

# Les mécanismes de croissance de l'économie souterraine et leur impact sur l'économie globale en Algérie

Ali LATRECHE

Université du 8 Mai 1945 Guelma Algérie

## Résumé

Connaitre les mécanismes de croissance de l'économie souterraine figure en bonne place parmi les nombreux défis qui se posent aux pays en voie de développement. Ce défi est particulièrement difficile à relever lorsque les données statistiques relatives à cette activité font défaut. Cet article présente un cadre d'analyse empirique simple qui intègre, mesure et analyse l'impact de l'économie souterraine comme part de l'économie globale du pays. Il fait également la lumière sur les différents mécanismes de croissance de l'économie souterraine. Il apporte une différente approche à certains concepts macro-économiques. Les résultats obtenus confirment l'hypothèse de l'analyse et permettent de cerner la dynamique de l'économie souterraine en Algérie et d'énoncer des implications dans les choix de décisions de politique économique.

**Mots clés :** Evasion fiscale, Corruption, Imposition, Economie souterraine, Régulation.

## ملخص:

تعد معرفة آليات نمو الاقتصاد الموازي أحد أهم التحديات التي تواجهها الدول النامية خاصة بسبب الافتقار للبيانات الإحصائية. هذه المقالة تقدم إطارا تحليليا، تجريبيا، بسيطا، يدمج، يقيس، يحل تأثيرا للاقتصاد الموازي كجزء من الاقتصاد الكلي لبلاد. كما يسلط الضوء على آليات هذا الاقتصاد ويقدم نظرية جديدة حول بعض المفاهيم الاقتصادية الشاملة. ويبدو أن النتائج المحصل عليها تؤكد فرضية التحليل، كما تساعد على حصار الظاهرة في الجزائر وتقديم اقتراحات للسياسة الاقتصادية. **الكلمات الرئيسية:** التهرب الضريبي والفساد والضرائب والاقتصاد تحت الأرض، التنظيم والبناء الأعمال

## **1. Introduction.**

La lutte contre l'économie informelle figure parmi les déclarations d'intention du gouvernement algérien. Mais au vue des moyens engagés, on se rend très vite compte que ce phénomène n'est prêt de disparaître mais bien au contraire il s'amplifie est se diversifie vers des activités illégales telles que la drogue, la prostitution, la corruption et autres. De récentes études relatives à ce sujet font ressortir que le secteur de l'économie informelle représente environ 30% de l'économie globale du pays. Qu'est-ce qui fait que ce secteur se développe malgré toutes les lois et les engagements pris à son encontre ? *Quels sont les mécanismes de croissance de ce phénomène et quel est son impact sur l'économie algérienne?* C'est ce que se propose d'étudier cet article au travers duquel on va essayer de définir le concept d'économie souterraine, puis on aborde les facteurs de sa croissance pour enfin essayer de l'estimer et voir quel est son impact sur l'économie du pays.

Ainsi le premier paragraphe est consacré à l'aspect conceptuel définissant l'économie souterraine, le second aborde les mécanismes de sa croissance et le dernier tente d'apporter une réponse à la question de savoir si l'économie souterraine est une bénédiction ou au contraire une malédiction pour l'économie nationale.

### **1. Les activités souterraines algériennes**

La notion d'économie souterraine (aussi appelée économie informelle, parallèle, etc.) fait référence à un concept largement accepté et utilisé par tous mais différemment apprécié selon l'optique du système économique dans lequel on se situe. Le cadre conceptuel auquel on se réfère pour définir l'économie souterraine trouve son essence dans le système de comptabilité nationale (SCN) de 1993, système comptable universellement utilisé.

Il n'est pas toujours facile de qualifier les divers types d'activité économique souterraine qui dominant la sphère de production en Algérie. En effet, les barrières et les limites entre chaque catégorie ne sont pas toujours clairement définies. On distingue essentiellement quatre groupes d'activités souterraines.

### **1.1. Les activités dissimulées**

Cette catégorie regroupe des activités qui sont à la fois productives d'un point de vue économique, tout à fait légales d'un point de vue administratif mais délibérément soustraites au regard de l'administration fiscale pour différentes raisons [OCDE, 2003]. Cette dissimulation peut varier de presque totale lorsqu'on est en présence d'agents économiques qui ne fournissent aucune information comptable et fiscale, à une dissimulation réduite lorsqu'il s'agit d'une légère dissimulation telle qu'une surévaluation de stocks. Entre les deux extrêmes beaucoup d'autres raisons peuvent pousser une entreprise à dissimuler sa production, on peut citer quelques unes :

- le non paiement des impôts sur le revenu, sur la valeur ajoutée ou d'autres impôts indirects ;
- le non paiement des cotisations sociales ;
- ne pas devoir se conformer aux normes d'hygiène, de sécurité, de salaire minimum.

A titre d'exemple de dissimulation, on cite le cas des entreprises commerciales qui refusent délibérément d'établir des factures de vente afin de pouvoir par la suite choisir, le revenu qui leur convient de déclarer. Ceci est fait, évidemment, dans le but d'échapper à la fiscalité directe et indirecte. La majeure partie des entreprises utilisant des matières premières volatiles ou périssables comme intrant tiennent une double comptabilité. L'une enregistre les ventes à déclarer au fisc et la seconde celles à ne pas déclarer. Ce type de dissimulation des activités est d'avantage facilité par le mode de règlement des transactions qui s'effectue presque toujours en liquidités. L'usage du chèque n'est pas accepté dans le secteur de l'économie souterraine algérienne à cause de sa traçabilité.

La tricherie dans les déclarations d'impôts est depuis longtemps monnaie courante et d'une manière flagrante car ceux qui déclarent le strict minimum le font, le plus souvent, sur les conseils d'un inspecteur du fisc qui perçoit une commission pour avoir rempli la déclaration de revenu. Souvent ce sont les propres agents de l'administration qui indiquent aux particuliers comment tricher avec le fisc.

La dissimulation de tout ou d'une partie des activités est le fait incontestable des entreprises du secteur privé. En revanche, les unités du secteur étatique n'ont aucun intérêt à dissimuler leurs gains ; bien au contraire, elles ont tendance à les faire apparaître pour rehausser leur image. L'usage du chèque comme mode règlement est toléré et les transactions commerciales sont toutes facturables.

### **1.2. Les activités informelles.**

Depuis son indépendance, l'Algérie a connu une croissance démographique élevée qui s'est accompagnée d'un dysfonctionnement des diverses institutions étatiques à savoir : l'éducation, l'emploi, la formation professionnelle, une urbanisation rapide, etc. Aujourd'hui, le résultat se manifeste par un taux d'échec scolaire élevé, un exode rural massif, une forte population pour la majorité des jeunes de 20 à 35 ans sans formation et sans qualification qui s'agglutine dans les rues avec pour seul espoir de décrocher un emploi quel qu'il soit. Sous la pression du chômage, cette masse cède à cette à toutes les tentations (travail au noir, activité illégale, vol, drogue, etc.). Pour cette frange de la population travailler dans le secteur informel est une question de survie.

Les entreprises du secteur informel se caractérisent par des aspects qui leurs sont propres. Ce sont pour la majorité des entreprises non constituées en sociétés appartenant à des ménages dont le capital utilisé n'appartient pas aux unités de production en tant que telles mais à leurs propriétaires. Les biens de l'entreprise tels que les équipements, les bâtiments et les véhicules peuvent être utilisés sans distinction aux besoins de l'entreprise et à ceux du ménage [OCDE, 2003]. Ce type d'entreprises ne peut pas recourir à des prêts bancaires, faire des soumissions ou contracter des marchés. Le montage de l'entreprise se fait par les fonds propres ou au moyen de prêts entre relatifs. Les propriétaires sont personnellement responsables sans limite de toutes les dettes et autres engagements souscrits avec autrui. Par ailleurs, ils sont tenus de se procurer les moyens financiers nécessaires à l'exploitation de leurs entreprises à leurs propres risques et périls.

Pour des raisons d'homogénéité sur le plan économique comme sur le plan des données requises pour les analyses, ces entreprises doivent se caractériser et par :

- une taille inférieure à un niveau déterminé en termes de personnes occupées, de salariés, ou de salariés occupés de façon continue ;
- l'absence de registre de commerce ou d'immatriculation fiscale ;
- utilisation de registre de commerce fictif ;
- la non-déclaration des salariés à la caisse nationale de sécurité sociale et le non-respect des normes de travail et de sécurité ;
- la majorité des salariés sont payés en deçà du salaire minimum ;
- ceux qui ont la chance de percevoir plus que le salaire minimum et s'ils ont la chance d'être déclarés à la sécurité sociale, ils le sont sur la base du salaire minimum ;
- l'inexistence de représentation syndicale.

Le secteur informel représente une part importante de l'économie algérienne particulièrement celle ayant trait au marché du travail. En Algérie comme dans la plupart des pays en développement, le secteur informel joue un rôle majeur dans la création d'emplois, la production et la formation de revenus. Un taux de croissance démographique élevé couplé avec un taux d'échec scolaire et une mise en liquidation d'un nombre important de sociétés du secteur étatique ont eu pour conséquence la formation d'une forte population de chômeurs dont une partie est absorbée par le secteur informel.

Les activités du secteur informel génèrent, pour la plupart, des biens et services dont la production et la distribution sont parfaitement légales<sup>1</sup>, contrairement à la production illégale. La production de ce secteur est assurée au moyen d'équipement en majorité vétuste à faible rendement. La recherche d'une rentabilisation des équipements de faible rendement pourrait expliquer le choix d'un agent économique à vouloir opérer dans le secteur informel où il peut :

- travailler sans respecter les normes de travail,
- travailler au-delà des limites possibles légales de travail,
- sous-payer ses employés,

---

<sup>1</sup> Une déclaration du représentant national de l'Union Nationale des Commerçants et Artisans d'Algérie parue sur Le Quotidien du 07-02-2009 dans laquelle celui affirme que "Notre pays compte 1 500 000 commerçants dont plus de 60% exercent dans le secteur informel"

- ne pas faire de déclaration à la sécurité sociale,
- ne pas payer la TVA et autres charges.

Son comportement est motivé par la recherche du gain rapide. Pour cela, Il est tenté de prendre tous les risques. Le respect des lois, normes et règlements exige un coût supplémentaire qu'il ne peut supporter. Ainsi, Il convient d'établir une distinction entre les entreprises dont le chiffre d'affaires est suffisamment élevé pour supporter le poids de la réglementation et celles qui ne le peuvent en raison d'un chiffre d'affaire faible ou irrégulier.

Parfois l'absence des institutions étatiques chargées de l'application des normes et lois sur le terrain encourage et facilite la survie du secteur informel.

Il y a fondamentalement deux façons différentes, quoique liées entre elles, de considérer et de définir le secteur informel. Une approche consiste à considérer les entreprises en relation avec leur régime juridique et administratif et définit le secteur informel comme un secteur composé d'entreprises qui, d'une manière ou d'une autre, ne se conforment pas à ce régime. Elle part de l'hypothèse d'une relation intrinsèque entre le non-enregistrement et la notion de caractère informel. La seconde approche considère le secteur informel comme une forme particulière de production et le définit en termes de mode d'organisation de l'entreprise et d'exercice de ses activités. Les tenants de cette seconde approche affirment que le secteur informel n'est pas identique au secteur non enregistré. Ils soulignent la nécessité d'une référence conceptuelle claire pour définir ce secteur et mettent en évidence les problèmes qu'un critère d'enregistrement peut poser pour la comparabilité des statistiques du secteur informel entre les différentes régions d'un pays et dans le temps. Ils évoquent aussi les difficultés pratiques pour obtenir des renseignements sur l'enregistrement des entreprises, car leurs propriétaires peuvent être réticents à les communiquer et d'autres répondants (par exemple, les salariés) risquent de ne pas être en mesure de le faire. Ils considèrent que le non-enregistrement est une caractéristique du secteur informel plutôt qu'un critère de définition.

### **1.3. Les activités illégales.**

Les activités illégales sont des activités qui sont interdites et réprimées par la loi. Malgré les difficultés pratiques évidentes que pose la collecte de données liées à la production illégale, celle-ci est néanmoins incluse dans le domaine de la production et de ce fait, elle

doit être évaluée. Le système de comptabilité nationale (SCN) de 1993 classe la production illégale en deux catégories :

- la production de biens ou services dont la vente, la distribution ou la possession sont interdites ;
- les activités de production qui sont habituellement légales mais qui deviennent illégales si elles sont exercées sans autorisation.

Pour figurer dans le domaine de production ces deux types de production présupposent une condition essentielle à savoir un accord réciproque entre un acheteur et un vendeur consentants. Le vol est explicitement cité au paragraphe 6.33 du SCN de 1993 comme un exemple d'activité illégale n'ayant aucun effet sur la production et la valeur ajoutée.

La production et la distribution de stupéfiants illégaux constituent une activité économique relativement importante dans les pays d'Amérique latine, d'Asie et du Maghreb. L'exclusion des comptes de la production et de la distribution de ces stupéfiants conduit à une nette sous-estimation de la valeur ajoutée dans l'agriculture, la production manufacturière, ainsi que dans le commerce intérieur et international, qui se traduit par une sous évaluation du PIB.

La production illégale algérienne se concentre principalement sur les activités suivantes :

- la production et la distribution de biens illégaux, comme des stupéfiants ou des produits pornographiques ;
- la production de services illégaux, comme la prostitution;
- les activités dont l'exercice est soumis à une autorisation mais qui sont pratiquées sans cette dernière, on cite principalement la distribution d'alcool et l'exploitation forestière ;
- la production et la vente de produits contrefaits, tels les cosmétiques et tout autre produit vendu sous une fausse marque, ainsi que la reproduction non autorisée d'œuvres artistiques ou intellectuelles originales, comme les logiciels, les vidéos, etc. ;
- la contrebande de gros et de détail de produits prohibés tels que le tabac, les armes, l'alcool, ainsi que les produits alimentaires;
- le recel de biens volés ;
- la corruption, et

- le blanchiment de capitaux.

L'ampleur et la répartition de ces activités varient selon les régions du pays. A titre d'exemple, on peut citer quelques activités illégales ayant pris une ampleur significative durant la récente décennie :

- la corruption administrative et les commissions sur les marchés communément appelés « les affaires » touche l'ensemble des régions du pays mais principalement les grosses agglomérations ou à côté des grands pôles industriels et constitue la principale forme d'activité illégale ;

- le vol, le recel, le commerce de la drogue et le commerce transfrontalier font partie des activités de bandes organisées dont l'ampleur se généralise de façon alarmante aux abords des frontières du pays ;

- la production de biens dont la qualité ne répond pas aux normes en vigueur ou de produits contrefaits est la spécialité des gros importateurs de Mohammadia, Sétif, Batna, Ain Mila ;

- la reproduction illégale de la propriété intellectuelle et artistique est du domaine des petits commerces.

Cette dernière activité est la moins minime en comparaison à celles qui l'ont précédées. Cette liste n'est pas exhaustive car beaucoup d'autres activités illégales n'ont pas été citées parce qu'elles revêtent généralement une importance moindre pour le moment et leur enregistrement pose un sérieux problème.

### **La corruption.**

La corruption<sup>1</sup> a atteint des proportions alarmantes. Le rapport de Transparency International pour l'année 2008 classe l'Algérie à la 92<sup>e</sup> place sur un total de 132 pays. Il s'agit ici d'un phénomène qui se développe à une vitesse inquiétante. On distingue principalement, deux types de corruption :

- celle liée à une prestation de service ;
- et les paiements au profit de personnes occupant une position privilégiée.

---

<sup>1</sup> Au sujet de la corruption, le quotidien EL WATAN du 18 mai 2008, dans sa rubrique intitulée « *La corruption ronge les wilayas et les communes du pays* » ; l'auteur continue pour dire : « Dès qu'il y a possibilité d'interaction avec le public, tout service, tout contrôle, tout acte administratif, toute sanction sont monnayables et passibles de transactions occultes,... etc. ». Ce rapport de l'association algérienne de lutte contre la corruption (AACC) met en lumière ce que tout citoyen vit chaque jour.

Le premier cas, concerne les paiements d'une « commission » pour des services marchands ou non marchands. Il s'agit de commission pour l'octroi de marché, d'un pot de vin dont il faut s'acquitter pour l'obtention d'un quelconque service auprès d'un agent de l'administration publique.

Dans le second cas, il s'agit principalement de grosses commissions versées à des personnes qui de part leur position influente garantissent une forme de protection et assurent toutes les formes de facilités administratives, bancaires, d'octroi de permis et autorisation. Parfois ces personnes servent de couverture à des sociétés travaillant pour leur compte et dirigées par des prête-noms.

### **Le vol et le recel.**

Le SCN de 1993 (§ 3.56) considère que quand les vols provoquent des redistributions importantes d'actifs et par conséquent, il est nécessaire de les prendre en compte en tant qu'autres flux. On distingue deux types de vol [OCDE, 2003]:

- le vol de biens détenus en stock par les producteurs ;
- le vol de biens d'équipement, de biens de consommation durables, d'argent et d'autres actifs financiers.

S'agissant du vol de biens détenus en stock par les producteurs, ce type de vol n'est pas enregistrable en tant que changement de volume d'actifs que s'il est excessif. Si ce vol est le fait des employés on peut le considérer comme une rémunération du personnel en nature.

Pour ce qui est du vol des biens d'équipements et de biens durables il est le fait de bandes organisées touchant principalement les réseaux de vol de véhicules, d'engins de travaux publics et autres équipements coûteux. Les biens volés sont revendus en l'état ou décomposées en pièces détachées. Le commerce de biens volés suppose l'accord du receleur et d'acheteur. Autrement dit, ces actions constituent des opérations monétaires et devraient être enregistrées à ce titre. De plus, si les unités telles que les bandes organisées sont régulièrement impliquées dans ce type d'activité, il y a une création de valeur ajoutée sur la marge commerciale des biens illégaux.

### **La vente de drogue.**

La vente de la drogue et produits hallucinogènes connaît une propension extraordinaire dans les milieux urbains défavorisés où les jeunes, sans emplois, s'adonnent à l'usage de la drogue. Elle est assurée par des réseaux extrêmement bien affûtés qui opèrent et ont des liaisons en dehors du territoire national. Le commerce de la drogue

est l'eldorado de beaucoup de jeunes soucieux de s'enrichir rapidement. Pour certains jeunes, la vente de la drogue n'est qu'une action momentanée qu'ils abandonnent dès qu'ils auront amassé de quoi démarrer une affaire « honnête ».

### **Le blanchiment de capitaux.**

Les capitaux accumulés par les vols organisés, les extorsions effectuées par les groupes terroristes ou les revendeurs de drogues sont réinvestis dans des commerces réguliers, des demeures somptueuses, des biens matériels ou échangés en devises sur le marché parallèle puis transférés à l'étranger<sup>1</sup>. Il est difficile de tracer la provenance des capitaux ainsi investis et les banques ne sont pas conscientes de leurs implications dans le blanchiment des capitaux. La facturation par l'entreprise de l'achat de véhicules de luxe, de portables, de diners somptueux et autres dépenses liées à un train de vie excessif constitue une autre forme de blanchiment d'argent qui, en plus, fait perdre de l'argent au fisc. Les vraies fausses factures sont présentées en tant que charge de l'entreprise et donc déductibles des revenus.

### **Le commerce transfrontalier.**

Ce type d'activité illégale se développe à travers des réseaux tissés le long des zones frontalières entre des nationaux et les citoyens des pays voisins (Tunisie, Maroc, Mali, Niger, etc.). Il concerne essentiellement le commerce conjoncturel. Les produits dont les prix sont bas dans un pays sont acheminés à travers des réseaux de passeurs qui échappent totalement au contrôle douanier pour être revendus dans le pays voisin à des prix plus élevés. Il s'agit essentiellement de cheptel, de carburant, et aujourd'hui de denrées alimentaires telles que les huiles de table, le sucre, le lait, la farine, etc. A grande échelle, son impact est néfaste pour le pays qui pratique des soutiens de prix à la consommation à travers des subventions.

### **1.4. La production des ménages pour leurs besoins propres.**

Dans les zones rurales, la production des biens et services par les ménages pour leur usage final propre représente une part importante de la production rurale totale et constitue la principale source de subsistance pour cette frange de la population. Cette production comprend :

- les biens produits par les ménages pour usage final propre, y compris les cultures et le bétail ; les autres biens produits pour

---

<sup>1</sup> L'immobilier et les devises étrangères sont considérés comme des valeurs refuges par les agents de l'économie souterraine.

consommation finale propre et la formation de capital fixe pour compte propre ;

- les services des logements occupés par leurs propriétaires ; et
- les services domestiques rémunérés, c'est-à-dire l'emploi de personnel domestique rémunéré.

Dans sa définition du domaine de la production, le SCN de 1993 recommande de mesurer la production d'un bien pour usage final propre à partir du moment où cette production est significative dans un pays. L'agriculture de subsistance a longtemps constitué l'essentiel de la production non marchande des ménages en Algérie et, est exclue du champ de couverture des activités agricoles du système de comptabilité du pays.

La construction pour compte propre est un autre type de production pour usage final propre. Quant elle s'effectue en zone rurale, elle est le plus souvent réalisée sans permis de construire. Dans ce cas, il est difficile de l'estimer ou même de savoir si elle existe vu l'enclavement de certaines zones rurales telle que la Kabylie.

Concernant la production de services pour usage final propre des ménages, le SCN de 1993 ne reconnaît que les services domestiques rémunérés et les services des logements occupés par leurs propriétaires [OCDE, 2003].

En ce qui concerne les services domestiques rémunérés, deux cas se présentent en Algérie. Le premier, peu fréquent mais existe toute de même, concerne les travailleurs domestiques partageant leur temps de travail entre plusieurs ménages. Ils peuvent être considérés comme des travailleurs indépendants (entreprises) proposant des services aux ménages. Le Groupe de Delhi les classe parmi le secteur informel lorsqu'ils remplissent ses critères de définition. Le second cas, beaucoup plus fréquent, englobe le personnel domestique travaillant à plein temps pour un seul ménage.

## **2. Les facteurs de développement de l'économie souterraine en Algérie.**

Des dizaines d'unités économiques voient le jour quotidiennement dans ce pays, tandis que certaines vont exercer dans le secteur formel et d'autres, au contraire, optent directement pour des activités souterraines. Les facteurs qui motivent le passage du secteur formel vers l'informel sont variés mais jouent un rôle déterminant pour la prise de décision de l'agent économique en influençant sa décision

d'aller ou non, et dans quelle proportion va-t-il s'intégrer dans le secteur informel.

## **2.1. La restructuration et mise en liquidation des entreprises de l'Etat.**

Depuis son indépendance et jusqu'en 1985, l'Algérie a évolué dans un système d'économie planifiée et centralisée dont le souci majeur était de mettre sur pied une industrie et dont la principale mission était la recherche de la résorption du chômage au détriment de la productivité et de la rentabilité économique.

