

LANGAGE et COGNITION

Revue Scientifique du Laboratoire
Sciences du Langage et de la Communication (*SLANCOM*)
Université d'Alger

*Actes du IV^e Colloque International du Laboratoire Sciences du
Langage et Communication (SLANCOM)
Organisé par le Laboratoire SLANCOM et la SAOR
17-18 juin 2006
Hôtel Dar Diaf - Alger*

SCIENCES DU LANGAGE, TRADUCTOLOGIE ET NEUROSCIENCES

**N° 2 – 2007
SLANCOM**

LANGAGE et COGNITION

**Revue Scientifique du Laboratoire
Sciences du Langage et de la Communication (*SLANCOM*)
Université d'Alger**

**Directrice de la revue
Nacira ZELLAL**

**Comité de lecture
Nacira ZELLAL
Colette FEUILLARD
Khemissi HAMIDI
Rabah KEDDOURI
Dalila HADDADI
Fatima MOUSSA
Keltoum BELMIHOUB**

**Saisie
SLANCOM-SAOR
Composition
SLANCOM-OPU
Impression
*OPU***

Présentation de l'ouvrage

Nacira ZELLAL

Directrice du Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

Ce deuxième numéro de la revue du Laboratoire SLANCOM est, en fait, le septième d'une série de numéros lancés en 1993 sous l'appellation : Revue Scientifique de la Société Algérienne d'Orthophonie, ORTHOPHONIA.

Les thèmes qui y sont développés répondent à un va et vient constant de la pratique vers la théorie, des diverses approches de la communication et sa pathologie. Il suffit, pour le constater, de rappeler les titres des éditions précédentes :

- n° 1 d'ORTHOPHONIA, 1993-1994, *La critériologie psychologique dans la science orthophonique : exemple de la technologie rééducative aphasiologique actuelle*, Actes du IX^e Colloque Scientifique d'Orthophonie, 16-17 décembre 1992, Palais de la Culture, Alger, 260 p.
- n° 2 d'ORTHOPHONIA, 1994-1995, *Voies de la communication : des atteintes des fonctions cognitives et instrumentales du langage*, 192 p.
- n° 3 d'ORTHOPHONIA, 1995-1996, *Pragmatique normale et pathologique*, 262 p.
- n° 4 d'ORTHOPHONIA, 1996-1997, *Psychanalyse de l'enfant*, 383 p.
- n° 5 d'ORTHOPHONIA, 1997-1998, *Surdité et pragmatique*, Actes du XI^e Colloque Scientifique d'Orthophonie, SAOR et EJS Telemly, 13-14 mai 1996, Palais de la Culture, Alger, 428 p.
- n°1 de la revue LANGAGE ET COGNITION, revue du Laboratoire SLANCOM, 2004, *Communication : prise en charge psychologique et orthophonique*, Actes du Colloque International des 21-23 mai 2000, Hôtel El Aurassi, Alger,

Bref, autant de thématiques, qu'il convient, aujourd'hui, de réunir en termes de sciences du langage, ou de neurosciences cognitives (selon tendance).

D'ailleurs, lors du 2nd Mediterranean colloque of neurosciences, tenu les 13, 14 et 15 décembre 2006 à Marrakech, la présentation à la fois orale et par poster montra bien l'intérêt des biologistes et des médecins venus à cette manifestation du monde entier, pour la place et le rôle prépondérants des sciences humaines, notamment cliniques, dans le vaste champ des neurosciences.

Ce numéro met précisément l'accent sur cette place et ce rôle, embrassant, sous l'intitulé : « Sciences du langage, traductologie et neurosciences », autant d'expériences en linguistique, en psychologie, en traductologie, en didactique, qu'en médecine et en épidémiologie, en d'autres termes toutes les diverses approches d'un objet scientifique commun : **l'homme communicant**.

Pari difficile à réaliser, que de mettre autour d'une même table le médecin ORL, le linguiste, le psychologue, l'orthophoniste, l'acousticien, le traductologue... !

J'ai affronté.

La réussite fut telle qu'elle encourage à relever d'autres défis de ce genre.

Travaux supplémentaires : la monographie du CLAS

Je signale le fait que deux ordres d'expériences qui n'ont pas pu être programmées lors du colloque, sont intégrés dans ces Actes, comme étant inscrits dans le droit fil du thème de l'atelier IV, à savoir les troubles neuropsychologiques chez l'enfant : contribution de HAOULA Mohammed et de l'équipe de BENONY Hervé.

Enfin, et toujours dans la thématique de cet atelier - *Aphasie et handicap mental*- , le moment et l'occasion me sont offerts, aujourd'hui, pour publier la monographie sur *L'agrammatisme en langue arabe*¹, à laquelle, vu l'importance et la spécificité du document, je me propose de réserver (à la fin du chapitre « Atelier IV »), un espace particulier.

Achevée en 1992, cette monographie est la première du genre, pour la langue arabe. Elle a été réalisée dans le cadre de l'Accord Programme de coopération Algéro-Française - projet CMEP 01 MDU 177- co-

¹ Seules des synthèses de ses résultats ont été publiées : voir bibliographie. sous la forme de plusieurs publications, voir bibliographie p. .

signé par l'Université d'Alger et l'Université de Toulouse Le Mirail et co-dirigé par Jean Luc NESPOULOUS et moi-même. Elle est réalisée conformément aux monographies du *CLAS (Cross Linguistic Aphasia Study)* : voir bibliographie p.).

Quel est son intérêt ?

Toujours d'actualité, ce travail s'inscrit dans le champ aujourd'hui en plein essor, des neurosciences. Elle rapporte une description fine des structures morpho-syntaxiques fragiles *versus* structures résistantes dans l'aphasie, à même de conduire vers une interprétation théorique, d'ordre psycholinguistique-cognitif des déficits.

C'est cette approche interprétative cognitivo-comportementaliste (voir encore N. ZELLAL, Revue neurologique Orthomagazine, Masson, novembre 2001), qui, depuis plus de quinze ans, conduit à un foisonnement de publications et fait le thème des multiples activités scientifiques et pédagogiques. Est actuellement développée une théorie générale des sciences humaines (voir communication, chapitre Plénière I, en passant par son extension à l'approche de divers troubles comme ceux chez l'enfant (N. ZELLAL, Colloque International de l'IFA, *Fluency disorders*, Nyborg, août 2000 ; Colloque international du Laboratoire SLANCOM, *Psychanalyse et neuropsychologie de l'enfant*, Beni Abbes, 21-23 mars 2003 ; croisière de l'AMFOR, 21-30 mai 2003) ; à la révision théorique du bilan du MT 86, en vue de l'adapter au réel algérien - *Protocole du Montréal-Toulouse Algérien 2002* -; et à la rééducation des divers ordres de troubles du langage et de la communication (N. ZELLAL, IALP, Le Caire, 1995 ; IALP, Amsterdam, septembre 1998 ; IALP, Montréal 2001 ; 2nd Mediterranean Colloque of Neurosciences, Marrakech, décembre 2006). Voir encore bibliographie. Les thèmes des travaux de magistère et doctorat d'orthophonie s'en inspirent massivement.

Présentation formelle

La transcription phonétique du trouble est la base de tout travail clinique : qu'il soit psychologique ou instrumental, il est, nous enseigne la psychologie, exprimé par la langue maternelle-orale, qui n'est ni traduisible ni à écrire comme on écrit une langue académique. La phonétique est la science de l'oral, elle permet de « rester fidèle » au patient.

Ses règles sont ici appliquées avec un maximum de rigueur, elles serviront l'étudiant et le chercheur clinicien.

La présentation des corpus en transcription interlinéaire selon la méthodologie anglo-saxonne justifie le choix de ce format pour ce numéro.

C'est Mme Yamina HELLAL, Professeur au Département d'Interprétariat-Traduction de l'Université d'Alger, qui a relu et corrigé le texte en langue anglaise. Je tiens, ici, à l'en remercier.

Ce travail de recherche est préfacé par le Dr Jean METELLUS et son évaluation assurée par Rock LECOURES (voir en fin de monographie).

Ouverture du colloque

Nacira ZELLAL

Madame la Ministre Déléguée à la Recherche Scientifique, Messieurs les représentants de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur, de Monsieur le Ministre de l'Énergie et des Mines, de Madame la Ministre de la Culture, Monsieur le Recteur de l'Université d'Alger, Madame et Messieurs les Vice-Recteurs de l'Université d'Alger, Madame et Messieurs les Doyens des Facultés, Mesdames et Messieurs les Directeurs centraux des ministères, Monsieur le représentant du service culturel de l'Ambassade de France, chers collègues, chers amis, chers étudiants, je vous remercie pour votre présence. Au nom de nous tous, bienvenue à Alger aux collègues français et libanais.

Je remercie les institutions qui nous ont accordé des sponsoring : l'Université d'Alger, le Ministère de la Culture, le Palais de la Culture Moufdi Zakazia, SONATRACH, Air Algérie, l'UGCAA et EDIF 2000.

Au cours de cette rencontre, nous allons faire le point dans un thème dont l'intitulé, « Sciences du langage, traductologie et neurosciences », bien que complexe, ne renvoie pas moins à une problématique unique de l'évolution de la pensée en sciences de l'homme, celle de la communication, ou encore thématique du Laboratoire que je dirige depuis sa fondation en 2000.

Le choix de cette thématique, qui est la synthèse des projets qu'il réunit, a pour objectif celui de vouloir gagner un pari : mettre à contribution et faire se rencontrer les tenants des trois sciences fondamentales de l'Homme dans la réflexion sur cette thématique : linguistes, psychologues et médecins sont compris dans ce programme.

Observons-en donc les sujets d'une part, et, de l'autre, le fait que l'Homme a été créé avec sa spécificité, la communication à la double articulation, telle que théorisée par A. MARTINET.

En synthèse, 05 points saillants en seront débattus :

I. Nous communiquons par le langage dans une ou plusieurs langues ; langage et langue constituent l'objet de la linguistique ici représentée par l'Université de Haute Bretagne, Paris 5, Paris 3, le Département de Lettres et Littérature Arabe de l'Université d'Alger et le Laboratoire SLANCOM (01 CNEPRU en terminologie arabe-français).

II. Dès que nous parlons plus d'une langue, nos productions deviennent l'objet de linguistes qui s'occupent de bilinguisme, ici représenté par Paris 5, le CNRS-EPHE-Sorbonne et Paris 8 ; et dès que cette notion est appliquée à l'écrit, ce sont, d'une part, les littéraires du texte, les traductologues qui développent leurs réflexions, ici représentées par les Départements de Traduction et d'Interprétariat des Universités d'Alger, les Universités Islamiques de Beyrouth et Libanaise, Paris 3 ; et, d'autre part, les didacticiens, ici représentés par le Département de Lettres et Littérature Arabe de l'Université d'Alger, Paris 5, l'Université de Nantes, l'ENFAT de Toulouse et le Laboratoire SLANCOM (01 CNEPRU dans le champ de la lecture ; proposition d'un projet Tassili dans le thème du texte écrit).

III. Dans la communication, nos cognitions et nos affects sont portés par nos signes linguistiques, la psychologie cognitive et la psychanalyse sont l'objet d'intervenants du Département de Psychologie, des Sciences de l'Éducation et d'Orthophonie de l'Université d'Alger et de Bourgogne, du Laboratoire SLANCOM (01 projet ANDRS, 02 projets CNEPRU respectivement dans le thème de la dysphasie développementale et dans le domaine des cognitions chez l'enfant scolarisé et dans le couple ; et soumission d'01 projet Tassili dans le thème des cognitions dans la formation professionnelle).

IV. Pour s'exprimer lorsqu'on communique oralement, notre sphère ORL doit être intègre. Les études des aspects organiques de la voix sont ici représentées par les chefs des services hospitaliers ORL des CHU Mustapha, Bab El Oued, d'Oran, de Tlemcen et de radiothérapie du CHU d'Oran.

V. Mais, la vie étant ce qu'elle est, la communication peut faire l'objet de prises en charge cliniques lorsqu'une atteinte organique ou un trouble psychologique la compromet ; c'est ainsi que nous avons sollicité des chercheurs psychologues, neuropsychologues et orthophonistes du Département de PSEO,

UA, du Service ORL du CHU Beni Messous, de l'hôpital Pitié-Salpêtrière, de l'École de Jeunes Sourds de Bejaia et du Laboratoire SLANCOM (un projet ANDRS en phoniatry est envisagé).

Pour finir, deux mots à titre de perspectives : lors du colloque sur le soufisme (mars 2006), un physicien a conclu sa conférence sur « Sciences et religion » en disant : Averroes reviendra. En fait, la nature reprend ses droits : dans 100 ans, peut-être, dans 50 ans... les sciences de l'homme seront de nouveau portées par un même homme et la pluridisciplinarité s'avère aujourd'hui nécessaire. Dans le monde, le développement d'une philosophie de la médecine, de la biophysique, des neurosciences, de la psycholinguistique, et pour ce qui ns concerne, de l'orthophonie dans ses prolongements en sciences du langage, contribuent à en constituer l'un des signes avant-coureur.

A tous ces titres, je tiens à remercier l'ensemble des institutions qui vont contribuer à ce programme de travail, et par là, à la réalisation de notre pari.

Je remercie les présidents de séances, les experts du Comité Scientifique et l'ensemble des communicants des institutions françaises, libanaises et nationales pour les multiples expériences, objet de confrontations. Je voudrais exprimer, par simple émotion permettez-le moi, mes remerciements à travers leurs représentants, aux institutions qui furent mes écoles formatrices : paris 5, paris 3, paris 6 (parmi les communicants, il y en a deux qui furent mes professeurs - Clairis CHRISTOS et Philippe VAN EECKHOUT- il y a 25 ans ...

Je vous remercie.

PLÉNIÈRE I :
DIDACTIQUE ET TRADUCTOLOGIE

Sciences du langage et neurosciences ou : de l'acquisition à la pathologie, en passant par la description linguistique et la didactique

Nacira ZELLAL

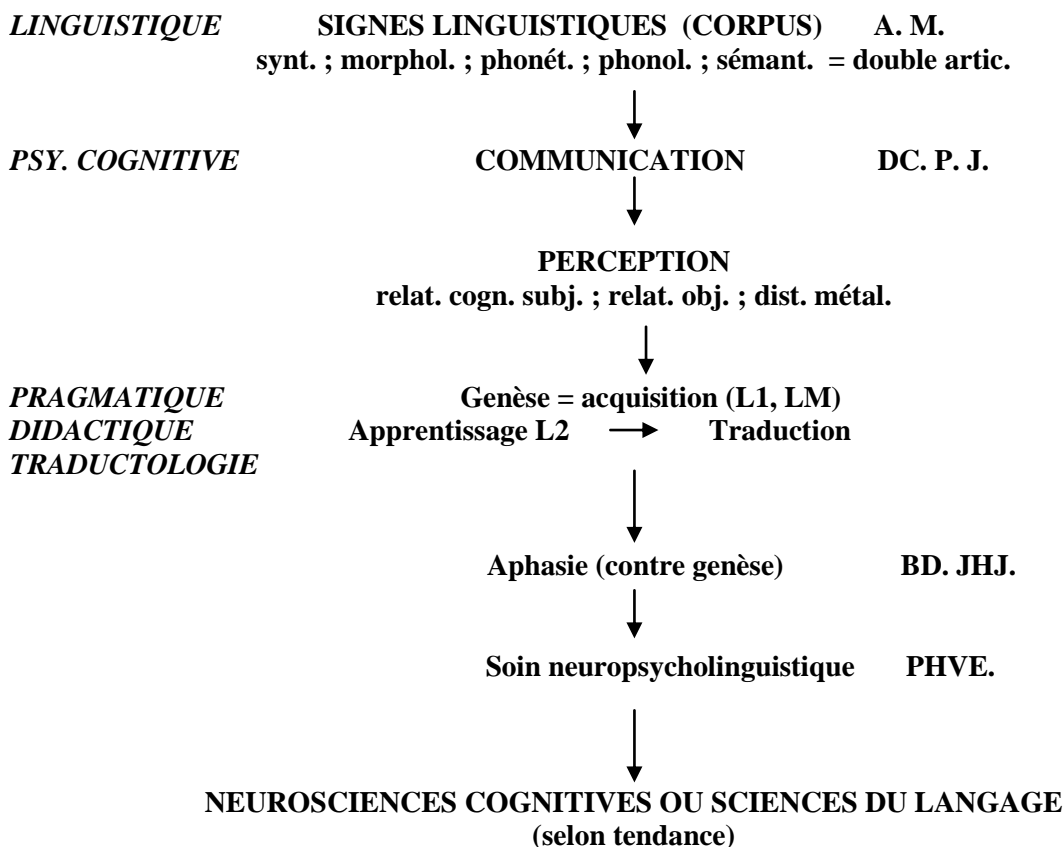
I. Problématique : neurosciences dans leurs relations avec les sciences du langage

- Travaux lancés dans les années 80, une expérience basée sur des données linguistiques, cliniques et psychologiques a abouti à la création, en Algérie, de la licence de baccalauréat + 04 + 03 axes de magister + doctorat en orthophonie, dans ses prolongements en sciences du langage, ses infrastructures de recherches, (Association, revue, projets, formation continue, rencontres, et, depuis 2000, le laboratoire ...).
- La médecine comprend la norme à partir de l'observation de la pathologie, il en est de même en psychologie et en sciences du langage. Des travaux en aphasiologie de linguistes comme JAKOBSON, LURIA, David COHEN dans les années 70, en sont la démonstration. Des définitions de la notion de communication et des thèses d'acquisition en ont émergé. Ils ont démarré leurs réflexions à partir de l'observation de corpus.

