

0. Introduction

Dans ce premier chapitre à caractère résolument introductif et présentatif, il nous a semblé sinon nécessaire du moins d'une grande utilité pour notre propos de procéder, avant tout à une nette explicitation des fondements théoriques et des implications pratiques du présent travail de recherche.

Pour ce faire nous nous sommes attaché à y exposer un certain nombre de données de base relatives d'une part à certaines considérations sociolinguistiques de la situation étudiée et d'autre part, aux concepts majeurs évoquant les dimensions essentielles de notre approche. En somme il s'agira de l'appareil conceptuel que met en exergue le libellé de notre sujet de thèse.

Ces données préliminaires, nous les avons puisées dans diverses sources incluant non seulement des ouvrages d'auteurs faisant autorité dans les domaines qui nous intéressent, mais aussi d'autres assez communes certes, mais néanmoins sûres : les dictionnaires et les encyclopédies.

C'est précisément dans ce but d'explicitation que nous envisageons aborder en premier lieu les concepts les plus en liaison avec la problématique sous-tendant notre travail tels que ceux relevant du champ *didactique* et ceux, autrement centraux, de l'analyse socio-pragmatique des interactions verbales.

Sans sous-estimer l'importance d'aucun aspect du problème que nous essayons d'élucider, nous avons choisi de commencer par celui qui nous permettrait le mieux de le poser dès le début, pour pouvoir pertinemment par la suite traiter de ses différentes dimensions suivant le plan stratégique adopté.

Donc il s'agit de poser d'abord le problème dans sa configuration pédagogico-didactique avant d'en aborder ce qui peut être ses origines socioculturelles et sociolinguistiques, et chercher ensuite dans les théories sur la communication verbale les outils conceptuels et méthodologiques à même de servir aussi bien la compréhension que les visées de l'ordre de l'application.

Lequel problème consiste à expliquer comment et pourquoi l'enseignement de l'arabe dispensé entre autres aux négro-mauritaniens et ce le long de leur scolarité et même à l'université, souvent à un volume horaire raisonnable, n'a pas réussi à donner à la plupart de ces derniers la compétence minimale, qu'elle soit linguistique ou communicative, requise pour un usage probant de l'arabe. Donc, il s'agit d'un constat d'échec dont il faut chercher l'explication et si possible y remédier.

Ainsi dans ce cas particulier, les données fondamentales de la situation de départ sont les suivantes : l'*enseignement*⁵ de l'*arabe* à un public *non-arabophone* (les négro-mauritaniens) dans le double cadre institutionnel de l'*université* (ou de l'*enseignement supérieur en général*) et d'un pays (la Mauritanie) où cette langue est la *langue officielle*.

Outre l'instance de tutelle qui ne cesse de décréter des réformes du système éducatif à un rythme pour le moins symptomatique, les partenaires directs de cet enseignement appelés, lors d'une enquête que nous avons menée dans le cadre de ce travail, à en évaluer le degré du succès l'ont jugé (apprenants : 73,13% et enseignants : 81,82%)⁶ peu ou pas du tout satisfaisant.

⁵ Précisons qu'il ne s'agit pas ici d'un enseignement spécifique de l'arabe destiné, dès le départ, à un public non-arabophone, comme l'est par exemple, dans le contexte français, celui du FLE avec ses méthodes, son matériel didactique spécialisé ... mais plutôt d'un enseignement qui s'adressait indifféremment, la prise de conscience des différences étant très récente, aux *nativs* et aux *non-nativs* et du coup lèse sérieusement les derniers.

⁶ cf. notre enquête, Chap. 3 pour le détail de ces appréciations.

Même si cela pouvait paraître quelque peu naïf, le projet que nous avons formulé au départ était d'aboutir d'abord, à une juste compréhension des problèmes posés et ensuite, à leur proposer dans la mesure du possible, une solution optimale.

Il s'agit de faire en sorte que cet enseignement de l'arabe, et par l'arabe, dispensé par l'institution scolaire à titre obligatoire (donc imposé) devienne, suite à son adoption par ses destinataires, un apprentissage voulu et entrepris de plein gré par des apprenants réellement motivés et désireux d'acquérir cette langue. Il importe, dans la recherche d'une solution, d'accorder ou de faire converger, sur cette question, les intérêts institutionnels et individuels et/ou de groupes notamment non-arabophones.

C'est donc à première vue, un problème de l'ordre disons de l'enseignement. Mais ce dernier terme, trop général, ne constituant pas un cadre adéquat pour une approche des questions concrètes, la recherche gagnerait davantage à se focaliser sur les dimensions *pédagogique*, *didactique*, *institutionnelle* etc. liées, chacune à un constituant essentiel de la situation objet de l'étude. Car c'est bien une certaine pratique d'enseignement/apprentissage, portant sur une discipline donnée, destinée à un public donné, dans le cadre d'un système éducatif particulier, qui constitue, avec ses différents aspects, l'axe de nos investigations.

Première section :

De l'enseignement de l'arabe aux négro-mauritaniens

1. Caractéristiques et problèmes :

1.1. Caractéristiques

L'enseignement de l'arabe aux non-arabophones s'inscrit, en tant qu'enseignement d'une discipline parmi d'autres, dans le cadre de l'enseignement tout court et à ce titre n'échappe pas au sort d'un système éducatif caractérisé par une baisse de plus en plus alarmante des niveaux qui en est peut-être l'expression la plus évidente de la crise. Mais en tant qu'*enseignement d'une langue* que l'on peut dire d'une certaine manière de surcroît, *étrangère*, dans la mesure où le public destinataire est par définition non-arabophone, cette forme d'enseignement est suffisamment spécifique pour mériter d'être considérée comme telle et traitée en conséquence.

Elément fondamental du paysage linguistique mauritanien, et partant du système éducatif national et en particulier de sa version actuellement en vigueur (la Réforme promulguée en avril 1999), l'arabe institué depuis des décennies, langue officielle de la Mauritanie, occupe à la fois concurremment et en complémentarité avec le français les fonctions de (principale) langue d'enseignement et de travail dans le pays, d'où l'hypothèse de l'intérêt de l'acquisition de cette langue pour tous les (futurs) citoyens de ce pays. Or vis-à-vis de l'arabe, à la différence du français, les mauritaniens, dont une partie n'est pas arabophone, n'ont pas les mêmes chances.

Un tel constat de base serait pour une large part à l'origine de la disparité dans les résultats⁷ obtenus et de la divergence des attitudes et des comportements des

⁷ Lors d'une évaluation des compétences minimales en arabe d'un élève non-arabophone (scolarisé dans la filière dite *bilingue*) au Fondamental, organisée par le Ministère de l'Education Nationale, seulement 15,1 des 46 items proposés en arabe L2 ont été réussis (soit 32,82%). La moyenne nationale brute était donc 32,82% et la majorité des élèves n'ont pas dépassé 28% en arabe L2. Au concours

ressortissants des différentes communautés linguistiques vis-à-vis de l'arabe et incidemment par rapport au français.

Une des raisons à cet état de fait, vraisemblablement la plus plausible, peut être qu'un public scolaire d'une hétérogénéité linguistico-ethnique évidente, s'est vu indifféremment ciblé des décennies durant, par les mêmes programmes d'enseignement y compris des langues et notamment de celle qu'une partie du public concerné considère *sa langue maternelle*.

Même si les visées d'une telle politique de planification linguistique, seraient dictées surtout par des soucis de rapprochement les unes des autres des différentes composantes de la population mauritanienne, de consolidation de l'unité et la cohésion de la communauté nationale, sa mise en application a toujours consisté jusqu'ici à ne pas tenir compte des différences notamment par rapport à l'arabe et à agir comme s'il s'agissait effectivement – ce qui n'est pas le cas - d'une seule et même communauté linguistiquement et culturellement homogène, en l'occurrence arabophone.

Cette attitude délibérément intégrative et centralisatrice de la non reconnaissance des différences (derrière laquelle il serait difficile de ne pas soupçonner un calcul politique, mais qui ne serait pas forcément mal intentionné) allait dans le sens d'une assimilation contre laquelle les faits incontestables de la réalité s'inscrivent en faux.

Simplement parce que l'assentiment des groupes concernés n'étant pas acquis d'office, ce serait une gageure que d'espérer leur adhésion totale et spontanée à une politique éducative qui ne tient pas compte ni de leurs spécificités culturelles ni de leurs intérêts de groupes.

d'entrée au collège (Session 1995), 32,81% des élèves *bilingues* ont obtenu un zéro en arabe [!] et seulement 3,86% la moyenne et plus. Au baccalauréat (1995) seuls 4,4% des élèves *bilingues* ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20 en arabe L2.

Sans trop insister pour le moment, sur les difficultés inhérentes à l'*arabe*, auxquelles fait face tout apprenant de cette langue fut-il arabe *natif*⁸, il est établi à plus forte raison, que pour les non-arabophones, ces difficultés se conjuguant à celles liées aux caractéristiques des sujets apprenants eux-mêmes (de culture différente) et inhérentes surtout à leur propre appréhension d'un système linguistique tout à fait différent de celui de leur langue maternelle, constituent un facteur important de dépaysement et peuvent décourager même les bonnes volontés.

Cependant on peut toujours partir de l'hypothèse selon laquelle les négro-mauritaniens souhaiteraient bien apprendre l'*arabe*, du moins jusqu'à preuve du contraire. Comme nous l'avons signalé dans l'introduction de ce chapitre, le présent travail vise entre autres de faire la lumière sur les conditions dans lesquelles ces non-arabophones apprennent l'*arabe* et entend chercher les voies et moyens de remédier aux difficultés réellement en cause et donc responsables de l'échec de cet enseignement/apprentissage.

Des objectifs tels que les nôtres présupposent pour être atteints d'interroger l'histoire de l'enseignement, notamment de l'*arabe* et par l'*arabe*, les institutions qui y sont impliquées à un titre ou à un autre dans le pays, sa pratique sur le terrain ainsi que ses principaux protagonistes et bien entendu les disciplines scientifiques censées nous donner les outils nécessaires dans cette entreprise : comprendre, expliquer et œuvrer à résoudre les problèmes liés à cette forme d'enseignement.

L'*arabe* resté longtemps (environ deux décennies, pour nous en tenir à la veille de la situation actuelle) *langue seconde* obligatoire aux non-arabophones mauritaniens qui avaient choisi le français comme première langue d'enseignement, en est venu, depuis la rentrée 2000, pour le même public au statut, partagé avec le français, de première langue, suivant un dosage et une répartition du champ de compétence de

⁸ Ou, si l'on peut dire, de *souche* c'est-à-dire locuteur effectif (ou potentiel) de cette langue à travers sa connaissance d'une ou de plusieurs de ses *façons de parler*.

chacune des deux langues, par rapport aux différentes disciplines prévues par la toute dernière restructuration du système éducatif mauritanien que nous aurons à détailler ultérieurement (Chap. 5).

Objet d'un enseignement dans les deux cas obligatoire, l'arabe représente, non seulement par rapport à la Mauritanie qui n'est plus dans cette perspective qu'un cas, qu'une partie (mais qui résume, d'une certaine manière l'essentiel en la matière) d'un tout, un véritable enjeu à la fois politique et culturel, par rapport au destin commun du monde arabe (le panarabisme) voire de la communauté musulmane tout entière, auquel beaucoup de par cet espace continuent encore à croire. Tant cette *langue* constitue un des facteurs les plus importants sur lesquels se fondent (sont fondés) les sentiments de co-appartenance (J. A. Fishmann, 1966⁹ cité in J. Dichy : 1996) et les aspirations à l'unité qui cimentent fortement les membres de ces deux communautés.

En effet, d'un point de vue nationaliste (arabe) et islamiste sans connotation péjorative, la langue arabe suscite un intérêt tel qu'au-delà de la réflexion purement théorique et d'une démarche scientifique destinées, dans un deuxième temps, à servir l'activité pédagogique, le risque de verser dans le militantisme dogmatique est réellement de taille.

Nombreux sont ceux, à travers toute l'étendue de l'espace arabo-musulman, pour qui militer, non seulement pour le maintien et la sauvegarde de l'*arabe*, mais pour sa promotion et sa diffusion dans le monde musulman non-arabophone et même au-delà, relève (quasiment) du devoir religieux¹⁰. A plus forte raison la diffusion de cette

⁹ Language Loyalty in the United States, The Hague, mouton.

¹⁰ La question de la qualité religieuse de l'arabe et les égards qui lui seraient dus selon la foi musulmane ainsi que la comparaison préférentielle ou basée sur les mérites des différentes langues ne datent pas d'aujourd'hui. On en trouve l'écho chez Ibn Ḥazm [Ali ibn Aḥmad ibn Saṭīd] (Al)z-zāhīrī al-Andalussī (m. en 456 H/1064) dans son ouvrage « Al-Ṭīḥkām fi Ṭuṣūl al-Ṭāḥkām » [éd. Dar al-kutub al-Ṭilmijja, Beyrouth, 1985, 2 tomes] où l'on peut lire (t. 1/ p. 35, nous traduisons de l'arabe) : « certains se sont fait des idées sur la supériorité de leur langue par rapport aux autres langues, et ceci n'a aucun sens, car les critères de la supériorité sont connus et il n'en est pas en dehors d'une action

langue parmi les musulmans non-arabophones ressortissants, de surcroît, de pays arabes où, déjà des liens très solides les lient depuis toujours à leurs concitoyens arabophones.

En revanche, il n'est pas difficile, par rapport à la position précédente, d'inférer que toute attitude contraire à ces orientations que l'on peut qualifier franchement d'idéologiques, fut-elle *purement* et *objectivement* scientifique et quels qu'en soient la pertinence et les mobiles, est facilement assimilée à une haute trahison voire à une abjuration.

1.2. Problèmes

Mais encore faut-il que les non-arabophones du pays considéré ou d'ailleurs se déclarent désireux d'acquérir l'arabe et que cette acquisition réponde à une demande et vienne satisfaire des besoins réels et suffisamment précis. Sinon l'enseignement (obligatoire) de cette langue passerait simplement pour l'expression d'un comportement hégémonique d'une communauté linguistique donnée (même majoritaire) œuvrant à imposer sa propre langue à d'autres communautés (même

0494628351

[♀amal] ou d'une spécificité [♀ixtisāṣ] ; or la langue n'a pas d'activité et aucun texte n'édicte la suprématie d'une langue sur une autre et le Très-Haut a dit [Coran, 14 : 4] : « Nous n'avons envoyé nul messager autrement qu'à travers la langue des siens [de son peuple] pour qu'il leur clarifie [le message divin] » ; et le Très-Haut a dit [Coran, 44 : 58] : « c'est que Nous l'avons rendu accessible par le truchement de ta langue pour qu'ils puissent s'[en] souvenir ». Ainsi le Très-Haut [nous] apprend qu'il n'avait révélé le Coran dans la langue des arabes que pour que son peuple [au prophète de l'islam] que la paix soit sur lui puisse le comprendre, et pas pour une autre raison. Ʒælinūs [Galénos, le médecin grec mort en 201 ou 210] s'y est trompé en disant que la langue des grecs était la meilleure des langues car les autres langues sont parfaitement semblables soit à l'aboiement des chiens, soit au coassement des grenouilles. Et c'est là une grande ignorance, car quiconque écoute une autre langue que la sienne et qu'il ne comprend pas, elle est pour lui, typiquement, comme ce qu'a évoqué Galénos. Certains ont dit que l'arabe était la meilleure des langues parce que c'est en lui que les paroles d'Allah le Très-Haut ont été révélées. Ali a dit : "et ceci n'a pas de sens, car Allah Tout-Puissant nous a appris qu'il n'a envoyé de messager que par la langue des siens. Et le Très-Haut a dit [Coran, 35 : 24] : « Il n'existe pas de nation qui n'eut pas reçu [de prophète/précurseur] d'avertisseur », [...] et Coran, 26 : 196] « Certes, il [le (même) message divin] se trouve dans les Livres des Anciens » donc les paroles d'Allah le Très-Haut sont révélées dans chaque langue ; et Il a révélé la Torah, l'Evangile, les Psaumes et S'est entretenu avec Moïse que la paix soit sur lui en hébreux, comme Il a révélé les *folios* [suḥuf] à Abraham en syriaque ; ce qui fait qu'en ceci [toutes] les langues se valent absolument.

citoyennes du même pays) et au détriment de leurs langues respectives, le tout dans un contexte de pluralisme ethnico-linguistique et de diversité culturelle, très probablement générateurs d'antagonismes d'origine identitaire et même de conflits civils.

C'est pour dire, dès maintenant, qu'avant d'envisager les aspects pédagogico-didactiques proprement dits de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones mauritaniens, un certain nombre de problèmes doivent être préalablement soulevés et dépassés. Lesquels problèmes qui ne sortent pas du cadre objectif de la recherche, portent sur différents éléments de la situation didactique dont il sera question.