S'en est suivie une période de restructuration et de mise en liquidation de la majeure partie des petites entreprises de l'Etat accompagnée d'une compression des effectifs. En quelques années ce sont des centaines de milliers de travailleurs encore actifs qui se sont trouvés à la rue. L'indemnité de départ de l'entreprise étant vite consommée, il fallait rapidement avoir un revenu pour subvenir aux besoins de la famille d'autant que la presque majorité de ces travailleurs mis à la porte sont encore en âge et condition physique de travailler. Si certains ont pu se faire embauchés dans le secteur privé, beaucoup en revanche se sont reconvertis dans des activités diverses telles que le transport clandestin, le commerce ambulant, etc.

## **2.2. La poussée démographique, l'échec scolaire, l'exode rural.**

Ce départ massif des travailleurs couplé d'une constante poussée démographique et d'un fort taux d'échec scolaire a fait que très vite les rues se sont remplies de jeunes et moins jeunes chômeurs. Sans ressources et sans assistance, cette population n'a d'autre solution que la "débrouillardise" pour subvenir aux besoins de la famille. En clair, ceci signifie le recours aux activités informelles voire illégales pour survivre. Le secteur informel est leur seul salut, en ce sens, qu'il leur permet d'assurer leur subsistance quotidienne. Le secteur informel dispose d'un réseau de distribution bien ancré. Il offre des services de proximité, suit la demande et s'y adapte. Il anticipe les besoins des habitants et possède une capacité d'innovation, de réactivité que le secteur légal n'a pas. Cette réalité a fait que les jeunes inondent de plus en plus le secteur informel. Ceux en échec scolaire partent avec un avantage par rapport à leurs parents même s'ils ne font pas de longues études, ils ont des idées novatrices. Comme beaucoup, ils préfèrent rester en marge des lourdeurs administratives qui sont très dissuasives lorsque l'on veut monter une entreprise légale.

### **2.3. L'absence de stratégie de développement à long terme.**

Alors que l'on pensait que le pays a définitivement opté pour une stratégie de libéralisation économique, voilà que l'on assiste récemment à un retour vers un semblant de nationalisme avec un regain d'intérêt pour les unités de production nationale qui passe par une énième tentative d'assainissement financier. Libéralisme économique, effacement des dettes il semble que la politique économique de notre pays avance au pas de pèlerin : un pas en avant deux pas en arrière. Le manque de clarté dans la politique économique nationale n'encourage pas les agents économiques à prendre des risques et s'engager dans le secteur formel.

### **2.4. Le mode de règlement.**

L'usage généralisé de ventes sans factures et les règlements en liquidités dans le secteur privé contraignent les agents économiques, même ceux de bonne foi, à recourir à la sous déclaration de revenus car ils ont du mal à justifier leurs charges et leurs achats. Par ailleurs, ce mode de règlement est privilégié par les agents économiques exerçants dans le secteur souterrain car il efface toute traçabilité des transactions commerciales. Par ailleurs, la réforme du système bancaire qui devait réhabiliter l'usage du chèque et mettre en place et vulgariser les systèmes de la monétique et du paiement électronique a du mal à se mettre en place. Pendant ce temps, le marché informel progresse et se développe.

### **2.5. Le degré de contrôle d'administratif.**

Face au libéralisme économique souvent interprété par l'agent économique comme une liberté de commerce, de fixation des prix, voire de dérèglement de l'environnement économique où il peut agir à sa guise, un fort degré de réglementation publique (permis, prix, hygiène, facturation, etc.) engendrant des coûts opérationnels supplémentaires est, au contraire, perçu comme étant un environnement contraignant ce qui pourrait l'inciter à vouloir verser dans le secteur souterrain. Un juste équilibre entre les deux situations est souhaitable. Sur un échantillon des 84 pays en développement, pays en transition et pays développés, une augmentation d'un point de l'indice de réglementation (qui va de 1 à 5) donne lieu à une croissance de 10 % de l'économie souterraine [Schneider (2002)].

### **2.6. L'absence d'ordre public.**

L'absence d'application et de renforcement de la loi sur le terrain instaure un sentiment de non gouvernance et fait naître un esprit

d'impunité chez les agents économiques qui n'hésitent pas alors à franchir le pas vers l'économie souterraine se sentant à l'abri de toute répression. La lutte contre l'économie souterraine et ce malgré les appels incessants de l'union générale des commerçants et des artisans algériens (UGCAA) revêt une forme de campagnes lancées ça et là, sans réelle conviction, pour calmer les commerçants sans pour autant porter réellement atteinte aux revenus de cette frange de la population.

### **2.7. La charge fiscale officielle.**

L'arbitraire des agents du fisc, les taux d'imposition fiscale élevés, la multiplication des régimes d'imposition et leurs changements constants fournissent une impulsion puissante pour l'évasion vers l'économie informelle. Même en cherchant à s'acquitter de ses charges fiscales la tâche est ardue et pleine d'embûches vu que l'administration fiscale en tant qu'entité administrative a très peu évolué et continue d'utiliser de vieux systèmes aujourd'hui caduques. C'est à juste titre qu'une récente étude effectuée par la Banque Mondiale datant de 2008 et relative à la fiscalité et ses complications classe l'Algérie à la 166<sup>e</sup> place sur 181.

### **2.8. L'ampleur de l'instabilité macro-économique.**

La largesse d'une politique monétaire et budgétaire et l'inflation élevée qui en découle, augmente les bénéfices tirés des activités souterraines et réduit la perception des risques et des coûts. En outre, elle augmente les coûts de fonctionnement de l'économie formelle. Les aumônes budgétaires et l'effacement des dettes par l'état multiplient les droits acquis et perpétuent des écoulements de revenu souterrains.

Le relâchement de la politique monétaire et l'inflation élevée brouillent la comptabilité financière, facilitent le maquillage des comptes officiels et réduisent la probabilité de se faire attraper. La monnaie locale dont la valeur est érodée par l'inflation ne constitue plus une valeur refuge pour les grosses fortunes qui se tournent vers les devises étrangères et les placements outre mer, ce qui accélère la fuite des capitaux et les détournements de fonds publics.

Les arguments à la faveur d'un accomplissement rapide de la stabilité macro-économique sont renforcés d'une part pour garantir les équilibres macro-économiques et d'autre part pour faciliter la reconversion des activités souterraines en activités formelles.

Plus le degré d'instabilité macro-économique est haut, plus l'incitation pour s'engager dans des transactions informelles est grande. En particulier, l'instabilité macro-économique induit le vol des devises

étrangères, la fuite des capitaux, et la passation de transactions commerciales non réglementaires. De plus masquer les comptes d'une entreprise devient plus facile quand les prix sont volatiles et changeants rapidement.

### **2.9. Le type d'activité.**

Certaines d'activités, qui ne requièrent pour leur exploitation qu'une légère (si ce n'est aucune) installation importante sont plus disposées à verser totalement ou partiellement dans l'économie informelle. Inversement lorsque l'investissement initial est important, le coût de passage vers l'économie informelle, de même que le risque encouru sont grands ce qui constitue un élément fort dissuasif.

### **2.10. La corruption et les pots de vin.**

Il est souvent difficile pour une entreprise naissante de se conformer strictement aux règles et textes de lois. La pression exercée par les diverses administrations (fisc, qualité, prix, etc.) est très dissuasive. Cette pression continue et constante est telle qu'elle exaspère l'entrepreneur qui n'a d'autre choix que de recourir aux pots de vin pour la faire relâcher afin de libérer son esprit et pouvoir s'investir dans son travail. La corruption sert le plus souvent au contrevenant à contourner la loi et la réglementation. Le Doing Business de 2011, indice élaboré par la Banque Mondiale pour mesurer la réglementation des affaires dans 183 pays classe l'Algérie à la 168<sup>e</sup> place dans la difficulté des paiements fiscaux. Face à une administration gangrenée par la corruption, un agent économique potentiel bascule sans hésiter dans le secteur souterrain.

### **2.11. Le coût d'accès prohibitif.**

Le montage d'une entreprise économique exige d'importants moyens financiers. Sans prêt bancaire (réservé aux privilégiés moyennant paiement de commission prélevée du montant emprunté lors de son versement), il est difficile à quelqu'un de pouvoir autofinancer la constitution d'une entreprise, véritable parcours du combattant qui exige 14 procédures et 24 jours (au meilleur des cas) alors qu'en Angleterre un seul jour suffit. Le rapport de l'année 2011 du Doing Business classe l'Algérie à la 150<sup>ème</sup> place sur 183 en termes de difficultés à démarrer une affaire et la 138<sup>ème</sup> place dans l'octroi des crédits.

## **3. L'impact de l'économie souterraine.**

L'analyse des effets de l'économie souterraine sur l'économie globale du pays passe d'abord par l'estimation de l'impact financier de

ce phénomène sur l'équilibre macro-économique pour ensuite se pencher sur son possible intégration dans l'économie formelle.

### 3.1. L'impact financier.

Parce ce qu'il y a une absence totale de statistiques relatives à ce sujet, pour mesurer l'économie souterraine en Algérie on fait usage du modèle macro-électrique [Kaufman, D. et A. Kaliberda (1996)] basé sur la consommation électrique comme principal indicateur de la croissance économique. L'observation empirique faite par ce modèle dans plusieurs pays du monde a montré que le développement économique global d'un pays et sa consommation électrique suivent des courbes de croissance parallèles avec une élasticité de la consommation électrique sur l'économie globale égale ou très proche de l'unité. Dans sa définition, le concept d'économie globale inclut toute la production économique nationale c'est-à-dire la production formelle (estimée au moyen du PIB) et la production souterraine. Ainsi et selon ce modèle, la part de l'économie souterraine peut être déduite de l'économie globale selon l'équation suivante :

Encadré 1.

$$\text{Economie souterraine} = \text{Economie globale (100 \%)} - \text{PIB officiel}$$

L'application de ce modèle à l'économie algérienne requière la collecte des données suivantes auprès de l'office national des statistiques. Les tableaux 1et 2 fournissent les taux de croissance de la consommation électrique<sup>1</sup> et du PIB officiel d'une année sur l'autre et indexés sur l'année de base 1999 égale à 100.

Tableau 1. Taux et indice de croissance des consommations électriques 2000-2008

| 1999 | 2000  | 2001  | 2002  | 2003  | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Taux | 5,8   | 5,5   | 4,9   | 8,5   | 3,9   | 5,4   | 4,8   | 6,0   | 7,5   |
| 100  | 105,8 | 111,3 | 116,3 | 124,8 | 128,7 | 134,1 | 138,9 | 144,8 | 152,3 |

Source : L'Algérie en quelques chiffres, ONS.

Tableau 2. Taux et indice du PIB 2000-2008

<sup>1</sup> Dans le modèle de Kaliberda le taux de croissance de l'économie globale est égal au taux de croissance de la consommation électrique.

| 1999 | 2000  | 2001  | 2002  | 2003  | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Taux | 2,2   | 2,6   | 4,8   | 6,9   | 5,2   | 5,1   | 2,0   | 2,2   | 2,4   |
| 100  | 102,2 | 104,8 | 109,6 | 116,5 | 121,7 | 126,8 | 128,8 | 131,0 | 133,4 |

Source : L'Algérie en quelques chiffres, ONS.

Le tableau 3 recalcule le PIB officiel duquel est déduite la part de l'économie souterraine estimée pour l'année 2000 à 24% selon une récente étude parue les cahiers du CREAD n° 90 [CREAD 2010].

Tableau 3. Indice du PIB officiel défalqué de la part de l'activité souterraine.

| 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006  | 2007  | 2008  |
|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|
| 80,4 | 82,5 | 86,3 | 91,7 | 95,8 | 99,8 | 101,4 | 103,1 | 105,0 |

Source : Tableau préparé à partir de données de l'ONS.

L'étape suivante consiste à déterminer l'indice de croissance des activités souterraines pour la période observée. Celui-ci est obtenu en soustrayant l'indice du PIB recalculé a) de l'indice croissance économique globale b).

Tableau 4. Evolution de l'économie formelle et de l'économie souterraine 2000 – 2008.

|                                            | 2000  | 2001  | 2002  | 2003  | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  |
|--------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Indice du PIB recalculé a)                 | 80,4  | 82,5  | 86,3  | 91,7  | 95,8  | 99,8  | 101,4 | 103,1 | 105,0 |
| Indice de l'économie souterraine           | 25,4  | 28,9  | 28,2  | 33,1  | 32,9  | 34,3  | 37,5  | 41,7  | 47,3  |
| Indice de croissance économique globale b) | 105,8 | 111,3 | 116,3 | 124,8 | 128,7 | 134,1 | 138,9 | 144,8 | 152,3 |

Source : Tableau préparé à partir de données de l'ONS.

Sur la base des résultats obtenus au tableau 4, on recalcule la part de l'économie souterraine et du PIB. La somme de ces indicateurs doit égaler 100 comme indiqué dans l'encadré 1.

Tableau 5. Proportion de chaque type d'activité dans l'économie globale (100).

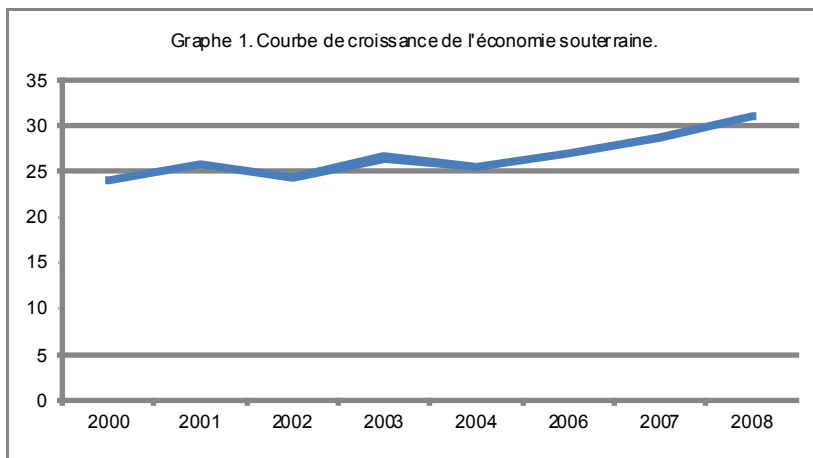
|  | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

|                      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Economie formelle    | 76,0 | 74,1 | 74,2 | 73,5 | 74,4 | 74,4 | 73,0 | 71,2 | 68,9 |
| Economie souterraine | 24,0 | 25,9 | 24,3 | 26,5 | 25,6 | 25,6 | 27,0 | 28,8 | 31,1 |
| Economie globale     | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |

Source : Tableau préparé à partir de données de l'ONS.

Le graphe qui suit montre l'évolution de la part de l'économie souterraine durant la période observée.

Source : Graphe préparé à partir de données du tableau 5.



En dix ans, le taux de l'économie souterraine a progressé de 24 à 31%. Les résultats obtenus par l'usage du modèle macro-électrique démontrent clairement que près du tiers de la production nationale est assurée par un secteur parallèle ce qui confirme que l'économie souterraine occupe une part importante de l'économie nationale.

Ceci signifie clairement que :

- l'économie globale du pays, officiellement estimée 11043 milliards de dinars, devrait en réalité être égale à 16004 milliards de dinars,
- plus du tiers de l'économie du pays échappe au contrôle fiscal et aux statistiques nationales,
- en termes financiers, ceci représente 4961 milliards de dinars de l'économie globale,
- le manque à gagner des recettes fiscales induit par les revenus annuels non déclarés au fisc peut avoisiner environ 20% de 4961 milliards de dinars soit 992 milliards de dinars,

- le montant de la TVA non reversée au fisc peut atteindre 740 milliards de dinars, en comptant une TVA moyenne de 15%,

- sur le plan administratif et réglementaire cela signifie que l'économie souterraine est maintenant devenue une sorte d'organisation parallèle qui défie l'administration légale.

Il est bien entendu que l'estimation de l'impact financier reste approximative et que les chiffres avancés ne sont que des ordres de grandeurs.

### **3.2. L'impact structurel et social.**

D'un point social, l'économie souterraine algérienne joue un rôle positif puisqu'elle assure des revenus à une large frange de la population notamment de jeunes, maintient un niveau de salaire relativement bas dans une économie en transition où la productivité est faible, enfin elle démystifie les mythes du manque d'esprit d'entreprise et du manque de promptitude des entrepreneurs. Dans ce cadre, elle assure une forme de paix sociale dont a grandement besoin le système politique algérien pour assurer le calme dans le pays.

Le développement de l'économie souterraine est à l'origine de l'émergence d'une classe de faux "hommes d'affaires", financièrement très puissants qui font et défont beaucoup de situations<sup>1</sup>. Leur puissance est telle que le gouvernement a fait marche arrière après les émeutes de Janvier 2011 qui ont suivi les augmentations subites et imprévues des prix de denrées alimentaires de premières nécessités en annonçant l'annulation de l'utilisation du chèque comme moyen de paiement pour les achats dont le montant excède 500 000 dinars. Pourtant cette opération d'usage du chèque était programmée depuis plus deux ans et fait partie des réformes bancaires tant attendues par les milieux économiques.

Ainsi, l'apparition et la croissance d'une économie souterraine pose de sérieux problèmes. D'abord, la gestion efficace de l'économie par l'état est minée. L'intégrité du système fiscal et les réserves de devises étrangères, dont a besoin l'état pour contrôler son économie, sont vite érodés par les vols, les détournements de biens publics et l'évasion fiscale. Il est ainsi plus difficile d'atteindre et soutenir la stabilité macro-économique. De plus, la légitimité du système légal et la normalisation globale sont contestés par des banquiers, des

---

<sup>1</sup> El watan du 22avril 2011 consacre le titre de sa première page sur la Mafia politico-financière.

entrepreneurs, et des ménages. Ces tendances peuvent prendre des années pour s'inverser.

En second lieu, quelque soit sa grandeur l'économie souterraine, reste toujours une économie de survie dominée par le commerce, les services, le détournement des actifs publics, la recherche d'une rentabilité à court terme sans vision à long terme. Les investissements importants sophistiqués et productifs, qui sont cruciaux pour les perspectives de développement à plus long terme du pays, restent minimes.

De plus, en comparaison avec une économie officielle libéralisée, le fonctionnement de l'économie souterraine est associé à des pertes significatives d'efficacité. Ceci à cause de paiement pots de vin improductifs et de la perte de temps requis dans le contournement des lois et règlements.

### **La conclusion.**

Ce document est une première tentative qui fournit une approche comparative sur l'économie souterraine en Algérie. En évaluant son évolution et sa taille, on est allé plus loin puisqu'on a expliqué ce qui est important dans la structure et la dynamique de cette économie. On a présenté un cadre analytique simple dans lequel on a souligné les forces caractérisant l'économie souterraine (contrairement aux notions conventionnelles du secteur informel étudié dans d'autres régions du monde) :

- L'importance de la part de l'économie souterraine dans l'économie globale qui avoisine près de 30% ;
- Le rôle très actif que joue le secteur économique souterrain sur le plan social et politique ;
- La forte liaison dans la relation administration-activités souterraines ;
- L'absence de contrôle sur la voie publique devenue terrain commercial des activités souterraines ; et
- La forte mobilité des agents économiques souterrains non liés à des actifs lourds (investissement, équipement) ;
- Une convergence de la bureaucratie, de la corruption et du contournement des règlements ;
- Une super fiscalité accompagnée d'un changement fréquent du régime d'imposition.

Du fait que les inconvénients de l'économie souterraine paraissent plus nombreux que ses avantages, le gouvernement algérien

a beaucoup plus intérêt à attirer l'économie souterraine sous le regard de l'économie formelle. A cet effet, il nous paraît nécessaire de suggérer quelques recommandations dont il convient de tenir compte dans l'élaboration de la stratégie économique afin de ne pas refouler la croissance de l'économie globale, et attirer les activités souterraines de nouveau dans la sphère de production formelle.

### **Les recommandations.**

Une plus grande intégration de l'évolution de l'économie souterraine dans la compréhension de la dynamique de l'économie globale mène à de différentes approches politiques. Les détails de l'optimisation dans l'élaboration d'une politique économique varient substantiellement en fonction du poids accordé à la mesure de l'économie souterraine. Ainsi, une politique économique qui se propose d'intégrer et de prendre en charge l'économie souterraine se doit de prendre quelques actions.

#### **1. Remodeler l'imposition.**

Dans une économie dominée par une part importante des activités souterraines, le problème de l'imposition doit être revu différemment. La plus grosse part du fardeau de la charge fiscale est supportée par les agents exerçants dans la sphère de production formelle, ceux de la sphère souterraine étant exempts ou ne subissent qu'une charge minimale. Ce déséquilibre peut inciter les agents à venir grossir les rangs des activités souterraines.

Une diminution des charges fiscales peut avoir un double effet, celui de diminuer les charges des activités formelles d'une part et celui d'encourager les activités souterraines à devenir formelles d'autre part. Une économie formelle qui incorpore de plus en plus d'activités souterraines sous son contrôle pourrait améliorer sa gestion macro-économique par :

- une meilleure assiette de l'impôt ;
- une possible augmentation des exportations ;
- une augmentation de l'investissement productif et de la productivité ;
- une diminution du contournement des lois.

#### **2. Les recommandations d'ordre général.**

On ne peut terminer cette étude sans faire quelques recommandations qui paraissent nécessaires pour la prise en compte du phénomène de l'économie souterraine en Algérie. Ces recommandations générales concernent plusieurs aspects :

- sur le plan micro-économique, la réhabilitation du chèque comme unique moyen de règlement des transactions économiques est indispensable pour une meilleure traçabilité des transactions ainsi que la réforme du système bancaire dans son ensemble,

- la moralisation de l'administration algérienne pour la limiter la corruption, le contournement des lois et règlements et le harcèlement administratif.

- Signalons toute fois le rôle positif du recensement économique en cours dont la mission est de créer une intelligence économique du secteur formel en Algérie mais qui pourrait aussi avoir un impact positif dans la lutte contre les activités dissimulées en identifiant ses acteurs.

L'économie souterraine algérienne n'est pas une fatalité son évolution est certes importante et rapide mais son intégration dans l'économie globale reste possible si elle repose sur la stratégie économique adéquate.

### **Références bibliographiques.**

Banque Mondiale, 2008.

*Rapport de la région MENA*, "Doing Business", rapport N° 45695.

CNES, 2004.

Les exigences de mutation du système d'information économique et sociale, Contribution au débat national, *Projet de rapport. Commission « Perspectives de Développement Economique et Social ».*

\_CREAD, 2010.

Cahiers du Cread N° 90, *Evaluation de l'économie souterraine.*

El Watan, 2008.

*Supplément économique hebdomadaire, article*, "Quand la corruption devient une fatalité ».

Friedman E, Johnson S, Kaufmann D, Zoido-Lobatón P, 2000.

Data from: "Dodging the Grabbing Hand: The Determinants of Unofficial Activity in 69 Countries" from Journal of Public Economics, June 2000.

Johnson S, Kaufmann, D, Zoido-Lobaton P, 1998.

Regulatory Discretion and the Unofficial Economy, *American Economic Review*, May 1998

Johnson S, Kaufmann D, McMillan J, Woodruff C, 2000.

Why do firms hide? Bribes and unofficial activity after communism, *Journal of Public Economics*, N°76.