Nous nous sommes déployée dans la même optique :

- Proposition d'un schéma de la communication humaine à partir d'une synthèse des sciences qui en permettent l'approche.
- À travers un *va et vient* entre l'observation de la genèse du processus de communication et de sa destruction dans un tableau d'aphasie (suite à une lésion cérébrale), ou encore « contre-genèse », nous verrons ce qui, au plan cognitif, explique genèse et « contre-genèse »
- de cette contribution à la réflexion en neurosciences, il est possible de restructurer ce "puzzle" détruit qu'est le langage.

II. Modèle de la communication : genèse et *contre genèse*



III. Commentaire de ce modèle

Nous communiquons avec autrui à l'aide de signes organisés en un système grammatical (syntaxe et morphologie), phonétique, phonologique, sémantique, lexical..., ou double articulation : concepts d'André MARTINET , regroupés dans un courant théorique qui est la **linguistique fonctionnelle**.

Nous communiquons nos perceptions – intelligence - dans une relation cognitive-subjective et une relation objective ou distance métalinguistique : concepts de David COHEN, de PIAGET, de JAKOBSON regroupés dans un courant théorique qui est la **psychologie cognitive**.

Nos perceptions connaissent une genèse, processus qui démarre dès les premiers jours de la vie, notion reprise en termes d'acquisition par les chercheurs qui se sont occupés du développement, non plus de la perception, mais du langage et de la communication, courant de la **pragmatique ou psycholinguistique**.

L'acquisition de la langue maternelle - L1- peut être concomitante de l'acquisition d'une seconde langue maternelle (exemple : arabe dialectal et kabyle ; arabe dialectal et français oral).

Jusqu'à 08-10 ans, l'enfant est en cours d'acquisition, même si dès 06 ans commencent les apprentissages scolaires.

Les apprentissages scolaires sont marqués par l'enseignement d'une ou deux langue (e) académique (s) : arabe classique et français écrit par exemple. Ici, les courants théoriques relèvent de la **didactique**.

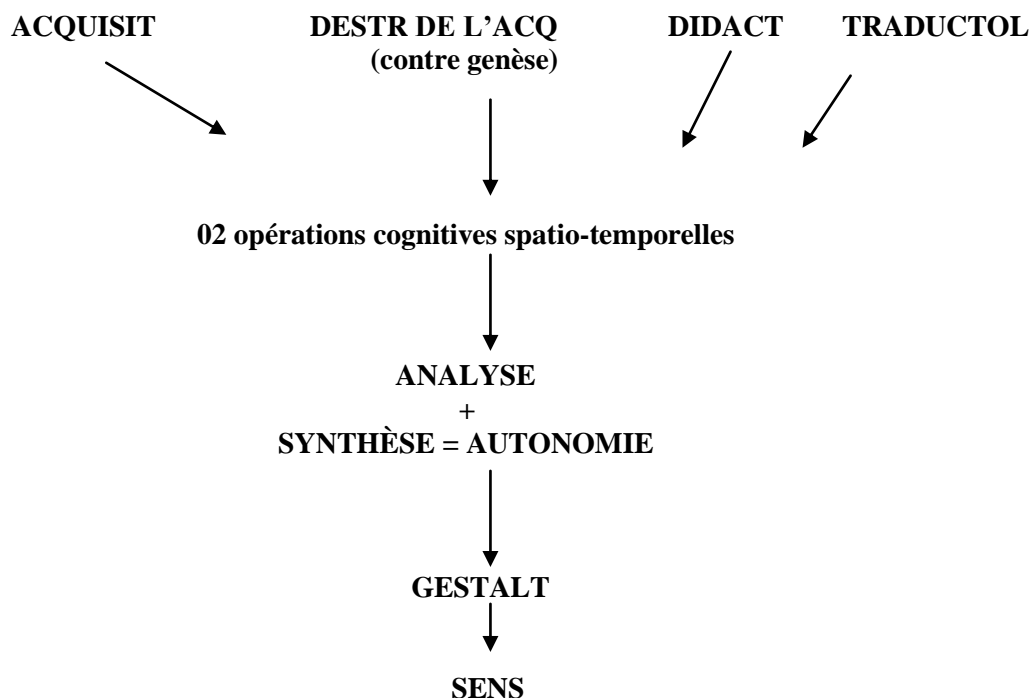
Et, dès que deux ou plusieurs langue (s) se côtoient, des processus de traduction interviennent, objet de la **traductologie**.

Il arrive que tout cet échafaudage « genèse ou acquisition de la communication » soit détruit suite à une atteinte du cerveau (qui contient toutes nos cognitions), ou aphasie, ou encore *contre genèse*, du fait que le langage était acquis, et c'est ce processus temporel qui est destructuré. Le courant neuropsycholinguistique se développe aujourd'hui pour décrire, classer, comprendre et soigner les déficits. Blanche DUCARNE et John Huglins JACKSON sont les principaux chercheurs qui ont marqué ce courant dans le monde. Philippe VAN EECKHOUT est un orthophoniste-chercheur qui a marqué le soin rééducatif neuropsychologique, par la multitude d'articles et de livres, nés de sa pratique en service neurologique à la Salpêtrière.

L'ensemble de ce corps épistémologique pluridisciplinaire regroupe les sciences de l'homme, dans leur contexte moderne, ou **neurosciences cognitives**, ou encore **sciences du langage**, selon tendance.

Une **interprétation** du concept de neurosciences cognitives, ou sciences du langage inscrite dans une perspective **cognitiviste** est possible et elle est **unificatrice** (voir modèle ci-dessous).

IV. Explication du processus de genèse et *contre-genèse* ou de la norme à partir de la pathologie



V. Commentaire de ce modèle

L'acquisition ou genèse de la communication, sa destruction dans un tableau d'aphasie ou *contre genèse*, la didactique et la traductologie impliquent la mise en jeu, par l'homme, de deux opérations cognitives qui se déploient dans l'espace et dans le temps : **analyse + synthèse** ; synthèse = acquisition du sens des stimuli qui font la vie.

En effet, l'enfant **acquiert l'espace-temps** depuis sa naissance : il développe son **autonomie** et l'homme est en quête d'autonomie jusqu'à la fin de sa vie : il perd cette autonomie dans un processus aphasique, il la développe lorsqu'il maîtrise et peut traduire plus d'une langue écrite.

En redonnant l'espace-temps à l'aphasique, il se remet à parler et à recouvrer son autonomie à travers un maniement correct des règles linguistiques de la double articulation.

Bibliographie

ZELLAL Nacira, *Discussion de la notion de représentativité du corpus*, 30^e Colloque International de la SILF, Nicosie, Chypre, 13-17 octobre 2006, Actes à paraître.

ZELLAL Nacira, *Contribution au développement des neurosciences au Maghreb. Une expérience de 30 ans*, 2nd Mediterranean Colloque of neurosciences, Société Marocaine de Neurosciences, Marrakech, 12-15 décembre 2006.

ZELLAL Nacira, *One type of disturbance and one type of aphasia*, 7th World Congress of the International Brain Researches Organisation, IBRO2007, Melbourne, Australia, 12-17 July 2007.

Une rencontre entre psychanalyse et sciences cognitives est-elle possible ?

Questions actuelles en psychothérapie.

Fatima MOUSSA

Département de psychologie, des sciences de l'éducation et d'orthophonie
Université d'Alger

Introduction

Cette intervention a pour point de départ une réflexion sur la psychanalyse et les sciences cognitives. C'est un vieux débat, dira-t-on, mais, cette réflexion, que nous menons depuis quelques années s'est trouvée fort enrichie des débats actuels sur les psychothérapies en France. Nous aurions voulu la mener sans parti pris mais ceci pourrait apparaître comme une gageure puisque notre formation est d'inspiration psychanalytique.

Peut-on mener à bien une telle réflexion, c'est-à-dire introduire une liaison entre deux champs d'analyse incluant des pratiques que tout semble séparer, sans pervertir le cadre ?

Mais peut-être faut-il opérer, avant, une ou des distinctions d'ordre épistémologique où la question des indications de prise en charge est susceptible de se poser.

Nous tenterons de le faire à partir de ce que la pratique psychologique nous apporte sur le terrain de la prise en charge en Algérie et à partir d'un éclairage sur ce qui se passe au-delà de nos frontières, concernant ces pratiques.

I. La prise en charge psychologique en Algérie

Le problème de la prise en charge psychologique en Algérie a déjà alimenté bien des débats, du fait de la complexité des questions qui se posent depuis les 15 dernières années.

Ces débats, s'ils n'ont pas toujours débouché sur des solutions immédiates, ont néanmoins permis la naissance d'un formidable élan de mobilisation sur le plan de l'intervention médicale, psychiatrique et psychologique toutes spécialités confondues.

Que ce soit dans l'intervention d'urgence ou dans la prise en charge à plus ou moins long terme, il a fallu que les algériens réfléchissent ensemble, apprennent à se former pour former à leur tour.

Quel challenge périlleux lorsque l'urgence s'imposant, le temps fait souvent défaut.

Des efforts importants ont été consentis dans la formation à la prise en charge des intervenants que les événements ont placé, à leur corps défendant, sous les feux de la rampe.

La notion de traumatisme a ainsi été fouillée, analysée, décryptée et diverses formations à l'aide psychologique ont été proposées par des pays comme la France, la Belgique, la Hollande pour ne citer que ceux-la. Il s'agit plutôt, depuis quelque temps, d'un échange d'expériences, parce qu'il y a eu, sur le terrain, la capitalisation d'un savoir qui permet cet échange.

La mobilisation de la société s'est traduite par la multiplication de l'aide et de la formation à l'aide aux victimes, de la part d'associations ou d'institutions comme la société algérienne de psychologie (SARP), la fondation BOUCEBCI, l'association de psychologie d'Alger (APA), l'Institut National de Santé publique (INSP), la société algérienne d'orthophonie (SAOR), l'institut national de formation et de recherche spécialisée (INCOFORS) et bien d'autres encore.

On observe même des structures de création plus récente comme le Centre de thérapie familiale de Dély Ibrahim, des structures algériennes dont l'intervention a été et reste utile et précieuse.

Le recours à la supervision a montré son efficacité et sa nécessité ; celle-ci s'organise depuis quelque temps autour d'une prise en charge d'inspiration psychanalytique surtout.

Cette dernière est sujette à des attaques provenant des psychologues formés pour la plupart dans les universités anglosaxonnes et qui prônent le recours aux thérapies comportementales et cognitives.

Cette situation n'est pas sans évoquer pour nous le débat houleux sur les psychothérapies en France. Nous sommes un produit d'école et ce débat ne peut nous laisser indifférents.

Nous y sommes sensibles, même si l'importance de ce débat en Algérie n'a pour le moment aucune commune mesure avec la guerre qui semble faire rage, là bas, autour de la question.

La psychothérapie des victimes avec toutes les techniques qu'elle propose dans l'ici et maintenant semble accentuer le conflit.

Debriefing, interventions préliminaires et thérapies brèves, ces techniques préconisées dans les incidences traumatiques liées aux événements violents semblent porter un coup à la psychanalyse.

Or, des formations et même des supervisions s'opèrent dans ce sens et le conflit risque de croître, existant déjà à l'Université où une guerre larvée entre les tenants des deux mouvements dure depuis quelques années.

Curieusement, certaines institutions dispensent autant les enseignements de la psychanalyse que ceux du cognitivisme. Cette guerre ne semble pas être la leur... ou, elle ne l'est plus.

II. Le grand débat autour des psychothérapies en France

Pour rendre plus claire la question, nous proposons de voir comment le débat s'organise en France entre les tenants des deux mouvements. Nous comprendrons peut être mieux ce qui commence un peu à nous agiter, (qui nous agite en fait depuis longtemps).

Nous clarifierons les termes de :

Psychanalyse, psychologie cognitive, cognitif et comportemental, sciences cognitives.

Nous tenterons, ensuite, de faire une analyse des points de rencontre des deux modèles, car point de rencontre il y a : celui des **sciences cognitives**. Nous pensons à l'action porteuse de **sens** en lieu et place des conduites et à l'importance du refoulement qui n'est autre qu'une forme d'oubli inscrit, à coup sûr dans les processus cognitifs.

III. L'Amendement Accoyer

Tout a commencé par une sorte de campagne dont certains disent qu'elle vise directement la psychanalyse par le biais d'un amendement dont l'auteur n'est autre que le député UMP Bernard ACCOYER.

En substance, ce texte subordonne toute psychanalyse, toute psychothérapie relationnelle, à la psychiatrie, et dans les faits, une certaine psychiatrie qui tend à devenir dominante et s'appuie sur les thérapies comportementales et cognitive pour lesquelles les analyses du comportements expliqueraient l'ensemble des souffrances psychiques et donc prépareraient leur guérison.

IV. Le rapport de l'INSERM

Le point de vue cité précédemment, est en relation avec un fameux rapport, celui de l'INSERM (février 2004) plaidant pour, et tentant de montrer la supériorité des techniques cognitivo-comportementales (TCC), sur toute psychanalyse et thérapie relationnelle. Ce rapport étudiait un large échantillon de textes très majoritairement favorables aux TCC. il penche pour une conception de l'évaluation en vertu de laquelle on peut, **comparer** l'effet des TCC et la cure psychanalytique, ainsi que diverses formes de psychothérapie relationnelles (les thérapies systémiques).

Ces démarches aussi différentes, reposant sur des postulats et procédant de méthodes aussi dissemblables, peuvent-elles être comparées avec des modes d'évaluation, qui semblent plaquer les présupposés des premières sur les secondes ?

V. L'expertise INSERM sur les troubles du comportement chez l'enfant

Un peu plus tard, l'expertise collective de L'INSERM (septembre 2005) en matière de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, présente comme pathologiques des colères et des désobéissances chez l'enfant et met l'accent sur l'aspect prédictif d'une future délinquance. Cette expertise fait exclusivement appel à des notions d'épidémiologie et de santé publique (repérage, dépistage, programme de prévention). Ainsi, ce trouble est à classer selon l'INSERM dans ce qu'on appelle « les TOP : troubles oppositionnels avec provocation, à éradiquer directement par une rééducation comportementale appropriée, voire en cas d'échec, par un traitement médicamenteux.

Ce rapport a soulevé un tollé parmi les professionnels de l'enfance intéressés et bien formés à ces questions (pédopsychiatres, psychologues cliniciens, psychomotriciens, orthophonistes, infirmiers spécialisés). Pour ces derniers, les troubles du comportements des enfants et des adolescents en difficulté ont la portée de passage à l'acte, quand le mode habituel de l'expression qu'est la parole leur est inaccessible, pas suffisamment structuré ou refusé. Ils insistent sur les notions d'opposition, d'autonomie, d'individualisation qui passent inévitablement par le « non ».

Le rapport de l'INSERM, qui semble assez discutable dans le fond et dans la forme a été retiré du site internet du ministère (2005). La plupart des études qui sont rapportées ont été faites dans les pays anglosaxons, 4/5^{ème} des études) c'est-à-dire que 15 études sur 75 seulement relèvent des psychothérapies dynamiques.

Il est fait souvent référence à ce sujet au psychanalyste Aaron BECK qui, lors des séances de psychanalyse se serait rendu compte des limites de l'association libre et aurait recouru aux techniques de restructuration cognitive pour débarrasser certains de ses patients de leurs idées obsédantes, négatives.

Aussi curieux que cela puisse paraître pour certains, les TCC ont pour origine la psychanalyse. Leur utilisation va progressivement prendre la forme qu'on leur connaît actuellement (pragmatisme anglosaxon).

VI. Le livre noir de la psychanalyse

Le débat n'est pas terminé pour autant. *Le livre noir de la psychanalyse* est publié². Il est qualifié par les tenants de la psychanalyse de déchainement d'invectives et d'accusations grotesques.

Ce livre qui place au premier rang les mérites de la science et de la positivité, insiste sur le prestige scandaleux et sur l'empire diabolique des freudiens sur le monde. Un empire où tout est suggestion insidieuse. La polémique est ainsi relancée autour d'une étude critique de la psychanalyse. Ce livre est qualifié par les psychanalystes, entre autre Serge TISSERON³, comme « livre noir de la mauvaise foi ».

VII. L'anti-livre noir de la psychanalyse

La riposte ne se fait pas attendre, d'autant qu'en janvier 2006, un avant projet de décret est présenté par la direction générale de la santé, et qui place en avant la formation au Master de psychothérapie⁴. Cette formation est présentée comme obligatoire pour le titre de psychothérapeute. Elle est perçue chez les psychanalystes comme une atteinte à l'intégrité de la profession, arguant qu'il faut bien plus qu'une formation académique de deux ans pour faire un psychothérapeute (soviétisation de la profession).

Mais revenons à la riposte : « un Anti-livre noir de la psychanalyse » est publié⁵. Ce livre est une réponse aux attaques et à la campagne engagée contre la psychanalyse.

VIII. Psychanalyse et sciences cognitives

Cette polémique où plutôt cette guerre sans merci à laquelle se livrent comportementalistes et psychanalystes (nous ne prendrons pas en compte les guerres intestines comme par exemple celles auxquelles se livrent freudiens et lacaniens), nous fait douter d'une éventuelle rencontre entre les deux approches. Ce ne sont pourtant pas les écrits qui ont manqué (WIDLOCHER, TASSIN, GRUNBAUM, KORN...)⁶. La rencontre serait possible dans le cadre d'une distinction, de taille entre le cognitif et le comportemental. Ceci explique l'objet de cette communication : le cadre, un cadre conceptuel qui infère celui du cadre de la prise en charge.