1.2.1. Au niveau du public :

Un des problèmes les plus pertinents se pose au niveau du public cible de cet enseignement/apprentissage de l'arabe : les apprenants. Nous en formulons ainsi les principales questions :

Quelles sont les vraies motivations des non-arabophones mauritaniens pour apprendre et acquérir la langue arabe ? Quels besoins réels éprouvent-ils à quelque niveau que ce soit de leur vie active : socioprofessionnelle, intellectuelle, religieuse, quotidienne ; et qui seraient censés être satisfaits par l'acquisition de cette langue ? Quelle image ou représentation se font-ils de l'arabe ? De quels contenus linguistiques particuliers auraient-ils besoins précisément ? Quel enjeu constitue pour eux le fait d'apprendre ou ne pas apprendre l'arabe ? Est-il nécessaire ou seulement utile pour eux et dans quelle mesure, que les non-arabophones mauritaniens apprennent l'arabe ? Pourquoi l'apprendraient-ils si'ils avaient le choix ?

Plus concrètement, de quel degré d'utilité, pour un négro-mauritanien est le fait de maîtriser l'arabe ? Cette langue lui est-elle utile pour communiquer chez soi ? dans la rue ? avec l'épicier du coin ? avec un agent du transport en commun (chauffeurs de taxis, de bus etc.) ? avec un médecin ? un pharmacien ? avec un représentant de

l'administration ou de l'autorité publique ? avec le directeur de l'école de son enfant ? avec ses collègues, ses chefs ou ses subordonnés au travail ? avec l'imam de la mosquée ? avec un prestataire de services : un agent immobilier, de la poste, d'une cabine téléphonique à usage commercial, de la société de l'eau, de l'électricité, du gaz ?

En résumé, un négro-mauritanien peut-il vivre normalement, s'instruire, se former (à l'école ou à l'université), s'informer régulièrement (via les médias), travailler, communiquer aisément sans connaissance de l'arabe ?

Toutes ces questions ont été posées d'une manière ou d'une autre lors de l'enquête que nous avons effectuée (cf. Chap. 3), aux enseignants de l'arabe aux non-arabophones à l'Université de Nouakchott, mais surtout aux étudiants négro-mauritaniens suivant l'enseignement en question.

1.2.2. Au niveau de la langue arabe :

Non moins pertinent que le précédent est le problème qui se situe au niveau même de la *langue arabe* objet de l'enseignement/apprentissage dont il s'agit ici. Pertinence d'autant plus évidente que les questions qui viennent d'être posées au niveau du *sujet* de l'apprentissage (l'apprenant non-arabophone) dépendent dans une large mesure, pour pouvoir trouver des réponses appropriées, de l'élucidation de la nature de l'*objet* de cet apprentissage (la langue arabe). Surtout que nous avons jusqu'ici répété sans cesse *l'arabe* ou *la langue arabe* comme s'il s'agissait d'un objet simple d'étude ou d'apprentissage et qui, en soi, ne pose pas de problème particulier.

Or dans sa simplicité de terme plutôt banalisé par un usage courant, "l'arabe" ou le syntagme "langue arabe" a pour référent une réalité linguistique beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Et c'est l'occasion de s'y arrêter pour y voir plus clair.

1.2.2.1. L'arabe : quelle(s) langue(s) ? :

En effet la *langue arabe* ou elliptiquement l'*arabe* renvoie d'emblée et surtout à *Al-FAQarabiyya* (al-fusħħā/ a(l)t-turāθiyya) la langue du Coran, la langue savante des livres et des textes, celle qu'Allah avait élue pour s'adresser aux hommes via la révélation de son message à son prophète. Codifiée entre les premier et quatrième siècles de l'islam, les linguistes, grammairiens et rhétoriciens arabes ont tout fait pour sauvegarder et pérenniser en l'état cette langue considérée d'essence divine.

Ainsi soustraite aux effets de l'évolution naturelle, elle sera la langue surnormée et surévaluée en tant que modèle de la littérature classique et même moderne et de toutes les pratiques élitistes et institutionnalisées de cette langue dans les cadres superposés de l'enseignement, de la culture officielle (qu'il s'agisse de la production ou de la *consommation* de l'écrit) et de la vie religieuse musulmane. C'est l'arabe que spécifient dans la littérature sociolinguistique les qualificatifs *littéral*, *littéraire* ou *classique* pour signifier que c'est la langue des (Belles) Lettres, des textes fondateurs, fondamentaux, etc.

C'est aussi et avant tout, l'idiome des anciens arabes, ceux qui vécurent cent cinquante voire deux cents ans¹¹ en Arabie avant l'islam et celui des contemporains de l'avènement de cette religion ainsi que celui des arabes jusqu'à la fin du premier siècle de l'hégire et même (pour les plus tolérants des puristes) jusqu'à la fin du

¹¹ Si l'on peut tenter d'en apprécier l'ancienneté par rapport à la poésie arabe classique dont nous trouvons chez Al-żāḥiẓ (m. en 255 H/869 J. C.) l'approximation suivante de l'âge préislamique : « fa ʔiða stazħar-na (al)ʃ-ʃiғr, ważad-na la-hu - ʔilā ʔan ɬæħħa Aħħahu bi (a)l-ʔislæm - ɬamsina wa mi?ata ɬæħħ, wa ʔiða stazħar-na bi yājati al-ʔistizħär fa mi?ataj ɬæħħ. » ("Kitāb al-ħajawān", tome 1 p.74, Edition Abdessalām M. Harūn, Dar al-żil & Dar al-fikr, 1988).

deuxième siècle pour les habitants des villes (les sédentaires) et du quatrième siècle pour les bédouins (les nomades)¹².

Mais c'est également la langue contemporaine de l'enseignement, de l'administration, du travail, des médias et de la conversation quotidienne dans le monde arabe c'est-à-dire des habitants des parties est et sud du pourtour de la Méditerranée, de la plupart de l'ouest asiatique, du nord et du nord-ouest africain

Voici ce qu'en dit R. Dozy¹³ (1927) dans l'introduction de son *Supplément aux Dictionnaires Arabes*¹⁴ dont nous nous permettons de citer les premiers paragraphes quasi in extenso, tant ils résument, on ne peut mieux, l'idée que nous avons de l'histoire de la langue arabe, celle qui l'a façonnée telle qu'elle est aujourd'hui ; idée que nous entendons investir par la suite dans notre position par rapport à la manière d'appréhender, en tant que linguiste et didacticien, une langue qui a réussi le tour de force d'être à la fois très ancienne et contemporaine :

Pour Dozy donc, « La langue arabe classique, celle des anciens poèmes, du Coran et de la Sonna [sic.]¹⁵, n'a eu qu'environ deux cents ans d'existence. Vers la fin du premier siècle de l'hégire, avant que les Arabes eussent une autre littérature, elle subit un grand changement qui tendait à s'accroître toujours d'avantage. C'était la conséquence nécessaire et inévitable des victoires rapides [...] la langue cessa de s'appartenir pour devenir la propriété des provinces qu'elle avait acquises. Le contact

¹² Cf. la préface de la 2^e éd. du *muṣam al wasīt*, dictionnaire de l'Académie de la Langue Arabe du Caire.

¹³ Cf. J. Fück (1950) : ‘Arabiya : Recherches sur l'histoire de la langue et du style arabes (Trad. franç. Par C. Denizeau, 1955, Paris, Didier) et son article ‘Arabiyya dans l’E. I. 2, I, pp. 581-585. Cf. aussi A. Roman (1983) : Etude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe, Marseille, Jeanne Laffitte, (notamment l’Introduction).

¹⁴ Publié pour la première fois en 1882.

¹⁵ Ce terme arabe signifiant la tradition (paroles, faits et gestes, ainsi que l'approbation tacite des faits et gestes des autres en Sa présence, quand Il ne réagit pas) du Prophète de l'islam, est entré dans la langue française et s'y orthographie habituellement *sunna*, comme d'ailleurs son synonyme *hadith*.

avec les peuples vaincus, qui se mirent à parler l'arabe mais qui le parlaient incorrectement, exerça une influence sur les arabes mêmes. On négligea de se servir des désinences grammaticales, on employa des mots dans une signification détournée et l'on emprunta aux langues des vaincus, des Syriens, des Persans, des Coptes, des Berbères, des Espagnols, des Turcs, bon nombre de termes.

« Cependant le commerce avec l'étranger n'était pas la seule ni peut être la principale cause de l'altération du langage. Il faut la chercher aussi dans la situation entièrement nouvelle que les conquérants s'étaient créée. Nomades jusque-là ou habitants de petites villes et menant une vie très simple, ils se trouvèrent transportés soudainement dans un monde où tout leur était nouveau au sein de grandes villes où régnait le luxe, et de vieilles civilisations comme celles de l'empire romain et de la Perse.

« Bientôt aussi, il faut le dire à leur honneur, ils se firent instruire par leurs nouveaux sujets et se mirent à étudier avec ardeur des arts et des sciences qui leur avaient été étrangers. Une révolution complète s'opéra dans leurs idées, comme dans leurs mœurs, et leur idiome devait nécessairement ressentir le contrecoup de ce brusque passage d'une vie demi-barbare à une civilisation fort raffinée. Il s'appauvrit d'un côté et s'enrichit de l'autre. On laissa tomber cette surabondance de mots qui encombrent l'arabe littéral ; c'était peut-être un tiers de la langue et ces mots exprimaient principalement des idées bédouines [...] Par contre on forma plus ou moins régulièrement, selon le génie de la langue, des termes nouveaux pour désigner des objets et des idées inconnus auparavant, ou bien on modifia le sens de ceux qu'on possédait. Cette transformation de l'idiome eut lieu dans toutes les provinces où dominaient les Arabes, mais à un degré inégal ; le démembrément de l'empire contribua sans doute à accélérer la formation des dialectes et bientôt chaque province avait le sien.

« Ce changement, toutefois, ne s'opéra sans rencontrer une violente opposition de la part des puristes, c'est-à-dire des grammairiens, des théologiens, et des

jurisconsultes, qui n'admettaient et n'étudiaient d'autre langue que l'idiome classique. Méconnaissant la nature des choses, ne comprenant et ne voulant pas comprendre que tout dans ce monde est sujet à varier, que les langues se modifient à mesure des modifications de la pensée, qu'elles subissent la dépendance de la société qui les parle et les écrivains qui s'en servent ; ils voulaient rendre immuable et perpétuer celle du livre de Dieu, et n'avaient que du dédain et du mépris pour les innovations plus ou moins involontaires de leurs contemporains. Pour arrêter ce qui à leurs yeux était la corruption, la dépravation de la langue et presque un sacrilège, attendu qu'il s'agissait de la langue sacrée, ils multipliaient les grammaires, les dictionnaires, les brochures piquantes où ils stigmatisaient et ridiculisait les fautes commises par les grands aussi bien que par le vulgaire, les *dites et ne dites pas*.

« Jusqu'à un certain point, il faut en convenir, leurs efforts ne furent pas inutiles, et s'ils n'ont pas empêché la transformation de l'idiome, ils l'ont du moins retardée et contenue dans de justes limites. Grâce à eux et à l'étude du Coran qui forme la base de l'éducation musulmane, l'arabe n'a pas donné naissance à d'autres langues, comme le latin aux langues romanes, et même de nos jours la langue écrite [...] se rapproche encore assez de l'idiome ancien, quelques changements qu'ait subis la langue parlée. Mais au reste, ils n'arrêtèrent pas le cours naturel des choses : bon nombre d'écrivains se servaient sans scrupule du langage commun et l'avouaient hautement. Ainsi un voyageur du Xe siècle de notre ère, Mocaddasî, atteste qu'en sa qualité de Syrien, il écrit ordinairement le dialecte de sa patrie, et que, pour observer la couleur locale, il se sert, dans la description de chaque province, de celui qui lui est propre, ce qui doit s'entendre surtout du choix des mots. Chose remarquable ! les puristes eux-mêmes emploient à leur insu des néologismes ; souvent, et sans le vouloir, ils expliquent dans leurs dictionnaires des termes classiques par des mots nouveaux, et en Espagne on entendait¹⁶ les grammairiens les plus renommés

¹⁶ L'auteur se réfère ici à « Maccari : Anecdotes sur l'histoire et la littérature des arabes d'Espagne », publié par Dozy, Leyde, 1855-61.

enseigner l'ancienne langue dans le patois du pays¹⁷, tant il est vrai que la pratique ne répond pas toujours à la théorie. »

Ainsi présentée, la *langue arabe*, à plus d'un égard objet de notre étude, concentre et renvoie, comme concept, aux traits caractéristiques d'une importante communauté culturelle de celles qui peuplent le monde de ce début du 21^e siècle.

C'est d'abord à une communauté linguistique, celle justement des arabophones, occupant une grande étendue géographique (l'ensemble du Monde Arabe) et en même temps, à une culture et une civilisation (arabo-musulmanes) dont cette langue est le véhicule. La référence est donc à d'importantes continuités dans l'espace et dans le temps et à travers une culture et une civilisation, d'une langue contemporaine et qui pourtant n'a pas moins de quinze siècles d'existence.

La première idée que l'on a de la langue arabe, comme d'ailleurs, toutes proportions gardées, de n'importe quelle autre langue, est qu'il s'agit d'un idiome homogène se prêtant uniformément, à travers ses règles et ses conventions aux divers usages de ses locuteurs suivant les situations et les circonstances. Or en continuant toujours à considérer l'arabe comme une seule et même langue, il est difficile par contre, étant donné sa longue histoire et la grande extension géographique de sa pratique, de (proprement) parler, par rapport à ses usages, d'homogénéité¹⁸.

¹⁷ De même, dans l'enseignement traditionnel qui eut lieu (a encore lieu) dans les fameuses "m̩az̩er" (sing. ma̩z̩ra) mauritanienes assimilées à de véritables et vénérables universités du désert, les cours de langue arabe (grammaire etc.) ou d'autres disciplines (en général des textes en arabe *littéraire* classique) sont commentés et expliqués aux étudiants en hassaniyya (parler arabe régional). Dans certaines circonstances, les professeurs avaient recours au berbère ou à une langue africaine pour commenter le (même) corpus de textes arabes que l'on étudiait dans ces institutions.

¹⁸ Pour Ducrot & Todorov (1972 :79) « parler de *la* langue française, de *la* langue allemande, etc., c'est opérer une abstraction et une généralisation considérables (et souvent inconscientes). Car il y a, en réalité, autant de parlers différents qu'il y a de collectivités différentes utilisant une langue, et même si on est rigoureux, qu'il y a d'individus à l'utiliser (sans exclure la possibilité qu'il y ait, linguistiquement, plusieurs individus dans chaque homme) ».

D'ailleurs après le progrès enregistré par la sociolinguistique, par la mise en évidence par W. Labov et de D. Hymes (1984¹⁹) d'un principe de base selon lequel l'hétérogénéité linguistique est un phénomène social fondamental de l'organisation humaine, on ne peut plus considérer, comme l'a fait L. Bloomfield (1933²⁰ : 44) dans les années trente, « comme membres d'une même communauté les individus qui parlent la même langue ». Car « il est inhérent à la nature d'un groupe social ou d'une communauté d'avoir une spécialisation, une diversité dans les rôles et donc, des connaissances ou des compétences liées à ces rôles. Ceci est évident en ce qui concerne la compétence productive, c'est-à-dire en ce qui concerne les (types de) locuteurs. Une telle diversité n'est pas le résultat d'un accident ou des caprices de l'histoire personnelle d'un individu, mais fait au contraire partie intégrante de l'organisation d'une communauté.

En effet, très probablement, eu égard à l'hétérogénéité patente des nombreux paramètres intervenant dans l'usage langagier, les arabophones n'ont pas (jamais ?) parlé (ou écrit), le même arabe partout où ils étaient et à toutes les époques de leur histoire et de celle de leur langue, y compris dans leur péninsule arabique d'origine²¹.

Ils n'en font pas aujourd'hui évidemment non plus la même pratique, ni dans les différents pays (voire dans les régions d'un même pays) ni dans les différentes situations de communication.

¹⁹ cf. « Vers la compétence de communication », Paris Hatier-Crédif (Trad. de textes de 1973 et 1982)

²⁰ « Language », New York, Holt (Trad. fr. « Le langage », 1969, Paris, Payot).

²¹ On attribue à ɬabu ɬamr ibn Al-ɬalā?, un des premiers maîtres spécialistes ès ɬilm al-ɬarabijja (= "Sciences de la langue arabe") qui ont constitué les corpus linguistiques et littéraires *authentiques* fondateurs de ce qui sera, par leur œuvre, la norme linguistique et le modèle littéraire de la culture arabe classique, d'avoir dit à propos de ɬimjar (tribu yéménite, du sud de l'Arabie) : « mæ lisæn-u ɬimjar-a wa ɬaqāsi (a)-jaman-i bi lisæn-i-næ wa mæ ɬarab-ijj-at-u-hum bi ɬarab-ijj-at-i-næ » (= "La langue de ɬimjar et des confins excentriques du Yémén n'est pas notre langue et leur arabe n'est pas identique au nôtre.")

