interaction and
- Satisfaction. Cambridge, Mass.: MIT press.
- Pajak Bozena (2009). Contextual constraints on geminates: the case of Polish. Paper presented at the 35th BLS Annual Meeting, Berkeley.
- Pajak Bozena and Bakovic Eric (2009). Assimilation, Antigemination, and Contingent Optionality: the Phonology of Monoconsonantal Proclitics in Polish (to appear in *Natural Language and Linguistic Theory*).
- Prince A. and Smolensky P. (1993). Optimality Theory: Constraint interaction in Generative Grammar ms. Rutgers University, New Brunswick and University of Colorado, Boulder.

(Footnotes)

1 Words beginning with the sound /ʔ/ and /j/ are not found in TA because of the difficulty in pronunciation.

Sara Al-Oraini

College of Education / King Saud University

Oraini@ksu.edu.sa



Synergies Monde arabes n° 8 - 2011 pp. 187-200

Abstract

This exploratory study investigates the potential of Wiki technology as a tool for teaching and learning. Wikis are components of Web 2.0 technology that allow multiple users to add and edit content to a website, thus allowing an entire class to collaborate on project. For this study has selected a Wiki for study due to its collaborative nature, representing the group work of a small numbers, as is the case in this specific course. The motivation behind the selection of this specific technology is to enhance the learning experience. This paper summarized the experiences of graduate students at the college of education at King Saud University in the context of group work within a computer supported collaborative learning environment. The findings of this study demonstrated that this new teaching method could motivate students to engage in collaborative learning and could support learning outcomes. Although some students expressed concerns over the heavy workload and the additional stress resulting from the tasks, the learning effectiveness resulting from the wiki activity can outweigh this discomfort.

Keywords: collaborative learning, Web 2.0, Wiki, group work

INTRODUCTION

Web 2.0 tools are taking on an increasingly important role in the development of collaborative online courses that promote student engagement. According to Marlowe and Page (1998), learners are expected to take an active role in their pursuit of knowledge allowing during which information to flow not only from teacher to student, but also to and from all individuals involved in the course. Class instruction has shifted from a teacher-centered to a student-centered environment. Students are no longer passive recipient of information; but are rather active constructors of knowledge. Additionally, the concept of collaborative learning includes the creation of understanding through group interaction with a focus on social learning that emphasizes the ability of students to participate in team work, transfer knowledge, and acquire different views from fellow students. Technologies often serve as scaffolding tools in learning environments (Janssen et al., 2008).

The North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) (2003) classified 21st century skills under four main categories: Digital-age literacy, inventive thinking, effective communication, and high productivity. Digital-age literacy includes basic, scientific, visual, technological, economic, multicultural, and global awareness literacy skills. Inventive thinking includes self direction, adaptability, managing complexity, curiosity, creativity, higher order thinking, sound reasoning, and risk taking skills. Effective communication includes interactive communication, teaming, collaboration, civic responsibility, social responsibility, personal responsibility, and interpersonal skills. High productivity includes the effective use of real-world tools, planning, prioritizing, managing results, and producing high quality products (Shihab, 2009).

The concept of collaborative learning includes the creation of understanding through group interaction, with a focus on social learning. Social learning focuses on the 'how' rather than the 'what' of education. Social learning emphasizes the ability of students to participate in study groups and transfer knowledge. Collaborative learning builds on the fact that most learning is of a social nature. Collaborative learning is best described by Hilke (1990) as, "an organizational structure in which a group of students pursue academic goals through collaborative efforts. Students work together in small groups, draw on each other's strengths and assist each other in completing the task." Collaborative learning has five basic elements according to Gabbert, Johnson, & Johnson (1986):

1. Positive goal interdependence which occurs when learners undertake a group task believing that they cannot succeed unless everyone in the group succeeds.
2. Face-to-face encourage interaction which occurs when a verbal interchange takes place. Current technology means that this does not need to be face-to-face or verbal contact and can include the use of electronic communication.
3. Individual accountability which means taking responsibility for learning material through activities such as individual tests and presentations.
4. Social skills which involves knowing how to communicate effectively and how to develop respect and trust within a group.
5. Group processing, which involves reflect on how well the group is working and analyze the members' effectiveness and how it may be improved.

Today, technology is broadly used to facilitate communication and collaboration. Jonassen, Howland, Marra and Crismond (2008) state that technology can only be effective in the learning process when it meets a learning requirement. This can happen when the activity that learners pursue is constructive, intentional, authentic, and cooperative. In addition, access to technology has previously been shown to improve cognitive engagement and cognitive absorption in users.

The use of Web 2.0 tools (such as Blogs, Podcasts, and Wikis) is increasing in academia. Since the earliest use of the World Wide Web for teaching and learning, one of its most powerful elements has been the ability to engage

learners in an interactive format. As technology continues to become commonly used for global communication and productivity, technology skills must be incorporated by educators into the delivery of curriculum content (Hazari, North, & Moreland, 2009).

Technology tools (such as Wikis) can empower students by giving them a chance to express their views. They can also help students with reading, writing, and reflective and collaborative learning skills (Leight, 2008). These skills benefits students by providing them with positive psychological consequences. They also helps organizations to create a flexible environment that encourages collaboration and that also keeps pace with technology innovation (Konieczny, 2007).

Schrand (2008) suggests that the use of technology in education has several benefits for motivating students. He further states that technology can facilitate more active student learning in the classroom and can appeal to learners with multiple intelligences levels and learning styles. Wikis are one such tool in the Web 2.0 arsenal that shown promise for social computing as part of the Read/Write Web. Web 2.0 tools have changed the way that users interact with web content. Today, rather than being passive recipients of information, users can add information to the web environment in which they interact with other interested. So, because social computing platforms are now widely available and several Web tools have emerged, and more research is needed to determine pedagogical efficacy of these tools for teaching and learning (Hazari, North, & Moreland, 2009).

Web 2.0 technologies are making their way into the classroom. The challenge is determining how to use these and other online teaching technologies to enhance learning and teaching. Many researchers are calling for more work to strengthen the connections between the classroom and technology and suggests an “open classroom” model using wikis, blogs, and other “open” technologies to create “enduring “knowledge products” that more completely engage students and provide value to society”, (Harris & Rea 2009).

Additionally, Web 2.0 technologies also support creative and collective contribution, as any individual with an Internet connection can use these collaborative technologies. Professionals, experts, students, and the general public can all participate through activities such as contributing to content-specific wikis, joining social networks, creating digital videos and music, and contributing to blogs. Many of these activities, particularly wikis, are motivated by the fact that the results of combined and peer edited knowledge are greater than their individual parts. The success of shareware and online collaborative knowledge projects like Wikipedia suggest that active engagement and collaboration result in improvements of learning outcomes and knowledge building. Current collaborative efforts seek to improve and create knowledge.

Characteristics of Web 2.0

Web 2.0 technology is considered an extension of the previous generation of web technology tools that presented information to the user, but did not allow

for much interaction. Information was presented in a “read-only” mode and any interaction would take place in a different environment. The new generation of Web 2.0 tools encourages participatory approaches in which users become active contributors and producers of content. O’Bannon (2008) described Web 2.0 as a media convergence that has created a new culture, termed “collective intelligence.” The concept of collective intelligence suggests that individuals can build collectively on each other’s knowledge by forming “participatory communities”, which Aloraini (2011) defines as a community where all members contribute and pool collective knowledge. Alexander, 2006 compares collective intelligence occurring in participatory communities to a pedagogical process called “scaffolding”, which refers to the idea that specialized instructional supports need to be in place in order to best facilitate learning when students are first introduced to a new subject. Scaffolding occurs in the classroom when the teacher uses prior knowledge and mastered skills to provide support until confidence is built.