Dans cet ordre d'idée, peut-il y avoir une relation entre le cadre conceptuel des sciences cognitives et le cadre thérapeutique de la psychanalyse ?

Les recherches vont bon train à ce propos, plus actuelles : JEAMMET, GREEN, AISENSTEIN⁷ qui tendent vers une idée centrale, c'est que la psychanalyse pour rester fructueuse doit débattre avec les autres sciences humaines. La psychologie cognitive, par l'intérêt qu'elle porte aux processus mentaux, semble constituer un partenaire privilégié.

IX. Une construction du sens

² MEYER Catherine sous la dir., *Le livre noir de la psychanalyse*, Éd. Arène, 2005.

³ Journal Le Monde du 10/10/2005.

⁴ RECHERCHE, n° 397, mai 2006.

⁵ MILLER Jacques Alain, *L'Anti-livre noir de la psychanalyse*, Seuil, Paris, février 2006.

⁶ cf. bibliographie.

⁷ in COUVREUR Catherine, OPPENHEIMER Agnès, PERRON Roger, sous la dir., *Psychanalyse, neurosciences, cognitivisme*, Paris, PUF, 1996.

Dans *La métapsychologie*, FREUD⁸ fait une description théorique du fonctionnement psychique. Il analyse ainsi le sens des actes mentaux à travers des concepts tels que la pulsion, l'intention, la représentation.

Parmi ceux qui ont œuvré pour ce rapprochement, nous citerons Daniel WIDLÖCHER. C'est un psychiatre, psychanalyste qui prône depuis de nombreuses années l'alliance entre psychanalyse et sciences cognitives et qui a de nombreux détracteurs parmi les psychanalystes eux-mêmes. Nous tenterons ici de résumer sa pensée.

Il met l'accent dans ses ouvrages⁹ (1986), (1988), (1996), sur le développement de la psychologie : une psychologie empirique d'abord qui n'a que de faibles liens avec la psychanalyse (1950), une psychologie expérimentale caractérisée par le behaviourisme et dont les liens avec la psychanalyse concernaient surtout les apprentissages, une psychologie du développement qui permettait un débat sur les stades de développement chez FREUD, PIAGET & WALLON et enfin la psychologie sociale avec l'étude des groupes, des relations interpersonnelles et des processus d'influence.

X. Une construction théorique de la communication

L'avènement de la psychologie cognitive (1970) semble constituer une libération : elle s'ouvre aux mécanismes de l'esprit et, ce faisant, permet un dialogue avec la psychanalyse.

Deux aspects principaux nous semblent pris en compte ici :

- l'intérêt croissant pour l'étude de l'action avec ce qu'elle comporte d'éléments sur la neuropsychologie cognitive ; ici, c'est le sens de l'acte qui est pris en compte plutôt que le dispositif matériel par lequel il est exécuté.

L'action peut être réalisée par des gestes, par la parole, par le silence. Tout cela n'est pas toujours bien perçu par les psychanalystes, craignant la réduction de la psychanalyse aux sciences cognitives.

- la distinction de taille entre la pratique psychanalytique et la réflexion théorico-scientifique. La pratique psychanalytique est une forme de communication entre deux esprits, qui permet le développement d'une communication à l'intérieur de l'esprit, entre l'inconscient et le conscient. La rencontre interpsychique débouche sur une rencontre intrapsychique. Cette rencontre, on peut la qualifier de non scientifique, par contre la construction théorique de cette communication, elle, est scientifique.

Quand FREUD a élaboré ce qu'on appelle la *métapsychologie*, il a pris en compte des opérations mentales peu connues. Là, se trouve le débat avec d'autres disciplines de la psychologie. Ce dialogue est d'autant plus nécessaire qu'une psychanalyse qui, dans ses fondements théoriques se couperait du mouvement de son époque, ne serait plus fructueuse intellectuellement et serait en grave danger.

Il faut donc protéger la pratique psychanalytique et ouvrir la théorie aux autres sciences de l'esprit. Étudier par exemple certains concepts de la psychanalyse par d'autres moyens que la psychanalyse. C'est le cas du refoulement.

De plus, les méthodes expérimentales permettent de comprendre quels sont les mécanismes cognitifs qui président à l'oubli momentané, par exemple. On peut avoir des buts complémentaires sur le même objet.

Conclusion

Pour terminer sur ce bref point de la rencontre entre sciences cognitives et psychanalyse, précisons la distinction entre cognitivisme et thérapies cognitives. Les thérapies cognitives sont une forme de thérapie comportementales agissant plus dans le sens de la prescription (à quelqu'un), elles n'ont rien à voir avec les sciences cognitives.

Ne confondons pas une thérapie avec un courant de recherche qui est un des grands courants scientifiques de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle.

Tout compte fait, les points de rencontre entre les sciences cognitives et la psychanalyse précisent un champs théorique, ils précisent aussi une pratique clinique. Ils permettent, du même coup, de se placer hors du champ de la psychologie cognitivo-comportementale.

⁸ FREUD Sigmund, *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, 1968.

⁹ cf. bibliographie.

Bibliographie

- AISENSTEIN Marilia, *Le corps, limite ou cœur de la cure*, in COUVREUR Catherine et al., *Psychanalyse, neurosciences et cognitivisme*, Paris, PUF, 1996.
- COUVREUR Catherine, OPPENHEIMER Agnès, PERRON Roger, sous la dir., *Psychanalyse, neurosciences, cognitivisme*, Paris, PUF, 1996.
- COUVREUR Catherine et al., *Psychanalyse, neurosciences et cognitivisme*, Paris, PUF.
- GRÜNBAUM Albert, *La psychanalyse à l'épreuve*, Paris Éd. de l'Éclat, 1993.
- JEAMMET Philippe, *Sciences cognitives, thérapies cognitives et psychanalyse*, in COUVREUR C. et al., *Psychanalyse, neurosciences et cognitivisme*, Paris PUF, 1996.
- KORN Henri, *L'inconscient à l'épreuve des neurosciences*, Le Monde Diplomatique, pp. 16-17, septembre 1989.
- MEYER Catherine, sous la dir., *Le livre noir de la psychanalyse*, Éd. Arène, 2005.
- RECHERCHE, *Freud et la science*, La psychanalyse face aux neurosciences, n° 397, mai 2006.
- MILLER Jean Alain, *L'anti-livre noir de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 2006.
- TASSIN Jean Pierre, *Peut-on trouver un lien entre l'inconscient psychanalytique et les connaissances actuelles en neurobiologie*, Neuropsychiatrie, pp. 4-8, 1985.
- WIDLOCHER Daniel, *Métapsychologie du sens*, Paris, PUF, 1986.
- WIDLÖCHER Daniel, *La positivité de l'inconscient*, L'écrit du temps, n°18, 1988.
- WIDLÖCHER Daniel, *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*, Éd. Odile Jacob, Paris, 1996.

Enseignement et apprentissage d'une langue seconde

FEUILLARD Colette
Laboratoire DYNALANG-THEDEL
Université René Descartes, Paris 5

L'enseignement d'une langue seconde¹⁰, au sens de langue étrangère, ne saurait être assimilé à celui d'une langue première ou de langues premières¹¹, en cas de bilinguisme simultané, si tant est que ces langues premières soient toutes l'objet d'un enseignement concomitant dans un cadre institutionnel, comme l'arabe et le berbère en Algérie ou le français et le créole dans les départements français d'Outre-mer, Guadeloupe, Martinique, par exemple.

L'acquisition d'une langue seconde repose, en effet, sur des acquis cognitifs, concernant la langue première, qui résultent d'un double apprentissage, en milieu naturel, dans un environnement familial et socioculturel déterminé, et en milieu institutionnel, l'école.

Il est donc nécessaire que l'enseignement d'une langue seconde prenne en considération ces acquis, tout en recourant à une méthodologie appropriée, compte tenu de la maîtrise préalable, même si elle n'est que partielle, de la langue première.

Pour justifier notre propos, nous nous limiterons à l'enseignement d'une L2 à de vrais débutants au collège, ou dans des classes de langue telles que les alliances françaises. Afin de mieux mettre en lumière la spécificité de cet enseignement, nous examinerons tout d'abord certaines des caractéristiques de l'enseignement de la L1.

I. Enseignement et apprentissage de la L1

Le premier objectif

- n'est pas de faire acquérir la L1 au sens strict du terme, puisqu'elle est utilisée dans la vie quotidienne par les apprenants,
- mais d'explicitier des connaissances acquises le plus souvent implicitement à travers des pratiques langagières, c'est-à-dire par l'usage,
- et de développer ces connaissances, en faisant acquérir de nouvelles compétences et une meilleure maîtrise de la langue du point de vue linguistique et communicationnel, le plus souvent à l'écrit.

En d'autres termes, l'enseignement de la L1 consiste à s'appuyer sur des savoir faire qui renvoient à des compétences procédurales acquises en milieu naturel et sur un certain nombre de savoirs, le plus souvent implicites, à partir desquels vont être dégagés des savoirs formalisés, généralement exprimés à l'aide d'un métalangage académique prôné par les Instructions Officielles, comme c'est habituellement le cas en grammaire. Ces savoirs, réinvestis dans des situations de communication, devraient permettre l'acquisition de nouvelles compétences aussi bien en langue que dans les pratiques langagières.

Le rôle de l'enseignant consiste donc, dans un premier temps, à amener l'apprenant à se distancier de ses pratiques langagières comme de ses savoirs intuitifs et à lui faire acquérir progressivement une connaissance consciente et formalisée de la langue. Cette distanciation pose de nombreuses difficultés à l'apprenant, du fait qu'il est à la fois locuteur et observateur d'un objet, la L1, qu'il ne maîtrise que partiellement et dont il ignore le plus souvent le métalangage qui sert à le décrire.

Par ailleurs, le développement des compétences ciblées porte davantage sur la langue et les usages de l'écrit, lecture, écriture, orthographe, expression écrite, que sur la langue orale.

¹⁰ Les termes langue première et langue seconde renvoient à ce que l'on appelle habituellement langue maternelle et langue étrangère. Mais étant donné qu'il est difficile, dans une situation de bilinguisme de savoir quelle est la langue maternelle, comme dans certaines familles en Algérie avec l'arabe et le berbère, par exemple, ou à la Guadeloupe entre le français et le créole, sans parler des connotations qu'implique le terme de maternelle, il a paru préférable de dissocier les apprentissages dans le temps, d'où la distinction langue première/langue seconde. Cette distinction n'implique aucun jugement de valeur ; elle repose simplement sur la chronologie des apprentissages. De manière analogue, il nous est impossible, dans le cadre d'un exposé aussi limité, d'aborder la diversité des statuts des langues étrangères selon les pays, certaines d'entre elles pouvant avoir un caractère officiel sans être pour autant la langue maternelle. Ces langues à statut hybride sont parfois appelées langues secondes par opposition aux langues étrangères proprement dites. Elles ne feront pas l'objet d'un traitement particulier dans le cadre de cette étude.

¹¹ Désormais, la notion de langue première (au singulier) aura une valeur générale.

II. Enseignement et apprentissage d'une langue 2

Si l'objectif ultime est analogue à celui de la L1, à savoir l'acquisition d'une compétence linguistique et communicationnelle, la problématique est néanmoins différente. Dans ce cas, il s'agit :

- de faire découvrir une nouvelle langue et de nouvelles pratiques langagières ;
- et de conduire l'apprenant à leur appropriation.

L'objet d'apprentissage est, ici, extérieur à l'apprenant, puisqu'il y a une distance entre les deux. Toutefois, il existe une analogie de fonctionnement entre la L1 et la L2. En effet, les fonctions des deux langues sont identiques, à savoir les fonctions référentielle, pragmatique, interactionnelle, mais leurs modes de réalisation sont différents, car la langue n'est pas un simple système formel, elle s'inscrit dans une culture qui détermine sa vision du monde et ses usages.

En conséquence, enseigner une L2 ne consiste pas seulement à faire acquérir une nouvelle compétence linguistique, c'est-à-dire un nouveau système, mais aussi à transmettre une nouvelle compétence de communication, comme le proposent HYMES et Sophie MOIRAND¹², à savoir, entre autres, une compétence sémiotique plus générale, incluant, par exemple, la gestualité, une compétence discursive orale et écrite comprenant la compétence textuelle, une compétence socio-pragmatique concernant les pratiques et les comportements langagiers dans leurs dimensions individuelle, sociale et interactionnelle.

Cette relation de proximité entre la L1 et la L2 peut avoir deux conséquences opposées dans le cadre de l'apprentissage : elle peut avoir un effet facilitateur, puisqu'elle met en jeu des structures cognitives déjà en place relatives au fonctionnement d'une langue, ce qui correspond à un transfert positif. Mais elle peut aussi entraîner des difficultés et provoquer des interférences de la L1 dans la L2, voire des blocages. Il s'agit alors d'un transfert négatif.

Par ailleurs, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, que ce soit la L1 ou la L2, sont largement conditionnés par les représentations que se font de la langue aussi bien les enseignants que les apprenants et leurs parents. Or, ces représentations ne sont pas du même type pour la L1 et la L2, bien que, dans les deux cas, elles soient déterminées par des facteurs externes, individuels, socioculturels ou autres. En L1, elles portent principalement sur la langue elle-même, de sorte que les contenus des représentations sont généralement internes à la langue. En L2, au contraire, en début d'apprentissage, les contenus des représentations sont nécessairement externes, ils sont projetés sur la langue, soit en fonction de représentations culturelles, c'est ainsi que le français est considéré comme une langue féminine par la plupart des Finlandais, soit en référence à la langue maternelle : on entend souvent dire, par exemple, que le russe est une langue difficile parce qu'il comporte beaucoup de consonnes et de cas grammaticaux. Mais ces représentations sont susceptibles d'évoluer au cours de l'apprentissage, soit positivement, soit négativement.

Enfin, les facteurs qui déterminent les attitudes de l'apprenant face à la L2, outre les représentations que l'on vient d'évoquer, sont beaucoup plus complexes que ceux qui concernent la L1 : l'apprentissage de la L1 dans le cadre de l'enseignement scolaire est obligatoire, alors que celui de la L2 peut être librement choisi. Ce dernier répond, d'autre part, à des objectifs variables selon les apprenants, utilitaire, culturel ou autres, ce qui peut favoriser ou non l'acquisition.

L'enseignant d'une L2 devra nécessairement tenir compte de ces différents paramètres ainsi que de ses propres représentations tout comme de celles du milieu familial, une attitude hostile ou au contraire favorable des parents n'ayant pas la même incidence sur l'apprentissage des enfants.

Sur le plan des contenus, l'objectif sera :

- de faire acquérir des savoir faire à partir d'une immersion progressive dans la L2,
- de faire acquérir des savoirs induits implicitement, puis explicitement de ces savoir faire,
- d'amener l'apprenant à réinvestir ces savoirs et à développer de nouveaux savoir faire dans des pratiques langagières contextualisées, c'est-à-dire dans des situations de communication bien spécifiées.

¹² Dell H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/CREDIF, 1984 ; Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

En apparence, la démarche semble très proche de celle de l'enseignement de la L1. Elle en diffère, cependant, par la priorité accordée aux savoirs procéduraux et aux savoirs déclaratifs et, en partie, dans la manière de les construire.

N'étant pas étayée par des pratiques préalables, l'apprentissage de savoir faire est au centre de l'enseignement de la L2, et, comme nous l'avons signalé précédemment, ces savoir faire sont indissociables de leur environnement culturel, par exemple on ne salue pas de la même manière en France et en Russie, d'où l'importance d'adopter une démarche fonctionnelle et communicative, qui tienne compte des différents acteurs et de la situation de communication, à l'oral comme à l'écrit, ce qui implique, entre autres, le choix d'actes de langage déterminés, une sensibilisation aux registres de langue, une différenciation des fonctions discursives, exposer, argumenter, etc., une distinction entre la structuration du discours oral qui s'appuie sur la présence de la situation avec l'emploi de déictiques, d'ellipses, de redondances, et la structuration de l'écrit, autant de composantes qui concernent également la langue première, mais qui s'en différencient du fait qu'elles renvoient à une autre culture.

La construction des savoirs en langue (système et pratiques), à laquelle doit conduire l'enseignement, implique, dans ce cas, une double distanciation de la part de l'apprenant, distanciation par rapport à la L1 d'une part, distanciation par rapport à la L2 d'autre part. Or, la langue 1 peut être un obstacle à la prise de distance vis-à-vis de la L2. Faut-il en conclure qu'une coupure nette doit être établie entre la L1 et la L2, ce qui, du reste, serait parfaitement illusoire ? Si une séparation au départ peut paraître souhaitable pour que l'apprenant puisse s'imprégner de la nouvelle langue et de son mode de fonctionnement, le recours à la L1 peut parfois être utile dans l'apprentissage des savoirs.

En situation de bilinguisme, il a été montré, à condition que les langues en présence soient l'une et l'autre valorisées, que la maîtrise de deux langues pouvait entraîner chez l'apprenant une plus grande souplesse cognitive¹³, une aptitude à la distanciation, résultant notamment de la dissociation des référents et des signes linguistiques, une sensibilisation à la diversité des usages du point de vue fonctionnel et interactionnel, chacune des langues ayant le plus souvent ses propres fonctions, l'une pouvant être utilisée essentiellement dans un contexte familial et l'autre dans un cadre institutionnel.