Il y a donc aujourd’hui, comme vraisemblablement il y a toujours eu par le passé, variation dans l’usage de l’arabe, suivant un certain nombre de paramètres et de déterminants dont outre le pays, la région et même parfois la localité, le milieu socioprofessionnel d’origine des interlocuteurs, la situation cadre de leurs échanges, leur statut respectif, leur relation, leur niveau d’instruction, leur niveau de vie, leur âge, leur sexe, la nature des contenus et informations échangés, ...

1.2.2.2. Typologies de l’hétérogénéité : bilinguisme, diglossie

La variation de l’arabe a interpellé nombre de chercheurs qui l’ont diversement appréciée. Parmi ceux-ci, il y en a qui, mesurant les écarts systémiques significatifs entre les variétés²² en ont arrivé à distinguer au moins *deux langues arabes*, dans ce cas : parlée et écrite, disposant chacune de sa grammaire propre (systèmes : phonétique, morphosyntaxique, sémantique, etc.). C’est le cas d’André Martinet pour qui « un locuteur d’un parler arabe et de l’arabe littéraire pourrait, en dernier ressort, être considéré comme un sujet bilingue »²³ cité par J. Dichy (1996 : 32, note n°2) qui considère cette thèse à l’origine d’une idée reçue dans ce sens dont on trouve l’écho chez M. Riguet (1984²⁴ : 36-46) et chez nombre d’intellectuels maghrébins.

Mais bien avant Martinet, W. Marçais (1931)²⁵ a noté cette caractéristique de la langue arabe qui se présente, selon lui, sous « deux aspects sensiblement différents :

²² L’emploi à ce stade de notre travail du terme *variétés* est plutôt par commodité et dans son sens général. En tant que terme sociolinguistique renvoyant à des critères sociologiques ou géographiques associés à un ensemble donné de *variations* (phonétiques, morphophonologiques, syntaxiques, etc.), nous lui préférons, à la suite de Dichy (1994 et 1996), celui de *glosses* référant quant à lui, aux « composantes de l’architecture cognitive de la compétence de communication dans son ensemble » (Ibid.1996 : 33 note n°4) plus approprié, à notre sens, pour spécifier ces principaux *niveaux d’usage* de la langue arabe.

²³ cf. le n°8, 1966, de la Revue Tunisienne des Sciences Sociales, pp.57-78, 103-114, 165-73.

²⁴ « Attitudes et représentations liées à l’emploi du bilinguisme –Analyse du cas tunisien », Paris, Publications de la Sorbonne.

²⁵ « la langue dans l’Afrique du Nord » in Revue Pédagogique, n° 1, Alger, p. 401, cité par K. Taleb Ibrahimi (1997 : 43).

(1) une langue littéraire, dit arabe écrit [...] ou littéral ou classique, qui seule a été partout et toujours écrite dans le passé, dans laquelle seule aujourd’hui encore sont rédigés les ouvrages littéraires ou scientifiques, les articles de presse, les actes judiciaires, les lettres privées, bref, tout ce qui est écrit, mais qui exactement telle quelle se présente à nous n'a peut être jamais été parlée nulle part.
(2) des idiomes parlés, des patois ... dont aucun n'a jamais été écrit mais, qui, partout, et peut être depuis longtemps, (sont) la seule langue de conversation dans tous les milieux populaires ou cultivés »

Toutefois le terme qui a eu le plus de fortune pour expliquer cette réalité par rapport, entre autres, à la langue arabe, a été celui de *diglossie*. Utilisé à l'origine au cours des années 1880 par Ernest Psichari pour le grec de l'époque moderne, et repris notamment pour l'arabe, par C. Ferguson (1959)²⁶ qui, ayant constaté que les arabophones disposaient pour s'exprimer d'au moins deux niveaux d'usage fonctionnant chacun dans un domaine qui lui est propre, a émis pour décrire ce phénomène, son hypothèse de la *diglossie*²⁷ représentant un schéma selon lequel la langue arabe se constitue de deux glosses bien distinctes : l'*arabe classique* variété de prestige particulièrement soutenue fonctionnant comme la norme inaccessible sauf à l'élite des lettrés, dominant les domaines de l'écrit et de l'officiel ; et à l'opposé, l'*arabe dialectal*, la langue des masses, variété à l'usage oral, dominant essentiellement les échanges quotidiens.

Apparemment, toutes ces hypothèses (bilinguisme, diglossie, ...) participeraient d'une conclusion à un éclatement d'une certaine koinè arabe, pour des raisons

²⁶ « *Diglossia* » in Word, et "The arabic koine" in Language, 35 : 4.

²⁷"Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the languages (which may include a standard or regional standards), there is more complex superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned by formal education and it is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation"(C. Ferguson, "Diglossia", in Word, 1959 : 336)

historiques, socioculturelles etc., en une pluralité de parlers qui pourraient, à un moment donné répondre à leur tour à des facteurs de "koïnésation" puis d'éclatement et ainsi de suite.

Par trop réducteurs, aucun de ces schémas n'est adéquatement opérant pour rendre compte de la réalité linguistique arabe dans sa complexité. Car il s'agirait plutôt d'un continuum linguistique dont les franges les plus tranchées aux extrémités sont relayées par un certain nombre de paliers intermédiaires gardant à l'ensemble à la fois sa caractéristique de tout, et celle de comporter des variétés assez distinctes, correspondant à divers états de la langue et à ses usages en fonction des paramètres de la communication : les interlocuteurs, les situations socioculturelles d'interaction, les cadres institutionnels ...

La complexité voire le paradoxe de la langue arabe telle qu'elle se pratique aujourd'hui consiste dans le fait qu'elle présente à un certain niveau, outre le sentiment de *co-appartenance* qui anime ses locuteurs, un degré d'homogénéité permettant d'en parler toujours comme d'une seule et même langue et en même temps assez d'hétérogénéité pour qu'on se sente contraint de tenir compte de ses différentes variantes.

Entités linguistiques plus ou moins autonomes, en tout cas concrètement distinctes, les variétés de l'arabe ne peuvent pas être occultées et leur prise en compte en tant que faits sociolinguistiques réels est une attitude dont aucune approche objective des phénomènes de la communication verbale en arabe ne peut faire l'économie et sont par conséquent, autant de passages obligés pour toute démarche à vocation scientifique.

Si cette variation caractéristique de la langue arabe et la diversité relative de sa pratique fut directement ou indirectement étudiée par de nombreux auteurs, elle a rarement fait l'objet d'une typologie adéquate et suffisamment attentive pour en distinguer et dégager toutes les nuances attestées.

Pour y arriver, il faut d'abord réfuter les modèles statiques assez répandus chez les sociolinguistes, qu'ils soient binaires comme le bilinguisme et la diglossie déjà évoqués, ou ternaire (incluant une *langue moyenne* sans en dégager précisément les caractéristiques, ou une langue étrangère). Très réducteurs, ces modèles ne vont pas au de-là des distinctions basées sur des oppositions primaires des pratiques du genre écrit/oral, distinctions évidentes pour le commun des observateurs.

1.2.2.3. **Triglossie : arabe(s) intermédiaire(s) et questions de terminologie :**

Les arabophones disposent certainement davantage de moyens langagiers d'expression que ne le laisse supposer par exemple la fameuse stricte et stable diglossie fergusonienne.

C'est que la simple distinction entre d'une part, un arabe soutenu, dominant l'écrit, fonctionnant comme une norme, accessible aux seuls lettrés et donc qualifié de classique et d'autre part, un arabe parlé spontanément par les masses (avec le moins de contraintes possible), exclusivement oral, langue des conversations quotidiennes et donc assimilé au dialecte ; est par trop simpliste et n'est pas suffisamment précise pour rendre compte d'un éventail dont elle ne voit que les deux extrémités.

Or, entre les deux variétés reconnues, il y en a d'autres, largement attestées dans les manifestations de l'activité langagière, qui sont là pour infirmer l'hypothèse diglossique.

En effet, les évolutions intervenues dès le début du 20^e siècle (voire à la fin du 19^e) et notamment lors des dernières décennies, dans la réalité contemporaine, à l'échelle du monde arabe, ont été à l'origine, sous les effets conjugués de la scolarisation de plus en plus massive et des médias dont la pénétration et l'expansion grandissantes ont des conséquences irréversibles, de l'émergence d'un certain nombre de *variétés d'arabe*, produits de l'évolution naturelle de cette langue à travers les âges, entre les deux variétés précédentes.

En passant en revue les principaux qualificatifs destinés chez les différents auteurs à spécifier ce que l'on peut appeler l'arabe intermédiaire, il n'est pas évident dès le premier abord d'en distinguer clairement les types ou d'en apprécier les nuances. Qualifié à un niveau de *moderne* et/ou de *standard*, à un autre de *médian* ou *moyen* et parfois des deux catégories de qualificatifs à la fois et/ou de bien d'autres²⁸, l'arabe intermédiaire reste une notion assez vague qui nécessite avant tout d'être éclaircie.

La confusion vient en partie du fait que nombre de ces qualificatifs (*intermédiaire*, *médian* ou *moyen*) sont à peu près synonymes. Si *moderne* réfère à un temps sinon présent du moins à un passé relativement récent, les autres qualificatifs signifient quelque emplacement sur un axe, un rapport de (juste) milieu entre deux extrêmes. S'agit-il alors d'une ou de plusieurs variétés d'arabe moderne ?.

Toutes les variétés d'arabe attestées ont, à des degrés divers, suscité l'intérêt de chercheurs qui ont essayé de les définir et les étudier dans le cadre de travaux universitaires ou autres. Mais la terminologie utilisée pour caractériser ces variétés présentait l'inconvénient de varier peu ou prou d'un auteur à l'autre. Ce qui ne manque pas d'embrouiller sensiblement la clarté de la distinction constatée au départ.

Une fois admise la coexistence (non seulement dans des lieux éloignés les uns des autres et/ou à différentes époques de l'histoire, mais aussi synchroniquement et dans la même contrée), d'un certain nombre de variétés d'arabe, il reste de les distinguer nettement en faisant face à la confusion provoquée par une terminologie peu consensuelle qui, variant d'un auteur à l'autre, comporterait peut être plus de termes qu'il n'y a réellement de faits.

A titre d'illustration, pour la variété représentant la norme (de l'écrit) elle est qualifiée d'arabe *classique*, *littéraire* ou *littéral*. L'adjonction du qualificatif *moderne*

²⁸ « Modern Standard Arabic » (Mac Loughlin, 1972) ; « arabe contemporain » (A. Badawi, 1973 ; M. Barbot, 1981) ; « Educated Spoken Arabic » (S. Al Hassan, 1977 ; Mitchell, 1980 ; G. Meisels, 1980) ; « arabe médian/moyen » (J. Berque, 1974 ; A. Miquel, 1977 ; A. Youssi, 1986), etc.

à l'un des précédents instaure une limite dans le temps entre deux types de cette variété : un ancien qui, même s'il reste accessible, n'est plus d'usage spontané ; et un nouveau, voire contemporain dont l'usage est quelque peu circonscrit. Ainsi pour le seul dernier type nous avons, pour le caractériser : arabe (*classique moderne*, *standard*, *littéral* (ou littéraire) *moderne* ; donc des dénominations en surabondance pour un seul phénomène.

C'est que même l'arabe dit *classique* qui semble d'entre toutes les variétés de cette langue, la plus connue et la mieux reconnue en tant que norme immuable et variété de prestige, n'est pas exempt non plus d'évoluer sous l'influence de la marche de l'histoire et de se ramifier en donnant naissance à une nouvelle variété dite justement arabe *moderne*.

Si selon toute vraisemblance, l'arabe classique n'est plus d'usage spontané dans toutes ses normes, nulle part, et ce depuis bien longtemps, nous avons en l'*arabe moderne* (*al-ṣarabijja al-ḥadīθa*) sa forme actualisée, ce qui peut en être la survivance qui s'est relativement mais sensiblement assouplie pour s'adapter aux exigences des temps modernes et servir, selon A. Helmy Ibrahim (1978)²⁹ de « langue des mass médias, du débat politique, de la littérature contemporaine, des échanges universitaires, et de plus en plus, de toute forme de communication entre deux arabes venant de pays arabes différents à condition qu'ils aient suivi une scolarité minimum et qu'ils ne disposent pas de la possibilité de s'exprimer dans une autre langue véhiculaire »

Cependant, l'Arabe Moderne a été apprécié différemment. S'il est selon V. Monteil (1960 : 13) une « "langue commune", nationale unifiée et unificatrice, langue assez artificielle, une langue plus ou moins fabriquée plutôt qu'un usage codifié » ; il

²⁹ « Fonction des niveaux de langue dans la communication sociale en Egypte » in Peuples Méditerranéens, n°5, p. 3, cité par K. Taleb Ibrahim (1991 : 21)

ne représente pas moins, pour K. Taleb Ibrahimi (1991³⁰ :22-23) une tendance « vers une standardisation comprise comme processus d'uniformisation qui ferait de l'Arabe Standard (AS) la variété utilisée par tous les locuteurs arabes (scolarisés s'entend) avec une très large intercompréhension : la langue unifiée muwaḥḥada et unifiante muwaḥḥida celle de la oumma, référence normative et creuset-symbole de l'identité collective moderne des Arabes et qui les réconcilierait avec eux-mêmes grâce à sa fidélité au modèle surnormé (AC) d'une part, mais aussi grâce à sa souplesse et son appropriation des expressions du monde moderne. »

Quant à la notion d'arabe *intermédiaire* (*Al-ṣarabijja al-wustā*), qualifié, on l'a vu, le plus souvent de *médian*³¹ ou de *moyen*, c'est à son tour une variété de l'arabe moderne, qui a suscité et nourri dès les années trente, par la grande affinité entre elle et la langue de tous les jours, des querelles d'école entre les puristes et les défenseurs du modernisme, suite à une prise de position célèbre, du dramaturge égyptien Tawfiq Al-ḥakīm en faveur de cette variété ; position jugée en son temps, pour le moins, extrêmement laxiste par ses détracteurs.

Pourtant J. Berque(1974)³²et A. Miquel (1977 : 314)³³, cités par Khaoula Taleb Ibrahimi (1991 : 23), voient dans l'arabe *médian* un "prodigieux facteur d'unité" : « médian entre les lettres et la vie, entendez fidèle aux schémas morphologiques et syntaxiques de l'arabe classique mais selon un vocabulaire adapté au monde

³⁰ Apprentissage de la langue arabe par les adultes : Contribution à l'élaboration de contenus et de matériels didactiques pour l'enseignement de la langue arabe aux adultes en Algérie ; thèse de doctorat présentée à l'Université Stendhal, Grenoble.

³¹ En ce qui concerne particulièrement le contexte mauritanien, cf. Catherine Taine-Cheikh, (1978) : « L'arabe médian parlé par les arabophones de Mauritanie : Etude morpho-syntaxique », Thèse pour le doctorat de 3^e cycle, Université René Descartes Paris V (2 tomes ronéotypés).

³² *Langages arabes du présent*, Paris, Gallimard.

³³ *L'Islam et sa civilisation*, Paris, Armand Colin.

présent. » parce qu'il représente ainsi un compromis entre la souplesse de l'arabe parlé au quotidien et la normativité de l'arabe classique.

Cependant le plaidoyer le plus enthousiaste en faveur de cette variété est peut-être celui présenté par A. Youssi en 1983³⁴ où l'*arabe médian* est conçu comme un moyen terme d'une triglossie qui est « sociologiquement [...] une spécialisation fonctionnelle trilatérale. La variété médiane a pour fonction de réduire la distance conceptuelle et structurale entre l'arabe natal spontané de la vie pratique, qui est uniquement parlé et l'arabe classique d'intellection et du patrimoine arabo-islamique, uniquement écrit et toujours prémedité. Ainsi un début de satisfaction est apporté à la revendication du "droit à la parole" contenu dans les programmes politiques et autres chartes.