It is important to be aware of some of the advantages and disadvantages of using Web 2.0 technologies in the classroom. The major advantages and disadvantages of the instructional use of web 2.0 technologies identified by Harris & Rea (2009), are presented below:

Advantages

- **Students Become Part of the Lesson:** When Web 2.0 technologies are used in an classroom, students become part of the lesson. They have the opportunity to or are required to be an active part of the class. Active participation means that they add to the wiki or blog, create a presence on a social network, or become a participant in a virtual world. All of these Web 2.0 technologies can engage the students and allow them to contribute to the lesson in an active manner and thus become a part of the lesson.
- **The World Becomes the Classroom:** The best way to learn is to become active in the learning process. Web 2.0 technologies expand the classroom to the virtual world and allow the world to become the classroom. Because of easy access to the virtual world, the lesson can be open to anyone; it is not confined to a single classroom or a single set of students. This allows students to easily work across boundaries with others who may have different cultures, values, and interests.
- **Collaboration and Competition Increases Learning:** A large body of research has documented the beneficial effects of collaborative learning for college students. Competition also provides the opportunity for students to learn and widen their knowledge base. Most Web 2.0 technologies have aspects of collaboration and competition as they allow students to work together or to compete with one another on projects. The use of Web 2.0 and virtual world technologies for collaboration and competition in the classroom can increase learning.
- **Classroom Availability:** Study materials and classroom interactions are available to students 24 hours a day, 7 days a week. Because an Internet

connection is all that a students needs to be in the classroom, students can interact in the classroom environment whenever they are best prepared, (Harris & Rea, 2009).

Disadvantages

- **Computing Resources Must Be Available:** Not every student has access to computing resources that are connected to the Internet when off campus. This could be a major disadvantage for students who cannot afford or does not have access to a computer or an Internet connection.
- **Web Resources Can Be Vandalized or Sabotaged:** On-line's work could be seen by the public. If non class members have access to the wiki or virtual world, they can disturb the class or sabotage the online environment.
- **Plagiarism:** Plagiarism is easy in the online world, as students can simply copy a paragraph from any source and paste it to the blog or wiki as a quick response to a question or assignment. For this reason students need to be explicitly cautioned about plagiarism when using Web 2.0 technologies in the classroom.
- **Levels of Openness:** Some students are apprehensive about the openness of Web 2.0 technologies. Written assignments and responses are no longer just between the professor and student, but are available for anyone to see and evaluate. This openness causes extreme discomfort for some students.

Wikis

Wikis are designed to enable anyone with access to contribute or modify content using a simplified markup language, and they are often used to create collaborative Websites. Wikis can be used in education to facilitate knowledge systems powered by students (Raman, Ryan, & Olfman, 2005). A wiki is defined as a "collection of interlinked Web pages that allows users to freely create and edit Web page content using any Web browser. Wikis are extraordinary effective mechanisms of group communication because they allows the organization of contributions to be edited in addition to the content itself. Wikipedia is the best known wikis which is an online free-content encyclopedia that anyone can edit and contribute to (Hazari, North, & Moeland, 2009).

The use of Wikis as a teaching tool has been explored in schools, colleges and universities (Konieczny, 2007; [Naismith](#); [Lee](#); [Pilkington](#), 2011, [Pifarre](#), [Kleine](#), 2011). A major appeal of Wikis is that collaborative content can be easily created, changed, and tracked. Users can easily expand any page or site for discussion, post assignments, and contribute to various collaborative projects. Wiki technology facilitates work on a collaborative document and reveals the contribution of each of the students within the group. The use of Wikis within group settings encourages students to produce work that they can use later in electronic portfolios and job interviews.

According to Hazari , North, & Moreland (2009), is necessary to determine whether these new types of customized Web learning environments are meeting the needs of learners. Web-based environments must incorporate tools to evaluate the medium, content, format, design and structure so that timely intervention can occur if a problem is identified Jonassen, . et al. (2008) indicate that user feedback is one way of examining whether the learning environment is successful in meeting learning outcomes.

Wikis can be used in project development, as a group authoring tool, to track a group project, for class and teacher evaluation, and for tracking research groups. In addition, instructors can use wikis for collaborative curriculum design and for course content authoring. Su and Beaumont, (2010) discuss the use of a wiki to host an icebreaker exercise that is aimed at facilitating interaction among members of online learning groups. Lee and Pilkington (2011), discuss the educational uses of wikis, concluding that their full potential is yet to be realized. They noted that although this list is not all-inclusive, Wikis can be used in the classroom to achieve the following goals:

- Knowledge building over the course of a term through the use of groups
- Critically reading and responding in a constructive and public way to the work of others.
- Progressive problem solving and problem redefinition.
- Systematic engagement and analysis with work produced by more advanced students, specialists and experts.
- Combining, synthesizing and evaluating definitions and terminology across disciplines.
- Questioning underlying causes and principles.
- Learning to observe deeply, stereotype less, and avoid premature judgment.
- Promoting collaboration and interaction among students.
- Working in real time.
- Encouraging ease of use because it is text-based
- Promoting negotiation.

On the other hand, the use of Wikis in the classroom has some negative aspects. Su and Beaumont (2010) described some of the negative aspects of using Wikis suggesting that their use complicates the evaluation of a student's individual work because the output is usually the result of a group effort. However, a number of earlier studies have reported that the wiki technique supports teaching effectiveness and learning outcomes. Vaughan (2008) indicated that wiki use in classrooms can promote peer collaboration and support learning. Similarly, Wang (2008) reported that a wiki is a useful digital tool for teaching.

According to Hazari, North, & Moreland (2009), research has shown a positive relationship between group learning and learning effectiveness as well as student learning achievements. O'Bannon (2008) added that a greater level of interaction between learners leads into a deeper level of participation. In addition, he states that intrinsic motivation has a positive effect on learning and academic achievement. However, little is known about the impact of different technology-supported learning activities on students' intrinsic motivation or whether such learning activities significantly enhance student intrinsic motivation compared to traditional classroom environments without technological support, Hazari et al. (2009). In Wiki-based learning, this increased participation has the potential for enhancing communication, social interaction, and motivation, which may result in better knowledge retention.

METHODOLOGY

Research Method

The purpose of this exploratory study was to investigate the pedagogical value of Wiki technology by identifying its relationship to factors that may have the potential to improve learner outcomes through collaboration. For the purpose of this study, pedagogical value was defined as the capacity of students to be engaged in learning by exhibiting interest in course assignments, retaining more material, participating actively, acting as motivated learners, and collaborating using constructivist learning principles (such as group interaction). A scale composed of four factors (Learning, Motivation, Group Interaction, and Technical skills) was developed from the extant literature and examined for reliability and validity.

The paper is organized as follows: a review of research on Web 2.0 components is presented along with an extraction of variables from the literature that determines the usefulness of Wiki technology. The results of the study are explained and are then followed by a discussion and consideration of the practical implications. The study will provide empirical evidence to an area that has been identified as lacking in research and will provide directions and guidance for future studies.

Study Context

The participants in this study were 14 graduate students majoring in Educational technology at King Saud University, Saudi Arabia. These students were expected to have above-average computer skills considering their major course of study. A two-week wiki activity was implemented in one of their core courses during the academic year 2010-2011, "Computer Technologies and Curriculum", which offered two weeks prior to the study, all participants were notified of the upcoming activity.

Before the study, the researcher, who is the course instructor, created a course wiki with several web pages modified to coincide with the learning goal of the activity. Second, a detailed activity description and a wiki instruction package

were prepared to guide students. Last, the Wiki mail system was used to send 14 individualized e-mails to invited participation and provided an access to the course's wiki page without a complicated registration process.