Le recours à la L1, ou plus exactement la confrontation de la L2 à la L1 pour l'explicitation des savoirs peut favoriser la prise de distance par rapport à la L2 et faciliter ainsi la conceptualisation et l'assimilation des connaissances en L2. Cela pourrait être le cas pour l'apprentissage des temps en français par des apprenants dont la L1 comporte essentiellement, voire exclusivement, des distinctions aspectuelles, ce qui éviterait aux élèves de vouloir calquer le comportement du verbe en français sur celui de l'arabe, par exemple. Rétroactivement, cette mise en parallèle des deux langues peut avoir une incidence positive sur la connaissance et la maîtrise de la L1, dans la mesure où elle développe l'aptitude à la réflexion et les capacités d'abstraction.

La construction des savoirs sur la langue fait appel, comme en L1, à un métalangage, mais le choix du métalangage académique est ici particulièrement délicat :

- certaines catégories sont inexistantes en L1, tels les articles en chinois ;
- une même notion servant à décrire la langue peut avoir une acception totalement différente en L1 et en L2 : c'est le cas du terme attribut en allemand qui correspond à l'épithète en français ;
- le métalangage utilisé en L2 est parfois celui qui est employé pour décrire la L1 (cf. certains manuels de grammaire française en république tchèque, par exemple). Cependant les catégories grammaticales ne sont pas superposables d'une langue à l'autre.

Il y a donc, en l'occurrence, contradiction entre le rôle du métalangage savant censé expliquer la structure de la langue examinée et l'application du métalangage de la L1 à la L2, lequel renvoie à des données linguistiques autres que celles pour lesquelles il a été construit.

Il serait préférable, dans la mesure du possible, de recourir à d'autres formes de métalangage induites des pratiques et des connaissances des apprenants en L2 en fonction de leur niveau d'apprentissage.

Enfin, ce type d'apprentissage métalinguistique à caractère formel varie beaucoup d'un système éducatif à l'autre, certains apprenants n'ayant pratiquement pas reçu d'enseignement grammatical en L1.

¹³ Cela n'implique pas pour autant des capacités intellectuelles supérieures.

En conclusion, si l'enseignement d'une L2 a des visées analogues à celui de la L1, à savoir associer des structures linguistiques à leurs fonctions sociale, interactionnelle et pragmatique dans des pratiques langagières contextualisées, il implique une démarche spécifique qui doit pleinement intégrer la dimension culturelle.

Bibliographie

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), *Créoles - Langages et Politiques linguistiques*, éd. Peter Lang, Frankfurt am, Main, 2004, 358 p.

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), 2001, *Autour du fonctionnalisme d'André Martinet*, *La Linguistique*, vol. 37/1, Paris, PUF, 148 p.

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), *Les introuvables d'André Martinet*, *La Linguistique*, vol. 36/1 & 2, Paris, PUF, 2000, 458 p.

GOMBERT Jean Émile, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.

HYMES H. Dell, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/CREDIF, 1984.

MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

NTIC, Langue maternelle, aides à la compréhension et à la construction de connaissances en L2 en contexte plurilingue

BOUDECHICHE Nawal*, LEGROS Denis** & HOAREAU Yann**

* Centre Universitaire de El Tarf, ** Laboratoire « Cognition & Usages », Paris 8

Les travaux conduits par l'équipe "NTIC ; Contextes, Langage et cognition" dans le cadre du projet Numéral : *Numérique et apprentissages locaux* (programme TCAN-CNRS¹⁴) visent à concevoir et à valider des aides et des systèmes d'aide à la compréhension et à la production de texte en langue seconde en contexte plurilingue. Plusieurs de ces travaux ont analysé les effets de l'utilisation de la langue maternelle (L1) sur l'activation des connaissances nécessaires à la compréhension et à la production de textes en langue seconde (L2), en contextes plurilingues et pluriculturels (HOAREAU & LEGROS, 2006 ; HOAREAU, LEGROS, MAKHLOUF, GABSI & KHEBBEB, 2006).

Nous appuyant sur les travaux conduits en psychologie cognitive du traitement du texte, nous envisageons la compréhension comme résultant d'une interaction entre un texte et les structures de connaissances que le lecteur active, lors de la lecture du texte. Comprendre un texte nécessite, en effet, non seulement d'activer la signification des mots du texte, mais parallèlement de construire la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) de ce texte. Or, l'une des grandes difficultés rencontrées par les apprentis lecteurs et, en particulier, par les lecteurs de textes en langue seconde réside dans la difficulté à élaborer la cohérence des significations locales et globales du contenu sémantique du texte. Le lecteur doit, en effet, non seulement activer en mémoire ses connaissances de la langue L2, mais aussi ses connaissances du monde évoquées par le texte et qui lui permettent de faire les inférences nécessaires à la construction de la signification du texte.

Des travaux (HOAREAU & LEGROS 2006) ont montré que la théorie de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) (ERICSSON & KINTSCH, 1995) couplée au modèle "Construction-Intégration" de KINTSCH (1988) permet de rendre compte de l'interaction entre le texte et les structures mémorielles du sujet. Ce sont ces structures qui rendent compte de l'effet de l'expérience du sujet, de ses connaissances antérieures et de son niveau d'expertise sur la compréhension et l'apprentissage (MCNAMARA, KINTSCH, SONGER, & KINTSCH, 1996).

Lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, et notamment lorsque ces connaissances construites dans la langue maternelle sont activées, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la MTLT et donc une meilleure compréhension du texte.

I. Objectif de la recherche

Le but de cette recherche¹⁵ est d'étudier chez des adultes bilingues algériens l'effet de deux types de questionnaires d'aide à la compréhension, à la production et à la révision de texte explicatif en L2 (français) : questions portant sur les connaissances évoquées par le texte (G1) et renvoyant au modèle de situation *versus* questions portant sur le contenu du texte (G2) et de la langue utilisée dans les questionnaires (L1, arabe vs L2, français). Dans un premier temps, les participants lisent un texte explicatif en français, puis produisent par écrit un premier rappel en français de ce qu'ils ont retenu et compris. Dans un second temps, le groupe G1 répond à des questions (Questions "macro", KINTSCH, 1998) portant sur les connaissances activées lors de la lecture et renvoyant au "modèle de situation" évoqué par le texte, questions proposées et rédigées soit en langue arabe (G1/L1) soit en langue française (G1/L2). Le groupe G2 répond à des questions (Questions "micro") portant sur les informations renvoyant au contenu du texte, questions proposées et rédigées soit en langue arabe (G2/L1) soit en langue française (G2/L2). Enfin, les participants produisent un second rappel de ce qu'ils ont compris et retenu du texte.

¹⁴ Projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux) du programme TCAN-CNRS (Traitement des connaissances et apprentissages locaux). Nous remercions les responsables du programme TCAN-CNRS, ainsi que les responsables de l'école doctorale algéro-française pour leur soutien.

¹⁵ Expérience conduite dans le cadre de la thèse de Mme Nawal BOUDECHICHE (École doctorale, Université d'El Tarf).

La démarche consiste, à partir de l'analyse des ajouts produits lors du second rappel, à évaluer les effets du type de questions (Macro vs micro) et de la langue (L1 vs L2), sur la réactivation des connaissances et la réécriture d'un texte en L2, en fonction du niveau de connaissances des participants en L2.

II. Hypothèses

Les hypothèses générales sont les suivantes : les questions de type " Macro " favorisent l'activation des connaissances du monde évoquées par le texte et donc la mise en œuvre des inférences " élaboratives ", c'est-à-dire renvoyant aux connaissances du monde (KINTSCH, 1988). Mais comme ces connaissances sont construites dans la langue et la culture des participants, nous supposons un effet de la langue maternelle (L1) sur la relecture et le retraitement du texte et donc sur la compréhension. De plus, nous attendons un effet variable selon le niveau de connaissances des participants en L2.

III. Méthode

Participants

Les participants sont étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années de classes scientifiques du centre universitaire d'El Tarf (Algérie) (N= 57) et répartis en 8 groupes selon le type de questions (macro vs micro), la langue d'aide (L1 vs L2), et le niveau de compétence en L2 (N1= fort vs N2= faible) évalué à partir des résultats universitaires.

G1 : (Question sur la macro)

G1L1 : les questions sont en arabe et les sujets répondent en français...

G1L2 : les questions sont en français et les sujets répondent en français

G2 : Question sur la micro

G2L1 : les questions sont en arabe et les sujets répondent en arabe...

G2L2 : les questions sont en français et les sujets répondent en français

IV. Matériel expérimental

IV.1 Texte (extrait)

Le dérèglement du climat entraîne une recrudescence de catastrophes naturelles qui se manifestent sous la forme de coups de vent, tempêtes, cyclones, tornades, pluies diluviennes, inondations, éboulements, coulées de boue et sécheresses qui n'épargnent pas les centres urbains. Elles toucheront en particulier les régions équatoriales très peuplées, pauvres, et donc moins aptes à réagir efficacement . L'Europe et la France ne sont pas à l'abri des effets du dérèglement mondial du climat. Les tempêtes de décembre 1999 et les inondations de l'hiver 2000-2001 sont là pour le rappeler. En France, le risque d'inondations touche aujourd'hui plus d'une commune sur quatre et provoque en moyenne plus d'une quinzaine de morts par an.

L'augmentation des sécheresses, selon la WWF, entraîne la perte chaque année de 10 millions d'hectares, en particulier dans les régions tropicales qui deviennent plus chaudes et plus sèches, notamment la zone aride qui s'étend de l'Afrique de l'Ouest à l'Indonésie. La multiplication des sécheresses gagne aujourd'hui l'Europe. Les zones arides du pourtour méditerranéen devraient s'étendre sous l'effet de la combinaison température et évaporation l'été, précipitations massives et érosion. l'hiver. En Grèce, le débit du plus grand fleuve du pays, l'Acheloos, a baissé de 40% en quatre ans.....

IV.2 Questionnaire

G1 : (Question sur la Macro) extraits

1. Quelles sont les conséquences de la sécheresse ?
2. Quels sont les zones et les pays les plus touchés pourquoi ?

3. Pourquoi les zones arides progressent-elles ?

G2 : (Question sur la Micro)

1. Qu'est-ce qu'une zone aride ?
2. Quel est le sens du mot recrudescence ?
3. Quel le nom du plus grand fleuve de la Grèce
4. Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

IV.3 Procédure

Les participants ont lu un texte portant sur les causes et les conséquences du dérèglement du climat (lecture, 10 min).

Après une tâche distractive (5mn), ils ont produit un premier rappel du texte (rappel 1)

Quatre jours plus tard, les participants du Groupe G1 ont répondu aux questionnaires portant sur la macro (questions sur les inférences) et ceux du groupe G2 au questionnaire portant sur la micro (questions portant sur le contenu du texte).

Après une seconde lecture, ils ont effectué une seconde tâche de rappel du texte (rappel 2).

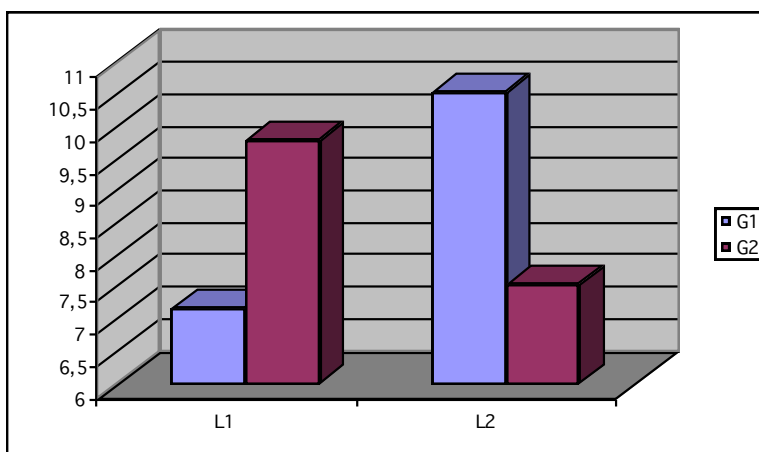
V. Principaux résultats et interprétation

Analyse des propositions ajoutées au cours du 2^{ème} rappel en fonction de la catégorie de ces ajouts : Macro (info n'appartenant pas au contenu du texte (Base de texte), mais au modèle de situation) vs micro (info appartenant au contenu sémantique du texte (HOAREAU *et al.* 2005).

Le facteur **Niveau** de connaissance en français (L2) est significatif. Les participants d'un bon niveau en langue française produisent plus d'ajouts lors du second rappel que ceux d'un niveau faible en L2 (10, 288 vs 7, 362).

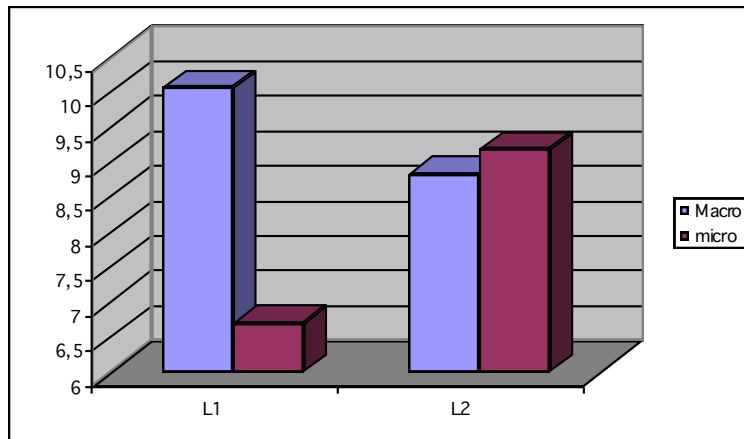
L'interaction des facteurs Groupe et Langue est significative. Lorsque les questions portent sur les connaissances évoquées par le texte (G1), les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont posées en L2 (français), que lorsqu'elles sont posées en L1 (arabe). À l'inverse, lorsque les questions portant sur le contenu du texte sont posées en L2 (français), les participants produisent moins d'ajouts que lorsque ces questions sont posées en L1 (arabe) (7,562 vs 9,818) (voir Figure 1).

Figure 1 : Effet du type de questionnaire et de la langue sur les propositions ajoutées



L'interaction de la variable Type d'information ajoutée et du facteur Langue indique que les sujets à qui on a proposé les questions en langue maternelle (L1, arabe) tendent à ajouter lors du rappel 2 plus d'informations issues des connaissances du lecteur que d'ajouts renvoyant au contenu du texte (10,083 vs 6,708). En revanche, lorsque les questions sont en français (L2), les sujets produisent lors du second rappel plus d'ajouts renvoyant au contenu du texte.

Figure 2 : Effet de la langue sur le type de propositions ajoutées (Macro vs micro)



VI. Interprétation et bilan provisoire

Les participants d'un bon niveau en français produisent plus d'ajouts lors du second rappel que les participants d'un niveau faible. L'effet sur les ajouts de la langue utilisée dans les questionnaires varie en fonction du type de question. Lorsque les questions portent sur le contenu du texte (G2), les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont en arabe, alors que lorsque les questions portent sur les connaissances évoquées par texte, les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont en français (Figure 2). Ce résultat semble indiquer que les questions posées en langue maternelle (L1) sur la relecture d'un texte proposé en L2, en contexte plurilingue, favorise le retraitement du contenu du texte et la compréhension de celui-ci. Quel soit le type de questionnaire, l'utilisation de la langue maternelle favorise lors du rappel 2 la production d'informations issues des connaissances du lecteur construites dans sa langue et sa culture.

Ces données nous conduisent à une réflexion sur les processus mémoriels sous-jacents à l'activité de compréhension. Il semble que l'accès aux connaissances *via* la langue maternelle et la culture modifie en termes quantitatifs et qualitatifs les traitements inférentiels impliqués dans la compréhension et la production de texte.

Le modèle " Construction-Intégration " (CI) proposé par KINTSCH (1998) fait aujourd'hui autorité tant dans le domaine des sciences cognitives que dans celui des développements et des applications didactiques qu'il a inspirés. Au cours de la dernière évolution, le modèle CI, qui jusqu'alors rendait compte des calculs réalisés à partir des informations sémantiques issues du texte, s'est doté d'une théorie de l'activation des connaissances en MLT, la théorie de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) (ERICSSON & KINTSCH, 1995 ; KINTSCH, 1998). La MTLT rend compte de calculs réalisés lors de l'interaction entre les informations issues du texte et les connaissances stockées en MLT. C'est la théorie de la MTLT couplée au modèle CI qui permet de comprendre l'effet de l'interaction entre le texte et les structures mémorielles du sujet sur l'émergence de la signification. Plus précisément, ce sont ces structures qui rendent compte de l'effet de l'expérience du sujet, de ses connaissances antérieures et de son niveau d'expertise sur la compréhension. Lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la MTLT et donc une meilleure compréhension du texte.

Bibliographie

ERICSSON Anders, KINTSCH Walter, *Long-term working memory*, Psychological Review, 102, pp. 211-245, 1995.

HOAREAU Yann, LEGROS Denis, *Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie*, In Bertrand Troadec (Ed.), *Culture et Développement Cognitif, Enfance*, 2, pp. 191-199, 2006.

HOAREAU Yann, LEGROS Denis, MAKHLOUF Mohamed, GABSI Amel & KHEBBEB Akila, *Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue*, In Annie Piolat (Ed.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, Paris, Solal, pp. 277-297, 2006.

KINTSCH Walter, *The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model*, *Psychological Review*, 95(2), pp. 163-182, 1988.