Kaufmann D, Kaliberda A, 1996.

Integrating the Unofficial Economy into the Dynamic of Post-Socialist Economies, *The World Bank.*

OCDE, 2003.

*Manuel de mesure de l'économie non observée*, Paris, 2003.

Transparency international, 2011. *Rapport annuel 2011*, ‘Rapport mondial sur la corruption 2011’, *Cambridge University Press*.

# The Nineteenth Century Colonial Governments in the Gold Coast

الحكومات الاستعمارية في ساحل الذهب خلال القرن التاسع عشر

Tahar ABOU  
University Ahmed Draia Adrar

## ملخص:

يتناول المقال تطور نظام الحكم الاستعماري البريطاني في ساحل الذهب منذ وصول البريطانيين إلى المنطقة حتى بسط السيادة على كامل تراب المستعمرة التي باتت تعرف بساحل الذهب البريطاني أو جمهورية غانا حاليا. يتطرق البحث إلى ثلاث نقاط أساسية: أولا وصول البريطانيين (التجار وعناصر الحركات التبشيرية) إلى ساحل الذهب وإنشاء الإدارات الاستعمارية لتسيير وحماية مصالح الرعايا البريطانيين. ثانيا، ردود فعل السكان المحليين على التدخل التدريجي للإدارات البريطانية المتعاقبة في شؤونهم والتي أخذت في البداية أشكالا سلمية كالامتناع عن دفع الضريبة لتتطور إلى إنشاء كنفدرالية الفانتي وتنتهي بمواجهات بين البريطانيين وقبائل الألشانتلي. ثالثا، الظروف السياسية والاقتصادية الدولية التي عجلت بضم البريطانيين للمناطق الشمالية لساحل الذهب وبسطهم للهيمنة الاستعمارية على كامل أراضيه.

## Abstract

The article deals with the evolution of British colonial rule in the Gold Coast from the arrival of the British as merchants and evangelists by the seventeenth century until the fall of the whole territory of the Gold Coast under British control by the late nineteenth century. The paper examines three main elements. The first one deals with the arrival of the British and their gradual involvement in the local people's affairs through the different administrations established on the spot to defend British interests. The second element examines the reactions of the local people to British interference in their affairs. Finally, the third element is devoted to the international context under

which the British put the whole territory of the Gold Coast under their control.

### **Introduction:**

The presence of the British in the Gold Coast goes back to the seventeenth century succeeding the Portuguese who were the first Europeans to set foot on the area in 1474. In January 1482, the Portuguese started building a stone-built castle to become the headquarters of the Guinea trade which they had already been carrying on for some few years. The castle was given the name of San Jorge da Mina and from it the place has been called Elmina ever since.<sup>1</sup> The area was later named by the British 'the Gold Coast', a name derived from the fact that gold was widely diffused there<sup>2</sup>. However, the Portuguese were chased by the Dutch in 1637<sup>3</sup> where they themselves built a fort of their own on St. Jago Hill. Under an atmosphere of keen competition for trans-Atlantic slave trade, other Europeans came to the premises to get their share in this trade. The Swedish built the Christianborg Castle in 1652 and a castle in Cape Coast in 1655. Two centuries later, the Dutch had taken over the Swedish possessions before they fell into the hands of the British<sup>4</sup>. It is worth noting that the British had already been controlling the whole coastal area of the Gold Coast, and a number of British missionaries and traders had been working there. As a result of the extension of the religious and commercial activities, the number of the British increased, making the establishment of an official administration necessary to look after their interests.

### **1. British Involvement**

1. 1 The nineteenth century was marked by a steady increase of the British power and jurisdiction in the Gold Coast; during the first two decades of the century, the British forts and settlements were administered by a group of merchants who established two committees one in London composed of three members, and the other in Cape Coast composed of five members under Sir Charles McCarthy's administration despite the local people's refusal to the British involvement in their affairs.

---

<sup>1</sup> - F. W. H. Migeod, 'A History of the Gold Coast and Ashanti,' *Journal of the Royal African Society*, Vol. 15, No. 59. (Apr., 1916), p. 236

<sup>2</sup> - Charles H. Knowles, "The Gold Coast," *The Scientific Monthly*, Vol. 25, No. 5. (Nov., 1927), p. 400

<sup>3</sup> - Sean Kelly, "New Faces for Old Forts," *African Arts*, Vol. 4, N° 4, (Summer 1974), p. 45

<sup>4</sup> - Ibid., p. 46

## 1.2 McCarthy's Administration

In 1821 the British government dissolved the Company of Merchants and appointed Sir Charles McCarthy as governor for both Sierra Leone, and the British forts in the Gold Coast became under common administration for the three following decades. Meanwhile, conflicts arose between the Ashanti and the Fanti states on the coast, the main reasons of which were the Fanti refusal to give the Ashanti traders a direct access to the coast to trade with the Europeans, and their support to the rebellions in the Ashantiland. The British could not remain unconcerned by the Ashanti attacks on the Fanti states. The *Ashantehene*, on the other hand, refused to recognize Britain's sovereignty on the settlements under their control; furthermore, he criticized Britain's alliance with his traditional enemy (the Fanti). The resulting situation gave birth to a series of Anglo-Ashanti conflicts that lasted for about seventy years<sup>1</sup>. Since the beginning of the Anglo-Ashanti wars in 1807, British Parliament had been debating the question of keeping and extending settlements on the West African coasts, or abandoning them. Divergent opinions marked the debates between two groups in British Parliament. The group that opposed maintaining and extending the settlements was defending British taxpayers' interests<sup>2</sup>. In contrast, the other group was acting under the merchants' pressure. To settle this question, the British Government sent a number of commissions to investigate on the spot the situation of the settlements and the matter of financing their administrative expenses. While the commissions were inquiring, the British were seeking to decrease the administrative costs in West Africa through the control of all their possessions from their sole colony in West Africa, Sierra Leone<sup>3</sup>. The mission of McCarthy was not easy as he faced two major challenges during his term office: first, providing sufficient means to stop slave trade; second, to ensure safe trade routes for British merchants in West Africa. These two missions added a financial burden to the British Treasury, a fact which led McCarthy to look for new

---

<sup>1</sup> - The Anglo-Ashanti conflict (1807-1874) accounts four main wars, the last of which ended by the defeat of the Ashanti on April 4th, 1874. Source: A. Boahen, Ghana: Evolution and Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries, London, Longman, 1975, pp. 31-33

<sup>2</sup> - In 1814 the administration of Sierra Leone had cost £ 24,000. Ten years later this amount rose to £95,000. Such a sum was greater than the colony's revenue, and the difference had to be paid by British taxpayers. Source: J. D. Fage, A History of West Africa, Cambridge University Press, 1969, pp. 133-134

<sup>3</sup> - Fage, op. cit., p.133

incomes locally. In this context, he sought an alliance with the Fanti and the Dutch to face the Ashanti's threats, and therefore reduce the administration expenses.

In 1824, the Ashanti launched their first attack on the British settlements on the coast. McCarthy underwent a severe defeat, and was captured and killed. The British reacted by a complete withdrawal of their soldiers from the settlements, in 1828, the British merchants criticized this decision harshly and reminded the Government of its moral commitments, such as their protection and defending their interests. After long negotiations, the British Government agreed to grant an annual subsidy of £4000 to administer only the forts of Cape Coast and Accra.

### **1.3 MacLean's Administration**

In 1829, George MacLean was appointed president of the Council of Merchants in Cape Coast<sup>1</sup>, he was not luckier than his predecessor. He inherited a difficult situation marked by the Ashanti threats, in addition to the slave raiders' activities to which he had to put an end. Because of the limited means at his disposal, MacLean tried to create friendly relationships with the other European powers present in the area, on the one hand, and with the southern states and the Ashanti, on the other. He succeeded to achieve his goal through a series of negotiations. As a result, peace and order reigned, and British merchants could reach Kumasi in peace, and therefore trade with the hinterland flourished. MacLean's prerogatives were restricted because of the limited force at his disposal. However, he could abolish some habits and customs<sup>2</sup>, which according to him, hampered the progress of the local people.

### **1.4 Hill's Administration**

In 1843, the British government decided to administer officially its forts and castles on the Coast, for that purpose, Commander Hill was appointed as Lieutenant-governor, and MacLean as Judicial Assessor. In fact, this measure aimed at giving legitimacy to MacLean's achievements. Hill managed to bring, at a first phase, seven chiefs to sign a declaration in March 1844, known as the Bond of

---

<sup>1</sup> - Captain George MacLean took in charge the merchants' problems just after the death of Mc Carthy, but he was not appointed president of the council of British merchants until 1830, see Boahen, op. cit., p. 34

<sup>2</sup> - The customs and habits banned by MacLean included: human sacrifice, slave trading, and raids on traders. See Boahen, Ibid., pp. 38 - 39

1844<sup>1</sup>. In a second phase, ten other chiefs, representing the southern states, joined the treaty. These bonds generated a peaceful atmosphere and safe trade routes; and brought peace to the merchants in their journeys between the coastal trading posts and the Ashanti markets. The resulting favourable situation attracted more merchants, and led British officials to seek more efficient ways to administer their settlements in the Gold Coast. They decided to make them independent of the crown colony of Sierra Leone, because they believed that an administration on the spot could be more efficient than a remote one. The withdrawal of the Danes from the Gold Coast in 1850 was another factor that encouraged the British to establish effective rule. They installed a legislative and an executive councils; the former composed of four members: the governor, the chief justice, the colonial secretary and the officer of the Corps; and the latter of European officials only. This made the British look for new sources of revenue to meet the financial burden of the administration. For this purpose, the British administration took two important measures. The first was the purchasing of the Danes' forts, such a measure allowed the British to get an extra-revenue from duties on goods passing through these forts. Second, the British administration imposed a Poll Tax by an ordinance passed by a legislative assembly of chiefs in April 1852. The revenue expected from this tax in its first year was estimated at £15,000<sup>2</sup>, but the sum gathered did not exceed £7,567, to decline afterwards until the collection of tax was completely abandoned in 1861. This complete failure was due to three reasons: first, the local people felt that the money collected was destined to pay British officials' high salaries. Second, the system of collecting tax itself was not well structured. Finally, the resistance of some chiefs in some areas and their refusal to collaborate with the administration affected the collection of tax. Boahen reported in this respect:

Resistance to the tax which began towards the end of 1853 developed into open rebellion first in eastern districts in January 1854

---

<sup>1</sup> - A "bond" was called as such because it bound the African rulers to protect the rights of individuals and property.

<sup>2</sup> - Boahen gave the mentioned annual amount, while Fage gave an annual estimate of £20,000, but the sum collected actually as given by Boahen was estimated at only £7,500 in the first year. See : Boahen, op. cit., p.42; and Fage, op. cit., p. 140

where the kings and people organised protest meetings in Accra and refused to pay tax<sup>1</sup>.

## **2. People's Reactions**

Reactions took different forms, the most important of which was the formation of the Fanti Confederation in January 1868, and the Accra Native Confederation in 1869. The former lasted until 1873, while the latter declined by the same year of its foundation because it was entirely composed of the educated elite. The next important factor behind the declaration of the Fanti Confederation lies in the consequences of the war that broke out between the Ashanti and the British in 1863, and which ended in a severe defeat of the latter. The British Government responded to these losses in 1865 by ordering their troops to withdraw from several parts of the West Coast following the recommendations of the 1865 Select Committee<sup>2</sup>. The Fanti people lost confidence in the British ability to protect them, and thus, adopted the motto 'force lies in unity', and founded the Fanti Confederacy<sup>3</sup> gathering about thirty-three states from the southern region. Besides its political objectives<sup>4</sup>, the Confederacy aimed at creating a strong alliance between the southern states to put an end to the repeated attacks of the Ashanti. However, the British saw in this newly born Confederacy a threat to their presence, and arrested its prominent leaders<sup>5</sup>, but they were soon released after the intervention of the Colonial Office. The Fanti Confederation succeeded in declaring itself independent from the British protectorate, and elaborated its own constitution in which was a poll tax introduced to cover the administration expenses.

A year after the foundation of the Fanti Confederacy, the Ashanti launched an attack southwards against the allied forces of both the British and the Fanti Confederacy. The Ashanti won its first round, but the British and their allies could change the course of the war thanks to the 2,500 British soldiers, and to a large number of African

---

<sup>1</sup> - Boahen, op. cit. p.46

<sup>2</sup> - Ibid., p.52.

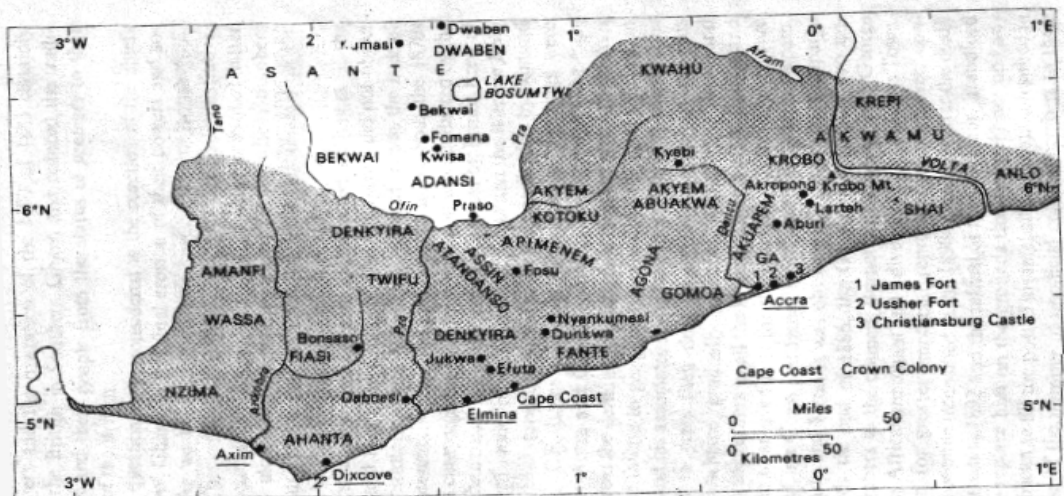
<sup>3</sup> - The most important political objectives of the Confederacy as outlined in Article 8 of its constitution were :

to promote friendly intercourse between all the kings and chiefs of the Fante, to make good roads throughout the confederation and build schools to promote agriculture and industrial pursuit. It also aimed at achieving self-government. Ibid., p. 53.

<sup>5</sup> - The leading members of the Fante confederacy were : W. E. Dadson, J. F. Amissah, J. H. Brew, F. C. Grant, R. J. Ghartey, G. Amissah, and S. Ferguson. Ibid., p. 53

fighters from southern states. Under the command of Major General Sir Garnet Wolseley<sup>1</sup>, they achieved a large victory on the Ashanti warriors. They succeeded not only in beating them back, but also in counter invading them and entering Kumasi on February 4<sup>th</sup>, 1874<sup>2</sup>. Meantime, the British succeeded in preventing the Fanti Confederation from emerging. The British victory over the Ashanti was followed by the withdrawal of the Dutch from the Gold Coast. These factors helped the British to declare their forts and settlements in the Gold Coast and Lagos a crown colony, and the states south the Pra River a Protectorate, in 1874. (see Map 1)

Map1: The British Crown Colony and Protectorate (1874) Source:  
Boahen, op. cit., p. 58



*The British Crown Colony and Protectorate*

### 3. Establishment of British Rule

Following the Anglo-Ashanti war that broke out in 1874 and that ended by a severe defeat of the Ashanti, and due to the international context characterized by a radical change in the attitude of the European powers present in Africa towards the acquisition of African territories, the British were compelled to annex Ashanti and the Northern territories. On the other hand, the proclamation of the

<sup>1</sup> - Fage, op. cit., p.144

<sup>2</sup> - Ibid., p. 145

protectorate<sup>1</sup> in the southern region of the Gold Coast put the British administration in front of new commitments vis-à-vis their subjects in the colony such as providing facilities in transport, education, medical services, justice and so on, which required more funds. The colonial administration thought of increasing the colony's revenue by imposing duties on imported and exported goods, and by introducing taxes. Such measures required the setting up of political machinery to make it legal and accepted by the local people. Besides, a number of departments were established to put into effect the colonial government's policy. In fact, the government of the colony consisted of a governor appointed by the Colonial Office assisted by an executive council composed exclusively of officials, in addition to a legislative council consisting of both settlers and representatives of the local people whose function was to make laws and control finances, all under the control of the Colonial Office. The people of the Protectorate were governed through their chiefs under the system of indirect rule to reduce the administration cost.

Other measures followed the proclamation of the British Crown Colony and the Protectorate. For humanitarian reasons, and for the promotion of western civilization, the colonial government passed two ordinances in 1874, through which they abolished domestic slavery, and emancipated all slaves in the protectorate. The growing involvement of the British in the Gold Coast went hand in hand with the increasing costs of the administration. So they introduced new taxes and passed the Town Council Ordinance in 1869. The latter aimed at getting revenue from the control and exploitation of forests and mines, and to protect landowners from corrupt speculations. A series of measures including the introduction of the Land Bills of 1894 and 1897, the reestablishment of the Supreme Court and the Executive Council, the operation of the National Jurisdiction Ordinance of 1883, and the appointment of the District and Travelling Commissioners showed that the British were strongly established in the southern region of the Gold Coast, and the people were not considered as mere *protégés* but as subjects<sup>2</sup>.

The last quarter of the nineteenth century witnessed an abrupt change in the attitude of the Europeans present in Africa vis à vis the acquisition of African territories. Boahen wrote in this context: The

---

<sup>1</sup> - The British Protectorate referred to the territory ruled by the chiefs with whom the British signed bonds.

<sup>2</sup> - Boahen, op. cit., p. 61

Europeans abandoned their "sand beach" policy and pushed further inland into the heart of Africa<sup>1</sup>.

Generally, historians consider the economic crisis<sup>2</sup> of the last quarter of the nineteenth century as being responsible for the expansionist policy that prevailed among the Europeans at that time. The European interest in the African territories came as a direct consequence of the Industrial Revolution. The latter multiplied unemployment and made the need for raw materials greater. The wide use of machines produced more goods and required more raw materials to which the Europeans had to look for new markets and new sources of raw materials. This led the Europeans to look for new resources outside Europe. In addition, the emergence of new powers such as Germany, the United States, Japan and Russia created new poles of competition in controlling international resources and markets. In other words, the economic difficulties at home incited the Europeans to seek solutions overseas. This situation increased competition between European companies which were backed up by their governments. They all struggled for the same objectives, that is the acquisition of new African territories to control more raw materials and secure new markets for their outputs.

The fledgling French companies in West Africa<sup>3</sup>, for instance, could not enter a fair commercial competition with the giant British National African Company. The French and Germans thought of reinforcing their commercial ambitions with protectionist measures in the markets under their control. The new circumstances were then the direct factors behind the sudden change in the attitude of the European powers towards acquiring new territories in West Africa. A. G. Hopkins argued about the reason of the competition for African territories as follows:

"The economic crisis between 1875 and 1900 intensified the antagonism between Britain and France and led to a competition for African territories"<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> - Ibid., p.69

<sup>2</sup> - A. G. Hopkins, **An Economic History of Africa**, London, Longman, 1975, p. 160

<sup>3</sup> - The largest French companies in West Africa were *La Compagnie Française de l'Afrique Equatoriale* founded in 1880, *La Compagnie du Sénégal* and *La Compagnie Française de l'Afrique Occidentale*, which were established in 1881 and 1887 respectively. Ibid., pp. 160-199

<sup>4</sup> - Hopkins, op. cit., p.160

The mentioned changes in the European powers' attitude generated some disputes, which sometimes developed into clashes in different regions of West Africa. These conflicts were quickly settled by agreements between their governments in Europe.

The stressing atmosphere resulting from clashing interests led the European powers present in Africa to meet in Berlin in 1884-85<sup>1</sup>. The objective of the Berlin Conference was to determine the political spheres of influence of each of the European colonial power on the African territories. It also came to legitimize a reality that existed on the ground, at least at that time. The French, for instance, had reached Bamako (600 miles inland from the Senegalese coasts) in 1879<sup>2</sup>. The Conference gave birth to new boundaries between the Europeans' interests in Africa to prevent any possible clash to break out. These boundaries are still the frontiers recognised by the United Nations of the modern states of Africa. It is important to note that the partition of African territories had deep social and political consequences on the African societies. Many tribes and communities were split regardless of their tribal, cultural, and linguistic ties. For instance, the Hausa Community was divided into French Niger and British Nigeria. Benin territory was divided into twenty five per cent as French Benin, whereas the remainder seventy five per cent was annexed to British Nigeria. Politically, the new frontiers resulting from the Berlin Conference are in fact, today like time bombs, as they constitute the origin of conflicts between neighbouring countries.

Imposing 'effective occupation' on African territories in conformity with the resolutions of the Berlin Conference was not easy. It varied from one territory to another for many reasons, the most important of which was the reaction of the local people towards the change brought about by the new system. The British, for instance, found it difficult to handle the situation in the Gold Coast, especially in the Ashantiland and to a lesser extent in the North. The Ashanti continued smuggling in slaves, attacking merchants. The British accused the Ashanti of violating the Fomena Treaty<sup>3</sup> which insisted on

---

<sup>1</sup> - R. Oliver, and A. Atmore, **Africa Since 1800**, Cambridge University Press, 1994, p. 107

<sup>2</sup> - Hopkins, op. cit. , p.162

<sup>3</sup> - The Treaty of Fomena was signed between the defeated *Ashantihene* , Kofi Karikari ,and Sir Garnet Wolseley. It contained four resolutions. First, the Ashanti should pay an indemnity of 50,000 OZ of gold. Second, the Ashanti should renounce all claims to suzerainty over Denkyira, Assin, Akim, Adansi, and *el Mina*. Third, they

keeping safe the trade routes to Kumasi from the coastal trading posts. On the other hand, the British rivals continued their commercial activities on the territories supposed to be under British influence.

However, thanks to their industrial supremacy, the British did not need to impose political domination on African territories to secure markets for their surplus production. Yet, they feared that the French or the Germans would conquer the Ashanti and the Northern territory; hence, they decided to put them under their control, thereby generating great tension among the Ashanti chiefs. The British sent their troops under the command of Sir Francis Scott and R. S. Baden to annex Ashanti by force. They entered Kumasi on 7 January 1896. Furthermore, they sent the *Ashantihene* Prempeh I and his family into exile in Sierra Leone. Four years later, a rebellion broke out, but it was soon crushed thanks to the modern weapons used by the British. Thus, by 1901 Ashanti was officially annexed to the Crown Colony. Some time later, the British peacefully annexed the Northern Territory to give birth to the modern British Gold Coast. (see Map 2)

Map 2: The British Gold Coast

### ***Conclusion:***

During the nineteenth century, the territory known as the British Gold Coast knew important political changes. It was at that period that modern Ghana was shaped to satisfy British economic ambitions. However, it is worth noting that the British reactions were, to a large extent, to face the challenges posed by the Germans and French. In other words, the British were compelled to do so otherwise they would lose ground to their rivals. In contrast, the British were reluctant as to the acquisition of African territories because of the strong opposition of the British Treasury. Furthermore, on the ground, the strong resistance of the local people significantly influenced the political fate of the colony.