This study adopted an action research approach. According to Gall et al. (2007), the purpose of action research is to "increase the quality, impact, and justice of education professionals' practice" (p. 597). This study anticipated that the use of the wiki in the classroom would provide the instructor with an opportunity to examine current instructional strategies that would enhance learning activity for this particular course and other courses at the college of education at King Saud University.

The reliability and validity of the instrument to measure instructional effectiveness was calculated before fitting the structural model using path analysis. Cronbach's alpha, a measure of internal consistency (or reliability), was calculated for the scale and subscales. These results show that all scales and subscales exhibited good internal consistency.

Qualitative research methodology was the primary technique for data collection to better understand the effect of the wiki on students' learning outcomes. For each group's wiki pages, the researcher used a content analysis approach to explore students' online behavior as demonstrated in each group's folder. Survey questions were used to determine students' perceptions of using the wiki in the classroom, while a comparison the qualitative and quantitative data provided evidence of the particulars of wiki use as in. According to Chou and Chen (2008), the details of the wiki activity incorporated the five characteristics of meaningful learning with technology proposed by Janssen et al. (2008):

1. *International (goal directed/regulatory)*. Participants randomly divided into three groups and asked to complete a small group project within a two-week timeframe. Students required to work collaboratively in studying, analyzing, and proposing solutions for three current issues facing the local community in the city of Riyadh. The technological skills needed for the project were developed during previous courses. The assessment standard for the project was based on the functionality, creativity, and the aesthetics of the final product. The instructor assessed 80% of the project's score. The other 20% accrued from online performance on the wiki page; a course assignments required students to assign roles and responsibilities, and for this reason, the Wiki grade was included as part of the overall course grade
2. *Active (manipulative/observant)*. On the wiki page, each group designed collective folders, where group members created new pages or edited material initiated by other members and where students manipulated all learning objects from the course wiki website.
3. *Constructive (articulate/reflective)*. By posting a new page in the group folders, each group constructed their knowledge, including illustrations of programming structure, demonstrations of project results, and individual reflective learning. The class instructor accessed each group's folder in order to provide daily feedback for each group.

4. *Authentic (Complex/Contextual)*. The goal for this project was that students would immerse themselves in a real-world task to understand what they learned. For this reason, a list of the current issues facing the local community in the city of Riyadh was developed by the instructor, and each group selected as preferred subject from that list.
5. *Cooperative(collaborative/conversational)*. Each team member in a given group worked collaboratively within her group and with the other groups. In addition, each group browsed the other groups' folders, and wrote peer evaluations, which promoted improvements of their final project, (Chou and Chen, 2008).

Scale Development

The scale was constructed to reflect the pedagogical value of the wiki. Twenty items (four factors with five items under each factor), were selected and adapted from other scales to focus on the context of this study. For the Learning/Pedagogy subscale, items were modified from research conducted by Hazari, North, & Moreland (2009). The questionnaire in this study included five items within the Motivation factor to assess students' perception of their motivation to use Wikis by investigating criteria such as effort, time, interest, benefits, recommendations for using of Wikis, and preferences toward using Wikis for other courses.

Results and Discussion

At the conclusion of the study, an analysis of each group's content and survey results produced the following conclusions:

Content Analysis by Online Observation

This section is based on online observations following the development of each group's folder in the wiki platform. The main observation during the first week was the low level of interactivity because each team focused on preparation of an outline. In the second week, each group began upload the required information to the wiki page. At the same time, the course instructor provided each group with immediate feedback to direct students in their new task. The main observations during the two weeks were as follows:

1. Each group hesitated to submit a paper reflecting on the required readings until the other groups had submitted their work.
2. Each group focused more on the artistic design of the wiki pages than on the content itself. Unexpectedly, only a few of the students linked the current project to material they had learned before. This lack of linkage required continues feedback from the course instructor on the students' online reflections.

3. A competitive spirit among the groups. This spirit became clear as each group continued to added new segments to their work until the due date of the final project.

Survey Questions

After the two-week wiki activity, a self-perception questionnaire was used to obtain participants' opinions about the wiki project. The questionnaire consisted of two parts: four Likert-scale questions and one open-ended question.

The results, presented in Table 1, indicate that students agreed that the wiki activity supported their learning during the project. Moreover, from a learning perspective, students were motivated by the innovative technological tool.

Table 1. Survey Results of Four Questions

#	Question Statement	Mean
1	The wiki activity facilitates our group work	3.80
2	The wiki activity motivates me to learn something	3.85
3	Online reflection improves my learning outcomes.	3.75
4	Feedback from peers and the instructor is beneficial to my learning.	3.70

While the student had positive attitudes toward wiki technology it was necessary to examine the learning experience from non-scale measurements. Therefore, one open-ended question elicited student opinions regarding the advantages and challenges of wiki use. The main results of the open-ended question could be summarized as follows:

Advantages:

- Facilities communications with group members.
- Motivates team members to learn course materials.
- *Makes it more convenient to edit- project material with team members.*
- *Constant feedback from instructor and classmates' improves work.*

Disadvantages:

- *Constant editing based on instructor feedback and responding to other classmates' comments, accumulates heavy workload.*
- *This project requires more time than a traditional teaching methods.*

The results of this study confirmed that wiki technology can effectively support student learning. Some students perceived that the wiki tool motivated and benefited their learning, while others felt that the extra effort generated by this experimental project added to their work. With regard to peer feedback, the instructor adopted the role of facilitator to steer students in the correct direction. Despite the immediate feedback provided by the instructor, however, the quality of student responses tended to be shallow. In an effort to solve this problem, future students should have more preparation regarding how to create high quality reflective content before engaging in reflective learning.

Conclusion

This exploratory study contributes to the relatively new domain of research investigating pedagogical value of Web 2.0 tools, at the College of Education at King Saud University. The study provided insights into formative indicators that can be used to measure pedagogical value of Wiki technology so that educators can use these factors when designing Wiki assignments.

This study implemented a two-week wiki activity in a “computer Technologies and Curriculum” course. The findings of this study indicate that group work can be significantly enhanced through the use of Wiki technology. Moreover, the findings of this study also demonstrated that this new teaching method could motivate students to engage in collaborative learning and could support learning outcomes. Although some students expressed concerns over the heavy workload and the additional stress resulting from the tasks, the learning effectiveness resulting from the wiki activity can outweigh this discomfort.

The wiki platform created during this project provides a learning context in which students can improve their professional knowledge by means of collaborative learning. In the future, negative student comments can be used to modify the current instructional strategy, and a new learning activity will be proposed that will better facilitate teamwork and support student learning.

These results demonstrate that group work is an essential part of the educational toolkit and that group work can be significantly enhanced through the use of Wiki technology. Web 2.0 technologies are designed to allow group work and collaboration in an open and distributed manner. These technologies are thus ideal for supporting group work activities, which enhance students’ retention of the subject matter and enrich their learning experiences.

Overall, these research findings showed that the majority of the student participants were engaged in the collaborative learning process that occurred in the Web 2.0 environments over the two week long implementation of the project. Furthermore, analysis of the data revealed that the participants consistently demonstrated constructivist *learning* activities through interaction with other learners, *collaborative* teamwork, and the sharing of multiple perspectives as they completed collaborative learning in the Web 2.0 environments.