KINTSCH Walter, *Comprehension : a paradigm for cognition*, Cambridge University Press, 1998.

MC NAMARA Danièle, KINTSCH Elena., SONGER Nancy & KINTSCH Walter, *Are good texts always better ? : Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text*, *Cognition and Instruction*, 14, pp. 1-43, 1996.

Processus mémoriels et structuration informationnelle de la parole bilingue

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne
C.N.R.S. & E.P.H.E., Sorbonne

I. Introduction

Les Pays Nordiques sont un terrain idéal pour une recherche sur les langues en contact, les langues minoritaires et le bilinguisme (FERNANDEZ-VEST, 1989). Pour ce qui est de l'avenir des minorités autochtones, le microcosme finlandais présente une situation originale: coexistence sur un même territoire national, à côté d'une communauté finnophone majoritaire, de "Suédois" protégés par une législation bilingue forte, et de Sames ("Lapons") au statut régional. La disparité repose sur des différences historiques et socioculturelles. L'intérêt linguistique de cette situation est accru par une confrontation rare entre langues indo-européennes et finno-ougriennes. La Suède offre, elle, un champ unique en Europe de traitement équilibré des minorités immigrées: l'interlangue des migrants et la construction d'une identité multilingue sont favorisées par des programmes variés qui impliquent conjointement des enseignants, des travailleurs sociaux et des chercheurs (WANDE, 1984, HUSS, 1999).

Bien des projets de recherche nordiques, scandinaves et en particulier finnois, ont modelé l'arrière-plan de mes objets d'analyse, aussi bien les nombreuses études explicitement consacrées au plurilinguisme que les contributions innovantes de ce qui est aujourd'hui connu comme "L'École finnoise d'analyse conversationnelle" (voir par ex. HAKULINEN, 1989 et DUVALLON & CHALVIN, 2004). La méthodologie que j'applique ici à un type particulier de bilinguisme finnois-anglais (côte Ouest des Etats-Unis) est à la fois moins ambitieuse et plus théorique que dans la majorité des travaux consacrés au plurilinguisme. L'alternance codique, dégagée de la problématique d'acquisition de L2 ou de communication interculturelle à laquelle elle est généralement associée, servira ainsi à compléter le dossier déjà volumineux de la recherche en sémantique cognitive.

II. Structuration informationnelle et construction bilingue du sens

Sur la base d'un modèle doublement tripartite de la construction du sens (trois niveaux : énonciatif, morphosyntaxique, sémantique ; trois constituants énonciatifs : thème, rhème, mnémème) d'analyse de la construction du sens dans le discours, on est amené à s'intéresser en particulier, au-delà du Thème et du Rhème définis en termes textuels et interactionnels (respectivement " ce dont on parle " et " ce qu'on en dit "), au post-rhème ou mnémème. On distinguera ainsi :

1/ la stratégie binaire 1 (thème – rhème), dont le 1er constituant est fréquemment à l'oral en position de détachement initial ;

2 / la stratégie binaire 2 (rhème – mnémème), dont le 2e constituant, en position de détachement final, est une marque récurrente de l'oral impromptu.

Le 3^e constituant énonciatif, conceptuellement proche de la " queue " (*tail*) des grammaires fonctionnelles (DIK, 1989, 1997) et de l'Antitopic des grammaires constructionnelles (LAMBRECHT, 1994), s'avère fondamental, dans une perspective textuelo-discursive, pour le fonctionnement des stratégies d'oralité. Outre ses caractéristiques sémantiques et cognitives (référence à une connaissance supposée partagée), le post-rhème permet en effet de réaliser l'une des figures cohésives les plus usitées dans la parole impromptue : la cohésion circulaire (thème – rhème – mnémème).

L'indépendance fonctionnelle du mnémème par rapport au thème s'affirme dans l'énoncé long : il peut renvoyer au rhème aussi bien qu'au thème. Dans le discours bilingue, l'observation de l'alternance codique (ALCO) par rapport à ces trois constituants énonciatifs permet de dégager des régularités : le passage à la langue (situationnellement) matrice s'opère le plus souvent dans le rhème, mais ce rhème peut être repris par un mnémème, exemple :

- (1) a / *hän aina sano i että minä olen nationalist* /
il disait toujours que je suis Rh
b / *mutta minä en ollut / nationalist /*
mais moi je n'étais pas / Rh

c / *mä oon enempi internationalist* (ils rient) *kun .. kun nationalis*
 je suis plus *Rh* que .. que *Mn*
 (FERNANDEZ-VEST, 1994, 2001, 2004a, 2005a).

Sens bilingue et processus cognitifs

Mentionnons ici quelques caractéristiques du sens bilingue, comparé au sens unilingue, et en particulier leur pertinence distinctive pour l'étude textuelle de la mémoire quantitative et de la structuration informationnelle.

II.I Mémoire quantitative

Les observations faites dans une étude comparative sur la représentation de l'espace et du temps en same du Nord peuvent se résumer ainsi : la compétence mémorielle quantitative des femmes est moins sûre que celle des hommes. Chez les femmes, l'estimation des distances comme la datation sont peu fiables, généralement rapportées à des référents de la sphère personnelle de l'énonciatrice, exemple :

(2) – *Sávzajávrrres mun lean fitnan. =>> Dallehan ledje visot dát ollesmánát .. mun lean fitnan gal dalle muhto mun in dieđe daid vuođđaloguid.*

“ Au lac de Sávzajávri j'y suis retournée. =>> Là alors les enfants étaient tous adultes .. j'y suis allée aussi à l'époque mais je ne sais pas dire l'année. ”

(FERNANDEZ-VEST, 1998)

Étudiée de façon comparative dans une autre situation, celle du bilinguisme finnois-anglais de Californie, la mémoire quantitative fait intervenir un critère nouveau : la différence entre hommes et femmes ne réside pas uniquement dans la compétence pour compter ou mémoriser ni dans les référents utilisés comme supports de la mémoire, mais dans *la langue* utilisée de façon préférentielle pour quantifier. Cherchant à savoir si des informatrices d'origine finnoise de la 1^{ère} ou 2^{ème} génération d'immigrés (càd. disposant généralement d'une pratique courante de la langue 1) révélaient une incertitude linguistique dans la quantification mémorisée, on a pu observer que les femmes ont mémorisé sans difficultés les lieux et les dates, mais qu'elles ont une tendance marquée à les citer dans la langue majoritaire, l'anglais – tendance rarement observée chez les hommes. Considérons l'exemple (3) :

(3) – *Milloin vanhempasi tulivat Amerikkaan?*

“ Quand est-ce que tes parents sont arrivés en Amérique? ”

ð Minu ISÄ.... lähti merelle / kun hän oli kuudentoista vuotias. (...) Mutta minä en tiedä koska hän / juuri tuli / Amerikkaan. Hän oli ð nineteen o nine (– Aah.) hän oli jo täällä. (...) Sitten minun veli syntyi siellä vuosi nineteen fifteen [coughs] anteeksi / ja / sitten ne lähti täällä San Franciscoon. Ja minä synnyin täällä sitten nineteen seventeen. (...) Minä menin / niin kaikki nuoret silloin meni / Veljesseuran Hallille (– Hm-m). Siellä oli kaikki suomalaisia. (...) Siellä minä tapasin Reinon. Ja ð me menimme naimisiin ð nineteen thirty-eight / ja me olemme ollut viisikymmentä pian ensi kuussa viisikymmentä seitsemän vuotta / naimisissa (– Ja-ah.). (...) Ja / sitten mä minä / yhdyin / ð Sisarseuraan / ð vuosi nineteen forty. Minä sanon noita englanninkielellä kun se on sokelampi minulle.

“ Mon PERE a pris la mer, quand il avait seize ans. (...) Mais je ne sais pas quand il, est arrivé exactement, en Amérique. Il était ð en nineteen o nine (– Ah) il était déjà là. (...) Puis mon frère est né là-bas nineteen fifteen (tousse) pardon, et, ensuite ils sont partis ici à San Francisco. Et moi je suis né ici ensuite en nineteen seventeen . (...) Je fréquentais , enfin tous les jeunes alors fréquentaient , le Hall de la “ Fraternité ” (– Hm-m). Là-bas c'étaient tous des Finnois. (...) J'y ai rencontré Reino. Et ð nous nous sommes mariés ð en nineteen thirty-eight, et nous sommes ... depuis cinquante depuis bientôt cinquante sept ans le mois prochain mariés. (– Ah tiens.). (...) Et, puis j'ai j'ai ð rejoint celui de la “ Sororité ”, en nineteen forty. Je les dis en anglais parce que c'est plus facile pour moi ”.

On note que cette informatrice compte généralement en finnois, nonobstant les difficultés spécifiques de la morphologie numérale finnoise. Dans le 1^{er} énoncé, elle échoue partiellement en (sur) déclinant le déterminant numéral (*kuuden(gén.)/toista* au lieu de *kuusi(nom.)/toista* – *vuotias* ‘âgé de’ ne requiert pas le génitif). Par la suite, elle surmonte l'obstacle de la double construction partitive dans *viisi/kymmentä* (partitif, requis par le composé ‘cinq-dix’) *seitsemän vuotta* (partitif requis après un numéral) ‘cinquante

sept ans'. Mais les dates ont été mémorisées, ou du moins sont livrées automatiquement, sous leur forme invariable anglaise. De quelle nature est donc cette " facilité " à laquelle se réfère finalement la locutrice ? C'est le type de questions auxquelles le croisement des résultats obtenus par l'analyse de corpus respectivement unilingues et bilingues, avec prise en compte des positionnements dans la séquence informationnelle, devrait permettre de répondre. Reconsidérons ainsi pour sa structure informationnelle le début de l'exemple (3) :

(4) *Ø Minu ISÄ.... lähti merelle / kun hän oli kuudentoista vuotias. (...) Mutta minä en tiedä koska hän / juuri tuli / Amerikkaan.*

Mn

" Mon PÈRE a pris la mer, quand il avait seize ans. (...) Mais je ne sais pas quand il, est arrivé exactement, en Amérique. "

La reconnaissance de la dernière unité informationnelle (*Amerikkaan*) comme Mnémème explique qu'en dépit de la corrélation fréquente relevée dans divers énoncés bilingues entre une ALCO et les noms de lieu rhématiques (ex. *Sitten me muutettiin / to Philadelphia*. 'Ensuite on a déménagé, **to Ph.**'), l'ALCO ne soit guère possible ici. Le nom de lieu final n'est en effet pas un Rhème, mais la simple reprise, marquée par une intonation plate, du Thème de la question.

On constate d'ailleurs que, si le détachement final (Mnémème) ne peut pas, à la différence du détachement initial (Thème), indiquer un Thème nouveau ou un changement thématique (Lambrecht 1994 : 204), il peut néanmoins modifier, préciser ou réduire le contenu du Thème, comme dans l'extrait de dialogue suivant :

(5) – *Oliko paljon suomalaisia / siinä työssä?*

" Il y avait beaucoup de Finnois, sur ce chantier? "

– *Siellä oli PALJONkin. =>>Tämä perukka missä me asumme / nyt / oli paljon suomalaisia täällä oli*

" Y en avait BEAUCOUP c'est vrai. =>> Le pâté de maisons où nous habitons, maintenant, y avait beaucoup de Finnois ici oui. "

Cette réponse multiple aux énoncés liés par un tempo rapide (=>>) traduit une évolution discrète du point de vue de l'énonciateur. Après un 1^{er} énoncé, image-miroir de la question renforcée par une PEN, le 2^e exprime l'appropriation par l'énonciateur des faits référés : le " chantier " > " ce () où nous habitons ", qui s'appuyant sur une répétition partielle des deux premiers mots se trouve ainsi intégré dans la sphère déictique personnelle de l'énonciateur (FERNANDEZ-VEST, pp. 443-460, 1987a ; 2000b).

Une extension du corpus à d'autres types de conversations transcrites sera nécessaire pour approfondir l'analyse de ces processus mémoriels – ou plus exactement de leur expression linguistique. Le croisement du critère de la catégorie informationnelle avec celui du choix de la langue pour chacune des catégories devrait permettre d'en savoir plus sur les processus cognitifs sous-jacents (FERNANDEZ-VEST, 2004b).

II.2 Substrat finnois dans une oeuvre de fiction (Emil Petaja)

• Le substrat cognitif

J'emprunterai ici mes exemples à un corpus écrit et littéraire : l'oeuvre d'un auteur californien anglophone de science fiction d'origine finnoise, Emil Petaja (1915-2000). Quatre de ses romans futuristes les plus réputés, rédigés et publiés en anglais (1966-67 ; Petaja reçut le Nebula Award en 1995), sont imprégnés de références et d'allusions au Kalevala (épopée nationale finnoise) dont l'enfance de Petaja fut nourrie grâce aux récits de sa mère (immigrée d'Ostrobotnie finlandaise de la 1^{ère} génération), et qu'il lut à l'âge adulte dans différentes traductions. La relation intime, quasi obsessionnelle que cet oeuvre inventif révèle avec l'univers spirituel du Kalevala, ses shamans et ses héros, va bien au-delà d'un état de connaissance consciemment acquis. Cette relation semble profondément ancrée dans l'architecture cognitive de Petaja, comme le montre l'insertion régulière de noms propres finnois – toponymes et anthroponymes – dans le récit. L'association de ces noms aux résonances mythologiques avec le vocabulaire ethnique de la vie quotidienne (*puukko* " couteau à gaine ", *kalja* " bière artisanale ", etc.), réalisée au mieux dans l'ouvrage *The Stolen Sun* (1966), offre au lecteur une prise directe sur cette relation mentale de l'auteur avec sa langue maternelle, officiellement " oubliée " (Petaja s'est toujours défendu d'être finnophone à l'âge adulte) et pourtant profondément intériorisée. La description de l'instrument " proche d'une harpe " dont

joue le shaman Wainomoinen (= le Vieux Vaillant Väinämöinen du Kalevala) s'achève sur son appellation authentique : *kantele* (cithare baltique). Et plus tard, un compagnon de Wayne (variante moderne du nom du shaman antique) lui rappelle les mots qu'il a prononcés :

(6) “ There were words, names I guess, that you repeated over and over. Like Wainomoinen. (...) Once you scared hell out of me by yelling out : “ *Ukko ! Maiden valo ! Kadottaa* ”. Some groping tendrils within Wayne's molecules reached way down, down beyond Time, struggling to drag up with it the meaning of the words. And did.

Our light ! Our sun ! Ukko, help us !

With the knowledge came cerebral pain, then Lady [le vaisseau spatial] snipped in urgently. Her mind-whip pulled him away from the cahotic brink of time-fall and into the present. “ Red alert ! (..) Target dead ahead ! ”.

Ce passage peut se lire au premier degré comme une quête intentionnelle de la connaissance ancienne passant par la récupération d'une langue initiatique étrangère. Mais il est en même temps un impressionnant dialogue de tonalité psychanalytique, qui peut s'interpréter comme le désir obsessionnel qu'a l'auteur de regagner, par le truchement de sa langue originelle oubliée, son identité perdue (FERNANDEZ-VEST, 2005c).

• Le substrat linguistique (ou “ Les marqueurs de surface ” d'un discours finnois intériorisé)

Les révélateurs les plus puissants de l'ancrage de Petaja dans son enfance finnophone sont en dernière analyse les nombreux mots finnois qui *ponctuent* ses récits. Pour reprendre l'exemple du *Stolen Sun*, on y relève plusieurs types de mots ou d'expressions – le plus souvent identifiés par leur style italique – qui servent à segmenter et/ou dynamiser les répliques.

Quelles catégories linguistiques ces mots représentent-ils?

(7) • des interjections (*Mita hervia !* “ Quelle horreur ! ”, 43) ; *perkele* “ merde ”, 53) ; *Ai* “ Oh là à ! ”, 60) ;

• des verbes jussifs d'action ou de mouvement (*Menna [mene] !* “ Vas-y ! ”, 42. *Tulla [tule]* “ Viens ! ”, 45 ; *kulla [kuule]* “ écoute ”, 65) ;

• des particules discursives (*Jo* “ Oui-i ”, 49, 51, 53... ; *Niin* “ Bien ”, 50, 51, 56... ; *Ei ei* “ Non non ”, 69)

• des salutations (*Paiva ! [päivää]* “ Bonjour, salut ! ”, 88), associées occasionnellement à des termes affectifs ou de parenté – *mummu* (“ mamie ”, 62-63).

Une évaluation globale du degré d'intégration de la connaissance bilingue dans l'architecture cognitive de l'auteur nécessiterait la prise en compte du processus de construction du texte long qui combine le texte anglais courant [encore que relativement ésotérique d'accès – univers de la science fiction !] avec les noms finnois (mythiques) et les marqueurs discursifs (lesquels méritent une étude détaillée de leur cotexte) – sans oublier l'insertion périodique de qualificatifs finnois “ exotiques ” (non glosés).

III. Mémoire bilingue et syntaxe de la parole impromptue

Avec les progrès de la linguistique moderne, devenue énonciative / conversationnelle / cognitive / informationnelle, on est amené à s'interroger sur le rôle de l'ordre des mots dans la typologie linguistique (MITHUN, 1987, 1995), aussi bien que sur sa validation pour la recherche en universaux du langage (COMRIE, 1981, DRYER 1997, 1998 ; HAGÈGE, 2002). Or, la multiplication récente des études consacrées aux constructions à détachement, naguère encore confinées aux marges de la langue (BALLY, 1932 ; FREI, 1979), aujourd'hui reconnues comme une procédure usuelle de la parole ordinaire, accorde, malgré la disparité persistante des terminologies, une priorité aux critères informationnels d'accessibilité référentielle et de pertinence cognitive (GUNDEL, 1985 ; PRINCE, 1985 ; GUNDEL & all., 1993 ; LAMBRECHT, 2004 *et passim* ; FERNANDEZ-VEST, sous presse. On ne saurait trop recommander le recours à des corpus bilingues pour établir, dans des productions langagières totalement impromptues, l'incidence directe des processus mémoriels sous-jacents sur la construction phénoménologique du sens.