« La fonction de la variété médiane est de prendre en charge la communication uniquement orale et spontanée dans les situations officielles ou formelles impliquant l'échange de concepts abstraits ou intellectuels, ou ayant un rapport avec le domaine de l'écrit comme les affaires administratives. A noter aussi que la compréhension de cette variété est à la portée de la majorité de la population citadine, et qu'elle n'a pas de marqueurs régionaux. Enfin, ce sont ces variétés médianes aussi que les élites du monde arabophone utilisent le plus souvent pour communiquer entre eux. »

Mais c'est chez Khaoula Taleb Ibrahimi (1991, op. cit. et surtout 1997³⁵ : 29-33) que nous trouvons un tableau synoptique de la situation linguistique arabe contemporaine telle que pensée et présentée par plusieurs auteurs qui l'ont étudiée,

³⁴ « La triglossie dans la typologie linguistique » in *La linguistique*, Vol. 19-2, pp.72-79. Signalons à l'occasion que ce même A. Youssi est également l'auteur en 1986 d'une thèse de Doctorat d'Etat intitulée : « *L'arabe marocain médian. Analyse fonctionnaliste des rapports syntaxiques* », Paris III La Sorbonne. Il a dit l'avoir consacrée à l'étude « de la synchronie dynamique dans les corrélations des normes sociolinguistique et des formes phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales ».

³⁵ « Les Algériens et Leur(s) Langue(s) : Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. » : publication partielle de sa thèse (Grenoble 1991 op.cit.) aux éditions EL HIKMA, Alger (1^{ère} éd. 1994). C'est à la 2^e éd. (1997) que nous nous référons ici et à la version intégrale de 1991

avec, de surcroît les confusions et les imprécisions inhérentes en quelque sorte à ce genre d'étude et perceptibles à travers la terminologie. Nous allons nous en tenir ici à la seule *zone* intermédiaire aux contours et limites moins tranchés que ne le sont ceux des variétés mises en évidence par exemple dans le schéma diglossique fergusonien.

Essayant de distinguer les variétés d'arabe attestées en tant qu'éléments de la réalité sociolinguistique algérienne et arabe en général, l'auteur parle de « l'émergence depuis le début du siècle [le 20^e], dans la réalité [arabe] contemporaine d'une variété (de variétés ?) occupant une place intermédiaire entre les deux précédentes [qui] infirmerait l'hypothèse de la diglossie [...] de C. Ferguson ... » (1997 : 29) qu'elle s'est employée à mettre en évidence par la suite.

Mais s'agit-il, de son point de vue, d'une ou de plusieurs variétés intermédiaires ? A-t-elle signalé, par sa mise du pluriel entre parenthèses, son doute quant à l'unicité de l'arabe intermédiaire ? Y en a-t-il seulement un ou plutôt plusieurs types ?

Pour définir cette variété l'auteur l'a présentée successivement, à la suite de trois groupes d'auteurs qui l'avaient étudiée, sous trois catégories de dénominations relevant chacune de la terminologie des différents auteurs dont des définitions sont citées chaque fois à l'appui.

C'est d'abord l'*Arabe moderne/ ɻarabiyya muɻāʃira*³⁶ selon A. Badawi (1973) et A. Helmy Ibrahim (1978), puis c'est l'*Arabe standard/(Moderne) Standard Arabic/ ɻarabiyya muʃtaraka* selon W. Cowan (1966), J. Mc Loughlin (1972), S. Al Hassan

³⁶ Soit l'équivalent en français de l'*Arabe contemporain*, alors que l'équivalent exact de la formule française *Arabe moderne* est *ɻarabiyya ḥadīθa*.

(1977), J. Thiry (1985)³⁷ et enfin c'est l'*Arabe Médian/Arabe Moyen/Parabijja wusṭā* suivant J. Berque (1974), A. Miquel (1977) et A. Youssi (1986).

Après cet exposé de dénominations et de définitions, l'auteur de *Les Algériens et Leur(s) Langue(s)* choisit une dénomination : l'Arabe Standard (AS), qu'elle trouve la plus appropriée pour désigner *la* variété considérée.

Ce qui peut signifier qu'elle en serait arrivée, après analyse et comparaison, à la conclusion qu'il s'est toujours agi, quelle que soit la diversité des dénominations et la divergence (il est vrai relative) des définitions, d'*une* seule et même variété, l'arabe intermédiaire qui, sous les plumes des différents auteurs l'ayant étudiée, a reçu toutes ces dénominations et définitions, au fond, à peu près équivalentes.

Pour K. T. Ibrahimi (1997 : 31) donc : « l'Arabe Standard est bien, à l'heure actuelle, le support de la littérature moderne avec l'apparition d'une nouvelle forme d'écriture littéraire arabe, mais il est surtout vulgarisé par les mass médias écrits et parlés qui contribuent à son expansion et par-là même à son uniformisation dans toute l'aire arabophone. En quoi diffère-t-il des deux autres variétés de l'arabe ? »

Remarquons au passage que l'Arabe Standard présenté ici comme la variété intermédiaire est assimilé chez cet auteur à l'*arabe moderne* dont une définition identique du même auteur (1991 : 22-23) a été citée plus haut. Peut-on en inférer que, pour l'auteur, les termes *moderne*, *intermédiaire* et *standard* sont équivalents et réfèrent à une seule et même catégorie ?

Dans le but de caractériser davantage cette variété, l'auteur a essayé de relever chez les auteurs qui l'ont étudiée les faits observés sur les plans de la phonétique/phonologie, du lexique et de la syntaxe comme étant les traits

³⁷ Pourtant le renvoi ici est à "Arabe classique, Arabe moderne" in *Rapport d'activités* de l'Institut de phonétique de l'Université de Bruxelles.

caractéristiques de l'Arabe Standard (phénomènes d'hypercorrection comme la prononciation d'un phonème au lieu d'un autre pour dissimuler le substrat d'origine ; présence de néologismes et d'emprunts lexicaux de toutes sortes ; souplesse par rapport aux désinences casuelles qui fonctionnent ici avec moins de rigueur normative qu'en AC, utilisation de calques, préférence pour la phrase nominale, présence de dialectalismes, etc.).

K. Taleb Ibrahimi (1997 : 32) en arrive ainsi à « se demander si cet AS (moderne, médian, etc.) ne se définirait pas surtout par son refus de l'archaïsme, du verbalisme, de la rhétorique élevée au niveau du jeu de mots stérile et des arabesques phonétiques et stylistiques donnant à la langue une image incantatoire et magique qui s'adresse beaucoup plus à l'affect de l'individu qu'à sa raison. » En somme il s'agit là d'un essai de tracé de frontière entre l'arabe standard tel qu'il a été défini ci-dessus et un certain usage, péjorativement *scolastique* de l'arabe classique.

Or la notion de *langue standard* souvent liée à la pratique scolaire et à l'apprentissage des langues, réfère plutôt au niveau *fondamental* d'une langue censé servir, une fois acquis, de propédeutique pour l'accès et l'acquisition de l'ensemble des registres correspondant à ses divers niveaux d'usage.

Toutefois, K. T. Ibrahimi, pour étayer son choix de la dénomination *arabe standard* qui, pour elle « est la plus appropriée car fondée peut-être sur des critères plus rigoureux et moins impressionnistes », cite deux auteurs dont le premier P. L. Garvin (1966)³⁸ définit la variété *standard* sans référence à une langue particulière comme étant : « a codified form of language accepted by and serving as a model to a larger speech community ». Le second W. Cowan (1966 : 29)³⁹ se référant à *l'arabe*

³⁸ "The standard language problem. Concepts and methods" in Hymes, D. (1966 : 283): "Language in culture and society", Harper and Row, New-York.

³⁹ In *Language Learning* n° XVIII.

standard moderne, comme l'explicite le titre de son article [« Notes towards definition of modern arabic »] lui propose la définition suivante :

« Modern Standard arabic is traditionnally defined as that form of Arabic used in practically all writing (forms) of Arabic and the form used in formal spoken discourse such as news broadcasts speeches, sermons and the like. »

S'inspirant de ces deux définitions, K. Taleb-Ibrahimi (1997 : 31) considère pour sa part « l'AS [...] comme étant la forme codifiée de l'arabe prise comme norme d'intercompréhension et acceptée comme telle par les différents locuteurs de la communauté arabophone. »

Malgré l'accord des définitions précédentes avec une certaine idée de la communauté linguistique selon laquelle, comme l'a formulée W. Labov (1973⁴⁰ : 187), elle « se définit moins par un accord quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes » ; elles ne semblent pas prendre en considération toute l'ampleur d'un principe de base de la sociolinguistique moderne introduit notamment par D. Hymes (1984 op. cit.) selon lequel « "identité" et "unité" ne sont pas équivalents. [Et] une communauté n'est pas une "reproduction de l'uniformité" mais une "organisation de la diversité" ».

A « titre d'hypothèse provisoire » K. T. Ibrahimi (1997 : 32) propose, un « schéma qui ne figurerait plus une diglossie mais une triglossie où l'AS viendrait prendre le troisième pôle du schéma triangulaire »

⁴⁰ “Sociolinguistic Paterns” (Trad. franç. Sociolinguistique, 1976, Paris, éd. de Minuit.)

1.2.2.4. Modèle de Khaoula Taleb Ibrahimi

Il est évident que malgré tout cet arsenal argumentatif, la triglossie comme dans ce cas la diglossie, mais un peu moins, demeure néanmoins une conception restrictive par rapport à la réalité sociolinguistique arabe contemporaine. S'il serait possible de retenir, comme hypothèse de travail, les deux variétés qui l'ont été dans la perspective fergusonienne, « le troisième pôle » qu'est l'*arabe intermédiaire* est d'une hétérogénéité de pratiques langagières telle qu'il ne peut être réduit à *une* variété, ni même peut-être pas à deux. C'est que sous les attributs avancés pour caractériser l'arabe moderne (standard, moyen ou médian) quelques variétés distinctes, dont le nombre et les caractéristiques sont à déterminer, se laissent appréhender.

C'est ce qu'a tenté de faire K. Taleb Ibrahimi (1997 : 65 & suiv.) en commençant par mettre en avant les facteurs (progrès de la scolarisation, en particulier de l'arabisation et de la pénétration des mass média) qui ont engendré, en Algérie⁴¹ mais aussi à peu près partout dans le reste du monde arabe, l'évolution linguistique actuelle de l'arabe. Devenu ainsi un système plutôt ouvert, l'arabe contemporain, tel que figuré dans les comportements langagiers de ses locuteurs notamment scolarisés, en leur permettant plus aisément le passage d'un niveau d'usage à un autre, est en passe de se modifier considérablement.

Ainsi l'hypothèse triglossique avancée provisoirement, s'avère dès lors insuffisante pour rendre compte de tous les aspects de la réalité linguistique arabe contemporaine. Et l'arabe intermédiaire entendu comme un « (... moyen terme entre l'AC et l'AD) est trop imprécis car il recouvre des réalités assez différenciées pour

⁴¹ Ce qui est vrai pour l'Algérie, (pays ayant un certain nombre de points communs avec la Mauritanie : maghrébin, arabophone dans une large mesure, ancienne colonie française, avec (des) minorité(s) linguistique(s)), peut l'être au moins dans les grandes lignes, toutes proportions gardées, pour la Mauritanie.

être considérées comme autant de paliers différents du continuum arabe s'adaptant aux nécessités de la situation d'énonciation et de ces paramètres. » (Ibid. p. 66)

De même l'appellation Arabe Médian utilisée par exemple par A. Youssi (1986) en référence au contexte marocain a le double désavantage de paraître restreindre le phénomène au seul Maroc, sans prendre en considération les interférences du parler marocain avec ceux des autres pays arabes dues nécessairement, aux mass médias, aux rencontres scientifiques, forums politiques et séjours touristiques ou professionnels, etc. Elle présente aussi l'inconvénient de faire « double emploi avec une dénomination désormais reconnue et consacrée par plusieurs chercheurs (A. Badawi, H. Blanc, Mitchell, S. Hassan, J. Dichy, Meiseles entre autres) ». (Ibid.)

L'appellation choisie et défendue par K. T. Ibrahimi est la formule anglaise *Educated Spoken Arabic* (ESA). Les raisons de ce choix sont d'abord qu'un usage fréquent de cette dénomination dans les travaux s'intéressant à la question en a fait un terme consacré ; ensuite c'est l'équivalent le plus proche de l'arabe "♀æmmij jat-u (a)l-muθaqqafin" (= vernaculaire des [gens] cultivés).

Cependant les auteurs cités n'avaient pas utilisé unanimement l'appellation évoquée. En effet si S. Al Hassan (1977)⁴², G. Meiseles (1980)⁴³ et T. F. Mitchell (1980)⁴⁴ ont utilisé Educated Spoken Arabic, ce n'est pas le cas de A. Badawi (1973) dont l'ouvrage en arabe s'intitulait « mustawajæt al-♀arabijja al-mu♀asira fi miṣr » où il est question des "niveaux [d'usage] de l'*arabe contemporain* en Egypte" dont ce qu'il appelle ♀æmmijjat al-muθaqqafin (= "dialecte des intellectuels" ou

⁴² "Educated Spoken Arabic in Egypt and the Levant : a critical review of diglossia and related concepts" in *Archivum linguisticum*. 8, 2.

⁴³ "Educated Spoken Arabic and the Arabic Language continuum" in *Archivum linguisticum*, n°2 vol. 11: 120.

⁴⁴ "Dimensions of style in a grammar of educated spoken arabic", in *Archivum linguisticum*, 2, vol. 11.

vernaculaire des gens cultivés), ni de J. Dichy (1987)⁴⁵ pour qui il s'agissait (d'un type) d'*arabe moyen*.

Mais quelle que soit la diversité terminologique qui n'est pas de nature à faciliter la distinction, il s'agit en tout cas ici pour K. T. Ibrahimi, (*ibid.* pp.66-67) du « registre de l'arabe essentiellement utilisé par les arabophones cultivés entre eux, véritable koiné à usage strictement oral, fortement influencée par les parlers locaux puisant la plupart de ces [sic] caractéristiques structurales au système dialectal (souplesse de la syntaxe) tout en empruntant aux registres classique et standard (moderne) la majeure partie du lexique. ».

A ne pas confondre toutefois ce registre essentiellement oral du "parler des intellectuels" (ESA) qui vient d'être caractérisé avec la réalisation orale du *classique* ou du *standard* (AC/AS) où l'oralisation a une tendance marquée à la préservation des principaux traits définitoires de la variété de prestige (AC/AS) : vocalisation casuelle, schéma de la phrase, usage du duel et de la concordance du sujet, accord en genre et en nombre des parties du discours, etc.

Cependant, il faut bien distinguer cette simple restitution orale d'un texte (écrit) qu'est, pour K. T. Ibrahimi (1997 : 68), « l'écrit oralisé [...] de l'oral standard » ou selon Meiseles (1980⁴⁶). Oral Literary Arabic (OLA) « tel qu'il se réalise effectivement [...] dans des contextes formels : réunions, débats, cours, soutenances, mass média audio-oraux et visuels, et qui, en fait, appartiendrait selon Meiseles [...] à un registre sub-standard de l'arabe qui résulterait des difficultés que rencontre la majorité des locuteurs à se conformer rigoureusement aux normes contraignantes de

⁴⁵ « Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé ? » Contribution aux Journées d'Études Arabes d'octobre 1986, cet article est paru in Supplément de l'Arabisant (B. de l'Association Française des Arabisants), n° 24-25, 1987, pp. 49-61.

⁴⁶ “Educated Spoken Arabic and the Arabic Language continuum” in *Archivum Linguisticum*, n°2, Vol. 11.

l'AC (et même de l'AS dans sa forme la plus élaborée) et qui les amènent à moins contrôler leur style ».

C'est la radio et la télévision (selon Meiseles, op. cit.) qui produisent la plus grande quantité d'arabe littéraire oralisé (OLA). Conjointement avec le système scolaire, elles assurent la diffusion de cette variété non seulement parmi la population scolarisée mais parmi tous les arabophones. A cause de la grande influence de ces médias dans la société arabe, la langue dans laquelle ils émettent, dans une grande mesure de l'arabe littéraire (écrit) lu à haute voix ou la réalisation orale (oralisation) de textes écrits en arabe littéraire, est devenue le modèle de la langue parlée de la grande majorité de l'auditoire de ces émissions.

A travers l'écoute des émissions radiodiffusées et télévisées (surtout celles des prières et des sermons depuis les mosquées, les discours de toutes sortes, les discussions etc.), les locuteurs arabes (même les moins instruits voire les analphabètes) acquièrent une connaissance passive et partielle de l'arabe littéraire, et c'est là une des plus importantes caractéristiques de la situation linguistique de l'arabe contemporain ... La langue des émissions a aussi un effet unificateur : la tendance étant de diffuser dans la langue qui soit la plus familière, la plus compréhensible et la plus uniforme possible à travers le monde.