References

- Alexander B; Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning? EDUCAUSE Review, vol. 41, no. 2 (March/April 2006): 32-44, 2006.
- Aloraini, Sara, 2011. The effective use of online communication in the development of the cognitive aspects of students at the college of education -King Saud University, the college of education scientific journal, the University of Tamar, Yemen
- Chou, Pao-Nan & Chen , Ho-Huan, 2008. Engagement in Online Collaborative Learning: A Case Study Using a Web 2.0 Tool, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 4, No. 4,
- Gibbers, B., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986). Cooperative learning, group to individual transfer, process gain, and the acquisition of cognitive reasoning strategies. The Journal of Psychology, 120(3), 265-278.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction. (8th edition). Boston: Pearson/ Allyn & Bacon.
- Hilke, E.V. 1990. Cooperative learning. Bloomington: Phi Delta Kappa. Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1986. Computer assisted cooperative learning. Educational Technology, 26(1), 1218.
- Janssen, D. et al. (2008). Meaningful learning with technology. Upper Saddle River, NJ :Pearson/Merrill Prentice Hall. 20, Iss. 2; pg. 137, 8 pgs.
- Harris, Albert; Rea, Alan, 2009. Web 2.0 and Virtual World Technologies: A Growing Impact on IS Education, Journal of Information Systems Education, v20 n2 p137-144
- Hazari, Sunil; North, Alexa; Moreland, Deborah, 2009. Investigating Pedagogical Value of Wiki Technology, Journal of Information Systems Education, v20 n2 p187-198
- Konieczny, P., 2007. "Wikis and Wikipedia as a Teaching Tool." Retrieved May 30, 2008 from [http://www. Ml . org/ Journal/ Jan_07/article02](http://www.Ml.org/Journal/Jan_07/article02) .
- Naismith; Lee; Pilkington, 2011. Collaborative Learning with a Wiki: Differences in Perceived Usefulness in Two Contexts of Use, Journal of Computer Assisted Learning, v27 n3 p228-242
- Marlowe, Bruce; Page, Marilyn, 1998. Creating and Sustaining the Constructivist Classroom, ERIC Document Reproduction Service No. ED418081
- O'Bannon, B., 2008. Using wikis for collaboration in creating a collection: Perceptions of pre-service teachers. In K. McFerrin et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008 (pp. 3105-3109). Chesapeake, VA: AACE.
- Shihab ,Mahmud M." Web 2.0 Tools Improve Teaching and Collaboration in High School English Language Classes", A published doctoral dissertation,

Nova Southeastern University, Nova Southeastern University, 2009.

- Su, Feng; Beaumont, Chris, 2010. Evaluating the Use of a Wiki for Collaborative Learning, *Innovations in Education and Teaching International*, v47 n4 p417-431
- Su, Addison; Yang, Stephen; Hwang, Wu-Yuin; Zhang, Jail, 2010. A Web 2.0-Based Collaborative Annotation System for Enhancing Knowledge Sharing in Collaborative Learning Environments, *Computers & Education*, v55 n2 p752-766
- Vaughan, N., 2008. Supporting deep approaches to learning through the use of wikis and weblogs. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 2857-2864). Chesapeake, VA: AACE.
- Wang, H., 2008. Wiki as a collaborative tool to support faculty in mobile teaching and learning. Ferrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 2865-2868). Chesapeake, VA: AACE.

An Examination of The Melting Pot Theory in The Poetry of Al-Mahjar and Grape Leaves poets

Suzanne Abdull-Qader Wazzan
Umm al-Qura University,
suwazzi@hotmail.com



Synergies Monde arabe n°8 - 2011 pp. 201-216

Abstract:

This research aims at exploring the development of Arab-American poets in the light of the melting pot theory. In 1920, Gibran Kahlil Gibran (1883-1931) and the Mahjar (émigré) school of Arab-American writing were conscious of serving as bridges between East and West. But they suggested also a certain anxiety as they reflected a strong need to prove oneself worthy in the American context by distancing themselves from those elements of Arab culture. Today, Arab-American literature has emerged as a literature in its own right, with Grape Leaves poets; younger writers able to take for granted the existence of a community, both ethnic and literary. Palestinian-American Naomi Shihab Nye (1952-), for instance, affirms and gives voice to Arab culture and tradition while at the same time making space for change. In this research, through an analysis of some of Gibran's and Nye's poems, a comparison and contrast between the Mahjar poets and Grape Leaves poets in terms of Cultural assimilation and retention is held. The reasons that led to this development are highlighted and analyzed in detail.

Keywords: Melting pot, Mahjar , Grape Leaves , Gibran Kahlil Gibran, Naomi Shihab Nye .

I- The Melting Pot Theory

One of the primary American myths is that the country is a «melting pot» in which diverse cultures can assimilate into a single society. The newly popularized concept of the melting pot was frequently equated with «Americanization», meaning cultural assimilation. The term assimilation is often used with regard to immigrants to a new land, such as the various ethnic groups who have settled in the United States. New customs and attitudes are acquired through contact and communication. The transfer of customs is not simply a one-way process. Each group of immigrants contributes some of its own cultural traits to its new society. Assimilation usually involves a gradual change and takes place in varying degrees; full assimilation occurs when new members of a society become indistinguishable from older members. (“Cultural Assimilation” 1)

The term melting pot refers to the idea that societies formed by immigrant cultures, religions, and ethnic groups, will produce new hybrid social and cultural forms. The notion comes from the pot in which metals are melted at great heat, melding together into new compound, with great strength and other combined advantages. In comparison with assimilation, it implies the ability of new or subordinate groups to affect the values of the dominant group. Sometimes it is referred to as amalgamation, in the opposition to both assimilation and pluralism.

The history of the melting pot theory can be traced back to 1782 when J. Hector de Crevecoeur, a French settler in New York, envisioned the United States not only as land of opportunity but as a society where individuals of all nations are melted into a new race of men, whose labours and posterity will one day cause changes in the world (Parrillo 50). The new nation welcomed virtually all immigrants from Europe in the belief that the United States would become, at least for whites, the “melting pot” of the world.

One of the early critiques of the melting pot idea was Louis Adamic (1899-1951), a Slovene American novelist and journalist who wrote about the experience of American immigrants in the early 1900s and about what he called the failure of the American melting pot. The melting pot concept have been criticised as idealistic and racist as it completely excluded non-European immigrants, often also East and South Europeans. The melting pot reality was limited only to intermixing between Europeans with a strong emphasis on the Anglo-Saxon culture while the input of minority cultures was only minor. Some theorists developed a theory of the triple melting pot arguing that intermarriage was occurring between various nationalities but only within the three major religious groupings: Protestant, Catholic, and Jewish. Milton Gordon and Henry Pratt Fairchild proposed the assimilation theory as an alternative to the melting pot one (Parrillo 50).

However, when the quantity and range of minority groups have increased, the “melting pot” theory of cultural assimilation has come under attack, since it is premised on giving up one’s cultural identity in order to conform to the entrenched norms of the dominant majority. Consequently, the “melting pot” ideal now has largely been replaced with the concept of “cultural diversity”, “cultural pluralism” and “multiculturalism” (“Cultural Assimilation or Multiculturalism” 1).

‘Salad bowl’ or the ‘symphony’ are alternate models for the melting pot, where immigrants retain their native cultures and http://en.wikipedia.org/wiki/Melting_pot - cite note-Miton-8#cite_note-Miton-8 are more often used by prominent sociologists to describe how cultures and ethnicities mix in the United States. Multiculturalism, is founded on the belief that cultural identities should not be thrown away or ignored, but should be retained, cultivated and valued. Multiculturalism is “dedicated to nurturing the self-esteem of the historically excluded and creating an egalitarian culture apart [from the majority] [It] discard[s] universalism and assimilation to focus on the consequences of culture” (“Cultural Assimilation or Multiculturalism” 1).

The melting pot theory was disregarded since the 1960s by most of the research in Sociology and History for describing inter ethnic relations in the United States and other countries. The theory of multiculturalism offers a further equivalence for ethnic communications including salad bowl theory, or, as it is known in Canada, the cultural mosaic. Political correctness in the United States in the 1990s, stressed that each ethnic and national group entertains the right to keep and sustain its cultural distinction and integrity, and that one doesn't need to assimilate or leave one's heritage in order to blend in or merge into the majority European/Anglo-Saxon/American society. In the multicultural approach, each "ingredient" retains its authenticity and flavor, while contributing to a successful final outcome.