Bibliographie

- COMRIE Bernard, *Language universals and linguistic typology*, Oxford, Basic Blackwell., 1981.
- DUVALLON Outi & CHALVIN Antoine, *La réalisation zéro du pronom sujet de première et de deuxième personne du singulier en finnois et en estonien parlés*, Grammar and interaction, M.M.J. Fernandez-Vest & K. Pajusalu (eds.), *Linguistica Uralica*, Tallinn, 4, pp. 270-286, 2004.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Le finnois parlé par les Sames bilingues d'Utsjoki-Ohcejohka (Laponie finlandaise): Structures contrastives, syntaxiques, discursives*, L'Europe de Tradition Orale 1, SELAF, Paris, 1982.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *La Finlande trilingue, 1 - Le discours des Sames - Oralité, contrastes, énonciation*, Didier Érudition, Paris, 990 p. Préface de Claude Hagège, 1987.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Être bilingue en Feno-Scandie: un modèle pour l'Europe ?*, F. de Sivers (ed.), *Questions d'identité*, pp. 77-112, Peeters-SELAF, Paris, Sociolinguistique, 4, 1989.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Les particules énonciatives dans la construction du discours*, PUF, coll. Linguistique nouvelle, 1994.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Femmes de Laponie : migrante mémoire, l'arctique au quotidien*, in M.M.J. Fernandez (dir.), *Parler femme en Europe - La femme, image et langage, de la tradition à l'oral quotidien*, L'Harmattan, Paris, pp. 209-250, 1998.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Cognitive processes and the construction of bilingual meaning: the case of Finnish spoken in California*, *FU 9, Congressus Nonus Internationalis Fenno-Ugristarum*, Tartu, 7-13.8, 2000, Tartu, Trükk Oü Paar, pp. 237-246, 2001.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Mnémème, Antitopic : le post-Rhème, de l'énoncé au texte*, *Structure informationnelle et Particules Énonciatives*, pp. 65-105, 2004a.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *The information structure of bilingual meaning : a constructivist approach to Californian Finnish conversation*, Tuija Virtanen (ed.), *Discourse approaches to cognition*, Mouton de Gruyter, pp. 49-78, 2004b.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Information structure and typological change : Northern Sami challenged by Indo-European models*, *Les langues ouraliennes aujourd'hui – The Uralic languages today*, pp. 563-576, 2005a.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Finnish cognitive substrate in Californian science fiction*, Emil Petaja's Kalevalan Sisu, *Les langues ouraliennes aujourd'hui – The Uralic languages today*, pp. 495-513, 2005.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Kalevala et science fiction en Californie : l'œuvre d'Emil Petaja, Du terrain au cognitif. Hommages à Jacqueline*, M.C. Thomas, Gladys Guarisma & Elisabeth Motte-Florac (éds.), Paris-Leuven-Dudley (MA), Editions Peeters-SELAF, Numéro Spécial 30, pp. 643-662, 2005.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Vers une typologie linguistique du détachement à fondement ouralien d'Europe*, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 36 p., sous presse.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Bilingualism in a perspective of cognitive semantics : Evidence from Finnish Sami and Californian Finnish*, in M.M.J. Fernandez-Vest (ed.), *Actes du Colloque International Connaissance bilingue et traduction : un défi pour l'identité culturelle de l'Europe - Bilingual knowledge and translation : A challenge for the cultural identity of Europe*, 30-31 mars 2006, Paris, 12 p., à paraître.
- GUNDEL Jeanette, *Shared knowledge and topicality*, *Journal of pragmatics* (" Shared knowledge "), 9, 3-4, pp. 83-107, 1985.
- GUNDEL Jeanette, HEDBERG Nancy & ZACHARSKI Ron, *Cognitive status and the form of referring expressions in discourse*, *Language*, 69, pp. 274-307.
- HAGÈGE Claude, *Sous les ailes de Greenberg et au-delà. Pour un élargissement des perspectives de la typologie linguistique*, *BSLP, XVCII*, 1, pp. 5-36, 1993.
- HAWKINS John, *Word order universals*, New York-London, Academic Press. 1983.
- HUSS Leena, *Reversing Language Shift in the Far North: Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland*, University of Uppsala, *Studia Uralica Upsaliensia*, 31, 1999.
- LAMBRECHT Knud, *Topic, Anti-topic, and verb agreement in non standard French*, Amsterdam, John Benjamins, 1981.
- LAMBRECHT Knud, *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents*, Cambridge University Press, 1994.

PRINCE Ellen, *Fancy syntax and “ shared knowledge ”*, Journal of pragmatics (“ Shared knowledge ”), 9, 3-4, pp. 5-81, 1985.

La traduction au Liban: du didactique à l'économie

Nader SRAGE
Université Libanaise

I. Introduction

La présente communication ne prétend pas dresser le paysage du mouvement de la traduction au Liban avec tous ses constituants; tâche ambitieuse qui dépasse le temps et l'occasion offerts par nos chers organisateurs algériens.

Pourtant, j'ai saisi l'occasion pour aborder quelques aspects relatifs à la traduction et qui me sont plus ou moins familiers ou relatifs à mes occupations professionnelles. Ces trois aspects/titres portant respectivement sur « les langues dans les institutions enseignant la traduction », sur « la traduction dans le domaine économique », et sur « les organismes s'occupant de la traduction et regroupant ses membres », expriment en effet non seulement des points positifs de cette activité scientifique, mais aussi le dynamisme socioculturel et économique que vit le Liban à l'heure actuelle et qui se manifeste dans plusieurs domaines y compris la traduction.

II. Les statuts des langues dans les institutions enseignant la traduction au Liban

Hayssam KOTOB¹⁶ a dressé un tableau récapitulant les principales institutions qui enseignent la matière de la traduction au Liban :

Université ¹⁷	UL	USE K	UIL	USJ	NDU	UOB	UOJ	UAB
Langue d'enseignant	Fr ¹⁸ + Angl	Fr	Fr + Angl ¹⁹	Fr	Angl	Fr	Fr	Angl
Nombre d'étudiants ²⁰	200	193	164	150	15	15	15	10

La plupart de ces Universités sont regroupées dans une zone limitée au Grand Beyrouth. Une seule parmi elles, l'Université El-Jinan, se trouve au Nord.

Les langues d'enseignement de la traduction sont principalement l'arabe (langue A) et le français (langue B). La priorité du français par rapport à l'anglais (langue C) dans ce domaine est due, selon Kotob, à plusieurs raisons (que nous ne partageons pas forcément) telles que :

- Le besoin de traduire des émissions télévisées françaises diffusées sur les différentes chaînes libanaises²¹;

¹⁶ Le paysage linguistique dans l'enseignement de la traduction au Liban, présenté au colloque de Rennes, 2005.

¹⁷ UL : Hormis l'Université Libanaise, tous les autres établissements sont des universités privées. UIL: Université Islamique du Liban ; NDU: Notre-Dame de Louisé, UOB : University of Balamand ; UAB : University Arab of Beirut ; UOJ : University of Jinan ; ÉTIB : École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth (USJ) ; ISLT : Institut de Langues et de Traduction (UIL) ; Université Libanaise ; USEK : Université Saint-Esprit de Kaslik ; USJ : Université Saint-Joseph.

¹⁸ Fr. : français ; Angl.: anglais

¹⁹ En ce qui concerne le pourcentage de chaque langue, voir les informations ci-dessus, p. 1.

²⁰ Les chiffres qui figurent dans ce tableau, sont donnés par les directeurs et les chefs des départements de langues et de traduction de chaque institut.

- Le français est une langue intensivement utilisée dans le domaine juridique (ex : colloque juridique récemment organisé par le CDR et IPP financé par l'Union Européenne (8 à 10 Novembre 2005));
- La traduction des documents administratifs fait appel aussi à la langue française ;
Nombreux sont les étudiants libanais qui optent pour la France et les autres pays francophones tels que la Belgique, la Suisse ou le Canada, pour poursuivre leurs études universitaires ;
- Les films américains sont, le plus souvent, sous-titrés en arabe et en français.

Ainsi, les étudiants de traduction qui ont choisi le français en langue B sont avantagés quand une occasion d'embauche se présente.

Selon Hayssam KOTOB, le marché du travail n'est pas le seul facteur qui pousse les étudiants à choisir le français comme langue d'enseignement. Nous notons d'autres raisons d'importance majeure :

- La forte activité des spécialistes francophones en traduction dans le monde ;
- La politique de la France envers les causes des pays arabes constitue un motif idéologique qui favorise les relations politiques avec ce pays ;
- La culture des parents, en général, francophones, et sous l'influence du mandat français : ils choisissent le français comme langue de scolarisation pour leurs enfants. Cependant, nous remarquons de plus en plus de parents rompent avec cette histoire et choisissent l'anglais à la place du français. On constate que beaucoup de non francophones (germanophones, hispanophones, etc.) font de même ;
- Le grand nombre des institutions qui soutiennent l'enseignement du français ou en français au Liban (AUF, Mission Culturelle Française). Ces institutions épaulent des colloques et des projets en relation avec le français et octroient des bourses d'études à des étudiants et des chercheurs francophones²².

En réalité, l'enseignement de la traduction (de A vers B et de B vers A) dans les lycées est assuré principalement par des licenciés en langue française et non pas par des licenciés en traduction. Cela est dû d'une part à l'émergence récente des Instituts supérieurs de la traduction au Liban et d'autre part au fait que les diplômés de ces instituts sont en majorité appelés à exercer le métier de traducteur (plus rentable et de plus en plus demandé) plutôt que le métier d'enseignant de traduction.

En effet l'essor de la traduction vers l'arabe prôné par les grandes institutions politiques et culturelles dans le monde arabe a dynamisé le marché de la traduction à tous les niveaux.

Cela sans compter que Beyrouth est devenue le centre de traduction de l'ensemble de la région à tel point que l'on trouve actuellement des investisseurs qui viennent s'installer et ouvrir des bureaux de traduction au Liban (SARI, l'exemple type, qui est le principal fournisseur au Moyen Orient durant plus de 25 ans, a une expérience de travail qui comprend plus d'un million de pages / 300 millions de mots).

Outre la traduction vers l'arabe, l'anglais et le français dans n'importe quel domaine de la connaissance ou technologique, SARI et les autres bureaux de traductions offrent aussi les services suivants :

*Localisation*²³, *Documentation Technique*²⁴, *Glossaires et Dictionnaires*²⁵, *Brochures de Société*²⁶.

Cette effervescence régionale vient s'ajouter au développement de plus en plus poussé de la demande de traduction au niveau local. Pour cela, je vais surtout aborder le sujet de la traduction dans le domaine de l'économie qui auquel je suis familier à cause de ma pratique professionnelle (depuis 1991 jusqu'à nos jours)

III. Traduction dans le domaine économique

²¹ Il faut noter que les films et les émissions français diffusés par les chaînes libanaises, ne sont sous-titrés qu'en arabe, alors que les films et les émissions étrangers sont, le plus souvent, sous-titrés en arabe et en français.

²² Hayssam KOTOB, *Le paysage linguistique*.

²³ Adaptation des textes traduits pour convenir aux cultures, coutumes et exigences locales.

²⁴ Préparation de manuels d'opération, d'entretien et d'instruction, y compris la technologie de l'ordinateur.

²⁵ Développement, compilation et publication de glossaires et dictionnaires spécialisés.

²⁶ Conception, rédaction et impression de matériels promotionnels pour les organisations publiques et privées.

Mon expérience personnelle en tant que directeur du cabinet du président du Conseil du Développement et de la Reconstruction au Liban (CDR) me permet de constater sur le terrain que la traduction dans le domaine de la reconstruction et du développement s'est élargie et s'est progressé depuis le début des années 90.

C'est ainsi que la traduction a commencé à étendre ses activités au Liban. Ce pays était alors le théâtre d'une gigantesque opération de reconstruction avec de nombreuses compagnies étrangères agissant comme consultants ou comme des fournisseurs ou des prestataires de services techniques et d'équipements pour les ministères et les administrations publiques du Liban y compris le CDR.

Le gouvernement libanais exigeait que tous les documents soumis doivent être en arabe.

Par exemple sur 2000 exemplaires du rapport d'activité annuel du CDR publiés en l'an 2005, 900 sont préparés et édités en langue arabe, 800 en anglais et 300 en français. Ce qui explique la priorité voire la primauté de l'anglais dans le domaine de la traduction économique par l'une des plus importantes institutions publiques chargées du développement économique au Liban, et dont le chiffre d'affaires annuels moyens se situe entre 300 et 500 millions de dollars américains. À noter que l'évolution de la traduction de ce même rapport depuis 1994 reflète la tendance vers une utilisation plus courante de l'anglais. En effet, en 1994 le CDR a édité 41% du rapport d'activités en anglais et 23% en français. Alors qu'aujourd'hui ces pourcentages de traduction sont devenus 40% en anglais et 15% en français. Ce qui montre une régression significative de l'utilisation de la langue française (15% aujourd'hui au lieu de 23% en 1994).

Les Institutions relativement nouvellement instaurées (depuis 1992-3 telles IDAL, OMSAR, Ministère de l'environnement, Conseil pour la privatisation, conseil économique et sociale,...) utilisent plutôt l'anglais que le français.

Il est à remarquer que l'orientation générale du choix de la langue de traduction (B ou C) varie d'un département à l'autre ou d'une institution à l'autre selon l'éducation d'origine suivie par le responsable concerné. A titre d'exemple le Schéma Directeur de l'Aménagement du Territoire Libanais (SDATL), lancé par le CDR, a été élaboré en français. Pour permettre une large diffusion, le CDR l'a traduit en langue arabe et en langue anglaise. Il a imprimé 2600 exemplaires en langue arabe 1400 en langue française et 1000 en langue anglaise.

Les documents qui ont accompagné cette étude tels que l'ATLAS ou les documents de travail, sont restés en langue française et le CDR envisagera sa traduction dans les deux langues l'arabe et l'anglais plus tard. Les brochures résumant ce Schéma ont été imprimées surtout en langue arabe (2000 exemplaires).

Selon un fonctionnaire ayant une longue expérience dans l'administration libanaise, il s'avère qu'avant 1990, la langue utilisée pour la préparation de documents administratifs pour une diffusion internationale (Cahiers des charges pour un appel d'offre international, études de faisabilité, plans directeurs sectoriels,...) était le français (langue B). A partir des années 1992, et avec le retour d'un nombre considérable d'émigrants libanais étudiant et travaillant dans des pays anglo-saxons ou des pays arabes anglophones, la situation a été modifiée. Et depuis, c'est surtout la langue anglaise (langue C) qui est utilisée dans les documents à caractère international. Evidemment, cette modification de statut dans l'utilisation des langues a été plus dynamique dans le secteur privé.

Pour donner une idée plus globale sur le mouvement de la traduction au Liban, nous nous contentons de citer les organismes qui œuvrent dans ce domaine.

1. Organisation arabe pour la traduction (OAT) (fondée en 2002).
2. Union des traducteurs arabes (fondée en 2002).
3. Fondation de la Pensée Arabe (FPA) (fondée en 2001).
4. Syndicat des traducteurs assermentés (fondé en 2000 – 100 membres).
5. Syndicat Libanais des traducteurs (fondé en 2001).

Ces organismes s'occupent tous des traducteurs et de la traduction. A titre d'exemple, je veux vous donner un aperçu des activités de l'OAT²⁷ et de l'FPA²⁸.

Entre 2003 et 2005, l'OAT a publié 22 livres traduits tous en arabe et portant sur des sujets des sciences humaines et sociales, linguistiques, philosophiques et littéraires. Quelques uns de ces livres sont publiés déjà en 2^{ème} édition. Pour 2006, 20 livres, déjà traduits en arabe, seront publiés au cours de l'année.

Quant à la Fondation de la Pensée Arabe (FPA), elle a organisé sa première conférence Arabe sur la Traduction à Beyrouth entre 25 – 27 sep. 2005. Le thème principal était « le traduction dans le monde Arabe : situation actuelle et espoirs futurs ». J'y ai assisté, et ma communication portait sur « les problématiques de la traduction des textes linguistiques : un exemple fonctionnel appliqué »²⁹.

La FPA vient d'annoncer l'organisation de sa deuxième conférence Arabe sur la Traduction qui aura lieu entre 18-20 septembre 2006 à Beyrouth. Nous avons trouvé utile de présenter à notre audience les thèmes proposés de cette conférence :

- Institut de la traduction : sont-ils une partie de la solution ou du problème ?
- Stratégies et politiques de la traduction : qui est le responsable ?
- La traduction dans la balance du Ma'mûn (calife abbaside qui créa Bayt al Hikma (= maison de la sagesse) : financement ou investissement ?
- La traduction : une crise d'éditeurs ou de traducteurs ?
- L'information et la traduction : influencer et s'influencer.
- La langue arabe et la traduction : crise d'une nation ou d'une langue ?
- L'Ecart entre les techniciens et les linguistes dans le domaine de la traduction.
- Expériences et essais internationaux dans le domaine de la traduction.