K. T. Ibrahim (1997 : 68-69) affirme que les enregistrements qu'elle a effectués en Algérie confirment la distinction notamment de Meiseles (op. cit.) entre ces deux variétés de l'arabe intermédiaire : l'arabe parlé des intellectuels (ESA) qui relève leur niveau de dialecte et l'arabe littéraire (standard) oral (OLA), dont les caractéristiques respectives, dans le contexte algérien, sont les suivantes :

Ce qui caractérise l'ESA est sa tendance à :

- la négligence des désinences casuelles (ce qui ne signifie pas une chute totale) ;

- l'abandon du duel dans ses flexions canoniques ;
- l'usage de la particule "elli" pour tous les relatifs quels que soient leur flexion syntaxique, leur genre ou leur nombre ;
- l'absence de flexion en genre et en nombre des démonstratifs (du moins selon le schéma *faṣiḥ* canonique) surtout pour le pluriel ; la forme *hæʔulæ?* du m. pl. courant dans tous les usages du démonstratif du féminin, pour l'animé et l'inanimé (pour ce dernier, la forme canonique est celle du f. sing. *hæðihi*) ;
- l'usage notamment en Algérie, de la particule (auxiliaire du verbe ?) *rāḥ* pour la conjugaison de l'inaccompli et pour signifier l'action qui est en train de s'accomplir (le géronatif : *être en train de ...*). Les moyen-orientaux utilisent la particule *b-* ajoutée en préfixation au verbe à l'inaccompli.
- Prédominance du schéma dialectal de la phrase (sujet en tête et figement de l'ordre des éléments).
- L'utilisation simultanée, (en Algérie et au Maroc), de deux formes du possessif : celle *fusḥa* de l'annexion et celle dialectale par l'ajout d'une particule : *ntæq* ou *diāl*.
- L'influence du substrat dans la prononciation des phonèmes.
- Le discours est parsemé d'expressions dialectales et de termes n'appartenant pas au registre classique (*faṣiḥ*).

Quant à l'Oral Standard (OLA), il se caractérise par :

- la préservation en général des cas (avec quelquefois des chutes par économie d'effort ou pour éviter les erreurs) ;

- la préservation des flexions de genre et de nombre pour toutes les parties du discours ;
- la préservation des principaux traits de la syntaxe et de la morpho-syntaxe arabe (classique) ;
- la préservation de la structure *fusḥā* de la négation ;
- l'observation de la prononciation standard (et même classique surnormée et coûteuse parfois) ;
- l'emprunt de certaines tournures alambiquées pour faire meilleur style.

Cependant ces deux variétés (ESA et OLA) peuvent bien coexister réellement dans le même discours surtout dans la pratique des intellectuels. Par exemple, lors d'un cours à l'université, il n'est pas rare qu'un professeur passe de l'OLA à l'ESA (et vice versa) puis au dialectal proprement dit. De même pour les émissions radiophoniques ou télévisuelles à débat avec participation directe d'auditeurs ou de téléspectateurs.

En définitive, étant donné toute cette variation, il n'est plus question de d'envisager l'arabe contemporain du point de vue de la diglossie, ni même de la triglossie. Car il s'agit bien d'un système beaucoup plus complexe et plus riche en variétés et donc plus souplement adaptables aux différentes circonstances d'énonciation. Ce qui confirmerait l'hypothèse, avancée notamment par Meiseles (1980 : 135)⁴⁷ d'un continuum compris comme un espace continu et ininterrompu d'états divers, concevables comme autant de paliers langagiers d'une échelle allant du

⁴⁷ “It must be said that, although the linguistic situation of contemporary Arabic as a language continuum, indivisible in any finite number of varieties is quite clear, its problems of description are too complex to send themselves to an easy solution”.

plus normé (le classique/*fāṣiḥ*) au moins contrôlé et plus spontané (le dialecte/parler local ou régional).

C'est ainsi que K. T. Ibrahimi (1991 et 1997 : 70-71), s'inspirant de la conception et des distinctions, entre autres, de G. Meiseles (op. cit.), a proposé, pour le contexte algérien et d'une certaine manière pour l'arabe en général, un schéma établissant « entre l'arabe du Coran et l'arabe parlé dit dialectal [...] une échelle »⁴⁸ comportant au moins cinq paliers :

1. « l'Arabe Classique (AC), la surnorme par excellence.
2. l'Arabe Standard (AS) (ou moderne chez certains) norme de la standardisation de l'usage formel contemporain de la langue parmi les locuteurs qui en maîtrisent l'usage surtout à l'écrit.
3. l'Arabe Sub-standard, essentiellement représenté par l'oral standard [OLA tel qu'il vient d'être décrit] [...]
4. l'Arabe parlé par les scolarisés ou Educated Spoken Arabic [ESA][...] et enfin
5. l'usage le moins normé, les dialectes (vernaculaires propres à un quartier, à une ville ou parlers régionaux [...] ; modèle auquel nous serions enclins à ajouter une variété intermédiaire supplémentaire et qui résulterait du phénomène de koinéisation dialectale surtout dans les grandes villes, mais ce n'est encore qu'une hypothèse qu'il faudrait mettre à l'épreuve des faits pour en confirmer la validité. »

Alors pour définir « la compétence moyenne du locuteur arabophone (quel que soit le pays auquel il appartient) et pour prétendre accéder à la maîtrise de la langue arabe,

⁴⁸ cf. Gilbert Grandguillaume : Préface de « Les Algériens et Leur(s) Langue(s) ...», in K. T. Ibrahimi (1997) op. cit.

il faut non seulement pouvoir différencier toutes ces variétés, mais aussi pouvoir les produire et les utiliser à bon escient » (ibid. p.71) ou comme l'a formulé Y. Cherrad Benchefra (1987)⁴⁹, il faut posséder à la fois la compétence de l'homogène (le système) et de l'hétérogène (la variation) pour vraiment accéder à la compétence arabophone.

C'est justement cette maîtrise simultanée de l'homogénéité systémique et de l'hétérogénéité de la langue arabe dans tous ses états, condition sine qua non de la compétence langagière actuelle d'un arabe scolarisé, qui est « cette "mélasse" » qu'un Egyptien, selon A. Helmy Ibrahim (1978⁵⁰ : 11) est censé être apte « à produire et évidemment à comprendre [et] qui caractérise [sa] compétence linguistique et par delà fonde le plus spécifiquement son identité culturelle. »

Or ce qui est présenté ici comme étant la compétence linguistique caractéristique d'un Egyptien, est valable « en tous points, comme l'a confirmé K. T. Ibrahim (1997 : 71), pour le locuteur algérien », mais aussi pour un arabophone mauritanien.

1.2.2.5. Modèle de Joseph Dichy

Mais le modèle typologique de la variation de la langue arabe qui nous paraît le plus adéquat est celui proposé par Joseph Dichy (1987 et surtout 1994⁵¹ et 1996⁵²). L'intérêt de ce modèle lui vient d'abord, du fait qu'il envisage la réalité linguistique arabe contemporaine dans sa globalité, par rapport à l'espace arabophone dans son ensemble et non pas sa configuration dans un pays donné.

⁴⁹ « les Algériens et leurs rapports avec la langue », communication au Colloque Contacts de Langues : quels modèles ? Université de Nice. Cité par K. T. Ibrahim (1997 : 71)

⁵⁰ « Fonction des niveaux de langue dans la communication sociale en Egypte » in Peuples Méditerranéens, n° 5.

⁵¹ "La pluriglossie de l'arabe" in Bulletin d'Etudes Orientales , n° 46 (*Langue et littérature arabes*, coord. par P. Larcher), Damas : Institut Français d'Etudes Arabes de Damas, pp. 19-42.

⁵² "Du bilinguisme en présence d'une langue pluriglossique : le français et l'arabe en situations de migration" in Cahiers Michel Delay, Vénissieux (Rhône), pp. 32-43.

Même si, comme on vient de le voir dans le schéma de K. T. Ibrahimi axé sur la situation algérienne, ce qui est vrai pour un pays arabe à ce propos, l'est à peu près pour un autre, voire pour tous les autres, il n'en reste pas moins qu'une appréhension généralisatrice basée évidemment sur des faits, rendrait mieux compte de la réalité, en transcendant les détails parfois peu significatifs, qu'une étude de cas particulier.

En effet, pour Joseph Dichy, la variation tant évoquée de la langue arabe contemporaine, suivant les pays (voire les régions d'un même pays), les situations (plus ou moins formelles, ou quotidiennes), les usages (dialectaux ou "normalisés") , se ramène à ce qu'il appelle sa *pluriglossie*⁵³.

Il explique (en 1996 : 32 note n°1) pourquoi il a proposé le terme *pluriglossie* « de préférence à celui de *diglossie*, parce que [la situation d'une langue telle que l'arabe met] en jeu non pas deux *glosses*, mais plusieurs, selon » les différentes modalités de son usage.

Or c'est cette pluralité de variantes arabes que recouvre justement le terme de *pluriglossie* signifiant que la langue arabe⁵⁴ met à la disposition de ses locuteurs un certain nombre de *glosses* ou "variétés" qu'il convient d'intégrer à ce que J. Dichy appelle *la compétence communicative globale d'un locuteur arabe scolarisé*.

⁵³ Comportant plusieurs *glosses* i.e. composantes de l'architecture cognitive de la compétence de communication dans son ensemble, par opposition au terme sociolinguistique *variétés* renvoyant aux *variations* phonétiques, morphophonologiques, syntaxiques, etc. dues à des critères purement sociologiques ou géographiques (Dichy, 1996 : 33 note n°4.)

⁵⁴ qui demeure dans cette perspective, une seule et même langue au sens sociolinguistique où le social prime sur la structure strictement « saussurienne de la langue comme correspondant à un système linguistique et un seul », et en vertu notamment du critère socioculturel et historique du sentiment linguistique de co-appartenance (Language loyalty de Fishmann 1966 cité par Dichy ibid.: 35) largement partagé par les locuteurs de cette langue.

Ces variétés appartenant à un système de connaissances complexes, sont l'objet, à des degrés divers, de la production et/ou (au moins) de la reconnaissance de ce locuteur scolarisé.

Toutefois, les différentes glosses de l'arabe, aussi bien dans la conscience collective que dans leur utilisation de manière souvent complémentaire, dans la pratique de l'activité langagière, en fonction d'un ensemble de coordonnées situationnelles, « participent donc d'une compétence de communication pluriglossique. » (Dichy, 1996 : 35).

D'autre part, *la pluriglossie de l'arabe* est considérée du point de vue de l'enseignement/apprentissage de cette langue notamment pour un public qui n'en est pas locuteur natif ou que certaines circonstances (comme l'émigration) avaient éloigné voire coupé du pays d'origine. Selon J. Dichy, un enseignement/apprentissage de l'arabe, pour être efficace, doit nécessairement avoir pour objectif l'acquisition d'une *compétence communicative multiple* minimale, et pour locuteur modèle, un arabe scolarisé.

Voici le schéma de la pluriglossie de l'arabe proposé par J. Dichy (1987, 1994 et 1996 : 34-35) :

Selon J. Dichy donc « on peut observer schématiquement et au prix d'une certaine idéalisation, chez un même locuteur scolarisé, les *glosses* suivantes :

« (a) et (b) l'*arabe littéraire (littéral)*, dans ses deux états *classique et moderne*,

« (c) et (d) l'*arabe moyen* (deux types, selon qu'y prédomine le littéraire moderne ou un parler régional),

« (e) le *parler régional* (une "région" du monde arabe – 'iqlîm, du grec *klima* – peut inclure plusieurs pays),

« (f) le *parler local* (dont la définition doit, à chaque fois être précisée en fonction d'une aire géographique ou d'un groupe social limité donné : village ou groupe de villages, quartier en ville ; groupe social originaire d'un village ou d'un groupe de villages, etc.).

« A cela s'ajoute (en reconnaissance), la capacité de comprendre, à des degrés variables :

« (g) et (h) d'*autres parlers locaux* (au sein d'une même "région") ou d'*autres parlers régionaux* que ceux dont le locuteur a habituellement l'usage en production. Ces derniers sont le plus souvent rencontrés au cours de voyages à l'intérieur du monde arabe, ou par le truchement de la télévision (en général, le parler du Caire ; quelquefois, les parlers syrien ou libanais). »

Toutefois l'auteur prévient le risque d'un «effet pervers» d'une telle présentation schématique de la pluriglossie de l'arabe (sous forme d'une liste de glosses), celui de considérer indifféremment «les glosses ci-dessus [qui, en fait] n'ont pas le même statut linguistique, sociolinguistique ou cognitif :

Les deux premières sont communes à l'ensemble des locuteurs (en fonction de leur niveau de formation linguistique ou de scolarisation), indépendamment de leur appartenance à un pays donné. La référence emblématique à *la langue arabe* (J. Dichy, 1994) se construit par rapport à ces deux glosses, mais d'une manière en quelque sorte indifférenciée : c'est l'Histoire qui distingue les états *classique* et *moderne* de l'*arabe littéraire* ; or l'Histoire (la conscience du développement historique) est en l'occurrence comme gommée par le discours dominant. Dans la conscience des locuteurs arabes – qui ne se confond nullement avec les travaux des spécialistes – l'*arabe littéraire* pris globalement constitue une référence au patrimoine commun, que l'on pourrait qualifier de *référence arabe générale*.

Les *parlers arabes régionaux* ou *locaux* sont associés, à la différence des glosses précédentes, à une référence locale : leur usage, et plus encore leur maîtrise, traduit une appartenance géographique. Le locuteur est –ou non – "d'ici" [...].

« [...] Certaines glosses sont caractérisées par une grammaire et un vocabulaire distincts, mais voisins : il s'agit de l'arabe *littéraire classique*, *littéraire moderne* (malgré le manque d'études qui permettraient de les distinguer clairement, voire de connaître l'évolution de l'arabe littéraire au cours des siècles), ainsi que des *parlers, régionaux* ou *locaux*. D'autres glosses constituent des "mixtes" réalisés *en discours* à partir du vocabulaire et de la grammaire des glosses de la catégorie précédente. Il s'agit des deux types de l'*arabe moyen*. »

« Variétés hybrides », les types d'arabe moyen, sont utilisés, habituellement à l'oral, dans les échanges « entre intellectuels ou lorsqu'une pression de nature "intellectuelle" ou officielle est ressentie par les locuteurs : respects de traditions culturelles ou religieuses, contexte universitaire ou scolaire [...] dans l'ensemble : milieux intellectuels ou circonstances officielles. » (Dichy, 1987 : 57).

Le premier type d'arabe moyen (Mo1) consiste en « un usage dominant de ce qui est ressenti par les locuteurs comme un registre "relâché" du LM [Littéraire (ou littéral) Moderne] (d'où, entre autres, l'absence de marques casuelles) » et la présence éventuelle d'expressions appartenant au parler régional (PR). En référence au premier type caractérisé comme étant « le registre le plus "relâché" du LM, le second type de l'arabe moyen (Mo2) constitue « le registre le plus "tenu" du PR. (Ibid.).

Ainsi le modèle de J. Dichy réunit les avantages de la quasi exhaustivité dans le sens où il transcende les considérations de particularismes régionaux pour embrasser l'arabe dans toute sa *pluriglossie*, sa préoccupation des questions de l'enseignement et son usage d'une terminologie aussi simple, que claire et précise.

1.2.2.6. Langue, identité et politique d'aménagement linguistique

Parmi les définitions de la compétence linguistique d'un arabophone, il y en a, comme celle, déjà citée proposée pour un locuteur égyptien par Helmy Ibrahim (1978 : 11), qui met cette compétence aux constituants multiples et inextricablement enchevêtrés, présentée comme une "mélasse", au fondement même de l'identité culturelle spécifique du groupe de référence.

Cette définition soulève une question cruciale. La langue renvoie souvent aux interrogations sur l'identité, sur la légitimité et sur la transmission d'un patrimoine culturel d'une génération à une autre. Les langues autres que la langue maternelle proposées à l'apprentissage dans les systèmes éducatifs officiels seraient-elles, de ce point de vue, d'entrée de jeu perçues, et combattues en conséquence, comme une menace potentielle voire effective pour l'identité culturelle propre du sujet scolaire (élève, étudiant) ?

Si c'est le cas, les langues secondes ou étrangères seraient condamnées à coexister en situation de conflit sinon ouvert du moins latent avec le véhicule de l'identité culturelle. Ainsi il est à craindre que l'acculturation liée à l'acquisition d'une langue étrangère ne passe pour une aliénation de la personnalité et de l'identité culturelle de l'individu ou du groupe.

De telles attitudes qui ne sont pas nécessairement conscientes peuvent expliquer au moins partiellement, les échecs d'apprentissage de langue(s) seconde(s) envisagé dans le cadre de politiques d'aménagement linguistique où il s'agit, dans une société pluriethnique présentant une situation de plurilinguisme, comme c'est le cas de la Mauritanie, d'acquérir la langue *de l'autre*.

Pour nous en tenir au seul cas de la Mauritanie où coexistent, outre le français, quatre langues (dont l'arabe) parlées respectivement par les communautés ethniques peuplant le pays, il faut dire que face à ce plurilinguisme le souci de l'État dont le

fondement est l'unité nationale et la première mission la garantie de sa pérennité, a été de prendre le parti de l'unification et de l'encadrement.