Multiculturalists argue that assimilation can damage minority cultures by removing away their distinctive features. They point to situations where institutions of the dominant culture start programs to integrate minority cultures. Some multiculturalists warn that where minorities are strongly urged to assimilate, there may arise groups which fiercely oppose integration, although assimilation may result in a relatively homogeneous society, with a strong sense of nationalism. Immigrants lose their original cultural and often linguistic identity with assimilation. Immigrants who escaped discrimination or a country ruined by war were historically flexible to abandoning their heritage once they had settled in a new country. Assimilation, in practice, has often been imposed, and has caused immigrants to have difficult ties with family abroad. Whereas multiculturalists tend to view the melting-pot theory as tyrannical, assimilationists view it as valuable to both a government and its people. The latter tend to be opposed to programs that provide special benefits to minorities at the expense of the majority.

They believe that their nation has reached its present state of development because it has been able to build one national identity. They argue that separating citizens by ethnicity or race and providing immigrant groups "special privileges" can harm the very groups they are intended to help. The government promotes hatred towards them by the majority and, in turn, causes the immigrant group to turn inward and shrink from mainstream culture by calling attention to differences between these groups and the majority. Assimilationists suggest that immigrants naturally adopt new customs if a society incorporates them into the mainstream and national unity is maintained. ("Melting pot" 1)

Cultural retention is a compromise between multiculturalists and assimilationists. Advocates of this view claim that immigrants do not need to abandon their culture and traditions completely in order to reach the goal of the melting pot theory because they can be consider themselves citizens of their new nation first and of their nation of birth second. In this way, they may keep and practice their cultural traditions but "when push comes to shove" they will put their host nation's interests first. Hence, immigrants can avoid holding back the progress, unity and growth that assimilationists argue are the positive results of the melting pot theory while simultaneously satisfying some of the multiculturalists. ("Melting pot" 1)

Advocates of this compromise claim that the difference between this view and that of the assimilationists is that while their view of the melting pot deprives immigrants of their culture, the compromise allows immigrants to continue practicing and passing on their cultures from generation to generation and yet sustain and inspire a love for their host country first and above all.

II-Arab American Poetry

This research aims at exploring the development of Arab-American poets in the light of the melting pot theory. Arab-American poetry has been found in the United States for over a century, and it has recently begun to be recognized as part of the cultural background of literary America. However, publication by Arab American poets have been dramatically increased in the last two decades. This development reflects the uneven historical, social, and political circumstances that have pushed Arab-American poets to the forefront, offering them liberty, new causes of expression, and creativity.

Arab American poetry started in the late 1800s, when large numbers of Arab immigrants first arrived in North America from the Syrian province of the Ottoman Empire, primarily from what is now called Lebanon. The original immigrants were mostly Christian sojourners who intended to reside temporarily, not immigrants. They settled in colonies in cities such as New York and Boston, intending to return home one day. They expressed an awareness of their Diaspora evidently in their newspapers, which were often sectarian, political and directed toward events in the Middle East. (Majaj 1)

However, they found themselves living in an American society that greatly advocates assimilation. The early immigrant community was seriously concerned with the issue of how to respond to such pressures while also maintaining Arab identity. Newspapers and journals published debates about how to maintain Arab identity in the American-born generation, even as they discussed practical matters of integration. Racial definitions of American identity which threatened to exclude Arabs complicated the process of Americanization. The Naturalization Act of 1790 had allowed citizenship to "free white persons." In the early 1900s the meaning of "white" was intensely debated. Arab immigrants, among others, became trapped up in naturalization laws basing suitability for citizenship on non-Asiatic identity.

In a series of court cases known as the "prerequisite cases," appeals for naturalization were rejected when individuals are not qualified for being not "white." These cases decided the fate of individual immigrants and set standards for the inclusion or exclusion of ethnic groups. Arabs were denied naturalization as American citizens because of dark skin color, origin on the continent of Asia, remoteness from European culture, and cultural and geographical closeness to Islam. Most of the cases before 1920 were eventually resolved in favor of the applicants, and the 1920 survey classified Syrians and Palestinians under the category "Foreign-born white population" (Naff, 117).

III-Assimilation and Retention in Arab American Poetry

This study deals with these two concepts in relation to two stages of development in the poetry of Arab American poetry. The first stage, which is characterized by cultural assimilation, is represented by Kahlil Gibran (1883-1931) and the Mahjar (émigré) school of Arab-American writing. The second stage, which is characterized by cultural retention, is represented by Palestinian-American Naomi Shihab Nye (1952-) and Grape Leaves poets

The revolutionary Arab literary figure in America, Amin Rihani, (1876- 1940), wrote in 1911 of hearing Arabs describe America the way their ancestors had once described Andalusia: "A most beautiful country with one single vice - it makes the foreigners forget their native land." Succeeding generations Arab-American poets have not yet carried out the foresight and forgotten their homelands, though nearly a century has passed since Rihani heard those words. Even now, Arab-American poets, including many born in this country, often express a powerful longing for their land. (Simarski 1)

Early Arab Americans were quickly assimilated for many reasons. Among them was that instead of gathering in town farms, many of the first immigrants from Syria started as peddlers, selling their wares up and down the Eastern seashore. They tended to blend in rapidly with the American way of life as a result of dealing daily with country Americans and taking up the language, customs, and mannerism of their new homeland. Another reason that hastened assimilation is their service in the military during both World War I and World War II. The traditional clothing of the first arrivals, on the other hand, made them stand out from other recent immigrants and led to some racism. New immigrants thus quickly Anglicized their names and, many of them being Christian already, adopted more mainstream American religious values.

Assimilation has been so successful that it is challenging to discover the ethnic ancestors of many families who have become completely Americanized. The same is not true, however, for Grape Leaves poets who are more recent arrivals from the modern Arab Americans. They are generally better educated, more religiously diverse, and there is a greater numbers of Muslims among them. In general, they are not persistent to renounce their Arab identity and be immersed in the melting pot. This is partly a result of renewed enthusiasm of multiculturalism in America, and partly the result of a different mentality in the recent arrivals. (Jones 1)

IV- Kahlil Gibran (1883-1931) and the Mahjar school of Arab-American writing

1-The Mahjar school of Arab-American writing

Several literary societies and journals were founded by the 1910s, and in 1920 the literary organization (the Pen League), *Al Rabita al Qalamaiyya* was established by Kahlil Gibran. Other influential writers included Mikha'il

Nu'aima (1889-1988), Iliya Abu Madi (1889-1957), Nasib Arida (1887-1946), Nadra Haddad (1881-1950), and Ilyas Abu Sabaka (1903-47). They wrote in Arabic as well as in English and produced what is known as the Mahjar school of Arab-American writing. Although they had their greatest impact on Arabic literature, these writers were aware of serving as bridges between East and West, and actively tried to create philosophical meeting points between Arab and American beliefs and circumstances. They supported the struggle to change the classically conservative Arabic literature. But they suggested also a certain anxiety as they reflected a strong need to prove oneself worthy in the American context by distancing themselves from those elements of Arab culture. They also emphasized the loneliness and alienation felt by émigré writers, and introduced new ranges of poetic language and imagery into modern Arabic. ("Mahjar poets" 1)

2- Khalil Gibran

Khalil Gibran is a Lebanese-American philosophical essayist, novelist, mystical poet, and artist. He was born in Bechari (Bsharri), Lebanon, a mountain village of Maronite Christians. Gibran's mother, Kamila, took her children to the United States and they settled in Boston. Gibran returned to Lebanon in 1897 for two years to study Arabic literature in Beirut at al-Hikma College. Gibran's artistic talents was recognized and he was introduced to F. Holland Day (1864-1933) an American photographer, who tutored him in art and literature.