---

should promise to keep the roads to Kumasi open to traders from the coast. Finally, they should abolish the practice of human sacrifice. Fage, op. cit., p. 145



## References:

### A. Books:

Boahen, A., Ghana: Evolution and Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries, London, Longman, 1975.

1. Fage, J. D., A History of West Africa, Cambridge, The University Press, 1969.

2. Hopkins, A. G., An Economic History of Africa, London, Longman, 1975.

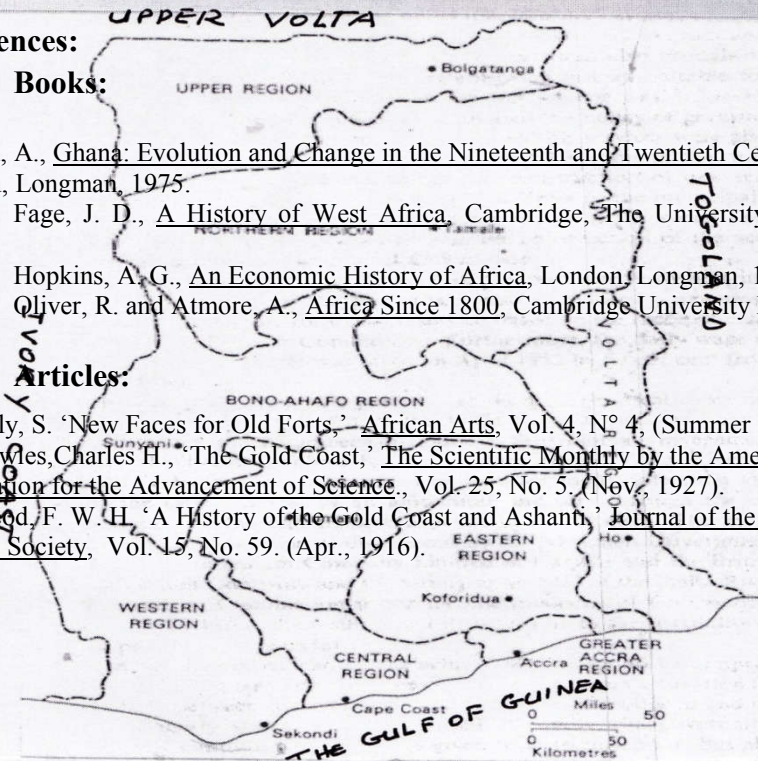
3. Oliver, R. and Atmore, A., Africa Since 1800, Cambridge University Press, 1994.

### B. Articles:

1. Kelly, S. 'New Faces for Old Forts,' African Arts, Vol. 4, N° 4, (Summer 1974).

2. Knowles, Charles H., 'The Gold Coast,' The Scientific Monthly by the American Association for the Advancement of Science, Vol. 25, No. 5, (Nov., 1927).

3. Migot, F. W. H. 'A History of the Gold Coast and Ashanti,' Journal of the Royal African Society, Vol. 15, No. 59. (Apr., 1916).



THE BRITISH GOLD COAST

## Les dialectes arabes du Touat –Approche sociolinguistique-

Dr. BOUHANIA Bachir  
Université Adrar

### Résumé

Cet article vise à décrire les dialectes arabes du Touat tout en mentionnant les autres parlers présents tels le Zénète et le Tamachek, qui influent sur ses aspects lexicaux et phonologiques. En particulier, nous focaliserons notre étude sur les réalisations phonétiques des consonnes pures et emphatiques, ainsi que sur le contraste phonologique qui existe entre les phonèmes /□/ et /ʕ/ au niveau sémantique du parler local. Sur le plan lexical, il est important de noter la fréquence des noms de places d'origine Zénète dans la toponymie Touatienne.

Notre étude sociolinguistique se résume à vérifier l'hypothèse de William Labov concernant l'emploi de formes standards par les femmes plus que par les hommes, hypothèse qui n'est pas vérifiable en contexte arabe. Pour se faire, nous avons choisi la variable /□/ et ses deux variantes [□] et [ʕ]. Notre échantillon se compose de 08 adultes et de 21 étudiants du département d'anglais de l'université d'Adrar.

### المخلص

هدف هذا المقال هو دراسة اللهجة العربية التواتية. كما أنه يتطرق إلى التداخل اللهجي بين التواتية والزنااتية والترقية (تاما شيك) التي تؤثر على اللهجة التواتية من الجانبين الفونولوجي والمعجمي. نتطرق بالأخص إلى بعض مخارج الأصوات المرققة و المفخمة منها، و كذا التضاد الذي يميز القاف /□/ والقاف /ʕ/ على المستوى الدلالي. على المستوى المعجمي، من الجدير الالتفات إلى العدد الهائل لأسماء الأماكن والتي تعود أصولها إلى اللهجة الزنااتية.

أما الدراسة السوسiolغوية، فإنها تتطرق إلى فحص المصادقية العلمية لنظرية الكاتب والباحث الأمريكي وليام لبوف (William Labov) والتي مفادها أن النساء تستعمل الأسلوب المعياري أكثر من الرجال. وبهذا الخصوص، اختير 08 رجال و نساء بالغين زيادة عن 21 طالبا و طالبة من جامعة أدرار كعينة لهذه الدراسة.

## INTRODUCTION

Historiquement, le Touat est connu pour être la plaque tournante du commerce caravanier. Les caravanes du sel, de l'or et des esclaves transitaient par cette zone du Grand Sud ou s'y arrêtaient pour vendre, échanger et troquer leurs marchandises. Durant des siècles des milliers d'esclaves sont ramenés du Soudan sub-saharien et vendus dans les souks d'Adrar, Aoulef, Reggane et Timimoun. Ils sont troqués contre les étoffes de Venise, Rome et Damas ; l'or de Sidjilmasa et Ghadamès ; les épices venant du port d'Oran, de Bejaia et d'Alger.

L'arrivée de l'Islam va bouleverser l'ordre social et culturel du Touat. Les Musulmans y trouvent les Juifs exilés de la Maurétanie Tingitane et de la Maurétanie Césarée, et vivant dans des ksours<sup>1</sup> Zénètes en parfaite harmonie avec les natifs de la région. Les Juifs et les Judéo-Zénètes sont localisés dans le Gourara aux environs de Tahtait, Timimoun actuellement, mais aussi à Fenoughil (Tasfaout), Tamest (Lahmar, Ghermianou, Temassekht), Zaouiat Kounta (Takhfift) et Reggane (Ait-Messaoud, Taourirt) dans le Moyen-Touat; de Bouda (El-Mansour, Ghermali) à Tsabit (Kaberten) et Deldoul (Ighosten) dans le Touat.

Les Musulmans trouvent aussi des endroits où seuls des familles d'esclaves sont autorisées à vivre. Tabelbala au sud de Béchar en est un exemple. Dans ce ksar, les esclaves se comptaient par centaines. Leur langue commune, la *Kuriya* apportée du Mali, a disparue. Aujourd'hui, tous les descendants d'esclaves parlent Arabe. Rares sont les familles qui gardent en mémoire la langue de leurs ancêtres tels que les Bambaras, connus pour leurs groupes de danse et chants : les Qarqabous.

Les Arabes atteignent le Touat en trois vagues successives : d'abord les Baramika exilés d'Irak au 8<sup>ème</sup> siècle, ensuite les Chorfas exilés du Maroc au 10<sup>ème</sup> siècle et enfin les Bani-Hilal et Bani-Sulaim au 12<sup>ème</sup> siècle de l'Hégire (cf. Galley 2009).

La variété des races et des langues va créer un mélange linguistique hétérogène caractéristique de cette période de l'histoire du Touat. Dans certaines localités, les ksours sont soit arabophones soit berbérophones (Zénète) ; certains quartiers des villes tels qu'Adrar, Aoulef, Reggane et Timimoun sont habités par des esclaves qui parlent

---

<sup>1</sup> Les ksours (sing. Ksar) sont des jardins entourés de palissades, servant d'habitations pour les autochtones.

Dans cet article, nous traitons quelques aspects relevant de la mixité linguistique décrite plus haut. Nous commençons par un aperçu phonologique qui reflète cette mixité au niveau le plus important du dialecte Touati (AZRA). Le lexique permettra de mieux considérer l'impact pertinent de la langue Arabe et du dialecte Zénète sur le vocabulaire local, ainsi que sur la toponymie et la terminologie technique de l'agriculture.

Sur le plan phonologique, nous trouvons des traits Hilaliens et préhilaliens (cf. Caubet 1998, Palva 1993) ainsi que des caractéristiques reflétant l'impact des dialectes Zénète et Soudanais. Les systèmes consonantiques et vocaliques ont subi des changements que nous ne qualifierions pas de « surface », car leurs effets ont atteint le niveau phonologique. Il est important de souligner un fait phonotactique sous forme d'épenthèse vocalique nécessaire lors de la présence de deux consonnes en finale de mots.

### a) les dentales pures et emphatiques

$$/\blacklozenge/ \rightarrow [ \blacklozenge \blacklozengetail ] :$$

Position Init

39

$$/\blacklozenge/ \Rightarrow [\blacklozenge \blacklozenge]$$

| Position Initiale | Position Médiane     | Position Finale |
|-------------------|----------------------|-----------------|
| ◆♦→□⊠-◆ ‘son’     | ⇒⊠⊠⊠⊠□○◆♦-⋈          | ♦○⊠⊠◆♦ ‘j’ ai   |
| ◆♦⊠→□●⊠ ‘vient’   | ‘ma ceinture’        | entendu’        |
| ◆♦⋈⊠⋈⋈-           | ⇒⊠⊠⊠⊠□○◆♦-           | □⋈⊠⊠◆♦ ‘j’ ai   |
| ⊠♦~◆♦⋈⊠⋈⋈-        | ⊠⋈ ‘ta ceinture’     | soulevé’        |
| ‘prenez soin’     | ◆★◆♦-◆ ‘je l’ ai vu’ | ●⊠⊠⋈◆♦ ‘j’ ai   |
| ◆♦⋈⋈⋈⊠            | ⊠◆♦-★⋈ ‘ta sœur’     | joué’           |
| ‘supervise’       |                      | ⋈⊠◆♦ ‘j’ étais’ |
| ◆♦⋈□■⋈er⋈⋈        |                      | ♦⊠⊠⊠⋈◆♦         |
| ‘techniques’      |                      | ‘années’        |

La dentale sonore /ɳ/ est affriquée dans les trois positions. Par exemple /ɳ/→[ɳʈ<sup>h</sup>]<sub>1</sub> :

[illegible]

La consonne fricative interdentale / $\text{ʃ}$ / a deux réflexes phonétiques : [♦] et [•]. Le [•], allophone du / ♦/, est décrit comme «l'accent d'Aoulef», ville du Tidikelt à plus de 240 kilomètres au sud-est d'Adrar, et dont les Ksours sont habités par des Zénètes et des Touaregs. On peut supposer que cette réalisation phonétique du /♦/ soit due à l'influence des deux dialectes Tamazight : le Zénète et le Tamachek.

/❖/→ [◆] :

| Position initiale                                                   | Position Médiane                                                 | Position Finale                                            |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| ◆●◻◆◻ ‘trois’<br>◆●◻◆◻◻<br>‘trente’<br>◆○◻◻ ‘les dates’<br>(fruit)’ | ★◆◆◻◻◻ ‘le second’<br>★◆◆◻◻●◻ ‘le troisième’<br>&◆◻◻◻ ‘beaucoup’ | ◻◻⇒◆<br>‘recherche’<br>◻◻⇒◆<br>‘sculpture’<br>●◆◻⇒◆ ‘sous’ |

/❖/→ [♦] :

| Position initiale                                                              | Position Médiane                                                                                | Position Finale                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| ♦◻◻◆◻ ‘preuve’<br>♦○◻◻◻ ‘huit’<br>♦◻◻◻ ‘encore’<br>♦◻◻◻♦◻◻◻ ‘école secondaire’ | ○◻♦◻◻◻ ‘par exemple’<br>♦◻♦◻◻◻◻ ‘documents’<br>♦◻◻◻◻◻◻ ‘une seconde’<br>◻○◻♦♦◻◻ ‘il représente’ | ♦◻◻♦ ‘héritage’<br>○◆♦◻◻◻◻♦<br>‘triangle’<br>⇒◻◻♦ ‘labour’<br>○◻⇒◻◻◻♦ ‘charrue’ |

Les consonnes /❖, ↓, ⌚/ sont prononcées [z] dans les trois positions : initiale-médiane-finale. Le /↓/, d’un autre côté, se limite à la position initiale et médiane seulement.

/⌚/→ [⌘] :

| Position Initiale                                                                             | Position Médiane                                                                                                                                  | Position Finale                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| ⌘⌚⌘◻ ‘après-midi’<br>⌘⌚●○ ‘injustice’<br>⌘◻⌚◻ ‘circonstances’<br>⌘◻⌘◻ ‘mignon’<br>⌘⌘⌘ ‘ombre’ | ○⌘⌘⌘⌘ ‘parapluie’<br>⇒⌘⌘⌘◻◻ ‘civilisation’<br>◻◻⌘⌘⌘◻ ‘il apparaît’<br>◻◻⌘◻◻ ‘règle, organisation’<br>●◻⇒⌘◻ ‘instant, minute’<br>♦◻⌘◻◻◻ ‘fonction’ | ○◆⇒◻◻◻◻⌘<br>‘officier de police’<br>⇒◻⌘⌘ ‘apprit’<br>●◻⇒◻◻⌘<br>‘remarqua’ |

/ ↓ / → [ ʕ ]

| Position Initiale     | Position Médiane            |
|-----------------------|-----------------------------|
| ʕ ʔ ʕ ʕ ʕ ‘ajusté’    | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘illusion’    |
| ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘faiblesse’ | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘adhéra’          |
| ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘faible’    | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘membre’          |
| ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘ria’       | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘arriva, assista’ |

/ ʕ / → [ ʕ ]

| Position Initiale   | Position Médiane            | Position Finale            |
|---------------------|-----------------------------|----------------------------|
| ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘goût’    | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘muezzin’     | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘enseignant’ |
| ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘mouches’ | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘attention’       | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘ceci’           |
| ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘mais’    | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘quoi’            | (ʕ ʕ ʕ) ʕ ʕ ‘si’           |
| ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘cita’    | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘se rappela’      |                            |
| ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘mention’ | ʕ ʕ ʕ ʕ ʕ ‘dogme, religion’ |                            |

b) / ʕ / et / ʕ /

Il est important de noter que les phonèmes / ʕ / et / ʕ / subdivisent les dialectes arabes en deux classes : les dialectes sédentaires/urbains et les dialectes bédouins/ruraux (cf. Miller 2004 et 2007). AZRA est un dialecte arabe bédouin caractérisé par une utilisation prononcée de la vélaire sourde / ʕ /<sup>1</sup>. Cependant, la consonne uvulaire sourde / ʕ / et sa variante sonore de surface [ ʕ ] sont aussi un trait dialectologique d’AZRA.

La rencontre de dialectes urbains, ramenés du nord par les migrants venus d’Alger, Annaba, Batna, Constantine, Oran et Sétif, avec le parler local de nature bédouine (cf. Bouhanian 2008; Britain 2009), a donné naissance à un genre de *koinè* basé sur des dialectes arabes de natures et d’origines sociales diverses (cf. Cohen D. 1962). Ceci fait que, actuellement, on trouve deux prononciations différentes dans le parler même des natifs, en particulier les générations juvéniles, des mots avec / ʕ / et d’autres avec / ʕ / ayant les mêmes significations. Pour les jeunes locuteurs, l’emploi de la vélaire est un symbole de « prestige », car cette dernière est caractéristique du parler ‘Oranais’ ;

<sup>1</sup> Cf. Caubet, D.1998. “Etude sociolinguistique des traits préhilaliens dans un dialecte en voie d’urbanisation à Fès”. In *Peuplement et Arabisation au Maghreb Occidental: Dialectologie et Histoire*. Caza de Velazquez, Madrid-Zaragoza.165-175.

alors que pour les générations plus mures, l'uvulaire /**q**/ est un signe de « prestige » local de « solidarité » avec les natifs de la région (cf. Bouhania 2007a & 2007b).

On trouve /ɔ̃/ dans des mots d'origine littéraire et/ou classique. Par contre, la vélaire représente, dans certains cas, un phonème à part entière : /ʝ/. Pour preuve, il existe plusieurs doublets ou paires minimales qui se différencient sémantiquement par l'absence ou la présence du /ɔ̃/ ou du /ʝ/. Nous citons les exemples suivants en position initiale :

|                            |                                               |
|----------------------------|-----------------------------------------------|
| □ 𑄎 𑄚 𑄛 'Cadi'             | 𑄛 𑄎 𑄚 𑄛 'finis'                               |
| □ 𑄎 𑄚 ★ ● 'il accepte'     | 𑄛 𑄚 𑄚 𑄚 ★ ● 'prends soins de'                 |
| □ 𑄎 ● 𑄚 'cœur de palmier ' | 𑄛 𑄎 𑄛 𑄚 'cœur'                                |
| □ 𑄚 𑄛 𑄚 𑄚 'vieux'          | 𑄛 𑄚 𑄛 𑄚 𑄚 'pourri'                            |
| □ □ 𑄛 𑄚 𑄚 'parent'         | 𑄛 □ 𑄛 𑄚 𑄚 'proche'                            |
| □ 𑄛 ● ● 𑄚 'jarre'          | 𑄛 𑄎 𑄛 𑄛 𑄚 ' jarre de cuisine traditionnelle ' |
| □ 𑄎 □ 𑄛 𑄚 'bouteille'      | 𑄛 𑄎 □ 𑄛 𑄛 𑄚 'courgette'                       |
| ▪ □ 𑄚 ● ' gifla'           | ▪ 𑄛 𑄚 ● 'peint'                               |

Position médiane:

|                                                |                  |
|------------------------------------------------|------------------|
| ☒◆□ᄇᄂᄂᄂ 'Destin'                               | ☒ᄂᄂᄂᄂᄂ 'pente'   |
| □ᄂᄂᄂᄂᄂ 'Nombre de personnes'                   | □ᄂᄂᄂᄂᄂ 'cou'     |
| ◆ᄂᄂᄂᄂᄂ 'Papier'                                | ◆ᄂᄂᄂᄂᄂ 'feuille' |
| ☒ᄂᄂᄂᄂᄂ 'Certificat'                            | ☒ᄂᄂᄂᄂᄂ 'nœud'    |
| ☒□ᄂᄂᄂᄂᄂᄂᄂᄂᄂ 'Bras d'une montre'<br>'scorpions' | ☒ᄂᄂᄂᄂᄂᄂᄂᄂᄂ       |

Position finale:

|                                                 |                            |
|-------------------------------------------------|----------------------------|
| ☒●✎☐ ‘Créa’                                     | ☒●✎ኃ ‘apparu, produit’     |
| ☒✎☐☐ ‘Origine’                                  | ☒✎✎☐ኃ ‘Erg, dune de sable’ |
| ☒✎ኅኅኅ☐ ‘Empaqueta’                              | ☒✎ኅኅኅኅኃ ‘va t’en (imp.)’   |
| ■☒፱☐ ‘Je suis capable de’                       | ■☒፱ኃ ‘je supporte’         |
| ☒✎☐☐☐ ‘Fenêtre’                                 | ☒✎ኃኃ☐☐ ‘habilité’          |
| ☒☐)☐☐ ‘Cérémonie religieuse’                    | ☒ኃ)☐ኃ ‘joyau’              |
| ◆■☐☐ ‘Pendit’                                   | ◆■☐ኃ ‘frima’               |
| ☒☐☐☐ ‘Abandonne ses parents’<br>jeunes animaux’ | ☒☐☐ኃ ‘fumier de            |
| ■✎☐☐ ‘Branche d’ arbre’                         | ■✎ኃኃ ‘jambe’               |

Un des traits caractéristiques des parlers préhilaliens (cf. Caubet D. 1995, 1998)<sup>1</sup> est la fusion de /♦/ avec /♣/ et /⌘/ avec /♣/. AZRA présente plusieurs exemples de cette fusion :

$$\mathbb{H} \circ \square \circ \circ \rightarrow \mathbb{C} \star \circ \circ \circ \text{ 'Encore'}$$

→     →      'En difficulté'

44

## 1.2 Les Voyelles

Les voyelles Arabes /ħ, ʕ, ð/ et leurs correspondantes longues /ʕʕ, ħħ, ðð/ sont retrouvées dans le dialecte Touati. Cependant au niveau phonétique leur réalisation est différente des originales. On peut leur ajouter, par exemple [ʙ, ɣ, ɟ, ɣ̄]. Il est à noter que AZRA contient deux voyelles qui n'appartiennent pas à la langue Arabe : [ɣ̄, ħ̄]. La voyelle [ɣ̄] est la réalisation de surface de la voyelle Arabe /ð/, on la retrouve aussi sous sa forme longue [ɣ̄ɣ̄] correspondant à /ðð/. Nous pouvons avoir les exemples suivants :

■▮⊠ ‘type’   ⊠▮⊞ ‘bâton’   ○◆●✕○▮■ ‘Musulmans’  
⇒▮⊞▮⊞ ‘frontières’

• ‘son fils’    ‘témoins’    ‘deux’,  
 ‘graines’    ‘connu’    ‘compté’  
 ‘créature, créé’    ‘million’  
 ‘récipient’

◆☪☒♠&★◐ ‘on vous encourage’ ■♢♠● ‘je dis’ ☒□♠☪  
‘sortie’ ■☒☲✎■♠☞ ‘on le stocke’ ■☒☲●●♠☞☲ ‘on la  
laisse’ ■♑✎□♠☞☲ ‘on la fait’

La voyelle nasalisée [ɛ̃] prouve qu'il y influence du substrat Zénète sur AZRA. On la trouve dans des noms de lieu tels que 'Inzagmir' [ɛ̃] [ɛ̃] [ʒ] ★ [ŋ] ○ [m] □ et 'Inzeglouf' [ɛ̃] [ɛ̃] [ʒ] ★ [ŋ] ● ◆ [m] ⚡ qui sont, tous les deux, des noms d'origine Zénète.

## II. Lexique

Dans le vocabulaire Touati, nous rencontrons beaucoup de mots d'origine Arabe, Zénète et Soudanaise ('boubou' (chemise), par exemple). Ils appartiennent à des domaines tels que l'agriculture, la cuisine, les vêtements, et autres. La toponymie, d'un autre cote et comme l'a si bien expliqué A. Basset (1941), est une preuve irréfutable de l'histoire de la localité étudiée. Dans les lignes suivantes, nous nous limiterons à décrire les noms des Ksours du Touat. Ceux-ci se subdivisent en deux : Ksours Berbères (Zénètes) et Ksours Arabes.