Dans cette perspective, la priorité dans une société multiraciale et plurilingue, est d'en assurer l'unité. Laquelle unité a besoin, pour se réaliser et se confirmer, d'une langue qui ne peut plus être, après l'émancipation et l'indépendance, celle de l'ancien colonisateur, ni celle d'une minorité nationale handicapée entre autres, par son usage exclusivement oral. Dans cette situation l'arabe pour ainsi dire s'impose : non seulement c'est la langue de la grande majorité (environ 75%) des mauritaniens, mais aussi celle qui se trouve être constitutive pour une part non négligeable de l'identité culturelle de toutes les autres composantes de la population. D'où les multiples tentatives de restaurer l'arabe et l'orientation vers l'arabisation qui a sous-tendu toutes les réformes de l'enseignement dès l'accès à l'autonomie interne en 1958.

Mais une telle politique dans sa vision quelque peu jacobine de recherche d'une stricte unité nationale risque toutefois d'identifier l'unité à l'uniformité. Car d'un autre point de vue la pluralité et le changement peuvent être considérés comme des signes de richesse et de vitalité. Le paysage linguistique mauritanien comporte un certain nombre de langues et de parlers qui sont autant de faits objectifs.

Ces langues existent parce les mauritaniens les utilisent à différents niveaux de la communication. Si telle est la réalité, on doit la regarder en face et la question n'est pas tant de choisir une langue pour exclure d'autres, que de les envisager toutes comme des modes d'expression légitimes et dont l'usage ne doit souffrir aucune péjoration.

Etant toutes des moyens et des façons de communiquer, les langues mauritanies doivent permettre à tout mauritanien, de s'exprimer librement affirmant ainsi sa dignité et sa fierté.

Or dans son souci de favoriser et de renforcer l'unité de la nation qu'il est censé personnalier et de la préserver contre les méfaits des dissensions intestines et des

conflits aux issues dangereuses pour la paix civile, l'État mauritanien, a été amené à décider la mise en œuvre d'aménagements linguistiques qui, malgré toutes leurs chances de faire l'objet d'un consensus national, échappent cependant rarement à quelque considération politique sous-tendue et orientée par une vision idéologique.

1.2.2.7. Enseignement de l'arabe : quelle(s) glosse(s) pour quelle compétence ?

Pour rester dans notre propos, la réalité contemporaine de la langue arabe, telle qu'elle se manifeste dans la pratique de l'activité langagière de ses locuteurs, consiste en un certain nombre de glosses qui, aussi bien dans la conscience collective que dans leur utilisation de manière souvent complémentaire, en fonction d'un ensemble de coordonnées situationnelles, « participent donc d'une compétence de communication pluriglossique. » (Dichy, 1996 : 35).

Etant donné qu'aucun enseignement viable de l'arabe dans sa globalité (pluriglossique) qui serait matériellement et institutionnellement envisageable, du moins dans un pays arabe comme la Mauritanie, ne peut avoir pour objectif l'acquisition, simultanée, d'une compétence de communication vraiment pluriglossique, quelle(s) glosse(s) d'arabe privilégierait un enseignement de cette langue qui prend en considération au-delà du seul cadre institutionnel assez propice, hélas ! aux pratiques dogmatiques, les caractéristiques du public, et surtout ses besoins langagiers effectifs ? En d'autres termes, quelle compétence communicative spécifique en langue arabe devrait avoir acquis un négro-mauritanien à l'issue de son cursus universitaire ?

Il nous semble que malgré l'intérêt des glosses à l'usage dans la communication *courante* (dæriža appelée dans notre cas *hassaniyya*⁵⁵), dans la conversation quotidienne, elles sont dévalorisées en tant que niveaux de langue et exclues de ce

⁵⁵ Parlé également au Sud Marocain, au Sud-Ouest Algérien (région de Tindouf), au Nord et Nord-Ouest Malien jusqu'au Niger.

fait, de l'enseignement officiel. Ne donnant pas accès à une culture savante conférant une promotion sociale, le parler régional du pays, le hassaniyya ne constitue pas non plus une attraction pour les non-arabophones. Au contraire ces derniers peuvent bien répugner l'apprentissage d'un niveau de langue, non seulement "bas de gamme" mais qui les assimilerait à ses locuteurs natifs, et constituerait ainsi une importante concession de leur part, dans la négociation de la relation intercommunautaire.

L'arabe *littéraire*, par contre, dans ses deux états classique et moderne est officiellement l'objet de l'enseignement. Il n'est pas propre à la communauté arabophone mauritanienne. Vecteur d'un patrimoine culturel largement partagé (y compris avec les négro-mauritaniens non-arabophones, mais musulmans), l'arabe littéraire remplit les fonctions cultuelles, juridiques, administratives, etc. et son apprentissage ne manque pas de déboucher sur une situation meilleure.

Jouissant ainsi d'un statut prestigieux et de valeurs utilement capitalisables, l'arabe *littéraire* et notamment sa glosse moderne (50,75% des étudiants consultés lors de notre enquête, sur la variété d'arabe qui leur semble la plus utile pour eux à acquérir, se sont prononcés pour le LM contre 19,40% pour le LC et 17,91% favorables à l'arabe de spécialité, les autres n'ayant pas répondu)⁵⁶ est censé rallier ainsi, consensuellement, les intérêts individuels (ou de groupes non-arabophones) et institutionnels.

⁵⁶ Notons que dans l'enquête en question, il n'a été tenu compte que des glosses retenues et proposées dans l'enseignement officiel dispensé dans le cadre du système éducatif mauritanien. Nous n'avons pas jugé pertinent, eu égard à la spécificité de la situation institutionnelle en Mauritanie, d'interroger les étudiants sur leurs préférences par rapport aux glosses à l'usage dans la conversation quotidienne qui sont non seulement exclues de l'enseignement institutionnel, mais aussi prises en aversion par ces derniers eux-mêmes. Nous avons pu le vérifier plus tard lorsque, dans la même enquête, les étudiants invités à donner leurs appréciations du cours d'arabe qu'ils suivent ou avaient suivi, l'ont souvent fustigé en reprochant à l'enseignant son usage abusif, à leur avis, du dialecte (parler arabe régional) local (le hassaniyya) au lieu de l'*arabe* (i. e. le LM ou le LC) qui, seul à leurs yeux, doit être utilisé pendant le cours.

Toutefois le caractère de *niveau de langue* relativement soutenu du LM et la sphère assez circonscrite de son usage en fonction du niveau d'instruction du locuteur, de la nature du thème du propos et du cadre plus ou moins officiel où a lieu l'événement discursif ; bref le degré de "formalité" inhérent à l'usage de cette glosse a pour effet de la distancier quelque peu par rapport à la communication quotidienne.

Or quels que soient les objectifs et les modalités de l'enseignement d'une langue quelconque, il ne peut être fait abstraction de sa fonction première : celle de servir de moyen de communication entre les hommes leur permettant l'échange et une gestion négociée de la relation interindividuelle, notamment au quotidien ; comme en font état les analyses ethnométhodologiques. Et même si l'acquisition du parler de la conversation familiale n'est pas un but en soi pour un enseignement/apprentissage qui priviliege les glosses à l'usage en situation formelle, le parler de tous les jours peut néanmoins, fonctionner utilement et efficacement croyons-nous, comme modèle pour appréhender et acquérir les glosses présentant d'éventuels intérêts particuliers.

Aussi nous sommes-nous tourné résolument non pas vers le parler local, *strate* de base et glosse assez banale de la conversation familiale, un peu à l'opposé de celle(s) dont s'occupe l'enseignement officiel et censée(s) intéresser les apprenants, mais vers la *strate* juste *au-dessus* : l'*arabe moyen*.

Présentant l'avantage d'allier des caractéristiques dialectales (souplesse des structures morpho-syntaxiques, spontanéité de l'expression, ...) à des préoccupations intellectuelles (contraintes thématiques justifiant l'introduction de concepts abstraits, l'usage fréquent d'une terminologie savante, ...), cette glosse médiane⁵⁷, lieu de rencontre et d'interaction entre les modes d'expression du peuple et de l'élite, entre les cultures populaire et savante, nous a semblé la plus à même de faire apparaître la

⁵⁷ Cf. « *L'arabe médian parlé par les arabophones de Mauritanie* » auquel Catherine Taine-Cheikh a consacré une *Etude morpho-syntaxique* en 1978, dans sa thèse pour le doctorat de 3^e cycle présentée à l'Université René Descartes Paris V.

vivacité et la capacité d'adéquation de la langue arabe aux situations du monde contemporain et de servir ainsi comme modèle, d'une sorte de propédeutique pour l'arabe dans tous ses états.

L'*arabe moyen* tient son importance et son intérêt dans notre perspective de sa mixité même, de son caractère hybride, par rapport notamment au dosage des composantes de sa double origine : l'arabe *littéraire* moderne et le parler "régional" (mauritanien : le *hassaniyya*, dans notre cas).

L'arabe *littéraire* moderne (premier constituant de cette "mixité"), suscite l'intérêt en raison de son usage courant partout dans le monde arabe en tant que langue des médias notamment écrits, de l'information, de l'enseignement, de l'administration, de la production culturelle et artistique, des textes juridiques etc. donc la glosse que privilégierait toute entreprise d'enseignement/apprentissage de l'arabe visant une compétence d'usage en situation formelle (compétence souvent recherchée par les apprenants d'une langue seconde).

Quant au deuxième élément : le *hassaniyya* (parler arabe "régional" mauritanien), il s'y trouve quelque peu "ennobli" par son accès à un nouvel usage (en situations quasi formelles, où il est question de concepts, d'abstractions, de savoirs appartenant, à l'origine, à la sphère de la culture savante) qui tranche, aussi bien par ses thèmes que par ses concepts, avec la "banalité" qui minore le pur et simple parler dialectal, réservé à l'usage familier, au quotidien.

Ainsi défini, le premier type de l'*arabe moyen* est vraisemblablement, l'émanation des besoins d'expression en communication courante mais toujours d'un certain niveau, qu'éprouvent souvent les intellectuels, les hommes politiques, et autres professionnels ou habituels des médias.

C'est pour ces raisons que nous avons choisi de constituer un corpus essentiellement d'*arabe moyen*, en particulier de la glosse correspondant, dans le

contexte mauritanien, au type C de la typologie de J. Dichy (cf. supra.) ou à ce qu'il appelle *arabe moyen de type I*.

Produit fort probablement des interférences du dialecte arabe "national" (le *hassaniyya*) et de l'arabe littéraire moderne, les origines de ce type d'*arabe moyen* lui confèrent la capacité de véhiculer les idées et les savoirs modernes tout en demeurant très proche de l'usage "naturel" de la langue arabe, comme le fait tout arabophone mauritanien, en conversation quotidienne.

Issu pour l'essentiel des médias à large audience, faisant intervenir des locuteurs représentant des niveaux d'instruction aussi variés que ceux, non seulement de ceux qui ont accès au discours médiatique, mais aussi qui en produisent ou y collaborent ; notre corpus, à défaut d'être absolument représentatif, est pour le moins suffisamment significatif.

Nous basant sur cette mixité caractéristique de l'arabe moyen, nous supposons que sa description pourrait éclairer utilement et aider à acquérir d'autres glosses, notamment les plus *intéressantes* par leur utilité socioprofessionnelle ou de par leur prestige certain : le *littéraire classique* (langue des textes fondateurs et fondamentaux de toute la culture arabo-musulmane : Coran, *hadith*, grande littérature (poésie classique, etc.) mais aussi le *littéraire moderne* qui représente l'état actuel du développement historique de la langue arabe "officielle" d'usage en même temps soutenu que largement répandu : dans les médias (surtout écrits), la littérature contemporaine, les discours pédagogique, juridique, administratif, politique etc.

Or c'est justement ces deux glosses "prestigieuses" et surtout officielles (LC et LM) que privilégient les systèmes éducatifs dans tout le monde arabe et qu'envisage, généralement, toute entreprise d'enseignement/apprentissage de la langue arabe.

Néanmoins les caractères et attributs de l'arabe littéraire contemporain tels que : moderne, officiel, soutenu et suffisamment répandu, concourent à conférer à cette glosse un certain niveau de fonctionnalité de la première importance dans la

perspective d'un enseignement/apprentissage de l'arabe, destiné essentiellement aux non-arabophones.

Pourtant, nous avons choisi pour ainsi dire tactiquement d'étudier un corpus à dominante d'arabe moyen. Les raisons de ce choix sont liées à notre double projet de décrire d'une part, certains aspects du fonctionnement communicationnel de l'arabe en Mauritanie (en particulier son usage en situations "authentiques" qui seraient dans la mesure du possible à la fois courantes et formelles) et d'avoir d'autre part, dans la perspective même de l'étude descriptive, une visée d'exploitation didactique à travers les possibilités d'adaptation des éléments et des formes dégagés par l'analyse du corpus, dans le cadre d'un enseignement de l'arabe à des publics spécifiques et pour des objectifs spécifiques.

En ne nous occupant pas pour le moment à détailler ces problèmes (tâche dont nous nous acquitterons ultérieurement), nous essayerons, par la suite, de donner une idée synoptique du champ didactique qui représente, d'une certaine manière, le cadre de ce travail.

Ainsi donc, nous entendons avoir posé assez clairement la problématique sous-tendant le présent travail. Préalablement à un examen plus attentif et plus profond de ses différents aspects et implications, nous avons jugé utile d'exposer l'outillage conceptuel qui en constitue aussi bien les fondements théoriques que les instruments méthodologiques de réflexion et d'analyse.

Outils conceptuels de la recherche

Ces concepts-outils sont donc soit d'ordre *théorique* (fondateurs, à valeur explicative), soit d'ordre *méthodologique* (descriptifs, à valeur opératoire). Ceux relevant du premier ordre sont définis et utilisés comme ayant une valeur *fondatrice* dans le sens où « ils constituent l'ensemble des notions qui définissent le modèle d'explication d'un phénomène, lequel appartient à un champ de postulations déterminées. Ces concepts, par conséquent, doivent être toujours présents dans les principes d'explication mis en œuvre pour "analyser-expliquer" tout objet qui appartiendrait à un même phénomène, quelque soit sa configuration. » (P. Charaudeau : 1991⁵⁸ : 233)

Les concepts d'ordre méthodologique « ont une valeur *descriptive* et ils dépendent du même coup de la nature de l'objet qui a été isolé-construit à des fins d'observation, mais en même temps de l'objectif que s'est assigné l'analyste dans ce qui sera son programme d'analyse. » (Ibid.)

L'exposé de nos arrière-plans théoriques et méthodologiques est pour ainsi dire motivé par le libellé même de notre sujet de thèse et participe par conséquent d'une sorte de *décryptage* de ce dernier.

En effet, sans que l'on ait ici certes affaire à un message codé, l'intitulé du présent travail de recherche en évoque dans sa formulation abrégée, d'une manière fort condensée non seulement les différentes dimensions, mais aussi et surtout l'essentiel des concepts qui y seront (sont) investis de la valeur et de la fonction d'outils opératoires à même de servir utilement et pertinemment la recherche, et en particulier ses dimensions : analyse et compréhension.

⁵⁸ Patrick Charaudeau, Anne Croll et Yahya Gormati :« Les outils de l'analyse du verbal », in P. Charaudeau (sous la dir. de) : La télévision. Les débats culturels « Apostrophes » ; coll. « Langages, discours et sociétés », n° 7, Paris, Didier Érudition.

Toutefois le traitement et la présentation que nous feront de ces concepts vont être en fonction du plan stratégique général qui régit le travail dans son ensemble et non suivant leur ordre d'occurrence dans la formulation du titre.

2. Transmission du savoir

2.1. Enseignement, didactique et termes apparentés :

Ainsi, étant donné l'importance, par rapport à notre sujet, des implications pratiques évoquées plus haut, il sera d'abord question du champ communément connu sous le nom plus ou moins générique de *l'enseignement*. C'est le champ que l'on peut caractériser principalement comme étant celui de la transmission du (ou d'un) savoir, d'un savoir-faire voire d'un savoir être.

Pour ce faire, il serait utile pour la clarté de l'exposé d'examiner au préalable un certain nombre de termes concurremment génériques, *enseignement* compris, qui circulent dans ce champ ainsi que les concepts leur correspondant. Se côtoyant, se prêtant même à la permutation dans le discours courant voire spécialisé, ces termes doivent être clarifiés et distingués.

Assez proches mais sans pour autant entretenir une vraie relation de synonymie, les signifiants *éducation*, *enseignement*, *pédagogie*, *didactique*, *apprentissage*, *acquisition* seraient utilisés dans la littérature (ou devraient l'être) – c'est du moins notre hypothèse – en fonction de l'aspect objet de centration des différents points de vue.