À notre avis, les thèmes ci-dessus présentent les grandes lignes directrices de l'état actuel et de la problématique de la traduction dans le monde arabe. Les réponses requises par les divers participants pourront décrire la situation et fixer les perspectives.

À part les activités libanaises et pan - arabiques déjà mentionnées, l'expérience égyptienne est également poussée dans le domaine de la traduction. Ainsi « La Rencontre Internationale de la Traduction au Caire » organisée sous le thème de la « Traduction et la Société des Connaissances » a célébré récemment l'édition du millièmè livre de la série « Le Projet National Arabe de la Traduction » lancée depuis dix ans³⁰.

Parler de la traduction fait également appel à la langue maternelle qui « joue un grand rôle dans la formation de l'individu, sa présentation et le développement de son patrimoine matériel et immatériel ». À cet égard, et face à la mondialisation en œuvre qui consacre la suprématie d'un petit nombre de langues, l'UNESCO a célébré le 21 février 2006 « la journée Internationale de la langue Maternelle »³¹. Selon ses statistiques, la langue arabe occupe la dix-huitième position parmi les cinquante langues les plus utilisées dans la traduction³².

Ce chiffre qui reflète l'état des lieux du mouvement de la traduction dans la scène linguistique mondiale n'est ni encourageant ou décourageant. En tout cas il nous donne des indices sur les efforts demandés pour rendre la traduction un véritable métier pratiqué individuellement et par des groupes (Organismes et Instituts).

Conclusion

Après les longues années de guerre que le Liban a connues, nous assistons actuellement à une renaissance socioculturelle et économique similaire au mythe du Phénix qui renaît de ces cendres. Les quelques remarques que je viens de citer concernant la traduction au Liban dans le domaine de la didactique, des

²⁷ Propos recueillis par Mlle BOU ZAKHEM secrétaire à l'OAT.

²⁸ Propos recueillis par M. Imad SALEM, responsable à l'FPA.

²⁹ Actes de la première conférence Arabe sur la Traduction, Beyrouth 2005, pp. 423-428.

³⁰ Voir l'article de Jaber ASFOUR, le journal Al-Hayat daté du 21.02.2006.

³¹ Communiqué de presse de l'UNESCO, 24.02.2006.

³² Le journal Al-Hayat daté du 21.02.2006.

Institutions spécialisées et de l'économie préconisent un rôle florissant de la traduction dans ce petit pays de la Méditerranée. Il est évident que ce dynamisme démontre l'opportunité pour le Liban de développer encore plus son rôle pluriculturel et de rayonnement des connaissances dans le monde arabe.

Bibliographie

Journée Internationale de la Langue Maternelle, Communiqué de Presse, Ga/sm/307, 24 février 2003, UNESCO.

Le statut de l'Organisation arabe de la Traduction

Résumé exécutif, avril 2006.

République Libanaise- Conseil du Développement et de la Reconstruction- Rapport d'activités, juillet 2005.

République Libanaise, Conseil du Développement et de la Reconstruction en collaboration avec la DGU (Direction Générale de l'Urbanisme), le SDATL (Schéma Directeur d'Aménagement du Territoire Libanais), rapport final, 2^{ème} édition, novembre 2005.

ATELIER I :
DIDACTIQUE

Les élèves de l'école obligatoire française entre norme et variation dans la langue écrite

Danièle MANESSE
Université Paris 3, Sorbonne nouvelle
Laboratoire DILTEC

L'orthographe est certainement le domaine d'entrée dans la langue écrite le plus emblématique de l'école, et ceci à divers titres : lieu de conflit entre la langue orale et la langue écrite, aspect le plus visible de la norme de l'écrit, symbole d'une acculturation à des normes linguistiques sociales, manifestation de processus métalinguistiques construits dans le cadre des apprentissages scolaires...

La recherche dont il va être question reconduit à l'identique une étude comparative du niveau orthographique des enfants et adolescents de 10 à 16 ans en France, que nous avions conduite André CHERVEL et moi-même, il y a près de vingt ans, sur deux corpus importants, datant l'un de 1877, l'autre de 1987. Cette recherche avait alors fait l'objet de deux publications consécutives³³ qui ont alors contribué à éclairer le débat – toujours brûlant – sur l'évolution du niveau des élèves.

La comparaison avait, à l'époque, pu faire la preuve d'une amélioration quantitative de la maîtrise de l'orthographe à un siècle de distance (1877-1987), mais inégale selon les domaines (orthographe d'usage/orthographe grammaticale notamment) : nous avons pu ainsi montrer, du point de vue qualitatif, des déplacements des zones de turbulence dans la maîtrise de l'orthographe par les élèves entre la fin du XIXe et la fin du XXe siècle. A la suite d'une recherche sur la maîtrise de la langue en milieu populaire, inquiète de l'insécurité linguistique des élèves les plus défavorisés³⁴, j'ai donc décidé de reprendre cette étude.

Dans la double perspective linguistique (évolution de la langue écrite) et didactique (effets de l'enseignement), nous³⁵ pouvons donner quelques réponses aux questions suivantes :

- Qu'en est-il de l'orthographe des élèves en 2005, qu'une génération ou presque sépare des derniers élèves étudiés ?
- Quelles évolutions des erreurs, quels déplacements peut-on repérer ?

L'objet et la raison d'être de ce travail ont exigé de suivre le même protocole d'enquête que celui qui avait été mis en œuvre en 1987, lequel visait à reproduire, dans une population représentative la population des élèves scolarisés dans l'école obligatoire, la collecte de dictées qu'avait effectuée en 1873-1877 l'inspecteur Beuvain d'Altenheim sur le territoire français. Nous avons donc recueilli un échantillon d'environ 2800 dictées « Les arbres... » dans 25 collèges, à raison d'une classe par niveau (de la sixième à la troisième) et d'un CM2 d'une école liée à ce collège.

I. La dictée *Les arbres*

Nous avons en 1987 « hérité », sans la choisir, de la dictée que l'inspecteur BEUVAIN avait promené dans le territoire français entre 1873 et 1877. Ce petit texte de Fénelon est bien sûr celui que nous avons proposé de nouveau aux élèves de 2005 ; ce texte est, en dépit de sa forme classique, un bon test d'évaluation ; il est toujours compris des élèves : il comporte peu de mots difficiles, et c'est un bon « réservoir » de marques orthographiques qui exigent de l'élève un processus d'analyse en catégories (classes de mots, accords, etc...). Rappelons qu'en français ces marques sont le plus souvent « muettes », et que la forme orale des mots n'est donc d'aucun secours.

« Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents, et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce, qui met le

³³ CHERVEL André, MANESSE Danièle, *La Dictée, les Français et l'orthographe 1873-1987*, Calmann-Lévy, INRP, Paris, 288 p., 1989 ; *Comparaison de deux ensembles de dictées : Méthodologie et résultats*, "Rapport de recherche" n° 5, INRP, Paris, 200 p., 1989.

³⁴ MANESSE Danièle (dir.), *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*, INRP, 2003.

³⁵ L'équipe se compose de Danièle MANESSE, responsable, Danièle COGIS (IUFM de Paris), Michèle DORGANS et Christine TALLET (Docteure et doctorante).

bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc ».

II. Analyse qualitative : les comportements orthographiques

On s'intéressera ici en premier lieu à l'analyse qualitative, celle qui révèle les déplacements dans la forme des erreurs des élèves. Nous avons classé les erreurs des élèves par « type », en suivant, pour que la comparaison soit possible, exactement les mêmes critères qu'en 1987, en attribuant à chaque erreur une qualification parmi 9 « types » d'erreur :

1. Mauvais découpage du mot; mot sauté ou tronqué;
2. Aberration dans la représentation des sons;
3. Substitution de mot;
4. Cumul de faute grammaticale et lexicale;
5. Faute d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée;
6. Faute d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale est mal représentée;
7. Faute grave d'orthographe lexicale ;
8. Faute d'orthographe lexicale : forme approachante
9. Faute sur les signes orthographiques et les majuscules

Le tableau qui suit oppose les distributions des erreurs selon leur nature, entre 1987 et 2005³⁶. Ces distributions correspondent aux « comportements orthographiques des élèves », ainsi que nous les nommons dans l'ouvrage de 1989. Ce tableau est indépendant des effectifs d'erreurs, il ne s'intéresse qu'au « système » des erreurs.

Pourcentage d'erreur de chaque type (ensemble)

Type d'erreur	en % 2005	en % 1987
type 1	4	3
type 2	5	2
type 3	3	6
type 4	8	5
type 5 et 6	44	35
type 7	6	11
type 8	16	19
type 9	14	19
Total	100	100
Effectifs élèves	2767	3048

Entre 1987 et 2005, les comportements orthographiques n'ont pas substantiellement changé : la répartition des fautes selon les divers types reste *grosso modo* la même. En 2005 comme en 1987, le poids relatif des erreurs relevant de l'orthographe grammaticale (impliquée dans les erreurs de type 4, 5, et 6) pèse le plus. Mais ce poids, qui déjà s'était accru entre 1877 et 1987, a fait un bond considérable entre les deux enquêtes : 52% des erreurs, en 2005, résultent de règles grammaticales non appliquées ou de catégories non identifiées, contre 40% en 1987.

Si l'on s'intéresse maintenant aux effectifs des erreurs, beaucoup plus nombreuses en 2006 qu'en 1987, on voit que ce sont essentiellement les erreurs *grammaticales* qui font chuter les résultats de 2005 : le nombre d'erreurs par élève a quasiment été multiplié par trois pour les erreurs de type 4 et 5.

Les erreurs de type 1, 2, 3 (qui révèlent que le mot n'a pas été compris, ou n'est pas identifié ou est mal retranscrit dans la chaîne) sont plus fréquentes relativement en 2005 qu'en 1987. Il en est de même des erreurs de « signes orthographiques » (accents, cédille, trait d'union), qui ne sont qu'à peine plus fréquentes en 2005 qu'en 1987.

III. Résultats

On trouvera ci-après en résumé les résultats les plus saillants de cette comparaison (1987-2005). Mais ce n'est là qu'une sorte de toile de fond pour permettre des analyses indispensables pour comprendre ces

³⁶ *La Dictée, les Français et l'orthographe*, op. cit., pp. 187-188, 1873-1987.

résultats – analyses linguistiques, didactiques et sociologiques, voire anthropologiques, parce que l’orthographe est un objet de langue, d’enseignement, et aussi un symbole social, une compétence socialement classante -. Ces analyses en profondeur feront l’objet de l’ouvrage *la Dictée, vingt ans après, l’orthographe à l’école obligatoire* (Editions ESF, janvier 2007).

- En premier lieu, la sécheresse de la comparaison et les résultats qui précèdent ne doivent pas faire oublier son caractère relatif. Les résultats mettent face à face les élèves des classes respectives (CM2, sixième, etc.) à 20 ans d’écart. *Mais ce ne sont pas exactement les mêmes élèves* : ceux de 2005 sont plus jeunes (la politique éducative vise à réduire les redoublements depuis 25 ans), et beaucoup d’enfants qui allaient dans l’enseignement spécial il y a 20 ans sont maintenant intégrés dans les classes normales. Un tel changement de la population relativise un peu l’écart entre les résultats de 2005 et ceux de 1987.
- Sur un texte de 83 mots, les élèves du CM2 à la troisième font en 2005 en moyenne 13 erreurs; ils en faisaient 8 en 1987. La distribution des scores est très étalée, l’écart-type élevé à tous les niveaux scolaires, la médiane très proche de la moyenne, et on observe des intervalles quasi égaux entre quartiles.
- En 2005 comme en 1987, *les résultats progressent* de classe en classe :
 - en 1987, les scores passaient ainsi de 24 points en CM2, soit 12 erreurs à 8 points en troisième, soit 4 erreurs.
 - en 2005, ils passent de 37 points, soit 18 erreurs en CM2, à 24 points, soit 12 erreurs à 17 points, soit 8 erreurs en troisième.
- Cela revient à dire que le niveau orthographique, tel qu’il peut être mesuré dans ce texte a pris, entre 1987 à 2005, un retard de 2 années scolaires en gros. Les élèves de cinquième de 2005 ont le niveau des CM2 de 1987, les quatrième de 2005, celui des sixième.
- Ce changement quantitatif des résultats entre 1987 et 2005 n’est pas uniforme selon le type d’erreurs. *Ce qui plombe les résultats des élèves de 2005 par rapport à ceux de 1987, ce sont les fautes de morphosyntaxe : accords et conjugaison*. C’est là un processus, notable en 1987, qui se confirme : les erreurs de ce type représentaient 30% du total des erreurs en 1987, 40% des erreurs en 1987 et 52% en 2005. *Le poids relatif* des erreurs imputables à des règles grammaticales ne cesse donc de s’alourdir. *En valeur absolue*, en 1987, en moyenne, un élève de CM2 faisait 4,5 fautes relevant de la grammaire ; en 2005, il en fait 9 ; en 1987, un élève de troisième faisait 1,5 faute de ce type ; il en fait 4 en 2005 : ce sont les erreurs qui résistent le mieux tout au long de la scolarité ; à l’exception des erreurs de signes et d’accent, toutes les autres sont divisées par 3 entre le CM2 et la troisième.

Conclusion

Certes, la question de la norme est au cœur de la transmission scolaire de la « langue correcte. Mais le point de vue du linguiste, celui du psychologue des processus cognitifs, celui du sociologue *voire de l’anthropologue*, doivent mettre en perspective ces résultats :

- Il est vraisemblable que ces résultats interrogent la nature de l’entraînement métalinguistique qui est fait en classe, depuis les premières classes du primaire, ainsi que le temps consacré à la langue dans les programmes ;
- Peut-être sont-ils à mettre en rapport avec le discrédit de la pédagogie traditionnelle et de ses outils (apprentissage par cœur, répétition, exercices, entraînement) au profit de méthodes d’apprentissage qui cherchent à plus « mobiliser » les élèves ;
- Peut-être, plus largement, dans la société, et pas seulement française, la mise en cause et le fléchissement des normes sociales, sur lequel travaillent nombre de sociologues, sont des facteurs qui agissent sur l’orthographe : elle est une norme symbolique, et les résultats en baisse seraient un des symptômes de la baisse de la révérence aux normes ;
- Peut-être, plus largement, faut-il envisager que la baisse de l’orthographe révèle de profondes et insensibles transformations qui affectent les sociétés de longue tradition écrite, transformations parmi lesquelles il convient d’envisager celle de la relation à l’écrit et à la lecture. Car l’évolution que nous venons de décrire concerne bien d’autres pays et d’autres cultures, y compris ceux dont le système graphique est plus simple que la graphie française, et qui par tradition n’attachent pas autant d’importance à l’orthographe.

Bibliographie

CHERVEL André, MANESSE Danièle, *La Dictée, les Français et l’orthographe, 1873-1987*, Calmann-Levy, Paris, 1989, 288 p

CHERVEL André, MANESSE Danièle, *Comparaison de deux ensembles de dictées : Méthodologie et résultats*, Rapport de recherche, n° 5, INRP, Paris, 1989, 200 p.
MANESSE Danièle (dir.), *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*, Paris, INRP, 2003.

Rôle du contexte culturel dans la production d'inférences en lecture de textes narratifs

MARIN Brigitte*, MBENGONE EKOUMA Carole* & LEGROS Denis
* Laboratoire Cognition & Usages, Paris 8

Les sujets issus d'une culture de tradition orale traitent l'information d'une façon différente de ceux issus d'une culture caractérisée par la tradition écrite (GOODY, 1987 ; OLSON, 1991). Dans ce contexte, l'oralisation en tant que mode de transmission de l'information et l'oral en tant que dimension culturelle sont appréhendés comme des modalités particulières de construction de la signification des textes et d'activation des connaissances (HOAREAU & LEGROS, 2005 ; MARIN, LEGROS, MAKHLOUF, 2005). L'analyse de la signification du texte construite par le lecteur/auditeur de tradition orale, quels que soient les modèles sur lesquels elle s'appuie, se pose tout à fait différemment lorsqu'on prend en compte le contexte culturel du lecteur et l'origine du texte.

La compréhension d'un texte dépend en effet en grande partie des connaissances du monde du lecteur, c'est-à-dire des connaissances développées dans le cadre du contexte et de la culture dans laquelle il grandit (PRITCHARD, 1990). Le lecteur dérive des indices de cohérence de ses connaissances, tant linguistiques que situationnelles (i.e., connaissances du monde et en particulier du monde expérimenté du lecteur (LEGROS & BAUDET, 1997). Les textes en rapport avec la culture du lecteur favorisent donc la production d'inférences et le rappel (ANDERSON & BARNITZ, 1984 ; 1998). C'est la raison pour laquelle, selon BOWER & CIRILO (1985), la compréhension d'un texte dépend des connaissances initiales du lecteur, conformément au paradigme classique, mais aussi des connaissances façonnées dans sa culture et son milieu d'origine et construites selon les modalités de communication des informations propres à cette culture (Erwin, 1991). En d'autres termes, le lecteur construit des structures mentales en faisant appel à ses connaissances, à partir desquelles il va pouvoir générer des inférences (GRAESSER, SINGER & TRABASSO, 1994).