## 2.1 Ksours Arabes et Zénètes

Une simple comparaison entre le nombre de Ksours Arabes et Zénètes dans les trois régions (Touat, Gourara, et Tidikelt) révèle deux tendances majeures. La première est que les Ksours Zénètes sont plus nombreux que les Ksours Arabes. La seconde est que la seule zone où il n'y a que des Ksours Zénètes est le Tidikelt : 4 sur 4 comme le montre la table suivante :

Table1: Ksours Arabes et Zénètes du Touat Tidikelt Gourara.

| Régions  | Districts      | Ksours | Ksours Arabes | Ksours Zénètes |
|----------|----------------|--------|---------------|----------------|
| Tidikelt | Aoulef         | 4      | 0             | 4              |
| Total    | 1              | 4      | 0             | 4              |
| Touat    | Reggane        | 20     | 8             | 12             |
|          | Zaouiet kounta | 30     | 15            | 15             |
|          | Fenoughil      | 27     | 15            | 12             |
|          | Adrar          | 38     | 20            | 18             |
|          | Tsabit         | 12     | 08            | 04             |
| Total    | 5              | 127    | 66            | 61             |
| Gourara  | Charouine      | 14     | 3             | 11             |
|          | Aougrouit      | 29     | 17            | 12             |
|          | Timimoun       | 39     | 15            | 24             |
|          | Tinerkouk      | 7      | 3             | 4              |
| Total    | 4              | 89     | 38            | 51             |
| Total    | 10             | 220    | 104           | 116            |

Dans la table1, nous remarquons qu'il y a plus de Ksours Zénètes (n=116) qu'Arabes (n=104). Le plus grand nombre de Ksours Zénètes se trouve au Gourara (n=51), alors que le plus grand nombre de Ksours Arabes est situé au Touat (n=66). On peut aussi noter que la différence en nombre n'est pas très élevée.

### III. Sociolinguistique

Le phénomène sociolinguistique que nous allons décrire concerne la langue et le genre (genderlect ou sexlect). Lors de notre recherche, nous avons remarqué que la théorie avancée par William Labov (1966) relative aux particularités du sexe féminin, et qui se résume à l'utilisation de formes standards par la gente féminine, n'est pas vérifiée dans AZRA. Cette théorie a déjà été critiquée par les sociolinguistes Arabes (Sallam 1980; Abd-el-Jawad 1981) et Occidentaux (Parkinson 1985; Haeri 1991, 1996 et 2000, Owens 2001) dont l'argument principal est que ce qui s'applique en Occident n'est pas automatiquement applicable en Orient.

Plusieurs recherches prouvent que, par exemple, l'utilisation de la consonne /□/ et ses variantes : [□, □, &, □] dépendent du sexe des interlocuteurs et des régions concernés. Au Maghreb (Cohen, M. 1912, Cohen, D. 1970 et 1973, Dekkak 1978, Heath 2002, Walters 1994, Rahmouni 1971, Boualem 1990) et au Machrek (Blanc 1960, Schmidt 1974, Sallam 1980, Bakir 1986, Bani-Yasin & Owens, 1987, Holes 1987, Abu-Haidar 1987, Palva, 1965, 1978, 1992, Haeri 1991, Rosenhouse 2001, Gordon & Heath 1998), les recherches sont arrivés au même résultat : les femmes Arabes n'utilisent pas les même formes,

standard ou de prestige. Chaque région du monde Arabe a ses propres spécificités.

Dans le Touat, nous avons fait une recherche allant dans le même sens. Les résultats auxquels nous sommes parvenus vérifient ceux des sociolinguistes de la langue arabe.

### 3.1 Echantillon

L'échantillon de la recherche se compose de huit (08) adultes (5 hommes et 3 femmes) ainsi qu'un autre échantillon composé de vingt-et-un (21) étudiants/étudiantes du département d'Anglais. Les adultes se subdivisent en lettrés (4 hommes), moins lettrés (1 homme/2 femmes), et d'analphabètes (1 femme). Les étudiants se divisent en 12 filles et 9 garçons.

### 3.2 Procédures

Tous les adultes ont été enregistrés lors de diverses occasions (Aïd, cérémonie de circoncision, etc.), alors que les étudiants ont reçus des questionnaires contenant la liste des 200 mots basiques proposée par Morris Swadesh. Ils ont transcrit ces mots en phonétique selon l'accent de leurs régions respectives.

Les enregistrements des adultes ont été transcrits. Pour les besoins de la recherche, seulement cinq minutes de chaque enregistrement ont été analysées. Les questionnaires ont été corrigés en présence des informateurs concernés, et ensuite analysés.

### 3.3 Résultats

Les résultats sont présentés en bloc. Les étudiants sont divisés en filles et garçons, et chaque catégorie reçoit un indice de groupe concernant l'utilisation de la variable et sa variante □:[ʏ~&]. Nous reportons les indices et les nombres d'occurrence des variantes dans le tableau suivant:

Table2 : Indexes de la variable /□/ et ses variantes [□, ʏ, &].

| Variante/<br>Informateurs | □  | ʏ   | &  | indice |
|---------------------------|----|-----|----|--------|
| garçons                   | 26 | 153 | 4  | 88     |
| filles                    | 73 | 147 | 14 | 75     |

Nous remarquons que l'indice des garçons est plus élevé que celui des filles en ce qui concerne l'utilisation de la variante [ʏ] de la variable /□/. Ceci nous permet de dire que les filles utilisent plus la forme standard /□/ que sa variante de prestige [ʏ]. Il est aussi évident que les garçons ont une plus grande tendance vers le [ʏ] que vers le

[□], car ce dernier est une caractéristique du langage formel alors que le premier caractérise le langage « dur, un peu macho et rude » (Abd-el-Jawad, 1981:176, in Owens 2001:436, traduction personnelle).

Il est important de préciser que la notion de forme standard a sa contrepartie : « prestige ». Dans le cas de la variable /□/ qui est la forme standard, les formes de prestige sont ses variantes [ʏ, ʏ̥, &, □] qui ont un prestige dans les diverses régions du monde Arabe.

L'ouest Algérien, ainsi que le sud, a pour forme prestigieuse la vélaire [ʏ]. A Tlemcen, par exemple, la forme de prestige des femmes est la glottale [ʏ̥], alors que celle des hommes est [ʏ]. (cf. Dekkak M.1978). Au Touat, et d'après les résultats obtenus avec les jeunes étudiants, on peut avancer l'hypothèse que les jeunes filles favorisent la forme standard /□/ a sa variante de prestige [ʏ] qui est préférée par les garçons.

Pour vérifier s'il y a un changement sociolinguistique entre les jeunes et les adultes, une comparaison est faite sur la base des indexes obtenus par les deux catégories. Les adultes présentent les indexes reportés dans le tableau suivant :

Table3 : Indexes de la variable □ et ses variantes [□~ʏ]

| <b>caractéristique /<br/>speakers</b> | <b>occupation</b>                     | <b>Index □: [ □~ʏ ]</b> |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| <b>Speaker1</b>                       | <b>Agriculteur</b>                    | <b>23</b>               |
| <b>Sp2</b>                            | <b>ménagère</b>                       | <b>95</b>               |
| <b>Sp3</b>                            | <b>Enseignant du<br/>moyen</b>        | <b>75</b>               |
| <b>Sp4</b>                            | <b>Directeur de<br/>l'agriculture</b> | <b>33</b>               |
| <b>Sp5</b>                            | <b>Fellah</b>                         | <b>28</b>               |
| <b>Sp6</b>                            | <b>Imam</b>                           | <b>00</b>               |
| <b>Sp7</b>                            | <b>ménagère</b>                       | <b>72.1</b>             |
| <b>Sp8</b>                            | <b>ménagère</b>                       | <b>75</b>               |

Nous remarquons que les résultats obtenus par les jeunes informateurs ne sont pas complètement vérifiés par ceux de leurs aînés. Les adultes montrent que l'utilisation de la variable /□/ et sa variante [ʏ] relève du domaine du style employé par le locuteur. Les plus grands index sont ceux des deux ménagères (95 et 75) ainsi que celui de l'enseignant du moyen qui a employé un style colloquial. Donc la variante [ʏ] est plus utilisée par les adultes que sa variable standard.

La comparaison des résultats obtenus par les jeunes informateurs et les adultes prouvent qu'il y a un changement sociolinguistique en cours, '*sociolinguistic change in progress*', favorisé par une scolarisation libre et par un enseignement Coranique dans les différentes Mosquées et Zawayas. Les résultats montrent aussi que le changement est initié par les jeunes filles et non pas par les jeunes garçons.

### **Conclusion**

Le dialecte du Touat (AZRA) et un dialecte Arabe bédouin marqué par l'utilisation de la consonne vélaire /ʕ/. D'un autre côté, ce dialecte est caractérisé par une phonologie et un lexique qui reflètent une influence Zénète et Soudanaise.

A travers la recherche menée avec de jeunes informateurs et des interlocuteurs adultes, on est arrivé à la conclusion qu'un changement sociolinguistique est en progrès dans le dialecte du Touat. Ce changement consiste en une utilisation plus importante de la forme standard /□/ par les jeunes filles qui sont, il faut le préciser, des étudiantes universitaires. Donc, leur utilisation de la forme standard est une réflexion de leur statut social. Les jeunes garçons, d'un autre côté, présentent un comportement linguistique normal. Il consiste en une utilisation plus importante de la vélaire [ʕ] à la place de la variable standard /□/. Les garçons préfèrent la vélaire qui est un signe de dureté et de machisme, alors que la forme standard est un signe de formalisme.

### **Références**

- Abd-el-Jawad, H 1987, « Cross-Dialectal Variation in Arabic: Competing Prestigious forms », *Language in Society* 10: 359-367.
- Abu-Haidar, F. 1987, « Are Iraqi Women More Prestige Conscious than Men? Sex Differentiation in Baghdadi Arabic », *Language in Society* 18:471-81.
- Bakir, M. 1986, « Sex Differences in the Approximation to Standard Arabic: A Case study », *Al* 28:3-9.
- Bani-Yasin, R. & Owens, J. 1987, *The Lexical Basis of Variation in Arabic*, Yarmouk University, Jordan.
- Basset, A. 1941, 'La langue Berbère dans les territoires du Sud', *Revue Africaine*, n°85.
- Blanc, H. 1960, « Stylistic Variations in Spoken Arabic: A Sample of Interdialectal Educated Conversation », in *Contributions to Arabic Linguistics*, C.A.Ferguson (ed.), Harvard Middle Eastern Monographs III, Center for Middle Eastern Studies of Harvard University, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Boualem, B, « Normes et pratiques linguistiques: Le cas du "Qaf" », in *Unite de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle*, Université d'Oran, 1990.
- Bouhania 2007a. *Sociolinguistic and Dialectological Description of Adrar Arabic*. Thèse de doctorat, Université d'Oran Es-Sénia, Algérie.

- 2007b. "Are /q/ and /g/ Standard or Prestige Variants in Touat Arabic (AZRA)?" *La Revue Maghrébine des Langues* n°5, F.Bouhadiba (ed.), *Actes de la 1ère Conférence Internationale sur la Traduction et le TAL*, Avril 9-10, Oran, Algérie.
- 2008a. "The Application of CAT and SAT to an Arabic Diglossic Situation: The Local Radio of Adrar". *Philologia* 6. Beograd-Serbia.33-43.
- 2008b. "The Anthropological Role of Arabic Sociolinguistics: The Touat Speech Community as an Example"; *Alizés -Revue des Anglicistes de la Réunion* 30. France. 165-180.
- Britain, D. 2009. "Big bright lights" versus "green and pleasant land"?: the unhelpful dichotomy of 'urban' versus 'rural' in Dialectology ». *Arabic Dialectology. In honour of Clive Holes on the occasion of his Sixtieth Birthday*, Enam Al-Wer and Rudolf de Jong (eds.). Leiden, Boston: Brill.223-247.
- Caubet, D. 1998, « Etude sociolinguistique des traits préhilaliens dans un dialecte en voie d'urbanisation à Fès », in *Peuplement et Arabisation au Maghreb Occidental : Dialectologie et Histoire*, Caza de Velazquez, Madrid-Zaragoza.
- Cohen, D. 1962. "Koinè, langues communes ou dialectes Arabes". *Arabica* 9. Pp : 119-144.
- Cohen, D. 1970, *Etudes de Linguistique Sémitique et Arabe*, The Hague & Paris : Mouton.
- Cohen, D. 1973, *Variantes, variétés dialectales et contacts linguistiques en domaine arabe*, BSLP n°I, vol. LXVIII, Pp.215-248.
- Cohen, M. 1912, *Le parler des Juifs d'Alger*, Paris, Champion.
- Dekkak, M. 1979, *Sex dialect in Tlemcen: an Algerian urban community*, PhD thesis. SOAS, London, England.
- Galley, M. 2009. Retracing the Path of the Sons of Hilal. *Diogenes* 224:61-78.
- Gordon, M. & Heath, J. 1998, « Sex, Sound Symbolism, and Sociolinguistics », in *Current Anthropology*, Volume 39, Numéro 4, pp.421-449.
- Haeri, N. 1991, *Sociolinguistic Variation in Cairene Arabic: Palatalization and the qaf in the Speech of Men and Women*, PhD, University of Pennsylvania.
- Haeri, N. 2000, « Form and Ideology: Arabic Sociolinguistics and Beyond", in *Annual Revue of Anthropology* 29:61-87.
- Heath, J. 2002, *Muslim and Jewish dialects of Moroccan Arabic*, in *Routledge Curzon Arabic linguistics series*, Clive Holes (ed.),
- Holes, C. 1987, *Language Variation and Change in a Modernising Arab State*, London: Kegan Paul International.
- Labov, W. 1966, *The Social Stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. 1982. « Building on Empirical Foundations », *Perspectives on Historical Linguistics*, *Current Issues in Linguistic Theory*, ed. by W.P.Lehmann & Y.Malkiel, 17-92, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Labov, W. 1990, *The Intersection of Sex and Social Class in the Course of Linguistic Change*, in *Language Variation and Change* 2(2):205-54.
- Miller, C. 2004. "Variation and Change in Arabic Urban Vernaculars". In T. Muraoka and C.H.M. Versteegh (eds.) *Studies in Semitic Languages and Linguistics*, 38 *Approaches To Arabic Dialects*, Leiden-Boston: Brill. 177-206.

- Miller, C. 2007. "Arabic urban vernaculars: Development and change". In C. Miller, E. Al-Wer, D. Caubet, and J.C.E.Watson (eds.) *Issues in Dialect Contact and Language Variation* Routledge: Taylor and Francis. 1-32.
- Owens, J. 2001, Arabic sociolinguistics, Arabica, tome XLVIII, Koninklijke Brill NV, Leiden, The Netherlands.
- Palva, H. 1993, « Beduin and Sedentary Elements in the Dialect of Es-Salt: diachronic notes on the sociolinguistic development », in Actes des premières journées internationales de dialectologie arabe de Paris, collection "Colloques langues'O", D.Caubet & M.Vanhove (eds.).
- Palva, H. 1992. Artistic colloquial Arabic-Traditional Narratives and Poems from al-Balqa (Jordan): Transcription, Translation, Linguistic and Metrical analysis, Helsinki: Studia Orientalia (69).
- Palva, H. 1978, Narratives and Poems of H<sup>esban</sup>-Arabic Texts Recorded among the Semi-Nomadic el-‘Aga <sup>Arma</sup> tribe (Al-Balqa <sup>Arma</sup> District, Jordan), Orientalia Gothoburgensia 3.
- Palva, H. 1965, Lower Galilean Arabic, Helsinki: Studia Orientalia (32).
- Parkinson, D. 1985, Constructing the Social Context of Communication, Berlin: Mouton.
- Rahmouni, Z. 1971, Remarks about the [qaf] and [ʕaf] in an Algerian Arabic Dialect, in Al Lisaniyyat, Université d'Alger, vol1, n°1, pp.36-38.
- Rosenhouse, J., A Comparative Analysis of Stories Narrated by Beduin and Sedentary Male and Female Speakers, in Journal of Arabic Linguistics 39 (2001), pp.64-83.
- Sallam, A. 1980, « Phonological Variation in Educated Spoken Arabic », Bulletin of School of Oriental and African Studies 43:77-100.
- Schmidt, R.S. 1974, Sociostylistic Variation in spoken Egyptian Arabic: A re-examination of the concept of diglossia, PhD dissertation, Brown University, Providence.
- Walters, K. 1994, « Diglossia, Linguistic Variation and Language Change », in Papers on Arabic Linguistics *VIII*.

## **Enseignement/ apprentissage du vocabulaire dans une perspective socioconstructiviste**

Enseignant: YAHIAOUI Abderrahmane

Maitre Assistant –A -

Université Adrar

### **Résumé :**

Tout élève arabophone qui apprend le français se heurte très rapidement à un obstacle naturel: sa langue maternelle. Les problèmes rencontrés sont alors multiples car cette réaction influe sur tous les domaines linguistiques (lexique, grammaire, syntaxe, phonologie). L'apprentissage d'une langue est généralement comme tout apprentissage, c'est un processus personnel et social, qui se manifeste par la responsabilisation de l'apprenant face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation dans des contextes de plus en plus mélangés et compliqués. C'est en avançant dans ce processus que l'apprenant développe progressivement son champ d'autonomie.

### **الملخص**

كل متعلم-مغرب- للغة الفرنسية يصطدم لأول وهلة بحاجز طبيعي هو لغة الأم ، إن العوائق التي تعترضه كثيرة و متنوعة لكونها تؤثر على الأقوال اللسانية [ المفردات، القواعد، الإعراب و النحو...]. و يعتبر تعلم اللغة على العموم كأى تعلم آخر، لكونه عملية ذاتية و اجتماعية، يظهر هذا جليا عندما يجد المتعلم نفسه أمام بناء أى معرفة فهو مطالب باستعمالها في سياقات متنوعة و معقدة، و هو بهذا ينمي ذاتيته تدريجيا من خلال هذه العملية.

### **Introduction**

L'échec en langues étrangères en général et le français en plus particulier fait partie des objets d'études récentes qui sont très vastes. Ce qui permet aux spécialistes d'aborder ce phénomène social contemporain comme polymorphe et multifactoriel sous différentes manières, car il se situe au croisement de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, pédagogie, etc.) Selon plusieurs sources, dont les données des rapports des inspecteurs, les conseils de classes de fins d'années scolaires, des directeurs d'établissements, des inspections, des

directions de l'éducation, des services de l'orientation, etc., « seulement une moyenne de **37,90%** des collégiens obtiennent leur BEM en fin de cycle moyen<sup>1</sup> ». Il va sans dire que cet échec flagrant est lourd de conséquences, et ce, autant pour les apprenants que pour le système scolaire et pour la société du sud ouest Algérien. Cet échec en quelque sorte, perturbe le fonctionnement naturel de vie en milieu scolaire. En plus, ces forts taux d'échec affectent la crédibilité du système scolaire.

On s'attachera dans ce travail à rappeler *premièrement* qu'un apprentissage réussi ne peut se réaliser sans participation de l'apprenant, faisant partie d'un groupe hétérogène, qui soit motivé et autonome. Ensuite Nous allons tenter de répondre aux questions suivantes : Quelles définitions peut-on donner au processus enseignement/ apprentissage. Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère? Pourquoi apprendre une langue étrangère ?

En *deuxième lieu*, comme tout le monde le sait; parler dans une langue autre que sa langue maternelle requiert un effort de longue haleine, un abandon de son propre cadre de pensée pour en adopter un autre qui peut parfois sembler bien étrange est une acceptation d'examiner différemment le monde autour de soi. De plus, la compréhension et la production en langue étrangère doivent se manifester à la vitesse de la lumière, sans penser, de façon involontaire. Les obstacles à l'acquisition d'une langue étrangère sont innombrables et parfois insurmontables pour certains apprenants. A travers tout cela nous allons nous focaliser sur l'apprentissage du *vocabulaire* parce qu'il permet aux apprenants de mobiliser les connaissances acquises pour comprendre la signification d'un discours. La nature de cette démarche varie en fonction des besoins des apprenants afin d'adopter la stratégie, la méthode et le style d'apprentissage convenable et adéquat. Nous allons voir: le mot, Les mots pleins et les mots-outils, vocabulaire actif et vocabulaire passif.

Nul ne doute que l'apprentissage d'une langue étrangère requière de solides qualités intellectuelles, méthodologiques et avant tout peut-être humaines; et que le rapport de l'être humain envers l'autre et au monde passe par le langage dont *le vocabulaire* en est la partie la plus ambulante et la plus perfectible : ce *vocabulaire* se développe durant toute la vie car jamais l'homme ne cesse d'apprendre, d'utiliser

---

<sup>1</sup> Direction de l'éducation ; wilaya de BECHAR, résultat du Brevet d'Enseignement Moyen 2008.

ou de comprendre de nouveaux mots. Ces mots ont la "saveur" d'une profession, d'un genre, d'une tendance, d'un parti, d'un travail, d'une personne, d'une génération, d'un groupe d'âge, du jour et de l'heure. Chaque mot a le goût du contexte et des contenus dans lesquels il a vécu.

### **Problématique.**

Depuis quelque temps, une chose m'inquiète de ne pas voir assez de spécialistes prendre la mesure du problème. Et ce qui me frappe le plus dans l'usage de ce dialecte arabo-français (سيطارفرملي، بوليسي، بروج، جدارمي) utilisé partout dans la région lieu d'étude, l'entente qui règne entre les interlocuteurs utilisateurs de ce dialecte. La pierre doit être aussi lancée dans ce cas là aux spécialistes. La matière première est déjà là ; « *un français arabisé* », c'est-à-dire appliquer les règles d'arabe aux items français. Il me semble que cette attitude est problématique pour plusieurs raisons au moins. Il est grand temps de découvrir autres choses, c'est-à-dire une autre culture et méthodes que celles dans laquelle ils baignent déjà.

## **1. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.**

### **A. Définitions**

Il existe de multiples définitions de l'acte d'apprendre et même une multitude de classifications selon des critères très diversifiés. « *On distingue ainsi des apprentissages verbaux ou moteurs, des apprentissages par l'action ou par l'imitation...* »<sup>1</sup> Nous nous limiterons ici à une dichotomie qui se réfère à deux grandes théories d'apprentissage souvent opposées, mais en fait plutôt complémentaires.

### **B. Apprendre c'est quoi ?**

D'un point de vue psychologique, apprendre selon J. Berbaum, « *c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la même réponse. La mémoire y joue un rôle important* »<sup>2</sup>.

L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation et accumulation de connaissances et d'actes ou l'imitation de prototypes, mais un processus de transformation compliqué et mystérieux par lequel un sujet se transforme et généralement s'enrichit psychiquement en

---

<sup>1</sup> Jean Therer, Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences Informations Pédagogiques n° 40 - Mars 1998

<sup>2</sup> Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. 1994, p. 70

prélevant de l'information dans son milieu de vie; il permet à l'apprenant de réaliser et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissances antérieures car un apprentissage réussi est un changement de conceptions, consécutif à des confrontations entre des informations nouvelles et le savoir antérieur de l'individu. Apprendre donc, est la capacité pour le sujet à changer de système de représentations. Il implique aussi la capacité d'affronter le non encore maîtrisé.