He wrote his first works in Arabic and they are considered essential for the development of modern Arabic literature. He also wrote for journals published by the Lebanese and Arab communities in the United States. From 1918 he wrote mostly in English and managed to change the language of poetry in the 1920s and 1930s. His first book The Madman (1918), a slim volume of maxims and tales written in biblical intonation somewhere between poetry and prose.

His best-known work is The Prophet, a partly autobiographical book of twenty-Six poetic essays, which has been translated into over Twenty languages. The Prophet, who has lived in a foreign city twelve years, is about to board a ship that will take him home. He is stopped by a group of people, whom he teaches the mysteries of life. The resulting twenty-six sermons are meant to release the listeners. Gibran's work, The Prophet, has been a top seller for its publisher for more than a half-century, and the second most purchased book in the United States after the Bible. (Liukkonen 1)

3- Aspects of Assimilation

1-In his poetry, the aspects of assimilation are clear. He emphasized the loneliness and alienation felt by émigré writers from a perspective that they find happiness in their loneliness and alienation and they enjoy the life of being strangers in the society. He describes this condition as a kind of madness in his poem "How I Became a Madman". He finds freedom in loneliness and eccentricity. In a very unique way, he describes how he becomes a madman and

how he feels comfortable in madness. He says:

You ask me how I became a madman. It happened thus: One day, long before many gods were born, I woke from a deep sleep and found all my masks were stolen—the seven masks I have fashioned and worn in seven lives—I ran maskless through the crowded streets shouting, “Thieves, thieves, the cursed thieves.”

Men and women laughed at me and some ran to their houses in fear of me.

And when I reached the market place, a youth standing on a house-top cried, “He is a madman.” I looked up to behold him; the sun kissed my own naked face for the first time. For the first time the sun kissed my own naked face and my soul was inflamed with love for the sun, and I wanted my masks no more. And as if in a trance I cried, “Blessed, blessed are the thieves who stole my masks.”

Thus I became a madman.

And I have found both freedom and safety in my madness; the freedom of loneliness and the safety from being understood, for those who understand us enslave something in us. (Gibran Madman 7)

In fact, he shows that immigrants feel happy in their life in America and he enjoys the state of being assimilated in the society as they find freedom in this kind of assimilation.

2- However he tries to be distant from his country and to speak in a universal tone. In his poem “Your Thought and Mine,” he makes a comparison between himself and other Arab poets who defy assimilation. He says his thought “is new, and it tests me and I test it morn and eve.” He thinks that his thought is universal and unique and compares it to the drops of water that come from the sea and return to it in a continuous renewal process. His thought is like a leaf that flies in every direction happily. On the other hand, he describes the thought of other classical poets as “a tree rooted deep in the soil of tradition and whose branches grow in the power of continuity.” And as “an ancient dogma that cannot change you nor can you change it.” In other words the classical poets can not change and develop to be assimilated in the American tradition but their branches who turn to be Gibran and his friends can change and grow “in the power of continuity. He concludes that they are different in a very short sentence saying “You have your thought and I have mine.” (Bushrui Love Letters 7)

3- Sometimes Gibran has a certain anxiety concerning his situation in America. His works reflect a strong need to prove oneself worthy in the American society. As critic Evelyn Shakir puts it, “implicit in all this name dropping is the claim that here is an ‘oriental’; who can run with western writers, who can match their erudition and imitate their tone, their word play” (Shakir 66-67). In “Holy Land,” he speaks to Arab people saying that he believes that they can contribute to the American civilization. He begs them to contribute with elements of their Arabic poetry “as a gift of gratitude upon the lap of America.” (Gibran “I Believe in You.” 3)

He wants them to prove themselves in the American civilization saying “I believe you can say to the founders of this great nation, “Here I am, a youth, a young tree whose roots were plucked from the hills of Lebanon, yet I am deeply rooted here, and I would be fruitful.” He associates their origin not to their Arabic country but to Christianity to make them near to American readers as he says “And I believe that you can say to Abraham Lincoln, the blessed, Jesus of Nazareth touched your lips when you spoke, and guided your hand when you wrote; and I shall uphold all that you have said and all that you have written”” He wants to bridge the gap between the two nations by inviting his race to participate with their previous culture , but to make the priority for the American culture saying “ I believe that you can say to Emerson and Whitman and James, “In my veins runs the blood of the poets and wise men of old, and it is my desire to come to you and receive, but I shall not come with empty hands.” (Gibran “I Believe in You.” 3)

4- He emphasized those aspects of his identity likely to gain acceptance by white Americans, and distanced himself from those elements of Arab culture viewed as less readily assimilable. He emphasizes his spirituality employing biblical rhetoric and religious parallels in his attempt to engage American readers and familiarize the unusual even as he implicitly or explicitly sought to distance himself from Islam. In particular, he stressed his Christian identity in “Prayer XXIII”, as he mentions “priestess” as a religious guide and “temple” as a place for worshiping God and praying. He tried to be specifically near to Christianity and remote from Islam so as he become deeply rooted in the American identity and stripped away from his Arabic culture. He describes the act of praying in the form of a dialogue between a priest and a priestess saying :

Then a priestess said, “Speak to us of Prayer.”

And he answered, saying:

You pray in your distress and in your need; would that you might pray also in the fullness of your joy and in your days of abundance

.....
Therefore let your visit to that temple invisible be for naught but ecstasy and sweet communion.

For if you should enter the temple for no other purpose than asking you shall not receive.

.....
It is enough that you enter the temple invisible.

I cannot teach you how to pray in words.” (Gibran The Prophet 3)

5- Gibran freed Arab American writers of their self consciousness, addressing topics other than the immigrant’s experience. His topics spanned themes from

love to war. He was strongly philosophical and political, and he didn't apologize or explain himself as Arab to the American audience. He writes many poems like "Children", in which he says "Your children are not your children. / They are the sons and daughters of Life's longing for itself." He also writes "Death", in which he says "You would know the secret of death. / But how shall you find it unless you seek it in the heart of life?" He tackles the subject of freedom in his poem "Freedom" as he says "And thus your freedom when it loses its fetters becomes itself the fetter of a greater freedom." (Gibran The Prophet 12-15)

Such strategies were unsurprising given the broader context of assimilation pressures, prerequisite cases and wartime fervor, all of which made the racial, legal, and social status of Arabs in the United States vague. Although many scholars find Gibran's work deeply philosophical and elementary, in his day he kept company with the greats of U.S. literature -- among them poet Robinson Jeffers, playwright Eugene O'Neill and novelist Sherwood Anderson. As a playwright, novelist, artist and poet, he has inspired other writers, musicians, artists and even the U.S. Congress, which established creation of Khalil Gibran Memorial Poetry Garden in Washington D.C., dedicated by President George Bush in 1990 to commemorate Gibran's influence and universal themes.