A première vue, la liste de ces termes souvent confondus dans l'usage courant comporte à peu près par rapport à leur champ de référence, les nuances du plus général au plus technique. Référant d'une manière ou d'une autre au domaine de la transmission du savoir, les termes évoqués se rapportent, par rapport à un état initial,

soit à un procès de transformation, soit aux moyens de cette transformation, soit encore à son résultat.

L'état en question peut être celui d'un sujet (élève, étudiant, apprenant) ou d'un objet (un savoir, une discipline, une capacité etc.). Quant aux moyens susceptibles d'opérer la transformation souhaitée, ils sont envisageables en termes de facteurs humains (enseignant, apprenant, décideur politique, ...) et/ou de méthodes adéquates ; le tout dans le cadre d'un projet global de société.

Lequel projet peut être envisagé à son tour soit d'un point de vue supra-individuel, dans la mesure où c'est l'institution sociale qui s'emploie à mettre en œuvre une politique donnée visant un certain nombre d'objectifs ; soit d'un point de vue *strictement* (?) individuel où les choix et engagements sont surtout prédéterminés par des motivations personnelles.

Notre série non exhaustive de termes très fréquemment utilisés pour ne pas dire constitutifs du champ sémantique en question, présente des éléments se prêtant à un classement par couple qui permettrait de mieux les distinguer les uns des autres. L'on peut parler de couple là où deux termes peuvent être mis en regard compte tenu de leur analogie voire de leur opposition. Ainsi en est-il dans notre perspective d'*éducation / enseignement* ; *pédagogie / didactique* et *apprentissage / acquisition*.

2.1.1. Education et enseignement :

Commençons par le premier couple. Il est tout aussi courant que significatif à notre sens que dans nombre de pays, le département en charge de cette mission de l'*élévage humain* soit nommé *ministère de l'éducation*, ou *de l'enseignement* et même, cumulativement et avec possibilité d'inversion de l'ordre, *ministère de l'éducation et de l'enseignement*.

Dans tous ces cas de figure, les termes qu'actualisent ces formules dénotent de toute l'ampleur de la tâche que s'est assignée l'instance personnifiant la nation

(l'État) ; à savoir, par rapport à l'*éducation*, qu'il s'agit d'une manière générale, (désormais, nous ne retenons délibérément que les acceptations que nous avons jugées pertinentes) d'élever un être humain dans le sens de développer ses facultés morales, physiques et intellectuelles et en un mot le former ; ce qui inclut, le développement de l'une de ses dimensions particulières (éducation physique, éducation civique, ...) et aussi le fait de doter l'individu de la connaissance et de la pratique des usages (politesse et bonnes manières) de la société ce qui revient à le socialiser (Dictionnaire Hachette 1999).

Dans la même perspective, l'*enseignement*, qu'il soit public ou privé, général ou technique à (ou sans) visée professionnelle, est tout simplement l'organisation de l'instruction (*Ibid.*) à l'échelle d'un pays et la mise en œuvre par les organismes et les services compétents d'un État, d'une politique en la matière décidée au plus haut niveau.

On peut considérer l'*éducation* et l'*enseignement* sous le rapport fin/moyen dans la mesure où la première, qu'elle soit au niveau individuel ou social, est une finalité, un accomplissement alors que le second est l'activité organisée et orientée vers sa réalisation. De ce point de vue l'on enseigne pour éduquer.

Dans les deux cas, il s'agit d'une préoccupation sociale du devenir du citoyen qu'une instance suprême telle qu'un gouvernement entend préparer par la mise en œuvre d'une politique qu'elle juge cohérente et suffisamment appropriée à la situation socioculturelle d'un pays donné ; moyennant la mise en place d'un système éducatif adéquat qui tienne compte des besoins, des ressources et des objectifs.

Dans la perspective donc de l'*éducation* et de l'*enseignement* le facteur déterminant est apparemment l'instance institutionnelle, alors que le destinataire (l'élève, l'étudiant) bénéficiaire direct est relégué au second plan et ne s'implique pas (n'est pas impliqué) pleinement en tant que *sujet* dans la transformation (formation)

dont il est plus ou moins passivement l'objet et dont la finalité le dépasse d'une certaine manière.

2.1.2. Pédagogie et didactique⁵⁹ :

2.1.2.1. Pédagogie :

S'agissant de la *pédagogie*, du grec *pais*, *paidos* (enfant, jeune garçon) ou de *paideuein* (élever, instruire), ou encore d'*agôgos* (qui conduit), sa signification se serait développée à l'origine du simple acheminement (accompagnement) des jeunes garçons à l'école, tâche dévolue jadis à un esclave (appelé justement un *pédagogue*), pour en venir à signifier le fait d'enseigner les enfants, de prendre soin de leur éducation et de s'occuper, en particulier, de leur éducation morale, (un *pédagogue* est, par extension « celui qui s'arroge le droit de censurer les autres ») avant d'être, avec *la pédagogique*, « la science de l'éducation » et aussi « l'ensemble des qualités du *pédagogue* » dont notamment savoir enseigner. [Cf. les dictionnaires Littré⁶⁰ (1905) et Hachette (2000)]

Approche plus pratique que résolument scientifique, la pédagogie traite de l'activité éducative qu'elle analyse, critique, oriente. C'est une "science normative" avec pour objet les problèmes de l'éducation qui sont dans cette perspective des problèmes axiologiques. Cette relation avec les valeurs, la société et le pouvoir fait que l'entreprise pédagogique de rationalisation du travail éducatif n'est pas tout à fait exempte de relents idéologiques. (Encyclopaedia Universalis, éd. 1993)

⁵⁹ cf. N. Tapiero (1976 :249, note n° 6) qui, considérant le sens restrictif de pédagogie ("éducation morale des enfants"), bien que c'est « la dénomination "officielle" » de la discipline, lui préfère « le terme plus général de didactique. »

⁶⁰ Dictionnaire de la langue française ABREGE du dictionnaire de E. Littré par A. Beaujean, 11ème édition 1905, Paris.

Bien que caractérisée en tant que pratique réfléchie d'un éducateur préoccupé de l'intelligence et de la qualité de son action éducative, la pédagogie s'imagine toujours, eu égard à ses origines étymologiques, « comme une guidance, une direction ou un déplacement : tout éduqué est en quelque sorte, une personne déplacée qui, sous la conduite d'autrui, a dû quitter un "lieu" pour en gagner un autre. » (Ibid.)

Sans abandonner sa vocation première d'« élevage humain ou culture des petits hommes »(Ibid.), la pédagogie (terme qui, au 19^e siècle, évoquait d'emblée « technicité et professionnalisme ») s'est toujours voulu une pratique intelligente qui a pour objet de réduire au minimum les tâtonnements empiriques en matière d'éducation, voire de les éliminer.

Dans le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson (1911) E. Durkheim essaie de le montrer en comparant l'*éducation* qui est chose à pratiquer et que l'on pratique bien ou mal à la *pédagogie* qui se définit par l'ensemble des manœuvres que l'intelligence déploie dans une société pour que cet arbitraire de la chose "bien" ou "mal" faite cède à la décision raisonnée de "faire au mieux".

Par son sens *maximaliste*, la formule "faire au mieux" évoque la référence à la norme, son caractère impératif découlant lui-même du règne des fins, quoi qu'il en soit des contingences. La pédagogie appartient alors au discours prescriptif de l'idéal dominé par les "il faut".

« Par son sens *optimaliste*, l'expression "faire au mieux", sur un registre tout autre, mais aussi pédagogique, rappelle la nécessaire prise en compte des réalités et l'inévitable énoncé des mesures dont la mise en œuvre sera jugée à la lumière de leur crédibilité pratique. Le registre qui s'impose ainsi est celui de l'analyse "constatative" des conditions de l'action. » (Encyclopaedia Universalis, éd. 1993).

2.1.2.2. Didactique :

Pour mieux apprêhender ce terme majeur dans notre approche, outre l'exploration des entrées de dictionnaires et les articles d'encyclopédies, procédé suivi jusqu'à maintenant pour les termes déjà évoqués, nous nous inspirerons volontiers et librement de toute autre source susceptible de nous éclairer d'avantage.

Dans les dictionnaires Littré, Robert et Hachette encyclopédique *didactique* [du grec *didaktikos*, de *didaskein*, ("enseigner")] signifie, en tant qu'adjectif (qualifiant "genre" ou traité), « qui est propre à l'enseignement, qui sert à l'instruction » ; « qui vise à instruire, qui est destiné ou a rapport à l'enseignement ». Qualifiant un terme, *didactique* signifie l'appartenance de ce dernier à une science, à une langue de spécialité, à l'usage des sciences et des techniques, qu'il fait partie du vocabulaire savant (inusité dans la langue courante). En tant que substantif masculin (le didactique) ou féminin la didactique, c'est l'art d'enseigner, ou la théorie, la technique et/ou la méthode de l'enseignement.

Ainsi *la didactique* est définie, par rapport à l'instruction et/ou à l'enseignement, comme étant la discipline regroupant l'ensemble des connaissances et des techniques nécessaires pour la maîtrise de cette pratique. Mais sans préciser suffisamment ni les modalités ni les finalités d'une telle maîtrise, par rapport à l'individu et à la société, cette définition basée sur des notions trop générales (enseignement, instruction, art de ..., théorie et technique de ...) reste floue et ne nous renseigne que très peu concrètement sur ce qu'est la didactique.

En effet, pour avoir une idée plus claire de la nature et des implications de la didactique, il est indispensable de s'interroger d'abord par exemple sur la relation précise que ce concept a avec l'enseignement en général ? avec une discipline donnée ? et de se demander : en quoi consiste concrètement cet *art* ou cette *théorie et technique* de l'enseignement ? quel est le degré d'implication de la maîtrise ou de la

non maîtrise d'un certain nombre de savoirs ou de savoir-faire par rapport à la promotion des individus, des groupes, au développement social dans sa globalité ?

Dans l'article *Didactique* de l'Encyclopaedia Universalis (éd.1993) l'auteur Daniel Lacombe, développe une réflexion qui nous est apparue sous-tendue par ces questions et bien d'autres.

Obéissant dans sa structuration à un double souci de discernement et de compréhension des faits didactiques (par rapport aux systèmes économique et social), cet article destiné à des non spécialistes constitue néanmoins, un apport d'informations non négligeable dans notre perspective. C'est la raison qui nous a convaincu de nous en inspirer (parfois largement) sans toutefois le suivre servilement.

Se posent de premier abord les questions préliminaires visant à cerner le champ de *la didactique* :

- ❖ Comment délimiter le champ proprement *didactique* à l'intérieur des “sciences de l'éducation” ?
- ❖ Faut-il considérer *la didactique* comme un domaine homogène ou comme une juxtaposition de spécialités ?

En réponse à la première question, *la didactique* concerne essentiellement la transmission des connaissances et des capacités ; et par conséquent, elle constitue le noyau cognitif des recherches sur l'enseignement.

Concernant la deuxième question, il y a d'une part, des travaux de nature variée prétendant chacun s'appliquer à l'acquisition des connaissances dans n'importe quelle matière, et de ce fait, ils relèveraient de “la Didactique générale”. Et d'autre part, des recherches, utilisant diverses méthodes, qui concernent les savoirs et savoir-faire acquis (ou à acquérir), dans une discipline déterminée et qui sont liées au contenu et à l'organisation propre de la matière enseignée : dans ce cas il s'agit d'une “didactique des disciplines” ou de “didactiques des (différentes) disciplines”.

Toutefois, il y a lieu de constater sur les plans scientifique et corporatif, les relations multiples (de collaboration, de concurrence ou de conflit) entre la didactique générale, la didactique d'une discipline x , la discipline x elle-même, la didactique d'une discipline y , les parties non spécifiquement didactiques des sciences de l'éducation, etc. sans parler des problèmes pratiques que pose l'enseignement lui-même. En tout cas, il est admis que toute *didactique* (générale ou disciplinaire) se présente comme une science appliquée ou directement applicable.

Mais il y a lieu aussi de prévenir aussi tôt la naïveté et l'inconséquence de l'idée passablement répandue selon laquelle *la recherche didactique a pour conséquence directe d'"améliorer" l'enseignement*. Car c'est à peu près l'équivalent de penser que la science économique n'est autre que l'art d'améliorer l'économie (des ménages, des entreprises, ou des États).

Si le souci, aussi bien dans l'éducation que dans l'économie, a toujours été, d'assurer un "bon enseignement" ou un "bon fonctionnement économique", au moins deux questions s'imposent : « bon à quoi ? » et surtout : « bon pour qui ? ».

Pour l'illustrer pensons aux "slogans philanthropes" du genre « extinction du paupérisme », « la victoire sur le sous-développement », « la lutte contre l'échec scolaire », ...pour nous rendre à l'évidence que ce que les philanthropes n'ont pas pu faire pour les ouvriers agricoles et industriels, ce que les experts économistes et agronomes n'ont pas pu faire pour les paysans ruinés des États du Sud, les chercheurs didacticiens et les enseignants qualifiés ne pourront pas davantage le faire pour les élèves "en difficulté".

La raison en est qu'il est désormais connu, « - même si l'on s'efforce encore parfois à le dissimuler – que tous ces problèmes sont *d'abord* d'ordre politique, même si la solution politique éventuellement adoptée doit faire appel à des apports scientifiques et techniques.

En attendant, le rôle de la science, et en particulier de la didactique est d'observer des faits et éventuellement de construire des concepts capables de les décrire. »

L'organisation scolaire (au sens large) constitue *un système⁶¹ didactique* dont le rôle est de distribuer – de façon extrêmement inégalitaire – certaines connaissances et certaines capacités. Or les connaissances et les capacités scolaires sanctionnées par les examens et concours formels ou informels représentent actuellement le principal critère de sélection pour l'entrée dans les professions jugées désirables. Mais dans l'état actuel de l'économie, l'ensemble des professions réellement attractives n'offre de débouchés qu'à une minorité de la population – et il n'est pas du tout certain que le développement ou la diffusion des savoirs puissent modifier cette situation.

Donc un insuccès scolaire massif – mais essentiellement relatif – représente une nécessité sociale absolue, et par conséquent, la finalité profonde de l'enseignement.

De même qu'en régime capitaliste, le profit constitue le moteur du système économique, de même la sélection – principalement par l'échec – constitue le moteur du système didactique.

En effet, le succès et l'échec scolaires sont des faits objectifs et non pas seulement des artefacts institutionnels ou des épiphénomènes psychosociologiques. Ce qui est de l'ordre institutionnel c'est la liaison établie (de façon largement artificielle) entre les résultats scolaires et l'accès aux diverses professions. Quant à ce qui relève de la psychosociologie, c'est l'intériorisation de ces résultats⁶².

⁶¹ C'est-à-dire un champ ou un réseau d'actions et de réactions conduisant à un équilibre largement indépendant des caractéristiques individuelles (opinions, intentions et même compétence des agents).

⁶² En France les polytechniciens (qui ont un savoir mathématique d'assez haut niveau, mais un peu superficiel et surtout largement inutile pour la quasi totalité de leurs professions futures) considèrent que les fonctions qui leur sont promises découlent de leurs seuls mérites. Alors que les élèves des "classes pré-professionnelles" (qui présentent de réelles déficiences cognitives) pensent que s'ils sont condamnés à devenir manœuvres (chômeurs voire délinquants) c'est parce qu'ils sont bêtes.

Malgré l'arbitraire de ces considérations institutionnelles et psychosociologiques de l'échec et de la réussite scolaire, elles n'en constituent pas moins paradoxalement une garantie de la paix de la stabilité sociales. Car les catégories socioprofessionnelles qu'elles soient favorisées ou défavorisées souvent s'autogénèrent et recrutent très rarement en dehors d'elles-mêmes ou de catégories analogues⁶³. C'est qu'auparavant et jusqu'aux mesures libéralisatrices de la gratuité de l'enseignement, l'allongement de la scolarité obligatoire etc. l'éducation jouait beaucoup plus le rôle de *signe de classe* que celui de *filtre de classe*.

Par ailleurs notamment dans les pays développés, un certain nombre de facteurs tels que l'accroissement des loisirs et du chômage, la mobilité professionnelle (souhaitée ou imposée), le développement de la formation continue (publique, semi-publique ou privée), les progrès de l'informatique et de la télématique, sans compter, bien entendu, les déficiences de l'appareil scolaire (public ou privé), tous ces facteurs ont largement contribué à l'émergence d'un phénomène tout à fait nouveau qui risque de modifier d'avantage les rapports entre les deux systèmes didactique et économique : la création d'une *marchandise didactique*.

Non seulement la consommation didactique globale de la population a des chances d'augmenter quantitativement, mais elle pourrait passer en partie de l'état d'une consommation *forcée* (ou *interdite*) à celui de consommation *achetée* avec évidemment de multiples conséquences (dont certaines pourraient être heureuses).