Donc acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc. c'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu. En première appréciation, on peut considérer l'apprentissage comme une modification permanente et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu, modification dû à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu acteur. Apprendre donc, est un acte particulièrement compliqué. La situation d'apprentissage se construit non seulement à partir d'un milieu spécifique mais interpelle aussi la personne dans ses caractéristiques profondes. L'apprenant construit sa réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées' (connaissances antérieures). Celles-ci sont activement construites par lui-même et non passivement reçues de l'environnement; elles ne sont donc pas un reflet de la réalité, mais une construction de celle-ci, parce que nos connaissances du monde se fondent sur les représentations humaines. L'apprentissage d'un individu dépend de ce qu'il sait déjà, et plus il connaît, et plus il peut apprendre. Apprendre signifie non seulement changer son comportement mais aussi, et surtout, changer le sens que l'on donne à son habitude. Ce qu'un individu apprend dépend de ce qu'il sait déjà, et plus il connaît, et plus il peut apprendre. L'acte d'apprendre, donc désigne non seulement modifier son comportement mais aussi, et surtout, changer le sens que l'on donne à son expérience. En ce sens, la psychologie cognitive a permis de mieux comprendre le rôle absolument actif joué par celui qui apprend en situation d'apprentissage, tant au plan des stratégies qu'il utilise pour être opérant qu'au plan des représentations qu'elle invoque pour donner du sens à son activité.

En se qui concerne l'apprentissage c'est une construction du savoir qui ne démarre jamais à 'zéro'. Elle part des connaissances antérieures auxquelles on ajoute de nouvelles. Il se fait graduellement et par boucles rétroactives. « *On peut dire que l'humain apprend par couches*

*successives, en étant mis en situation plusieurs fois par rapport à un même apprentissage. Il apprend donc en appliquant plusieurs principes. Plusieurs de ces principes ont été mis à jour par les sciences cognitives et sont déjà bien connus ».*<sup>1</sup>

L'apprentissage ne se fait pas entièrement à un moment précis. Il est croissant. On apprend par couches successives ou en spirale, en étant mis en situation plusieurs fois par rapport à un même apprentissage (le phénomène du millefeuille ou celui de l'oignon). Comme on parle du traitement de l'information en profondeur, on peut aussi parler d'apprentissage en profondeur (plusieurs couches d'apprentissage conduisant à l'intégration).

L'apprenant de sa part, doit donc traiter l'information pour aboutir à un pouvoir d'action, comme il doit faire des liens avec ce qu'il sait déjà (scaffolding) pour apprendre le nouveau. Il est important donc pour l'enseignant de savoir ce que l'apprenant sait déjà pour pouvoir créer des liens. Ce traitement de nouvelles informations est lié à celles déjà-là. L'apprenant doit sélectionner les informations parmi toutes celles présentées, puis les associer avec celles déjà connues antérieurement, il doit construire une nouvelle connaissance et enfin, intégrer des connaissances dans la mémoire à long terme; comme le mentionne Cécile Delannoy dans son ouvrage " une mémoire pour apprendre "

Les connaissances antérieures agissent comme des filtres de traitement des informations qui déterminent le degré de crédibilité qui sera attribué aux nouvelles informations. Ce filtre pourra même faire en sorte qu'elles soient transformées en connaissances qui ne seront privilégiées que le temps de l'évaluation sommative pour devenir ensuite inopérantes ou tout simplement rejetées complètement.

Pour prendre le virage du succès, il faudrait désormais passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage qui est une activité de l'apprenant qui se construit ses compétences en surmontant des obstacles et en équilibrant ses connaissances antérieures, il est aussi un processus qui n'est jamais linéaire ni simplement ajouté parce qu'il débute dans l'hésitation et doit par conséquent inclure le droit à l'erreur. L'apprentissage bénéficie du mouvement social qui existe dans chaque groupe hétérogène qui a su garder la richesse des différences.

On peut dire que l'apprentissage d'une langue est donc, par nature, un système ambigu : d'une part, elle est ce qui réalise l'être

---

<sup>1</sup> Extrait de Lasnier, **François, Réussir la formation par compétences**, Guérin, 2000, p.159 et suivantes.

humain au plus profond de lui-même, au plan cognitif comme dans son attitude culturelle vis-à-vis du monde. D'autre part, elle est un outil qui satisfait ses besoins en périodes de communications avec les autres en véhiculant ses pensées. Elle est aussi un mécanisme qui permet l'accès à de nouvelles informations et le *scaffolding*<sup>1</sup> de nouvelles connaissances. En plus, elle est l'outil de la pensée. A langue pauvre, pensée pauvre :

- D'une part, parce que nous ne pouvons connaître rationnellement que ce que nous pouvons nommer ; la seule perception émotionnelle ne permet pas d'organiser un savoir et laisse impuissant devant le monde ;
- d'autre part, parce que penser, c'est établir des rapports entre les objets du monde et que cela requiert la maîtrise des structures grammaticales et des figures de style. Beaucoup d'apprenants sont de plus en plus démunis dans ces secteurs : leur langage appauvri les stigmatise et leur interdit l'accès à l'ascenseur social que l'école devrait offrir à tous.

Le mouvement d'acquisition de la langue donc, est extrêmement lié à l'évolution de la personne. Il se réalise à mesure que celui-ci explore, qu'il cherche à appréhender le monde qui l'entoure ainsi que ses propres pensées, qu'il cherche à communiquer ses expériences et ses sentiments. « *Par définition une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne. Elle pourra apprendre cette langue à tout moment de son existence en fournissant plus ou moins d'efforts mettant en jeu toutes les sortes de paramètres : mémoire, intelligence, âge stratégies d'apprentissage, etc.*<sup>2</sup> »

Suite aux idées citées ci-dessus, on peut dire qu'apprendre, c'est construire du sens ; et pour qu'un apprenant s'intègre dans le groupe ; et intègre, à sa façon, ce que lui propose son enseignant, il faut qu'il se montre actif face à la nouvelle connaissance : car c'est lui qui gère et évalue son apprentissage. L'apprenant peut aussi choisir son parcours, décider du rythme, s'auto-évaluer, il faut qu'il formule des hypothèses, qu'il se crée ses propres règles en mettant en perspective ce que lui

---

<sup>1</sup>Echafaudage. David Nunan Senior Academic Advisor *Global English Corporation September 2005*, *Scaffolding* is a metaphor taken from the building industry. Physical scaffolds are supporting frameworks designed to prevent a building from collapsing during construction. In instructional programs, scaffolding provides a supporting framework for the learner. It does this in various ways: by reminding learners of what they already know in relation to the learning to come; by simplifying the learning load and learning content; by breaking the learning down into a sequence of achievable steps; by providing models of desired behavior for learners to follow; and so on.

<sup>2</sup> [www.langues-africaines.com/.../index.htm](http://www.langues-africaines.com/.../index.htm). Gérard Poirote (île de la Réunion).

soumet son partenaire enseignant et ce qu'il sait déjà; et cela pare ce que c'est lui qui apprend et personne ne peut le faire à sa place. Et cependant, il peut difficilement trouver seul toutes les données nécessaires à toute modification de conceptions. Le rôle de son enseignant se limite à proposer- comme déjà mentionner plus haut - et mettre en place une pédagogie (socio)-constructiviste pour permettre aux apprenants d'édifier et intégrer les nouveaux savoirs.

Il apparaît clairement qu'apprendre n'est pas un processus de transmission (le maître dit, montre...). C'est surtout un processus de transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles des apprenants. L'enseignant cependant peut le faciliter vigoureusement. Pour cela, il doit "faire avec" les conceptions de l'apprenant en permettant leur expression. Il peut aussi "faire contre" en tentant, après avoir fait émerger les conceptions, de convaincre les apprenants qu'ils se trompent ou que leurs conceptions sont limitées. En fait, ces idées pédagogiques renvoient aux spécialistes théoriciens.

*L'apprentissage*<sup>1</sup> humain repose sur deux grandes fonctions mentales fondamentales, la mémoire et l'attention, dont les capacités sont limitées. La psychologie ajoute et complète : le sujet apprenant n'apprend plus lorsqu'il se trouve douloureusement confronté à ses échecs. Tout occupé qu'il est à essayer de «sauver la face», il ne lui reste plus de capacités attentionnelles pour résoudre l'exercice ou mémoriser les nouvelles informations. Possibilités, limitation et biais cérébraux d'une part, mais aussi interactions sociales, image de soi, et affects d'autre part : l'apprentissage est pour un individu, l'engagement même de tout son être.

Apprendre donc, est naturellement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles pratiques. Les constructions du sens peuvent au début ne soutenir que peu le rapport avec la réalité, mais elles deviendront de plus en plus complexes, différenciées et réalistes au fil du temps.

### **C. Enseignement/apprentissage**

Pendant très longtemps, jusqu'à nos jours les deux termes – enseignement/apprentissage - n'étaient pas (clairement) différenciés. Quelques définitions sont donc nécessaires. En se qui concerne l'enseignement c'est un processus de communication dont le but est de provoquer l'apprentissage. Par contre, l'apprentissage est un changement personnel qui est lié à un enseignement, qui doit inciter

---

<sup>1</sup> Gaëtane Chapelle et Etienne Bourgeois, dir, apprendre et faire apprendre, PUF.

une prise en charge de l'apprentissage par celui qui apprend. En ce sens, l'apprenant et l'enseignant sont deux acteurs actifs, c'est un échange qui se produit entre partenaires (interaction).

On peut dire aussi qu'enseigner n'est pas seulement parler comme disent les anglosaxons « *teaching is not telling- speak less and listen more* » On pourrait même dire qu'un enseignant peut être parfaitement silencieux dans sa classe et être en train d'enseigner dans la mesure où il organise une situation d'apprentissage.

#### **D. Le bon enseignant c'est qui?**

Un bon enseignant est donc un organisateur de situations d'apprentissage. En fait, le bon enseignant, c'est celui qui fait du management, c'est à dire qui coordonne les activités de certaines personnes en vue d'atteindre des objectifs dûment définis. Il est un manager et pas simplement un dispensateur d'informations, il n'est pas seulement celui qui sait, mais « *celui qui sait avant ce qui viendra après* ». Il est l'horloger du savoir, le maître du temps, le " *chronomaître* »

#### **E. Pourquoi apprendre une langue étrangère ?**

Difficile d'enfuir actuellement dans un monde ouvert à l'international parce que notre relation au monde et à l'autre passe toujours par le langage. Par utilité, ou pour la satisfaction, articuler une langue étrangère est toujours un plus ajouté au déjà-là. Apprendre une langue autre que la maternelle, est-ce toujours une utilité ? C'est une utilité pour tout apprenant car les parcours sont de plus en plus pénibles et surtout lors des recherches académiques. De plus, avec l'ouverture des marchés internationaux, les offices de tourisme désirent offrir de meilleurs services à leur clientèle étrangère surtout dans des régions touristiques du sud ouest algérien. Les employés doivent maîtriser plusieurs langues étrangères, dont le français fait partie. C'est l'une des obligations exigées pour la sélection dans le monde du travail. Comme elle est aussi un contentement pour des personnes désireux voyager. D'autres s'y mettent juste pour partager un même centre d'intérêt, qui est dans son ensemble comprendre les cultures de l'autre.

Pour cette raison parmi d'autres, il faut convaincre l'apprenant que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas acariâtre et qu'elle est faite pour être parlée ; elle est l'outil unique qui peut satisfaire le besoin humain lors des communications avec les autres en exprimant et véhiculant ses pensées. C'est aussi un instrument qui permet l'accès à de nouvelles connaissances et à leur organisation.

## F. Les spécificités de la langue française en tant que première langue étrangère enseignée.

La langue française est une langue très différente de la langue arabe. Comme les apprenants avec les troubles d'apprentissage de la langue française n'arrivent pas, sans aides spécialisées, à acquérir cette langue, ses faits représentent beaucoup de difficultés. Dans tous les plans, grammatical, phonétique, sémantique et pragmatique, l'apprenant exigeant les nécessités distinctives doit anticiper les limites de ses capacités individuelles pour pouvoir apprendre la langue française du moins au niveau acceptable pour transmettre ses messages.

L'enseignant donc, devrait connaître les domaines dans lesquels les apprenants ont des difficultés d'apprentissage afin de les aider en temps d'apprentissage de la langue française. L'apprenant se perd dans les homonymes qui sont les mots qui s'écrivent ou se prononcent de la même façon, mais dont le sens est différent. « On distingue trois types d'homonymes. Les homonymes s'écrivant et se prononçant de la même façon sont appelés homographes et homophones : **boucher (nom) / boucher (verbe)**. Les homonymes s'écrivant de la même façon mais se prononçant différemment sont homographes et hétérophones : **fil (enfant) / fils (à coudre)**. *"Les homonymes se prononçant de la même façon s'écrivant différemment sont homophones et hétérographes : **ver (nom) / verre (nom) / vers (préposition) / vert (adjectif)**"*<sup>1</sup> ». Comme ces phénomènes sont aussi difficiles pour les élèves « normaux », il est presque sûr que les apprenants déficients commettront des fautes dans tous les sortes d'homonymes cités.

L'apprenant se débat aussi avec les paronymes. « *On appelle paronymes deux mots proches par la sonorité ou la graphie pouvant provoquer des méprises de sens* »<sup>2</sup>. Les paronymes provoquent aussi des confusions et erreurs. On distingue les paronymes du même radical différant par leur préfixe, par exemple : **Adhérence/Adhésion**, ou par leur suffixe, **Affleurer/ Effleurer**. Aussi existent-ils les paronymes de radicaux différents qui sont distingués par leur étymologie, leur genre, leur construction syntaxique ou le contexte, par exemple **Allocation x allocution, amnistie x armistice**. On peut voir que ces mots sont presque les mêmes ne différant que par une lettre, par un suffixe ou préfixe. Comme les apprenants non-natifs ont souvent des problèmes de

---

<sup>1</sup> Les homonymes, les guides- ROBERT & NATHAN (vocabulaire) p. 172-173.

<sup>2</sup> Les paronymes, les guides- ROBERT & NATHAN (vocabulaire) p. 182.

distinction et discrimination auditive ou visuelle, ces mots seront très difficiles à apprendre.

Tous ces problèmes peuvent gravement troubler le développement de l'acquisition du français. Il est donc important que l'enseignant de français ait une formation spécifique et continue. Pour que l'enseignant puisse bien s'orienter dans la problématique de l'enseignement de la langue française chez les apprenants avec les difficultés d'apprentissage, il devrait s'efforcer de connaître les difficultés de ces apprenants particulièrement dans les domaines suivants : la prononciation, la grammaire, l'orthographe, le lexique, la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite et la rééducation dans la langue française et de les aider en utilisant les exercices proposés dans chaque chapitre des domaines cités. *« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture »*<sup>1</sup>

### **G. Comment apprendre une langue étrangère ?**

Apprendre une langue, comme le résume Louis Porcher, c'est être habile "de distinguer les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer *« c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation »*"<sup>2</sup>.

Cependant, comme le souligne Kathleen Julié : *« L'enseignement d'une langue vivante se complique davantage du fait que cette langue n'est pas maternelle. Le terme étranger qui la désigne n'est pas un hasard. Elle peut facilement être ressentie comme une agression »*<sup>3</sup>

L'apprentissage d'une langue tel que le français comme tout apprentissage, pourra se faire à travers de multiples méthodes (pas de recette spéciale) - ce que nous allons voir dans les pages qui suivent - ; il nécessite tout simplement des efforts lors d'acquisition des connaissances car l'apprentissage d'une manière sérieuse écarte l'oubli facile. Le choix de la méthode, donc, se fait selon les intérêts du médiateur ; on ne pas apprendre une langue sans être exposé à

---

<sup>1</sup> Myriam Denis, in *Dialogues et cultures* n°44, 2000, p. 62.

<sup>2</sup> L. Porcher, in *Études de linguistique appliquée* n° 69, 1988).

<sup>3</sup> Julié, Kathleen. *Enseigner l'anglais*. Hachette éducation, 1994, pp5-6

elle parce qu'il n'y a pas d'acquisition sans exposition. Par ailleurs, nous savons que tout être humain, sauf cas exceptionnel, est équipé d'atouts pour apprendre une langue. Les spécialistes de l'acquisition parlent de la capacité linguistique dont nous sommes dotés, c'est-à-dire de la capacité à traiter les données langagières, à les analyser, à les stocker.

## **2. LE VOCABULAIRE.**

### **A. Le vocabulaire**

C'est une partie du lexique employé fréquemment par un(e)locuteur(-trice), par tel auteur dans telle ouvrage , par des spécialistes et tels spécialités, on parle ici du FOS (français sur objectif spécifique). Le vocabulaire donc est un ensemble de mots disponibles pour chaque personne.

- Il existe deux types de vocabulaire:

Vocabulaire *passif* / vocabulaire *actif*

Vocabulaire *passif* : Ce que l'on comprend en réception.

Vocabulaire *actif* : Mots que l'on emploie dans le discours parlé ou écrit.

Un mot c'est quoi?

C'est à la fois:

Un signe phonétique (la parole)

Un signe graphique (l'écriture)

Un contenu sémantique (culturel/contexte)

Les deux types de mots:

Les mots *pleins* et les mots *outils*.

#### **a) Mots pleins :**

Renvoient à une réalité et à un référent que l'on peut définir. (Table, monter, légume, rouge). En linguistique, un mot plein (appelé aussi "mot lexical", encore que les mots-outils figurent également dans un lexique) est un mot qui a une signification propre, qu'elle concerne une qualification, une personne, un animal, un objet, un concept ou un procès. On trouve quatre catégories de mots pleins: Les adjectifs qualificatifs, Les adverbes, Les noms, Les verbes.

Si les deux derniers sont quasiment indispensables à toute phrase courante, les deux autres (qui sont rattachés) ne sont pas

pourtant insignifiants puisqu'ils donnent des renseignements intéressants (dimensions, couleur, manière de procéder, distance, temps...)

Ces mots sont des mots porteurs de sens, ils permettent de dire de quoi on parle, c'est-eux qui portent les thématiques de discours et renvoient aux objets du monde. L'enseignement apprentissage de ce genre de mots se fait en fonction des stratégies et styles d'apprentissage en se basant sur les types d'apprenant selon *kolb*<sup>1</sup>. Donc lorsque l'enseignant construit une situation d'apprentissage, prépare un exercice, il sera bon pour lui de vérifier que ces mots sont présents ou bien figurent dans l'activité sujet d'enseignement apprentissage; c'est-à-dire ils sont parmi les mots les plus fréquents.

#### **b) Les Mots-outils<sup>2</sup> ou grammaticaux :**

Ces mots n'évoquent pas une réalité concrète, même s'ils ont du sens. C'est une catégorie très importante car ils sont utiles quelque soit la nature du discours lu. On s'en sert partout. Donc apprendre à les reconnaître globalement mène à un perfectionnement rapide en décodage.

En grammaire, un mot-outil ou *mot grammatical*, est une catégorie de mots, dont le rôle syntaxique est plus important que le rôle sémantique. Le mot-outil s'oppose au mot plein (ou *mot lexical*), dont le sens est aussi important que le rôle syntaxique (nom, adjectif, verbe et adverbe). Les mots-outils regroupent des catégories variables (déterminant et pronom), ainsi que des catégories *invariables* (constituées essentiellement par les mots de liaison, coordonnants et subordonnants). Toutefois, pour certains grammairiens, mots-outils et mots grammaticaux ne se recoupent pas. Pour eux, les mots grammaticaux se répartissent entre, d'une part, les mots grammaticaux variables (déterminants et pronoms), d'autre part, les mots grammaticaux invariables (mots de liaison). Pour ces grammairiens, les mots-outils correspondent aux seuls mots grammaticaux invariables, soit, aux mots de liaison (coordonnants et subordonnants)

Les prépositions

Les conjonctions

Les pronoms

Les déterminants

---

<sup>1</sup> Kolb D. A., The learning-style inventory : self-scoring inventory and interpretation booklet, Boston, Mass., McBer and Company (1ère éd., 1981), 1985

<sup>2</sup> Mots outils et mots vides; Wikipédia, dernière modification le -08-2010.

## **B. Comment apprendre le vocabulaire ?**

Pour rendre plus facile la conception des activités ayant pour objectif la conduite des apprenants vers un enrichissement, une mobilisation ou une correction lors de l'utilisation du lexique, il convient de rappeler que, de manière schématique, les mots peuvent et doivent s'analyser en se basant sur une variété de dimensions, contrairement aux analyses traditionnelles qui se focalisaient sur la distinction entre l'analyse grammaticale qui consiste à définir la nature et la fonction des mots, de l'analyse logique qui consiste à définir la nature et la fonction proposition. Il est considéré qu'il n'existe qu'une seule analyse éventuellement arrêtée à un niveau, et qui porte sur la phrase finie (entre une majuscule et un point final), c'est-à-dire sur un assemblage de mots exprimant une pensée complète, il est édifié selon des règles intangibles que chaque communauté a élaborées (et élabore) sans cesse dans l'acte de communication.

Savoir délier cet assemblage et reconnaître la nature des mots ou des propositions, la nature des liens qui tiennent ces mots ensemble est le but de l'analyse. Délier un assemblage ce n'est pas le réduire à ses composants inertes mais, au contraire, retrouver les dynamiques qui font "jouer" ensemble ces composants; c'est saisir au plus près la nuance, les variations infinies de la langue, c'est-à-dire de la pensée.

## **C. Pourquoi apprendre le vocabulaire?**

Le « stock » lexical que possède l'homme se modifie et se renouvelle constamment. C'est en étendant son vocabulaire que l'apprenant accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit. Cette conquête du langage peut se faire de manière très diverse.

Pendant très longtemps, la seule méthode d'élucider le sens des mots d'une langue autre que la notre a été la traduction interlinguale, c'était le seul refuge "une majorité d'enseignants y tient toujours". Maintenant, il est considéré que ce procédé a des conséquences négatives sur la formation des habitudes d'expression spontanée: la réduction, en tant que procédé d'élucidation du sens des mots étrangers, entre la pensée en langue étrangère, ralentit et retarde la formation des automatismes. C'est pour cela que la psychologie moderne se méfie de la traduction interlinguale comme méthode pédagogique; c'est-à-dire l'éloignement

de l'autonomie qui est l'un des principaux facteurs lors d'un apprentissage fondé sur une approche constructiviste.

La maîtrise du langage, et plus spécifiquement celle du vocabulaire est essentielle tant au niveau de l'expression de soi que de la connaissance du monde ou de la participation à la communauté à laquelle on appartient. « *Elle permet de mieux comprendre le monde, de s'informer et réfléchir librement, de mieux comprendre ce qu'on entend ou ce qu'on lit, de maîtriser le sens des mots pour pouvoir les employer à bon escient, pour choisir le plus adéquat, pour éviter d'être mal compris, pour s'exprimer dans la nuance.* »<sup>1</sup>

#### D. Quelques dimensions d'analyse de mots

L'analyse citée ci-dessus indique *la nature et la fonction* des éléments de la phrase. Ces éléments sont des mots, dans la phrase simple, et des propositions dans la phrase composée.