V- Palestinian-American Naomi Shihab Nye (1952-) and Grape leaves Poets:

After the 1960s, however, things began to change. With the emergence of The Civil Rights and Black Power movements, Arab-Americans found it easier to write about their ethnic heritage, find publishers and audiences and began to demand a place in the history and literature of the United States. The situation of immigrants and ethnic literary voices were improved. More Arab-Americans turn to literature and the arts as a form of self expression. At the same time, there was also an arrival of new immigrants from the Arab world. These immigrants, who were from a variety of countries, frequently Muslim, and often better educated and more politically engaged than earlier immigrants had been, stimulated settled Arab-Americans to engage more directly with Arab culture and politics. Meanwhile, political events, from the 1967 war to 9-11 and beyond, forced Arab-Americans to struggle with their identity and with the "write or be written" imperative: Define yourself or others will define you. (Majaj 7)

Today, Arab-American poetry has emerged as a genre in its own right, with younger writers able to take for granted the existence of a community, both ethnic and literary. It was within this context that the landmark anthology Grape Leaves: A Century of Arab American Poetry, edited by Gregory Orfalea and Sharif Elmusa, was published in 1988. This collection asserted the existence of Arab-American writers, introduced Arab-American poets to a new audience, created a sense of an Arab-American literary community, and made it possible for authors to write not as "others" but as Arab-Americans. Detached across the United States, these poets comprise a literary movement like the Pen League. They are men and women, of Muslim, Christian and Jewish heritage, some born in the Arab world, others born American, although all write in English. Some are established poets,

while others are relative newcomers to the poetry scene. (Majaj 8)

They gave voice to a quest for self-identification and drew on U.S. literary traditions, especially free verse and the lyric poem. Authors such as Sam Hazo (1966-), Sam Hamod (1936-), Jack Marshall (1921 - 1973), Naomi Shihab Nye (1952 -) and others began to publish poetry that touched, sometimes glancingly, sometimes directly, on Arab identity and probed what had been lost during the generations of assimilation. (Majaj 8)

2-Naomi Shihab Nye (1952 -)

She is one of the most well-known of Arab-American authors: a prolific writer who has earned an keen readership among both Arab-American and mainstream American audiences, children and adults Palestinian-American Naomi Shihab Nye gives voice to Arab culture and tradition while at the same time makes space for change. For her, as for other Arab-Americans, it is not a matter of choosing one world over the other, Arab or American. Rather, she insists that Arab-American identity exists at the point of crossing: the hyphen linking cultures, the gulch between worlds.

She was born in St. Louis, Missouri, to a Palestinian Muslim father and an American Christian mother. During her high school years, she lived in Ramallah in Jordan, the Old City in Jerusalem, and San Antonio, Texas, where she later received her B.A. in English and world religions from Trinity University. She is the author of numerous books of poems, including You and Yours (2005), which received the Isabella Gardner Poetry Award, as well as 19 Varieties of Gazelle: Poems of the Middle East (2002), a collection of new and selected poems about the Middle East, Fuel (1998), Red Suitcase (1994), and Hugging the Jukebox (1982).

Nye has received awards from the Texas Institute of Letters, the Carity Randall Prize, the International Poetry Forum, as well as four Pushcart Prizes. She has been a Lannan Fellow, a Guggenheim Fellow, and a Wittner Bynner Fellow. In 1988 she received The Academy of American Poets' Lavan Award, selected by W. S. Merwin. She currently lives in San Antonio, Texas. She was elected a Chancellor of the Academy of American Poets in 2010. (Naomi Shihab Nye 1)

3-Aspects of Retention

1- Nye gives voice to her experience as an Arab-American through poems about heritage and peace that overflow with a humanitarian spirit. She alludes more often to the landscapes and life of her homeland. She also draws metaphors from the Middle East. These are images that are natural references to places from her childhood memories as if these images are still so much a part of her life. Her poetry for example, speaks of olive trees, green lands, happy nights in Palestine she did not actually see or remember. In her poem, "Different Ways to Pray," she describes Palistinians' life in their homeland saying:

There were the men who had been shepherds so long
they walked like sheep.

Under the olive trees, they raised their arms—

Hear us! We have pain on earth! (Nye Words 10)

Roots and sense of place are major themes in her poetry. She tries to revive the spirit of Palestine in the readers' minds by reminding people of the taste of "olives bobbed peacefully in fragrant buckets of vinegar and thyme," "flat bread and white cheese," "baskets of grapes," and mothers "stitching intricate needlework into children's dresses" (Nye Words 10) The daily life of Palestinians is dramatized in this poem in a way that reflects their strength and happiness in spite of suffering. She says:

At night the men ate heartily,

and were happy in spite of the pain,

because there was also happiness. (Nye Words 10)

2- She gives voice to Muslim Arab-American experience. In her poem "Different Ways to Pray," she describes Muslims' life in Palestine. She concentrates on the act of praying saying:

There was the method of kneeling,

Their prayers were weathered rib bones,

small calcium words uttered in sequence,

as if this shedding of syllables could somehow

fuse them to the sky. (Nye Words 10)

She views the faith of the older men as something inspirational and redemptive as she goes on describing another pillar of Islam which is Pilgrimage and how they become happy when they are granted the chance of performing Hajj saying :

Some prized the pilgrimage,

wrapping themselves in new white linen

to ride buses across miles of vacant sand.

When they arrived at Mecca

they would circle the holy places,

on foot, many times,

they would bend to kiss the earth

and return, their lean faces housing mystery. (Nye Words 10)

3- She insists on critiquing as well as celebrating her own cultural contexts, whether Muslim, Arab or American. In this poem, she writes as a Muslim whose project is to criticize and reform the careless stereotype that so often misrepresent Muslims. She describes how Arabs become different when they are Americanized. The poem makes clear that what is lost in forced assimilation is an identity, a history, a self and a religion too.

There were those who didn't care about praying.

The young ones. The ones who had been to America.

They told the old ones, you are wasting your time.

Time?—The old ones prayed for the young ones.

They prayed for Allah to mend their brains, (Nye Words 10)

4- She asserts her message that all human beings, Arabs, Americans or Arab Americans, are worthy of respect, deserving of consideration, and in need of kindness. In her poem "Kindness," the poet's many travels have taken her to some of the world's most prosperous countries and thriving cities as well as to some of the harshest and poorest lands, where violence, hunger, and injustice are common. In order to acquire the power of kindness, one has to see people's sufferings. She say:

Before you learn the tender gravity of kindness,

you must travel where the Indian in a white poncho

lies dead by the side of the road.

You must see how this could be you,

how he too was someone

who journeyed through the night with plans

and the simple breath that kept him alive. (Nye Words 35)

5- She has suggested that Arab-American identity is not something to be preserved or denied or escaped or romanticized: it is just another way of being human. Arab and Arab-American experiences can be expressed, not through homesick recovery, but by honoring the diversity of experiences and the necessity of change. She dismantles the idea of a self that is static and stable, and insists instead on selfhood as a process of becoming and discovery. She wants to create an Arab-American world that is multifaceted, made of many cultural strands. In the poem "Half and Half," for instance , she addresses the dynamics of divided identity.

You can't be, says a Palestinian Christian on the first feast day after Ramadan.
So, half-and-half and half-and-half.

He sells glass. He knows about broken bits,

chips. If you love Jesus you can't love

anyone else. Says he.

At his stall of blue pitchers on the Via Dolorosa,

he's sweeping. The rubbed stones

feel holy. Dusting of powdered sugar

across faces of date-stuffed mamool. (Nye Fuel 60)

6- Her poetry shows a strong sense of loss, a sense of displacement, and betrayal. She has a conflict about who they are and how they fit into the American society. In "Blood," she narrates a childhood experience: a girl who knocked on her door and "wanted to see the Arab." Nye says they didn't have one. After that, she says, her father told her who he was: "'Shihab'—'shooting star'—/a good name, borrowed from the sky" (Nye 19 Varieties 136). But the poem then moves from a light-hearted consideration of the possibilities offered by her father's folk tales of being a "true Arab" to a deeply troubled questioning of the implications and responsibilities of this identity. What does it mean to be a "true Arab," especially in the context of political tragedy. As Nye asks at the end of the poem, "What does a true Arab do now?" (137). The painful significance of this final question lies precisely in her inability to answer it. The gift of heritage, Nye makes clear, is also a warning: notions of "true" identity are too easily reified into the hard lines of absolutes that lead to bloodshed. What matters, she suggests, is not one's ethnic identity so much as the care and concern one human extends to another.