⁶³ A propos de cette stabilité intergénérationnelle, D. Lacombe (in Encyclopaedia Universalis op. cit.) remarque que les interprétations habituelles exhibent une nouvelle façon d'esquiver l'aspect politique des phénomènes didactiques, qui revient à cacher, à la fois, la réalité didactique et l'option politique, derrière une théorie extradidactique ad hoc. En effet, la très forte corrélation entre la catégorie socioprofessionnelle des parents et le succès scolaire des enfants a reçu de multiples explications générales suivant les tendances politiques : la pure et simple génétique (à droite), l'aide directe – matérielle et intellectuelle – apportée par les parents (à gauche), une succession de "choix" de type économique effectués à chaque bifurcation scolaire (au centre droit), et enfin une notion globale de "handicap culturel" (au centre gauche). Seule la dernière théorie pourrait être valable à condition de définir de façon précise le handicap en question et d'expliquer avec exactitude comment il influe sur les performances scolaires : il s'agit là d'une recherche spécifiquement didactique – à faire.

Face à ces différentes réalités, la tâche du didacticien n'est pas de les occulter, ni de prétendre les transformer par des recettes ponctuelles, mais tout simplement d'en analyser un aspect spécifique : les processus d'acquisition, et surtout de *non-acquisition* des divers savoirs et savoir-faire.

Si le terme "didactique" renvoie à première vue, à une approche particulière des problèmes généraux de l'enseignement, consistant à privilégier certains aspects de la pédagogie comme le cognitif, le technologique, ou l'aspect relatif (on parle de didactique de telle ou telle discipline plutôt que de la didactique en général) ; aucune de ces restrictions ne caractérise véritablement la didactique.

La raison en est que la didactique n'est ni une discipline, ni une sous-discipline, ni même un faisceau de disciplines, mais simplement une *démarche*, ou plus précisément un certain mode d'analyse des phénomènes de l'enseignement.

Trop souvent, la didactique n'est qu'un terrain vague où se déroulent des rencontres truquées ; mais lorsqu'elle remplit bien son rôle, elle apparaît comme un lieu privilégié de *conflits* (conflits de "compétence" c'est-à-dire de savoir, de pouvoir, et entre savoir et pouvoir.)

Une étude didactique suppose fréquemment l'intervention d'au moins deux disciplines : celle que l'on projette enseigner, une "discipline-objet" et une (ou plusieurs) discipline(s) intervenant comme *outil* dans l'étude envisagée.

Mais l'opposition la plus aiguë, en tout cas la plus exploitée est celle qui s'exerce à l'intérieur d'une même discipline-objet entre le "savant" et le "pédagogue", opposition formulable sous forme de deux questions :

- Est-il nécessaire, pour bien enseigner une discipline, d'en avoir des connaissances très approfondies ?
- Un bon chercheur peut-il être en même temps un bon enseignant ?

Pour la première question, toutes les expériences montrent à l'évidence que l'enseignant qui ne maîtrise pas parfaitement la discipline qu'il a charge d'enseigner (capacité rarement acquise à l'issue de la formation initiale ou continue des enseignants) est incapable non seulement d'"innover", mais même de résoudre ses problèmes pédagogiques quotidiens : il se trouve en fait à la merci des programmes, des manuels, des instructions ministérielles ou simplement des modes passagères, faute de pouvoir les dominer (a fortiori les critiquer).

Par ailleurs, pour l'enseignement d'une discipline-objet, une ignorance même partielle, n'est jamais compensée (mais souvent, au contraire, aggravée) par des connaissances, même poussées, dans telle ou telle discipline-outil⁶⁴. On remarque que les connaissances dans une discipline donnée, nécessaires à l'enseignement de celle-ci, ne coïncident pas toujours avec les connaissances utilisées par la recherche "pure" dans cette discipline.

La seconde question portant sur l'opposition entre le pédagogue et le savant spécialistes de la même discipline peut être reformulée ainsi : l'enseignement d'une discipline donnée peut-il constituer un domaine de recherches propre ?

Le caractère pluridisciplinaire de la recherche didactique ne doit pas accaparer l'attention. Certes, la fréquentation de diverses disciplines-outils est utile pour l'étude pédagogique d'une discipline-objet, mais beaucoup moins, en fin de compte, que la familiarité avec la discipline-objet elle-même. A la limite, il peut exister une recherche didactique *monodisciplinaire* (= sans intervention, ou presque, d'une discipline-outil) procédant par analyse de contenu et par enquête sur le terrain.

Sans être objet de prédilection ni pour les spécialistes de la discipline-objet, ni pour les professionnels de la pédagogie, ce dernier genre de recherche a au moins le

⁶⁴ La compétence individuelle étant limitée tandis que les compétences particulières peuvent s'additionner dans une entreprise collective, on voit l'intérêt du travail en équipe, malgré ses inconvénients trop fréquemment sous-estimés.

mérite de focaliser l'attention sur son objet et d'orienter les efforts vers les objectifs proprement dits de l'enseignement à savoir l'acquisition des connaissances et des capacités projetée au départ.

2.1.2.3. Pédagogie et didactique : brève comparaison

Central à plus d'un titre comme on a pu s'en rendre compte, le couple *pédagogie / didactique* (deuxième de notre série), évoque les aspects professionnels et techniques de l'enseignement.

Des points de vue certes distincts de l'enseignant, de l'étudiant, de la matière à enseigner/apprendre, voire de l'institution sociale, les termes pédagogie et didactique réfèrent à deux approches ayant pour lieu de convergence la dimension pratique de l'enseignement.

En somme deux domaines de recherche où il est souvent question de ce qui caractérise, conditionne, favorise ou altère l'exercice de l'enseignement en tant que procédé de transfert des connaissances et des aptitudes intervenant concrètement dans une éducation et une formation réellement capitalisables par l'individu et par la société.

Avant de poursuivre l'explicitation des termes constitutifs du champ sémantique de l'enseignement, - il nous en reste le couple *apprentissage / acquisition* (troisième et dernier de notre série) - récapitulons maintenant, à la suite de Joseph Melançon (1985⁶⁵ : 125) les principaux traits caractéristiques de la didactique et de la pédagogie, en tant qu'approches différentes mais néanmoins complémentaires de l'enseignement en tant qu'exercice de l'éducation et/ou de la formation. Il s'agit d'une rapide comparaison :

⁶⁵« Le statut du dialogue en didactique », in *Le dialogue*, Didier. Ottawa.

« Il y a *différentes didactiques* liées aux diverses disciplines : didactique de l'histoire etc.

« Il n'y a toujours qu'une *seule pédagogie*, celle qui s'assure de la bonne réception du savoir selon l'âge, les centres d'intérêts ou les dispositions physiologiques et psychologiques de l'élève.

« La didactique est centrée sur l'objet et la pédagogie sur le sujet.

« La didactique recherche les voies d'accès à un savoir, la pédagogie cherche à motiver le sujet à y accéder.

« Le champ de la didactique est conceptuel et sa pratique consiste à découper les concepts, à les sérier dans un ordre spécifique de cohérence que l'on peut appeler programmatique au sens informatique du terme, pour rendre le savoir accessible.

« Le champ de la pédagogie, au contraire, est le comportement. Ses interventions sont d'ordre stratégique, sans cesse commandées par la situation de la communication. Sa finalité est la qualité de la réception, la motivation du récepteur.

« Le domaine de validité de la didactique, par conséquent, est l'accession aux savoirs, celui de la pédagogie, leur transmission réelle.

« Toutes deux ont rapport à la communication, mais l'une règle les contenus, l'autre, leur transfert. ».

Nous pensons pouvoir en inférer le caractère général du terme *didactique*, par rapport aux autres termes évoqués dans la mesure où il couvre directement ou indirectement les différents aspects de la pratique éducative ou formative. C'est la raison pour laquelle il est investi dans notre approche, du statut "générique supérieur" subsumant l'ensemble des concepts et termes référant à cette pratique sociale et en est placé au centre en conséquence.

Mais avant d'avancer notre (propre) conception synthétique du *champ didactique* que nous tâcherons par la suite d'articuler avec les dimensions théorique, analytique et d'application de notre travail, reprenons l'explicitation des termes qui en relèvent. Il nous en reste le couple :

2.1.3. Apprentissage et acquisition :

Dernier de notre série, ce couple articule deux termes (*apprentissage* et *acquisition*) renvoyant à deux phénomènes qui paraissent s'impliquer réciproquement. L'*apprentissage* est l'autre pendant de l'enseignement : si ce dernier est l'activité de l'enseignant mandataire de l'institution scolaire, voire sociale, l'*apprentissage* est celle d'un élève ou d'un étudiant qui s'implique en tant que sujet et s'investit personnellement dans le projet d'instruction ou de formation qui lui est proposé et devient ainsi apprenant.

De ce point de vue, l'*apprentissage* est une activité concomitante à celle l'*enseignement*, menée parfois inconsciemment par le destinataire de ce dernier pour atteindre en gros les mêmes objectifs, à savoir : l'*acquisition* d'un savoir, d'un savoir-faire etc.

Dans un cadre scolaire, l'*apprentissage* renvoie à l'activité de l'apprenant qui cesse de se confiner dans la position (plus ou moins passive) de l'*enseigné* pris en charge par une institution dont l'*organisation* et les *règlements* réduisent sensiblement sa marge de liberté et sa volonté, et du coup prend l'*initiative* de participer activement à sa propre formation. C'est l'*attitude* de l'*étudiant* qui s'*engage* volontiers comme un individu mû par des motivations réelles en vue d'améliorer sa propre éducation ou perfectionner sa formation.

Quant à l'*acquisition* c'est l'*action* d'*acquérir* bien sûr, de parvenir à posséder, pour soi et par ses propres efforts, quelque chose et cette chose même. Mais ce terme signifie aussi, du point de vue de l'*apprentissage*, une grande maîtrise des

connaissances et des capacités visées par l'enseignement suite aux efforts fournis dans cette intention ; c'est le résultat réalisé grâce surtout à un élan d'engagement personnel de l'apprenant et qui vient sanctionner ainsi plus une démarche d'apprentissage qu'un enseignement plutôt subi.

Motivé surtout par un désir réel de gagner, sur les plans symbolique et matériel, un certain nombre d'enjeux relatifs à sa vie présente et future, l'apprenant œuvre à réussir justement l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires à ses fins. En d'autres mots, ce qui caractérise l'apprentissage dans cette perspective est avant tout la motivation personnelle du destinataire d'un enseignement, qui le détermine à s'y impliquer autant qu'il le faut pour le réussir. Si la réussite d'un apprentissage se juge en fonction de l'acquisition, l'efficacité d'un enseignement se mesure à la même aune.

L'usage des termes apprentissage et acquisition est assez fréquent dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères⁶⁶). La raison en est que cette forme d'enseignement qui s'adresse à un public constitué souvent d'adultes et donc responsables, qui ont choisi la situation dans laquelle ils se trouvent et assument ce choix ; entend les associer d'emblée, étant donné leurs caractéristiques, en tant que sujets, à leur propre formation.

En effet, par leurs efforts d'apprenants conscients de leurs besoins et de leurs objectifs, ces étudiants sont censés acquérir plus et mieux les connaissances et les capacités souhaitées, que s'ils n'étaient que des "enseignés" dans la dépendance totale.

Jugée novatrice, cette idée d'impliquer le (public) destinataire, de privilégier la dynamique d'apprentissage en favorisant l'autonomie progressive de l'apprenant par

⁶⁶ cf. W. Klein, 1986, Second Language Acquisition Cambridge University Press ; traduit en français en 1989 sous le titre : L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Armand Colin.

l'encouragement de l'esprit d'initiative chez lui, gagne de plus en plus du terrain, et est peut-être même en passe de se généraliser et révolutionner l'enseignement en général y compris de la langue maternelle.

2.2. Champ et paramètres de l'acte didactique :

Essayons finalement de présenter, en guise de synthèse de cette section, notre propre conception de la didactique. Appartenant au domaine des Sciences Humaines, la didactique pose déjà la problématique de son interdisciplinarité. Nombreux et divers sont les domaines qui interpellent le didacticien soit à titre de cadre de l'objet de son travail, soit en tant qu'arrière-plans à ses hypothèses. Son intérêt, sans se centrer sur la seule matière à enseigner/apprendre, s'étend à l'ensemble des éléments et aspects constitutifs de l'acte didactique. Tentons une esquisse taxinomique des principaux axes qui fédèrent l'essentiel des dimensions et des paramètres du champ de recherche en didactique notamment des langues :

- L'apprenant : dont les motivations, le rythme et le style d'apprentissage, l'attitude par rapport à la discipline (la langue qu'il a à apprendre), les relations à l'environnement social et/ou politique, les besoins en termes d'usages langagiers, de compétence de communication etc. constituent autant de centres d'intérêt de la recherche en didactique des langues.
- L'enseignant : sa formation, ses conditions de travail, ses motivations, ses attitudes et engagements (intellectuel, idéologique, ...) par rapport aux orientations générales de l'enseignement et des méthodes de son exercice.
- L'approche didactique qui réfère à l'étude des méthodes d'apprentissage ou d'enseignement. Pour ce faire, plusieurs points de vue peuvent être adoptés : un point de vue historique s'intéresserait par exemple à l'évolution de ces méthodes ; un point de vue philosophique pourrait se centrer sur les rôles et les valeurs intellectuels et culturels de telle ou telle méthode ; comme d'un point

de vue politique, l'on pourrait s'intéresser à la relation d'une méthode donnée aux objectifs et finalités institutionnels.

- La matière à enseigner (ou le contenu du cours) : La recherche didactique dispose pour l'étudier, de la possibilité de plusieurs approches : analytique ou descriptive, comparative, sociolinguistique, psycholinguistique etc. Ces approches sont adoptables suivant les aspects qui constituent un intérêt particulier pour la recherche.
- L'évaluation quant à elle, peut varier d'objet selon que l'intérêt de la recherche s'oriente vers l'apprenant (mesurer ses acquis, leur degré d'adéquation, les succès de son apprentissage par rapport aux objectifs intermédiaires ou de sortie etc.) ; la discipline objet d'apprentissage (quelles en étaient les compétences visées et dans quelle mesure répondent-elles à des besoins réels), les conditions de l'enseignement ainsi que ses objectifs institutionnels, sociaux, politiques etc.

Cet exposé rapide des principaux ingrédients de la situation didactique nous permet de prendre conscience d'un fait fondamental : que la recherche didactique même en matière de langue ne se limite pas et ne peut être limitée au seul domaine de la langue (à acquérir ou à faire acquérir). Elle déborde la dimension purement linguistique (qui n'est d'ailleurs de ce point de vue qu'une dimension) pour intégrer à ses hypothèses les spécificités de l'apprenant, de l'enseignant, de l'ensemble du système éducatif et de l'environnement politique et socioculturel considérés.

Donc sans être subordonnée à la seule linguistique, la didactique des langues s'ouvre aux apports des discours émanants d'autres champs disciplinaires comme la psychologie d'apprentissage, la pédagogie, la sociologie, l'ethnographie de la communication, etc.

2.2.1. Conditions et caractéristiques de la recherche didactique

La recherche en didactique a ceci de particulier de ne pouvoir se constituer pleinement comme activité académique, qu'en réalisant un compromis entre différentes préoccupations : théoriques et pratiques. Le chercheur en didactique des langues ne peut pas faire autrement que d'alterner les positions du théoricien et celles du praticien.

D'une part, il doit œuvrer à élaborer un statut académique à sa discipline, en traitant les questions relatives aux protagonistes, aux milieux socioculturel et socio-politique de l'enseignement/apprentissage, envisagées comme autant de problématiques relevant de domaines connexes à la langue tels que la sociologie, la psychologie, la linguistique, la littérature, la critique littéraire, ... Et d'autre part, sur le terrain, il adopte inévitablement les préoccupations du praticien affronté aux problèmes de l'exercice en classe, faisant intervenir les ressources de son expérience, de son tact et de ses connaissances de professionnel de l'enseignement pour répondre aux exigences de la situation didactique.

Ces deux ordres de préoccupations constituent de par leurs convergences et malgré leurs divergences, le discours de la didactique des langues intégrant ainsi un discours universitaire recourant pour se justifier à une certaine rigueur scientifique ; et un discours issu du sens de la pratique et de l'exercice professionnel, cherchant sans cesse de meilleures possibilités d'application. En bonne synthèse des deux tendances, la didactique des langues a la caractéristique d'une réflexion à implications pratiques.

Interdisciplinaire et riche d'une diversité de pratiques qui ne cesse d'évoluer dans le temps et dans l'espace, la didactique des langues telle que nous venons de l'esquisser, constituera pour nous, avec l'analyse socio-pragmatique des interactions verbales constitutives de notre corpus, une autre source d'hypothèses théoriques, d'orientations méthodologiques, et surtout de propositions pédagogiques qui serviront en particulier la dimension strictement application de notre travail.