1ère Dimension: Mots en contexte

2ème Dimension: Les catégories de mot

3ème Dimension: Les relations entre les mots

4ème Dimension: La forme des mots

##### a) 1ère Dimension : Mots en contexte

Ces mots peuvent être retrouvés DANS:

Les situations de la vie courante/de la vie scolaire.

Exemple: reboisement/tolérance/.....// brosse/ craie/maitre/bureau...

Les textes, associés, d'une part, à des situations complexes (ex: le déroulement d'événements) et, d'autre part, à d'autres mots qui les précèdent et les suivent.

Exemple : description d'un accident survenu près de l'école/...

Leur *acquisition* et leur *disponibilité* dépendent donc très fortement de ces associations.

#### Conséquences pédagogiques

Pour une solide mobilisation du vocabulaire on doit tenir compte des situations favorisant la découverte puis l'emploi et le réemploi des mêmes mots dans des contextes différents, on parle ici de la *déconstruction* et la *reconstruction*. « *Savoir choisir ses mots, trouver le terme juste qui reflète bien sa pensée, suppose que l'on*

---

<sup>1</sup>Brossard, James, Denat, Chantal, Kervran, Martine : Enseigner l'anglais au collège, Armand Colin, Paris 1997, p. 3

*entretienne avec les mots de notre langue un rapport de familiarité mais aussi que l'on soit capable d'en analyser la forme, le sens et l'histoire . »<sup>1</sup>*

Exemple 1 :

- Inciter la rencontre du mot "branche"(nous parlons ici de plante)
- A l'occasion d'une promenade dans la forêt (associations avec arbre, chute, feuille); ou bien tout simplement pendant la pratique d'une leçon ayant rapport avec l'objectif visé à l'intérieur de l'école.
  - Lors de la collecte de branches de tailles et formes variées (associer avec les noms des arbres). Branche d'olivier, d'abricotier....
  - la même chose peut-être faite au cours de choix d'une branche de spécialité.

Exemple 2 :

Le sens des mots est lié au contexte textuel, c'est-à-dire le mot a un sens lorsqu'il est utilisé dans un contexte et surtout lorsqu'il est polysémique;

Par exemple: le mot OPERATION :

- Maths: multiplication, division, addition, et soustraction.
- Chirurgie: peut-être connue si l'enseignant utilise une gravure ( audio visual aid ).
- Sport: les opérations réalisées au cours d'un match de football.

Si on consulte le dictionnaire on peut trouver que le sens des mots:

- Maintenant: Au moment présent
- Travail: Lieu d'exercice de l'activité professionnelle.
- Frère : Personne de sexe masculin, considéré par rapport aux autres enfants des mêmes parents, ou d'un même père ou d'une autre mère

Les mêmes mots prennent légèrement un sens différent dans la phrase:  
"Maintenant, tu es au travail, ton frère est à la maison".

Maintenant : sert à envisager une autre éventualité après avoir pris position. (Remarque d'usage: se place en tête de la préposition qu'il introduit.)

Travail : secteur de l'économie où se négocient l'offre et la demande de l'emploi.

Frère: personne qui entretient avec les autres humains les liens de solidarité et de proximité dus à leur appartenance à une même entité.

Exemple 3 : le sens des mots est lié à leur position dans la phrase

---

<sup>1</sup> Vocabulaire, les guides, le Robert & Nathan 2007. P. 3

Pour le mot actuellement:  
Actuellement, Hocine n'est pas à la maison.  
Il n'est actuellement pas à la maison.

Conséquences pédagogiques

- Le contexte détermine le sens des mots et crée l'implicite d'un sens qui n'est pas tout entier dans le mot.
- Le travail sur le sens des mots n'est possible qu'en situation et en contexte.

#### b) 2ème Dimension : *Les catégories de mots*

Les mots sont traditionnellement répartis en 9 catégories fondamentales: le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection. Mais ces catégories varient selon le temps et ne sont pas reconnues par l'ensemble des grammairiens dont les approches différentes ; ces mots renvoient constamment à des catégories, il est très important donc pendant l'apprentissage de veiller à ce que, ces vocables soient associés non à un seul mais à plusieurs exemplaires de la catégorie, permettant à l'apprenant de se construire une représentation catégorielle de la signification du mot.

Un terme générique est un mot qui désigne un ensemble d'objets ou d'êtres vivants. Il a un sens général. Chaque élément de cet ensemble de mots est appelé terme spécifique.; il représente une classe d'objets, d'animaux ou de personnes.

Si on applique les termes cités ci-dessus, on peut tirer la conclusion suivante:

- Les apprenants vont donner beaucoup d'importance, car ce genre d'activités va leur attirer l'attention. Mais quelles genres d'activités est à proposer?

Exemple: Le canard et la poule sont des oiseaux

Le tableau ci-dessous va nous éclaircir la démarche:

| Terme génériques | Terme spécifiques     |
|------------------|-----------------------|
| Oiseaux          | Canard/Poule...       |
| Commerçants      | Boulangier/Epicier... |
| Arbres           | Palmier/Figuier/...   |

- Pour une solide consolidation, l'enseignant peut travailler sur ce qu'on appelle en anglais le *gap filling* ou *substitutions*, c'est-à-dire remplissage de vides ou substitutions (remplacement)

### Conséquences pédagogiques

Si on a l'intention de faire acquérir le terme générique "commerçant" par exemple, les situations réelles à présenter doivent comporter des exemples variés (boulangier, épicier, boucher ...) mis dans des phrases correctes et simples pour l'apprenant surtout lorsqu'il n'est pas natif comme le cas du collégien(e)s résidant au sud ouest du pays, en plus de ça, on peut choisir des situations convenables dans lesquelles on peut rencontrer les mots sujets d'acquisition (marché/ supermarché/ monoprix/ quartier ...)

- Le choix d'activités et d'exercices dépend toujours de l'enseignant. Il n'y a pas de recette.

### c) 3ème Dimension : Les relations entre les mots

Les mots entretiennent entre eux des relations dépendant d'autres types : synonymie, homonymie mais aussi appartenance à une même famille morphologique.

Exemple : Le verbe "*grandir*" est morphologiquement associé à "*grand/grandeur/agrandir*" mais il est aussi relié à son antonyme "*petit*" lequel est associé à "*petitesse/rapetisser*"...

### Conséquences pédagogiques

Il très important de créer des exercices de consolidation menant les apprenants à rencontrer ces termes dans un même contexte, à les utiliser, de sorte que se constituent progressivement en mémoire des familles de mots. On doit toujours insister sur audiovisuel.

Exemple : Un conte comme celui de l'épouvantail (goule) pourrait relater les aventures d'un jardinier ou d'un nomade dans un vaste désert (termes "*petit/petitesse*") qui *grandirait* (termes "*grandir/grandeur/agrandir*") puis qui pourrait *rapetisser* (terme "*rapetisser*").

L'exercice qui pourra servir comme exemple, les antonymes cités ou bien donnés et les dérivés morphologiques ne sont pas présentés de manière formelle et décontextualisée mais introduites dans un discours qui, à la fois, leur donne sens et établit entre eux des associations.

### d) 4ème Dimension : La forme des mots

Les mots et expressions peuvent donner lieu à des activités qui se concentrent sur la forme et non plus sur la signification. C'est le cas des situations dans lesquelles l'intérêt se porte sur la recherche de mots qui poétisent ou qui débute par le même son.

### Conséquences pédagogiques

Il sera très important de créer des activités de type métalinguistique qui soutiennent à la fois la préparation de l'apprentissage du système écrit et à dégager une organisation analytique du lexique.

- Pour des définitions linguistiques plus complètes et précises sur l'appartenance des mots il recommander de bien vouloir consulter "*la grammaire d'aujourd'hui*"<sup>1</sup>

### **E. Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire**

L'acquisition du vocabulaire est certainement sentie par la plupart des apprenants comme peu abordable et, pire encore, comme un véritable effort. Ne pas connaître un mot semble être source d'anxiété en salle de classe. Par contre, le connaître semble toujours être source de fierté.

Par quel processus arrive-t-on à placer dans la mémoire des mots avec leurs règles d'usage de telle sorte qu'ils puissent en être extraits ?

Il y a trois étapes : « *une étape cognitive lors de laquelle on emmagasine consciemment, une étape associative où on assimile progressivement les règles d'emploi et une dernière étape dite d'autonomie où les opérations deviennent automatiques* »<sup>2</sup>

Chez les jeunes apprenants, les réseaux mentaux tendent à se former à partir d'indices sémantiques. Si le lien sémantique ne s'établit pas, le processus d'association formel ne permet pas de fixation partielle en mémoire.

### **F. Les facteurs d'apprentissage du vocabulaire**

#### **a. Le rôle de la mémoire**

La psycholinguistique nous révèle que les progrès seraient plus grands si les mots étaient présentés en liste, assortis d'une définition ou d'une traduction, mais pas intégrale, cela veut dire là où les moyens non pas donné de résultats et ensuite les présentés en contexte. Ainsi on peut utiliser un certain nombre de stratégies mnémoniques qui peuvent être décontextualisées (listes, dictionnaires...), semi-contextualisées (regroupement, imagerie dont le mappage sémantique) et contextualisées (écoute, composition...).

#### **b. Le rôle du contexte**

---

<sup>1</sup> F. Gadet, M. Galmiche, Flammarion, Paris, 1986.

<sup>2</sup> Treville, M.C et Duquette, L. : **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**, Hachette, Paris, 1996, p. 55

Les connaissances nouvelles s'acquièrent soit implicitement soit explicitement. Chez l'apprenant l'acquisition d'une seconde langue, peut se développer par un enseignement stratégique. Certaines conditions propres à l'apprenant semblent favoriser l'analogie lexicale à partir du contexte : la maturité langagière c'est-à-dire les connaissances lexicales déjà en place (connaissances antérieures), la connaissance conceptuelle des mots, l'aptitude à classer les mots selon leur morphologie et leurs fonctions grammaticales et enfin l'exposition répétée à des mots situés dans des contextes riches.

## **CONCLUSION**

Nous avons, dans cette intervention en premier lieu posé le cadre théorique du travail en tentant de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? Pourquoi apprendre une langue étrangère ? Comment apprendre une langue étrangère ? Apprendre une langue étrangère, est-ce toujours une nécessité. En deuxième position, nous avons tenté d'aborder la maîtrise du vocabulaire d'une nouvelle langue qui est absolument nécessaire, et qui est considérée sans doute comme la partie la plus importante du processus d'apprentissage pour de nombreuses raisons.

Il nous semble primordial et nécessaire de citer:

### **a. évaluation**

Au troisième palier, c'est-à-dire au collège, le niveau communicatif et linguistique des apprenants en langue française est fort déplorable. Le déficit constaté est dû à plusieurs facteurs dont le principal: L'absence de bain linguistique écrit et oral (environnement approprié): l'utilisation de la langue concernée, c'est-à-dire le français est médiocre et ne se trouve que dans les salles de cours. En dehors de celles-ci, la langue en question est totalement étrangère. On peut ajouter à cela que certains enseignants ont quotidiennement recourt à l'usage de la langue arabe. On ajoute à cela, l'insuffisance du volume horaire hebdomadaire destiné à l'enseignement de la langue française, plus l'inadéquation de certains moyens didactiques mis à la disposition pour l'enseignement/l'apprentissage du français.

### **b. suggestions**

Pour un redressement adéquat de la situation, on propose:  
Un recrutement de personnel qualifié qui possède; une compétence communicative savoir écouter (compréhension orale), parler

(expression orale), lire (compréhension écrite) et écrire (expression écrite).

## BIBLIOGRAPHIE

1. -Altet M. (1994), *la formation professionnelle des enseignants*, paris, Puf.
2. -Andréa Jadoulle (1967), *La psychologie scolaire*, puf.
3. -Astolfi J.-P. (1992), *l'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
4. -Astolfi J.-P. (1993), *placer les élèves en « situations-problèmes »*. Paris, INRP.
5. -Astolfi Jean-Pierre : Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences ,*Aster* ,13 ,Paris (INRP 1991
6. -B. Pierre Humber, *L'échec à l'école : l'échec de l'école ?* DELACHAUX ET NIESTLE.
7. -Barlow Michel (2000), *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS.
8. -Berbain,Jean-Marie Monique Caujolle, Christiane Etévé (1999), *Repères pour enseigner aujourd'hui*, UNRP.
9. -Bertrand Ravon(2000), *L' « échec scolaire » Histoire d'un problème public*, IN PRESS EDITIONS.
- booklet*, Boston, Mass., McBer and Company (1ère éd., 1981), 1985
10. -Boyer Jean-Yves et Lorraine Savoie-Zajc (1997), *Didactique du français, Méthodes de recherches*, Les Editions Logiques.
11. Bréal Michel (1998), *De l'enseignement des langues*, HATIER Formation.
12. -Chester A. Lawson (1971), *Les mécanismes du cerveau humain et l'apprentissage*, Les éditions ESF.
13. -Croisier Monique, Motivation, projet personnel, apprentissages, collection pédagogies, édition ESF, Paris, 1993, p.15
14. -Cyrille Cahen (1996), *Thérapie de l'échec scolaire*, NATHAN pédagogie.
15. -Daniel Colardyn (1996), *La gestion des compétences*, puf.
16. -Daniel Marie-France et Michael Schleifer (1996), *La coopération dans la classe*, Les Editions LOGIQUES.
17. -Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. 1994
18. -G Cohen Elizabeth (1994), le travail de groupe, *Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les éditions de Chenelière.
19. -G. Cohen Elizabeth (1994), le travail de groupe, *Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les éditions de la Chenelière.
20. -Gaonac'H Daniel (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, HACHETTE.
21. -Jacques.Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal,Éditions logiques, 1992.
22. -Jean Therer," *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences* "Informations Pédagogiques n° 40 - Mars 1998
23. -Julie, Kathleen. *Enseigner l'anglais*. Hachette éducation, 1994.
24. -Keefe, J-W (1987) Learning Style Theory and Practice. National Association of Secondary School Principals.

25. -Kolb D. A., *The learning-style inventory : self-scoring inventory and interpretation*
26. Lapauw Régis (1969), *éducateurs....inadaptés*, Editions de l'EPI.
27. -Les homonymes, les guides- ROBERT & NATHAN (vocabulaire)
28. -Les paronymes, les guides- ROBERT & NATHAN (vocabulaire)
29. -L'évaluation des styles d'apprentissage: construction et validation d'un questionnaire contextualisé. Dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 24 (4), pp. 403-423.
30. -Marie-José Berger (1994), *Construire la réussite, l'évaluation comme outil d'intervention*, Les Editions de la Chenelière.
31. -Meirieu Philippe (1999), *Apprendre...Oui, mais comment*, ESF éditeur.
32. -Morandi Franc (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, NATHAN UNIVERSITÉ.
33. -René La Borderie (1998), *Lexique de l'éducation*, NATHAN UNIVERSITÉ.
34. -Si moussa Azzedine (2000), *Internet à l'école : usages et enjeux*, L'Harmattan.
35. -Treville, M.C et Duquette, L. : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, HACHETTE, Paris, 1996.
36. -Violaine Houdart-Merot (1992), *Des méthodes pour le lycée*, HACHETTE Education.

## REVUES

1. Les styles d'apprentissage: des concepts aux mesures. Dans *L'Année psychologique*, 95, pp. 317-342.
2. Significations et développement ;: QUELLES " COMMUNAUTE"?", Martine Jaubert et Maryse Rebière, in Situation éducative et significations, C. Moro & R. Rickenmann dir, Raison Educatives, De Boeck, 2004, pp. 85-104.
3. Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. BruxellesDeBoeck. " l'apprentissage est une activité sociale et le langage est son " MILIEU" ", in Balises pour l'enseignement des mathématiques; Y. Mercier & C. Margolinas eds, Grenoble, La Pensée Sauvage (2005), pp.41-56.

## Webographie

- Mots outils et mots vides; Wikipédia, dernière modification le -08-2010.
- [www.langues-africaines.com/.../index.htm](http://www.langues-africaines.com/.../index.htm). Gérard Poirote (île de la Réunion).

# La langue française ; outil dans l'enseignement/ apprentissage en 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années architecture (cas de l'université de Béchar).

MAZAR Yamina  
Université Adrar

## Résumé

Les résultats et les conséquences dégagés du système éducatif algérien ne sont pas vraiment conséquents. Les étudiants d'architecture rencontrent beaucoup de difficultés dans la langue qui est utilisée pour leurs études. Ils ne suivent leurs cours qu'en français.

Au secondaire, les matières scientifiques et techniques sont enseignées en arabe. Une fois bacheliers, ils se trouvent face à une cruelle réalité. Cet apprenant, à la sortie du secondaire, va être face à une autre situation qui est totalement à l'opposé de l'enseignement reçu au secondaire.

Pour comprendre, on a commencé dans le premier chapitre par l'analyse des copies d'évaluation de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> année architecture, le deuxième est une analyse de typologie des erreurs des étudiants dans leurs prises de notes et la troisième partie est réservée pour l'enquête sur terrain (un entretien et deux questionnaires, le premier est adressé aux enseignants tandis que le deuxième est pour les étudiants).

## ملخص

النتائج المترتبة من المنظومة التربوية في الجزائر لم تكن مثمرة على الإطلاق. طلبة الهندسة المعمارية تتلقى الكثير من الصعوبات، فهم يتابعون دروسهم باللغة الفرنسية فقط.

في المرحلة الثانوية تدرس المواد العلمية و التقنية باللغة العربية، فالطالب الحاصل على البكالوريا، يجد نفسه مباشرة أمام واقع صعب. وهذا أنه بعد خروجه من هذه المرحلة يوجد أمام وضعية تعتبر متناقضة تماما للتعليم المأخوذ سابقا.

وعليه بدأنا بحثنا في أول قسمه بتحليل إجابات امتحان طلبة السنة الأولى و الثالثة هندسة معمارية. المرحلة الثانية، تطرقنا لتحليل و تصنيف

نوعية أخطاء الطلبة في أخذهم للنقاط، أما الثالث، قد كان مخصصا للتحري في الميدان (حوار، استجوابين، الأول موجه للأساتذة بينما الثاني موجه للطلبة).

### **Introduction.**

L'apprentissage d'une langue comporte toujours à des degrés divers, un double objectif ; formatif et communicatif. C'est selon la situation et les objectifs immédiats de la formation. On accordera plus ou moins d'importance à l'aspect formatif ou à l'aspect communicatif. Ainsi, en formation linguistique, on distingue souvent les formations de Français à Orientation Générale (F.O.G) et les formations de Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S). Cette distinction ne repose pas sur la différence à priori de type linguistique ou méthodologique mais sur la conscience plus ou moins précise que les demandeurs de formation et/ou les apprenants ont des situations d'utilisation de la langue cible.

Les étudiants maîtrisent le français pour pouvoir communiquer et l'utiliser tout au long de leurs cursus universitaire. Cette langue a aussi un objectif formatif puisqu'elle enrichit les étudiants intellectuellement, en leur permettant d'accéder à une autre culture, à de nouvelles connaissances.

Les futurs architectes qui ont besoin de la langue française dans le cadre d'activités liées à leur domaine scientifique n'ont pas tous le même niveau. Chacun d'entre eux possède un certain nombre d'idées et d'informations de leur domaine scientifique.

Ils maîtrisent le français pour comprendre les raisonnements qui leur sont proposés et dont ils ont déjà un niveau de connaissance plus ou moins approfondi de leur spécialité. Ces étudiants qui accèdent à une formation scientifique en français veillent effectivement à ce que les cours de FLE les entraînent à réfléchir et raisonner en français afin de faciliter à la fois la compréhension des cours et l'acquisition de méthodes de travail adéquates. Dans ce cas, la langue française est essentiellement un outil conceptuel.

On parle souvent d'expression écrite et compréhension écrite. Mais jamais d'écriture dans le sens graphique du terme (une graphie claire et correctement dessinée). On ne cherche pas l'écriture fleurie mais l'écriture lisible qui rappelle toujours la profession du futur architecte.

La communication et la production scientifique en français ne mobilisent pas une langue particulière. Il n'y a pas une langue différente pour les sciences et techniques, avec un système morphosyntaxique,

des fonctions différentes du français général. S'agit-il de l'acquisition d'un contenu linguistique particulier?

Comme pour toute situation éducative, l'enseignant doit sélectionner ce qui va être utile à l'apprenant, or on ne peut pas répondre à cette question (arbitrairement). Il faut d'abord recueillir des informations sur la situation éducative dans son ensemble ainsi que pour l'apprenant en architecture (cas des étudiants de l'architecture de Béchar). La question que l'on est naturellement amené à formuler est la suivante: Est-ce qu'ils constituent des besoins langagiers particuliers ?

N'oublions pas que lorsqu'on est en situation d'apprentissage linguistique, on est d'abord un individu qui apprend. L'architecte est étudiant et chercheur, ses études ne vont pas obligatoirement déterminer ses besoins.

La démarche est de se demander ce que l'apprenant va devoir effectuer comme tâches, comme activités dans la langue cible et le délai il dont dispose pour y parvenir. Cela veut dire que l'apprenant en architecture a des besoins linguistiques liés à son domaine.

Lorsqu'en revanche, des apprenants savent où, quand et pourquoi ils devront communiquer en langue cible, on parlera de Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S). Les programmes de langue française à l'intention des scientifiques se situent tout naturellement dans cette catégorie. Néanmoins, seule une analyse minutieuse permet de déterminer quand les besoins de formation linguistique sont vraiment liés au domaine et quand se pose le problème d'un contenu linguistique spécifique.

### **1-La problématique.**

Si nous suivons l'évolution historique du système éducatif depuis l'indépendance, celui-ci a connu quatre grandes étapes.

Pendant les années 60, le français était une langue tolérée, considérée comme une langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques. Durant les années 70, la langue arabe devient une langue d'enseignement. Elle se met en place à l'école fondamentale et secondaire et redonna au français son statut de véritable langue étrangère enseignée au même titre que d'autres matières.

Les conséquences dégagées de ce système ne sont pas vraiment conséquentes. Les étudiants d'architecture rencontrent beaucoup de difficultés. Ils ne suivent leurs cours qu'exclusivement en français.

Au secondaire, les matières scientifiques et techniques sont enseignées en arabe. Une fois bacheliers, ils se trouvent face à une cruelle réalité. Cet apprenant, à la sortie du secondaire, est face à une

autre situation qui est totalement à l'opposé de l'enseignement reçu, sera-t-il dans une telle posture capable d'assimiler (lire et comprendre) les textes scientifiques en français?

Les étudiants d'architecture de Béchar ne savent pas écrire, et n'expriment leurs idées qu'avec des assemblages mal formés. En 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> année architecture, les étudiants portent en eux le germe d'une scolarité boiteuse et particulièrement en langue française. Sur le plan phonétique par exemple, nous assistons très souvent à une véritable cacophonie.

Les cours, les travaux dirigés et l'évaluation sont faits en français. L'enseignant explique la leçon et l'apprenant est obligé de faire ses recherches dans la même langue. Alors, faut-il être bilingue pour continuer les études supérieures en architecture? Quelles sont les difficultés rencontrées par ces étudiants? Peut-on parler d'une mauvaise formation des enseignants? Et comment tenter pour résoudre ce problème et remédier aux nombreuses carences langagières de ces étudiants? Une formation des enseignants peut elle être bénéfique? Ou bien l'introduction du français dans les matières scientifiques et techniques serait la meilleure solution?