7- Her integration of Arab and American identity occurs partly through language. Her writing draws on both American and Arabic words; it is informed by American free verse, yet is imbued with an energy that draws on the heart of the Arabic oral tradition and Arabic poetry. At times, Nye is very explicit about her intention to use Arabic influences to revitalize the English language. Drawing on Arabic not just for specific images and words, but also for its sheer exuberance, she celebrates Arabic language and culture and identity even as she creates a new language that can negotiate the passage between Arab and American, making space for both without apology. In her poem "Blood" for instance, she introduces the Arabic word 'Shihab'—'shooting star'—/a good name, borrowed from the sky" and tries to explain it to the reader. In "Half and A Half," she introduces the word "Ramadan" saying "on the first feast day after Ramadan." She tries to explain that in Ramadan Muslim Arabs fast and they have a feast the first day after Ramadan. She also sheds light on some of the Arabs' traditions in this Holy day as they make a kind of cookies called "mamool." She describes how women are "Dusting of powdered sugar

across faces of date-stuffed mamool.”

VI-Conclusion

The poets of both eras, although stylistically distinct, focus on some common themes. “It was fascinating,” they write, “to discover elements more vital than ethnicity and U.S. citizenship that these writers share: family; internationalism; metaphysical questioning; homesickness; a marked concern for injustice, violence and international conflict. The contemporary poets, reflecting diverse lives, weave Arab themes into their work to a lesser or greater degree. They begun to enrich American literature with compelling voices in a way that Amin Rihani could not have foretold, and as his pioneering generation was unable to do. But in the final analysis, as Joseph Awad judges, they “all have to stand or fall on their merits as poets - not as Arab-American poets.”

Works Cited

- “Cultural Assimilation or Multiculturalism.” LotsOfEssays.com. 2010. Webmasters make \$\$\$. <<http://www.lotsofessays.com/viewpaper/1693921.html>>
- “Cultural Assimilation.” Wikipedia, the free encyclopedia. Wikimedia Foundation, Inc. 27 January 2010. <http://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_assimilation>
- “Mahjar poets .” Helicon 2010 Farlex, Inc. <<http://encyclopedia.farlex.com/Mahjar+poets> >
- “Naomi Shihab Nye” . Poets.Org. 1997 - 2010. Academy of American Poets. 13 Feb. 2010 <<http://www.poets.org/poet.php/prmPID/174>.>
- Bushrui, Suheil and Salma Haffar al-Kuzbari, ed, Gibran: Love Letters, New York: Oneworld Publications, 1999.
- Gazer, Nathan, Moynihan, Daniel Patrick, Beyond the Melting Pot, Cambridge: The MIT Press, 2nd edition, 1970.
- Gibran, Kahlil. The Madman: His Parables and Poems. New York: Knopf, 1918.
- ---. The Prophet. New York: Wordthworth:, 1923.
- ---. “I Believe in You.” Syrian World Magazine published in Brooklyn. NY: 1926. < <http://www.arab2.com/gibran/f/believe-in-you.htm>>
- Gordon, Milton M. Assimilation in American Life, New York: Oxford University Press, 1964.
- Jones , J. Sydney. “Syrian Americans.” Countries and Their Cultures. 2010. <<http://www.everyculture.com/multi/Sr-Z/Syrian-Americans.html>>
- Liukkonen, Petri. “Kahlil Gibran (1883-1931) - Gibran / Jibran - Khalil or Kahlil, Arabic name Jubrān Khalil Jubrān” Books and Writers. Petri Liukkonen (author) & Ari Pesonen. Kuusankosken kaupunginkirjasto. 2008. <<http://www.kirjasto.sci.fi/gibran.htm>>
- Majaj, Elisa Suhair. “Arab-American Literature: Origins and Developments.” American Studies Journal. N U M B E R 5 2 (W I N T E R 2 0 0 8) . Center for United States Studies, Martin Luther University Halle-Wittenberg . 2007-2010. <<http://asjournal.zusas.uni-halle.de/150.html>>
- Naff, Alixa. Becoming American: The Early Arab Immigrant Experience. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985.
- Nye, Naomi Shihab. 19 Varieties of Gazelle: Poems of the Middle East. New York: Greenwillow Books, 2002.
- ---. Fuel: Poems by Naomi Shihab Nye. New York: BOA, 1998.
- ---. Words Under the Words: Selected Poems. Portland, Oregon: Far

Corner Books, 1995.

- Parekh, Bhikhu. Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. London: Macmillan Press, 2000
- Parrilo, Vincent, Diversity in America, Pine Forge Press/ A Sage Publications Company, 1996.
- Shakir, Evelyn. "Coming of Age: Arab American Literature." Ethnic Forum 13.2/14.1 (1993-1994): 63-88.
- Simarski, Lynn Teo. "Poetry in the Blood." Saudi Aramco World. Volume 41, Number 4. July/August 1990. Aramco Services Company. 2004-2010.<<http://www.saudiaramcoworld.com/issue/199004/poetry.in.the.blood.htm>>
- Takaki, Ronald. A Different Mirror. A history of Multicultural America. Boston-Toronto-London: Little, Brown and Company, 1993



2011

Itinéraire

Collection
SYMAR

DR. IBRAHIM ALBALAWI
DR. AHMAD ALWADI

Président d'Honneur : *Edgar Morin*

Jacques Cortès

Président

Sophie Aubin, Serge Borg, Małgorzata Pamuła,
Jean Paul Roumegas, Nelson Vallejo-Gomez, Francis Yaiche

Vice-Présidents

Service éditorial

Małgorzata Pamuła
Laurent Pochat
Marilu Soria Borg

Coordination générale
Graphisme et mise en page
Conseillère

Thierry Lebeau-pin
Małgorzata Niziolek

<http://www.gerflint.forumpro.fr> - Forum interne
<http://www.gerflint.eu> - Site international



GERFLINT –

Groupe d'Etudes et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

ASSOCIATION BÉNÉFICIAIRE DU PATRONAGE
DE LA FONDATION MAISON DES SCIENCES
DE L'HOMME DE PARIS

CONSEIL SCIENTIFIQUE ET D'ORIENTATION

Afrique centrale et de l'Ouest (Urbain Amoa)
Algérie (Saddek Aouadi, Latifa Kadi)
Brésil (Véronique Dahlet)
Canada (Eliane Lousada, Frédérique Arroyas)
Chili (Patricio Moreno)
Chine (Pu Zhihong, Fu Rong, Li Keyong)
Espagne (Sophie Aubin)
Europe (Enrica Piccardo)
France (Dominique Ulma, Francis Yaiche)
Inde (Vidya Vencatesan)
Italie (Marie-Berthe Vittoz, Raus Rachele)
Monde (Serge Borg, Jean-Paul Roumegas)
Monde Arabe (Ibrahim Al Balawi, Henda Dhaouadi)
Monde Méditerranéen (Jacques Demorgon)
Pays Germanophones (Florence Windmüller)
Pays Riverains de la Baltique (Aleksandra Ljalikova, Fred Dervin)
Pays Riverains du Mékong (Nguyen Lan Trung, Phi Nga Fournier)
Pays Scandinaves (Merete Birkelund, Coco Norén)
Pologne (Małgorzata Pamula, Anita Pitlarz)
Roumanie (Constantin Domuta, Monica Vlad)
Royaume Uni et Irlande (Michael Kelly)
Sud-Est Européen (Alexandros Dagkas, Rea Moutmtzidou)
Tunisie (Salah Mejri)
Turquie (Nedret Oztokat, Arzu Kunt)
Venezuela (Yolanda Quintero de Rincon, Veronica Bustamante)

GERFLINT

Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français
Langue Internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

<http://gerflint.forumpro.fr>

<http://www.gerflint.eu>