Un double problème est soulevé : le premier, est général; ce sont les difficultés de nos apprenants scientifiques au niveau de la langue française et le deuxième, est spécifique au domaine d'architecture qui est une spécialité qui demande l'outil indispensable de la langue française; tout les modules de cette spécialité sont enseignés en français, et on parle ici du passage le plus difficile de l'apprenant, celui du secondaire à la 1<sup>ère</sup> année universitaire d'architecture.

## **2-Étude des copies d'évaluation relevées en 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années architecture.**

L'erreur est considérée comme révélatrice d'un manque ou d'un mauvais fonctionnement susceptible d'entraver ou de gêner le processus d'apprentissage lui-même alors mieux éclairé.

L'analyse des causes des erreurs est importante dans la mesure où elle permet de répondre à des questions aussi importantes que:

- Quelles difficultés rencontrent les apprenants?
- Quels types d'erreurs font-ils?
- Que manque-t-il à l'apprenant: le savoir, le savoir faire ou le savoir être ?ou tout cela?

L'analyse des copies d'examen de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> année architecture nous mène à chercher, à identifier et à préciser les difficultés de nos étudiants scientifiques. Il faut aussi ajouter que cette analyse est essentielle dans notre travail. Elle nous permet de préciser les différents paramètres qui sont de natures différentes : orthographe, conjugaison et vocabulaire.

Cette analyse nous permet aussi d'adopter une méthodologie du travail qui consiste avant tout à observer ce corpus dans son aspect global; puisqu'il s'agit du domaine d'architecture (la présentation et l'écriture globale de la copie).

Puis, relever les erreurs , les caractériser , les spécifier afin d'essayer d'envisager des solutions adéquates .Car les recherches en didactique ont démontré que l'analyse des erreurs a *un double objectif*: *«l'un théorique :mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère et l'autre pratique : améliorer l'enseignement»*<sup>1</sup> .Ce qui veut dire , théorique; élément fondamental dans le cadre d'une démarche initiée et une importance capitale pour enseigner le français dans le traitement du savoir. Et pratique; c'est celle de notre préoccupation quotidienne dans la relation avec l'apprentissage de cette langue pour préciser la signification des erreurs de nos futurs architectes. L. Porcher dit que: *« tout apprentissage d'une discipline scientifique s'opère par la méditation de la langue et celle-ci ne saurait être considérée comme pure transparence, c'est-à-dire sans influence sur l'apprentissage lui-même [...] il n'y a pas de science sans tissu linguistique»*<sup>2</sup>.

L'erreur donc, témoigne des difficultés rencontrées par les apprenants, ainsi que leurs compétences langagières. Les apprenants ne manquent pas d'idées, mais ils éprouvent assez souvent la peine à accepter la richesse des idées à exprimer par écrit, et la pauvreté de leurs moyens linguistiques.

## **2.1-Présentation globale des copies et analyse.**

Les productions d'évaluation analysées sont dominées par un manque de rationalité. L'obstacle majeur de ces étudiants est celui des difficultés qu'éprouvent ces apprenants à maîtriser le code de la langue

---

<sup>1</sup> Corder.P, "*Que signifient les erreurs des apprenant?*" in: *Langage*, n°57.mars 1980.

<sup>2</sup> Porcher.L, "*Quelques interrogations pour demain*", in :*Transfert de formation*, p.169, 1988.

cible (outil de leurs études) et que nous avons mis en évidence tant au niveau phonographique que morphographique ou morphosyntaxique.

Les apprenants n'arrivent pas parfois à traduire l'idée de ce qu'ils veulent dire dans leurs écrits. Car, comme nous l'avons vu dans cette première partie du travail ; produire un écrit, c'est non seulement donner une forme à une pensée afin de la communiquer, mais aussi essayer de transmettre à des lecteurs des informations, des images, des impressions, nuances comprises, par le seul truchement de signes.

Rédiger, suppose au préalable, une maîtrise du code de la langue cible; à savoir le code orthographique morphosyntaxique. Au niveau des études supérieures en architecture, figurent les définitions à caractères descriptifs .Car un bon apprenant, selon Stern, devrait manifester entre autre traits, *«un style d'apprentissage personnel qui est une approche active face à la tâche d'apprentissage; un savoir-faire technique et surtout des stratégies d'organisation en vue d'ordonner les unités discrètes de la langue cible en un tout cohérent»*<sup>1</sup>.

Ces critères qui définissent le bon apprenant, nous ne les décelons que très rarement au niveau des productions écrites .Pour cela, on a choisi d'analyser ce corpus d'évaluation de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années architecture.

Nous avons constaté dans la plupart des copies une limitation du travail, les étudiants choisissent le plus simple pour éviter les situations compliquées ; plus les écrits s'étalent en longueur, plus la situation devient plus difficile. Une rédaction courte réduit le taux d'erreurs.

La lisibilité est un très grand problème à part entière, puisqu'il s'agit d'un futur métier d'architecture, un métier qui reflète une personnalité qui se présente à travers son écriture. C'est malheureusement, des copies illisibles, avec des schémas mal faits, sans utilisation de matériaux essentiels du domaine.

Par exemple, des dessins tracés à la main et non avec une règle, pourtant c'est un domaine qui est basé sur l'exactitude et la précision des connaissances. On peut expliquer ce phénomène, par la non volonté des apprenants qui s'explique elle-même par un découragement de leurs parts, parce qu'ils ne maîtrisent pas leurs connaissances à cause d'un problème linguistique. C'est une incertitude qui se manifeste par une illisibilité et par un travail bâclé sans aucune importance. Et ce qui nous

---

<sup>1</sup> Stern, "Le profil du bon apprenant ", cité par Cyr P. et Germain C., dans "Les stratégies d'apprentissage", clé international, janvier 1998.

étonne le plus, c'est l'obtention de bonnes notes qui apparaissent sur les copies des apprenants.

De même, il est difficile de lire ce qui a été rédigé ou pour se concentrer sur la copie et sur sa forme en premier lieu, laissant le fond pour un deuxième. C'est un travail simultané, l'apprenant ne prend pas le temps de contrôler son écriture ni son dessin.

On remarque aussi la non utilisation des signes de ponctuation. Des phrases longues, un paragraphe sans ponctuation et des phrases qui commencent par des minuscules et des majuscules au milieu. Et même s'il existe des signes de ponctuation, on n'aperçoit que la virgule et le point. Ils ignorent totalement la ponctuation et son rôle dans le texte. Un fait qui s'explique par l'apprentissage des années précédentes, ils étaient plus initiés à l'emploi du point et à la virgule.

## **2.2-Les interférences.**

La didactique des langues précise la notion d'interférence qui renvoie aux difficultés rencontrées par les apprenants, elle nous sert aussi pour l'identifier chez les futurs architectes et les fautes qu'ils sont amenés à commettre du fait de l'influence de leur langue maternelle.

Il existe en chacun de nous un phénomène d'assimilation mémorielle qui consiste à modifier ou à créer un élément par limitation d'un modèle logé hors du discours dans la conscience linguistique. On appelle cette forme d'assimilation (*l'instinct analogique*)<sup>1</sup> le concept de l'instinct fait référence bien sûr à un repérage psychologique pour définir valablement la place de l'analyse interférentielle autant que sous ensemble. L'apprenant se met des hypothèses telles que: le système de la langue est-il identique à celui de la langue que je connais déjà? Si différent de quelle nature est-il?

Une langue est parlée avant qu'elle soit écrite et qu'à ce niveau, l'oral a un impact assez fort sur l'écrit. Les difficultés sont très claires car la confusion entre la lettre et le son quand il s'agit d'une langue à graphie complexe tel le français, nous l'avons fréquemment constaté au niveau des copies des apprenants.

## **2-3-Fautes phoniques et phonographiques (le lexique des mots).**

Sur le plan graphique, les sons sont mal transmis sur le papier, Ce sont les fautes d'orthographe constatées dans les copies de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années architecture. Notre analyse distinguera les erreurs à

---

<sup>1</sup> FREI H., "*La grammaire des fautes*", Slatkine Reprints, Genève- Paris 1993 ,p43.

dominantes phonique et phonographique, concernant les homophones et les significations (lexique).

Il est donc nécessaire de mettre le point sur les graphèmes et les phonèmes qui sont spécifiques à la langue française, et les difficultés qui sont la conséquence d'une mauvaise discrimination auditive que l'apprenant traduit au niveau de l'écrit par des erreurs. Aussi, nous a-t-il été donné dans le cadre des copies des fautes du type: (le taux de mortalité est la n'ecence vivente sur la population migrante...), ainsi, (les naissances vivantes d'une année paraport à la moyenne de population...) ou encore (dance type il est aménagé toujours...), ainsi (la démographie est la science qui étudie la nalyse de population...).

Ces erreurs sont dues à un apprentissage de l'oral (*réception/reproduction*) et de la transposition de l'oral à l'écrit. Une bonne réception à l'oral est une forme de préparation de l'acquisition d'une forme à l'écrit qui se concrétise par l'apport de la lecture et des activités d'écriture dans le cursus du secondaire. On constate ici l'importance de la relation entre signifiant phonique et graphique et signifié. Car les difficultés que nous avons relevées peuvent éventuellement trouver leurs explications par une mauvaise perception à l'oral qui se traduit par une mauvaise transposition à l'écrit (le passage à l'écrit de la relation langagière orale et scripturale).

#### **2-4-Fautes morphogrammiques (fautes de grammaire):**

La recherche de la précision et de l'expression définit et caractérise chaque erreur que nous avons relevée. Evidemment dans cet ordre d'idées, nous avons eu recours à des explications aussi bien intra qu'interlinguales. Alors des exemples tels que : (le taux de mortalité est la n'ecence vivente sur la population migrante...), ainsi, (les naissances vivantes d'une année paraport à la moyenne de population...) ; C'est la mauvaise transcription des sons et des problèmes de confusion entre le féminin et le masculin tels que : (un science, le pause, la mur, le personne, ...).

L'absence de l'infinitif en langue arabe, entraîne quelquefois, un transfert négatif vers le français, nous nous retrouvons devant des cas de type: (la place que doi donne dans la région...).

Le niveau lexical à propos duquel *Henri Besse* dit:«un élève qui associe un signifié de sa langue maternelle [...] à un signifiant étranger supposé équivalent d'un signifiant maternel biaise avec le sens étranger et organise en fait la réalité à l'aide de sa propre langue, c'est- à- dire

*qu'il n'apprend pas l'organisation que la langue étrangère impose à la réalité»<sup>1</sup>.*

Nous remarquons dans ce cas la nette contradiction entre un emploi correcte entre (le féminin / le masculin), et l'emploi du (pluriel/singulier). n'est- il pas du à un relâchement de la part de l'apprenant? Une mauvaise transmission et traduction de la langue arabe à la langue française.

### **-Emploi de être / avoir.**

Nous notons aussi la mauvaise utilisation des deux verbes être et avoir et une confusion grave qui conduit à une difficulté d'accord tel que le participe passé dans: (la science est développée grâce au monde...). Ces difficultés sont nettement accentuées quand on sait qu'à ce niveau, l'écrit est plus marqué que l'oral. Car même si elles ne sont pas prononcées, ce qui rend la tâche moins compliquée à l'oral.

### **-Les fautes de conjugaison.**

On remarque à ce niveau de conjugaison aussi, une difficulté qui s'apparaît dans la confusion entre les verbes de 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> groupes. Et une utilisation d'un faux infinitif du verbe au lieu qu'il soit conjugué tel que: (on connetre le taux d'accroissement naturel...) le verbe dans cette phrase n'est pas conjugué, il est utilisé dans son infinitif et encore mal écrit. La question qui se pose maintenant est la suivante: cet apprenant ne sait-il pas conjuguer un verbe au présent de l'indicatif ? Pourtant c'est le temps le plus simple dans la conjugaison dans en français!

On a remarqué aussi dans la plupart des copies de ces futurs architectes, l'ignorance des règles de la conjugaison, notamment le verbe (étudier), et l'erreur collectif était: (la démographie est une science qui étude les populations humaines...). L'hypothèse qu'on peut supposer ici est une confusion de la conjugaison du présent de l'indicatif du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> groupe. L'apprenant va se dire que le verbe (étudier) est un verbe du 1<sup>er</sup> groupe et la terminaison de la 3<sup>ème</sup> personne au singulier (e). Il a déduit alors, qu'il est impossible qu'elle soit (ie) parce que le (it) est la terminaison de la 3<sup>ème</sup> personne au singulier du 2<sup>ème</sup> groupe, donc il a utilisé le (e).

Ainsi une confusion entre la préposition (à) et la conjugaison du verbe avoir avec la 3<sup>ème</sup> personne au singulier (a). On remarque aussi

---

<sup>1</sup> Besse.H, "Revue de phonétique appliquée", n°23, p6.

dans la plupart des copies l'omission de préposition (*à*) tel que: (c'est une image statique fournie *a* un moment donné par un recensement...), ainsi (le rapport des décès d'une année par rapport \* la moyenne...). L'absence de l'accent de la préposition (*à*) qui s'explique par la méconnaissance de la règle, et qui est remplacée par le verbe avoir.

Comme déjà constaté, certains cas d'erreurs relevées de copies d'évaluation demandaient plus d'explications étoffées. D'autres dont la source était apparente expliquaient, par eux-mêmes, pourrait-on dire que dernier cas est un indice fort révélateur de connaissances antérieures mal acquises ?

Il est reconnu que dans le cadre de la pratique de l'écrit, circonstances et consignes influent d'une façon générale sur les écrits que les apprenants produisent. Mais bien que leur rôle soit déterminant, circonstances et consignes ne peuvent, seules, donner à l'apprenant une maîtrise suffisante de ses moyens d'expression. Si l'écrit est un discours marqué par la rationalisation, il doit obéir dans sa conception, à une certaine régularité distributionnelle, sémantico-syntaxe et pragmatico-discursive. Cela n'était pas suffisamment perceptible au niveau des écrits que nous avons analysés.

### **3- Études de la prise de notes chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années architecture.**

Nous avons remarqué que les erreurs relevées dans l'analyse des copies d'évaluation étaient les mêmes lors de l'analyse de prises de notes de ces étudiants. Ce qui veut dire, que la typologie d'erreurs et sa démarche étaient les mêmes à deux niveaux, lexique et grammaire.

Les erreurs à dominante morphogrammique, nous placent dans une situation où leur appréciation nous conduit à évoquer le problème de la non application de règles grammaticales qui suivent l'apprentissage issu du secondaire (u niveau du genre, du nombre ou des flexions verbales).

Nous ne pouvons évoquer un écart dans la réécriture d'un verbe, d'un accord mal ajusté, d'un participe ou encore d'un emploi erroné d'une préposition sans tenir compte du contexte ou du cadre formel dans lequel se réalisent ces opérations. D'autres types d'erreurs constatés, concernant les mots contenant les lettres non fonctionnelles, mais, présentant un degré minimal de gravité, si le critère d'appréciation se réfère à la cohérence du système graphique.

#### **4-Enquête sur le terrain d' (enseignement/apprentissage) de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années en architecture.**

L'acquisition d'une compétence de communication à l'écrit dans le cadre d' (enseignement/ apprentissage) du cursus d'architecture fait en langue française nécessite, comme nous venons de le voir une réflexion et une préparation fort judicieuse qui doivent impliquer aussi bien l'enseignant que l'étudiant. Il doit être un penseur, « expert » en contenu : il tient compte non seulement des connaissances antérieures des étudiants, de leurs perceptions, de leurs besoins, mais aussi des objectifs d'un programme et des exigences des tâches proposées. Il doit s'assurer que ce qu'il met à la disposition des étudiants est adéquat et pertinent en vue d'assurer un transfert des connaissances. En tenant compte de degré de difficultés des tâches avec lesquelles l'étudiant doit pouvoir interagir d'une façon significative, l'enseignant doit déterminer lui-même les actions nécessaires et s'assurer de son utilisation effective.

Sa tâche après-coup consistera à voir dans quelle mesure ses objectifs ont été atteints. Or, il s'avère dans la réalité que les enseignants en général, et particulièrement ceux qui ont à charge des étudiants de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années architecture n'ont pas été habitués à intervenir au niveau du programme et de l'évaluation pour adapter, réaménager, garder ou supprimer des programmes, des notes ou des concepts. Leur rôle est d'être totalement dépendant aussi bien de structures méthodologiques du programme. Les enseignants se sentent pleinement attachés sans pouvoir le juger encore moins y introduire des modifications tant au niveau de la transmission que de la progression. L'étudiant doit également être pleinement impliqué dans ce processus, car il est le centre d'intérêt autour duquel s'organise toute l'activité, la réussite dépendra pour une grande part de sa participation dans son processus de formation.

#### **5- Synthèse.**

Ces productions analysées, étaient dominées par un manque de rationalité. L'obstacle majeur à la réalisation de cette première partie du travail fut incontestablement les difficultés qu'éprouvent ces apprenants à maîtriser le code de la langue cible (outil de leurs études) et que nous avons mis en évidence tant au niveau phonographique et morphogrammique.

Les apprenants n'arrivent pas parfois à traduire l'idée de ce qu'ils veulent dire dans leurs écrits. Car comme nous l'avons vue dans cette première partie du travail ; produire un écrit, c'est non seulement donner une forme à une pensée afin de la communiquer, mais aussi essayer de transmettre à des lecteurs des informations, des images, des impressions, nuances comprises, par le seul truchement de signes.

Nous avons fait une recherche de précision et de l'expression qui définissent et caractérisent chaque erreur que nous avons relevée. Evidemment dans cet ordre d'idées, nous avons eu recours à des explications aussi bien intra qu'interlinguales. Certains cas d'erreurs relevées de copies d'évaluation demandaient plus d'explications étoffées. D'autres dont la source était apparente expliquaient, par eux-mêmes, pourrait-on dire que dernier cas est un indice fort révélateur de connaissances antérieures mal acquises ?

L'ensemble du corpus que nous avons analysé se dégage l'idée que pour chaque cas, l'étudiant a l'intuition de ce qu'il veut exprimer mais qui lui font défaut, à des degrés divers, une pensée claire, des connaissances plus étoffées et la communiquer clairement.

## Conclusion

On a relevé les carences langagières dans les copies d'évaluation et modèles de prise des notes des étudiants en architecture. Leurs interprétations non aisées étant donné que l'apprenant peut se tromper par confusion sur les sons, sur les formes et sur les structures syntaxiques, mais aussi sur les relations sémantiques établies entre les mots.

Les fautes observables peuvent aussi être *«des symptômes de processus d'organisation instables, de système intériorisés provisoires, qui tentent de devenir une connaissance cohérente. Nous abordons là les spécificités de ce qu'on appelle à l'instar des didacticiens; l'interlangue par son instabilité, sa perméabilité, sa fossilisation, sa régression et enfin sa simplification.»*<sup>1</sup>.

Alors, l'écrit est un discours marqué par la rationalisation, il doit obéir dans sa conception, à une certaine régularité linguistique, chose qui est absente chez les étudiants d'architecture. Pour cela, il est difficile qu'ils puissent continuer leurs études du moment qu'ils ne maîtrisent pas la langue française qui est un outil essentiel. Cet

---

<sup>1</sup> Besse.H/Porquier.R, "*Grammaire et Didactique des Langues*", Chap10, p216.217.

apprenant qui est censé posséder certaines connaissances ne les possède pas finalement.

L'écrit est présent dans la vie quotidienne de l'étudiant à travers les cours, les livres à la bibliothèque, la recherche et la documentation fonctionnant dans le cadre pédagogique. Pour cela cet enseignement donné en langue française nous semble insuffisant, la pratique de l'écrit souffre de lacunes au niveau des règles syntaxiques qui structurent la langue française.

Nous ne pouvons négliger les apprentissages de la langue française au domaine d'architecture en Algérie. A ce propos, nous sommes tous conscients du rôle non négligeable que joue cet outil dans le perfectionnement des compétences de ces études. Donner des cours de formation du français scientifique d'architecture quelque soit pour les enseignants ou les étudiants pour éviter les lacunes langagières. Avoir aussi un module de français de spécialité dans le but de faciliter la tâche des enseignants des modules d'architecture.

## **Bibliographie**

### **Ouvrages théoriques.**

- 1). BACHLARD G., *"Le nouvel esprit scientifique"*, Paris, Alcan, 1937.
- 2). BACHELARD G., *"La formation de l'esprit scientifique"*, Paris, Univ, 1983.
- 3). BESSE H./PORQUIER R., *"Grammaire et didactique des langues"*, Hatier Didier, 1993, cap.10, p.222.
- 4). BOURDEAU P., PASSERON A., *"La production"*, Paris, Minuit, 1970.
- 5). Bourdieu P., *"L'opinion publique n'existe pas"*, Paris, Minuit, 1980.
- 6). BUFFIN, *"Moyens d'expression de la durée et du temps en français"* ; cité par : Frei.H, in *"La grammaire des fautes"*.
- 7). CANGUILHEM G., 1957, réfère ici à BACHELARD G., *"La philosophie du nom"*, 1938, et *"La formation de l'esprit scientifique"*, 1986.
- 8). CHARTIER A.M., DEBLAYE J. et JACHIMOWICZ B., *"Lectures partagées et lectures déclarées", Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants*, IVFM, in FRAISSE E., *"Les étudiants et la lecture"*, Paris, PUF, 1993.
- 9). CYR P. et GERMAIN C., *"Les stratégies d'apprentissage"*, Clé international, chap.7, 1990. P.108.
- 10). FREI H., *"La grammaire des fautes"*, Slatkine Reprints, Genève- Paris 1993.
- 11). KINTSCH W., *"Information, accretion and reduction"*, in *"Text processing inferences, discours Processes"*, 1993, n° 16, P.193-202.
- 12). LE BRAS F., *"Comment prendre des notes"*, Alleu, Marabout, 1992.
- 13). PORCHER L., *"Quelques interrogations pour demain"* in Transfert de formation, 1988.
- 14). PEREC G., *"Les choses"*, Julliard, 1965.
- 15). RENTER Y., *"Pour une autre pratique de l'erreur"*, in Pratiques, Metz : c reseq, 1984.
- 16). STERN H., *"Le profil du bon apprenant"*, cité par Cyr P. et Germain C., dans *"Les stratégies d'apprentissage"*, clé international, janvier 1998.

**Revues spécialisées.**

17). BESSE H., "*Revue de phonétique appliquée*" n°23, p6.

18). CORDER P., "*Que signifient les erreurs des apprenant?*" in: *Langage*, n°57.mars 1980.

19). HULOT H., "*Enseignement du français et linguistique*", chap.2 : la phonétique ; son rôle fondamental dans la pédagogie des premiers apprentissages, coll. *Linguistique*, Armand Colin.

**Dictionnaires.**

20). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, DUCROT /TODOROV, Essais.

21). Dictionnaire de didactique des langues, COSTE/GALISSION, Paris/Hachette ,1976.

22). Dictionnaire Le petit Rober ,1