La production d'inférences est un mécanisme qui permet d'activer les connaissances en mémoire à long terme, d'apporter ainsi des informations absentes du texte et de combler les « trous sémantiques » lors de la compréhension et du rappel. En lisant un texte, le lecteur met en œuvre des « inférences de liaison » associant des informations relevant du contenu du texte et des « inférences élaboratives » qui résultent des connaissances antérieures provenant de ses expériences et de sa culture. Les inférences de liaison permettent de mettre en cohérence les informations appartenant à la micro-structure. Les inférences élaboratives permettent de construire la cohérence de la signification globale de ce texte.

I. But de la recherche

Cette recherche³⁷ a pour but d'étudier l'effet de la présentation orale du conte sur l'activité d'inférences dans une tâche de compréhension d'un conte africain issu de la tradition orale. Ce conte a été raconté à des élèves de onze ans (CM2) appartenant à trois espaces culturels différents, constituant chacun un groupe expérimental.

Les sujets ont été soumis à une épreuve de rappel immédiat après écoute du conte, puis à une épreuve de rappel différé. Cette épreuve consiste à restituer l'histoire afin d'évaluer ce que les sujets ont retenu et compris et qui résulte du contenu du texte et des connaissances du lecteur activées lors de la lecture. Les informations restituées lors des épreuves de rappel sont analysées en propositions sémantiques catégorisées en propositions appartenant soit au contenu sémantique du texte, soit au modèle de situation évoqué par le conte. Les premières peuvent être rappelées soit sous forme identique au texte source, soit sous forme similaire. Dans le premier cas, elles relèvent d'une simple activité de mémorisation et dans le second cas d'un traitement sémantique (Legros, Acuna & Maitre de Pembroke, 2006). La modification du prédicat ou des arguments est l'indice d'un traitement sémantique. Les secondes, issues des connaissances du sujet construites dans son milieu culturel et stockées en mémoire résultent d'une activité d'inférence. Les inférences de liaison sont des informations absentes du texte ; elles constituent une explicitation du contenu de ce texte. Les inférences élaboratives activent les connaissances construites dans la culture du sujet.

L'analyse de la production des différents types d'inférences effectuées par ces élèves devrait permettre d'évaluer le rôle du contexte culturel dans l'activation des connaissances construites en milieu mono et

³⁷ L'expérience présentée dans cette communication est issue de la thèse de doctorat de Mbengone Ekouma Carole, 2006.

pluriculturel. L'analyse des inférences de liaison est destinée à identifier la manière dont les élèves explicitent le contenu de la base de texte et lient entre elles les informations juxtaposées pour combler les « trous sémantiques » du texte en établissant une cohérence interne. L'observation des inférences élaboratives permet de repérer la capacité des sujets à rétablir la cohérence globale du conte en se référant à leurs connaissances sur le monde. Nous analysons ces résultats en fonction de la spécificité linguistique et culturelle de chacun des trois groupes, en situation d'oralisation d'un conte de tradition orale où la bimodalité orale et gestuelle favorise la compréhension du texte lu.

II. Hypothèses

Les hypothèses générales sont les suivantes : La forme des propositions du texte rappelées (identiques vs similaires) varie en fonction de l'origine culturelle et linguistique des élèves. Plus précisément on suppose que les élèves de culture orale (G1 et G2) traitent mieux l'histoire présentée oralement que les élèves du groupe G3 et donc qu'ils traitent cette histoire au niveau sémantique en intégrant leurs connaissances du monde activées lors de l'écoute. On s'attend à ce qu'ils produisent davantage de propositions sous forme similaire, indicateur de cette activité de traitement. Pour les mêmes raisons, on s'attend à ce que les sujets des groupes G1 et G2 produisent davantage de propositions résultant d'informations absentes du contenu du texte, mais issues des connaissances du monde du sujet et renvoyant au modèle mental sous-jacent au contenu du texte.

III. Méthode

Participants

Les 72 participants sont issus de classes de CM2 réparties en trois groupes.

Le groupe G1 est constitué d'élèves plurilingues provenant de la forêt gabonaise, vivant en zone rurale dans le Nord du Gabon, parlant uniquement la langue maternelle (fang) à la maison et le français comme langue de scolarisation.

Le groupe G2 regroupe des élèves plurilingues du centre ville de Libreville, scolarisés en français et parlant le français et la (les) langue(s) maternelle(s) à la maison.

Le groupe G3 comprend des élèves français monolingues situés dans la banlieue parisienne.

IV. Matériel expérimental

Texte (incipit)

Les trois fils d'Ada.

Une femme, nommée Ada, mit un jour au monde trois jumeaux ; les hommes de la tribu voulurent alors les mettre à mort, Ada les supplia donc de les lui laisser jusqu'au soir. Mais, à la fin, le chef de village vint et dit ; « laissons les enfants jusqu'à demain ! ». Mais pendant la nuit, Ada se leva, emportant les trois jumeaux, et, avec eux, elle se sauva dans la montagne. C'est pourquoi on ne put jamais les retrouver. Les noms des trois enfants, les voici : le premier s'appelait Etarane, celui d'après Mëndore, et le troisième Bisonge. La mère les emporta donc avec elle dans la forêt, et, lorsqu'elle fut loin, bien loin, elle se fit une case avec des feuilles d'amone. Au dessus de sa case, il y avait un grand arbre, et ses fruits étaient très abondants, rouges et très gros. Ce fruit là porte le nom d'angonlogo.

Un jour, Etarane, l'aîné, criait bien fort, et, pour l'amuser, Ada lui donna un des fruits d'agonlongo. Or Etarane ne marchait pas encore, il prend le fruit. Il le mange tout entier. Quand il l'a fini, il se lève sur ses jambes, va sous l'arbre et choisit un autre fruit, il le mange encore tout entier, puis il dit à sa mère : « je vais me coucher dans la case ». Sa mère le regarde alors avec un grand étonnement, car Etarane n'avait pas encore parlé de sa vie.

V. Procédure

Les participants des trois groupes, hétérogènes sur le plan de la maîtrise du français, ont écouté pendant 15 minutes un conte gabonais, ancré dans la tradition orale, « Les trois fils d'Ada ». Ce conte a été lu en français, puis, après une tâche distractive de 10 minutes, les élèves ont produit un premier rappel du texte. Le conte lu, et donc présenté oralement aux élèves des trois groupes, est rappelé par la médiation de l'écrit.

Une semaine plus tard, sans nouvelle écoute, ni lecture du conte, les participants de ces trois groupes ont produit de mémoire un second rappel du conte dans lequel ils ont le plus souvent effectué des ajouts par rapport à leur premier écrit. Certains de ces ajouts correspondent à des « inférences de liaison » permettant de lier les nouvelles informations sur la « base de texte » proposées dans le deuxième rappel. D'autres font appel à des « inférences élaboratives » qui viennent enrichir le texte initial en faisant appel à des connaissances sur le monde et sur le domaine évoqué par le texte.

VI. Résultats et interprétations

Contrairement à la première hypothèse, les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne produisent plus de propositions sous forme similaire que ceux des groupes G2 (scolarisés au Gabon en zone urbaine), qui eux-mêmes rappellent plus de propositions similaires que les élèves du groupe G1 (scolarisés au Gabon en zone rurale).

Par conséquent, le recours au rappel en propositions identiques est plus important dans le groupe G1 (43%) que dans le groupe G2 (39 %) et dans le groupe G3 (26 %). Notre première hypothèse n'est donc pas confirmée. La présentation orale du conte favorise le rappel des élèves du groupe G3 vivant dans une société où l'écrit prédomine, groupe dans lequel les élèves produisent beaucoup plus de propositions similaires que de propositions identiques, et beaucoup plus de propositions, en général. Ces résultats présents dans les rappels immédiats, sont confirmés lors des rappels différés.

En revanche, les élèves des trois groupes G1, G2 et G3 rappellent plus de propositions sous forme similaires au texte source que de propositions identiques. Tous ces élèves mettent en jeu les mêmes processus de traitement au cours de l'activité de rappel, ce qui pourrait signifier qu'ils ont réalisé un traitement sémantique du texte qui leur permet de construire la cohérence micro- et macro-structurelle du récit et qu'ils traitent celui-ci selon les mêmes modalités (MBENGONE EKOUMA, 2006). Pour comprendre un texte, l'élève fait appel « aux connaissances linguistiques, aux connaissances sur le domaine que représente le texte » mais aussi à des connaissances façonnées dans son environnement culturel.

Nous avons également émis l'hypothèse selon laquelle les élèves des groupes G1 et G2 produiraient davantage de propositions résultant d'informations absentes du contenu du texte, mais issues des connaissances du monde du sujet et renvoyant au modèle mental sous-jacent du texte. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions ajoutées concernant le contenu de la base de texte que de propositions ajoutées renvoyant au modèle mental sous-jacent au texte. Les résultats confirment cette hypothèse et nous indiquent que les élèves gabonais traitent le niveau sémantique en reformulant le contenu de la base du texte à l'aide des connaissances construites dans leur contexte culturel. En revanche, les élèves français adaptent leurs stratégies en fonction de l'origine du conte lu, ce qui les amène à produire plus de propositions liées à la micro-structure du texte. Les élèves scolarisés au Gabon activent lors de la compréhension davantage de connaissances en rapport avec leur environnement culturel et les élèves scolarisés en région parisienne activent davantage de connaissances en rapport avec le contenu du texte.

Les résultats de l'analyse des propositions « ajoutées » nous permettent de conclure que les connaissances antérieures façonnées dans la culture du lecteur bilingue, en situation de diglossie et activées lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte favorisent la compréhension orale en L2 (HOAREAU et LEGROS, 2006).

Éléments de conclusion

Dans le cadre de cette recherche, la supériorité des rappels des élèves français monolingues du groupe G3, en termes de volume de production, s'explique par leur appartenance à une culture de l'écrit. Il est probable que les élèves des groupes G2, et plus particulièrement G1, issus de la tradition orale à laquelle appartient le conte gabonais « Les trois fils d'Ada » ne mobilisent pas l'ensemble des savoirs qu'ils détiennent et qu'ils réactiveront à des occasions spécifiques. Le passage de l'oral à l'écrit chez les élèves issus de tradition orale n'est pas favorable au rappel écrit du contenu sémantique du récit et ne permet pas d'évaluer la compréhension du texte entendu. L'écrit qui ne fait pas partie de la culture des élèves issus de la tradition orale constitue un obstacle à la restitution sous forme écrite d'un récit présenté oralement. En revanche, les élèves vivant dans une société où l'écrit prédomine traitent de façon différente les informations, l'oral n'étant qu'une modalité de présentation.

En revanche, l'importance des propositions identiques rappelées par les élèves gabonais vivant en zone rurale montre la prégnance de l'oralité dans la culture de tradition orale qui favoriserait la mise en mémoire, non seulement du contenu sémantique des mots, mais aussi des mots eux-mêmes qui

constituent le véhicule de ce contenu sémantique (LEGROS, ACUNA & MAITRE DE PEMBROKE, 2006). De plus, la qualité des inférences effectuées par les élèves gabonais - rappelant le conte en L2 - et plus particulièrement de ceux vivant en zone rurale leur permet d'activer des connaissances culturelles qui donnent sens au texte en assurant la cohérence du récit, alors que les élèves monolingues français opèrent des inférences superficielles. Ces résultats ont des implications importantes pour la conception d'une didactique cognitive de l'écrit en contexte de diglossie (NOYAU & QUASHIE, 2002) qui doit à la fois prendre en compte les modalités d'évaluation de la compréhension en L2 et la sensibilisation des élèves français à des modèles culturels exogènes.

Bibliographie

- ANDERSON Billy & BARNITZ John, *Cross-cultural schema and reading comprehension instruction*, *Journal of Reading*, 27, pp. 103-107, 1984.
- ANDERSON Billy & BARNITZ John, *Cross-cultural Schemata and reading comprehension instruction*, Republished in M. F. Opitz (éd.), *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Learners : A Collection of Articles and Commentaries*, pp. 95-101, Newark, DE, International Reading Association, 1998.
- ERWIN Barbara, *The relationship between background experience and students comprehension : a cross-cultural study*, *Reading Psychology : An International Quarterly*, 12, pp. 43-61, 1991.
- GOODY Jack, *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge University Press, 1987.
- GRAESSER Arthur, SINGER Murray & TRABASSO Tom, *Constructing inferences during narrative text comprehension*, *Psychological Review*, 101, pp. 371-395, 1994.
- HOAREAU Yann & LEGROS Denis, *Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie*, Bertrand Troadec (éd.), *Culture et Développement Cognitif*, Enfance, 2006.
- LEGROS Denis & BAUDET Serge, *Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle*, *International Journal of Psychology*, 31, (6), pp. 235-254, 1997.
- LEGROS Denis, ACUNA Teresa, MAITRE DE PEMBROKE Emmanuelle, *Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte*, *Langages*, 164, 2006.
- MARIN Brigitte, LEGROS Denis & MAKHLOUF Mohammed, *Analyse de la production de texte en contexte plurilingue. Implications pour la théorie et la méthodologie dans une démarche linguistique structurale et fonctionnelle*, XXIXth International Conference on Functional Linguistics, SILF 2005, Helsinki, Finland, 21-24 septembre 2005.
- MBENGONE EKOUMA Carole, *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*, thèse de doctorat, Psychologie cognitive, Université de Paris 8, mars 2006.
- NOYAU Colette & QUASHIE Maryse, *L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest*, Colloque Français langue maternelle / étrangère / première / seconde : vers un nouveau partage, 2002.
- OLSON David, *Literacy and Orality*, Cambridge University Press, 1991.
- PRITCHARD Robert, *The effects of cultural schemata on reading processing strategies*, *Reading Research*, 25 (4), pp. 273-295, 1990.

Dyslexie et structure cérébrale

Saliha GUELLAB-KEZADRI
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

I. Problématique

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un doctorat d'orthophonie sous la direction de N. ZELLAL, et fait suite à un magistère soutenu toujours sous sa direction.

Il s'agit d'un projet à ses débuts de réalisation, j'en présenterai ici, le cadre conceptuel, ma problématique et mes hypothèses.

La description anatomo-clinique des troubles d'apprentissage de la lecture a permis aux chercheurs d'identifier les zones cérébrales responsables de l'activité lexicale (SERON X. & all., 1994).

L'approche neurobiologique est qualifiée, par la plupart des chercheurs, comme étant une ancienne et nouvelle thèse. Elle est déjà amorcée par les neurologues du 19^{ème} siècle : MORGAN, en 1896, après observation du premier cas de dyslexie, explique ce trouble par un développement pathologique du gyrus angulaire (RICHARDSON, 1992, in CASALIS, 1995), ce, en référence au cas de troubles lexicaux acquis décrits par DÉJERINE en 1891 (ROBICHON F., 2000).

Au début du 20^{ème} siècle, HINSHELWOOD, parle de cécité congénitale du mot, syndrome qu'il a observé chez des patients cérébrolésés. ORTON, 1925-1937, parle de strephosymbolia. Il définit la pathologie comme étant une perturbation de la perception visuelle, due à un retard de spécialisation hémisphérique concernant le traitement du langage.

La relation entre dominance hémisphérique et dyslexie a donné lieu à de nombreuses recherches essentiellement en neurologie (CASALIS S., 1995).

Mais, l'approche neurobiologique connaît un déclin dans la première moitié du 20^{ème} siècle, au profit des tendances psychologiques et psychosociologiques, et vers les quelles les études dans le domaine de la dyslexie sont orientées.

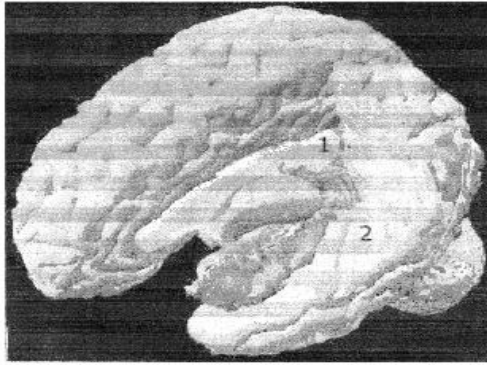
Néanmoins, avec l'avènement de la technologie dans le domaine médical et le développement des techniques d'imagerie cérébrale (scanner TEP et l'IRM), l'on observe un retour à la dimension neurobiologique (HABIB M. 1995, CASALIS S., 1996). Ceci a permis aux recherches de décrire in vivo les structures cérébrales sous-tendant l'activité de la lecture et les spécificités anatomiques des zones cérébrales observées chez les dyslexiques.

Dans cette perspective les recherches menées, s'engagent dans deux principales directions : la première concerne la neuro-anatomie, la seconde a trait à la spécialisation hémisphérique et au traitement de l'information.

Pour les besoins de cet exposé nous nous limitons à la première direction. Dans ce sens, les travaux les plus marquants sont ceux des chercheurs américains GESHWIND et GALABURDA, qui, en 1986, procèdent à des études cytoarchitectoniques post-mortem sur des cerveaux de sujets dyslexiques (HABIB M., 2000).

Les résultats de ces recherches concluent à une symétrisation du planum temporal et de la scissure de Sylvius. Normalement, ces régions sont asymétriques en faveur de l'hémisphère gauche (HABIB M., 1996). D'autres anomalies sont relevées dans la disposition des cellules neuronales. Dans une étude comparative entre sujets dyslexiques et sujets contrôles et en utilisant l'IRM, LARSEN et ses collaborateurs (1990) relèvent la présence de symétrisation du planum temporale chez 70% des sujets dyslexiques contre 30% chez les sujets contrôles.

Dans les travaux du neurologue français HABIB M., l'on retrouve les mêmes données anatomiques et il met en exergue trois régions spécifiques chez le dyslexique qu'il qualifie de régions clés. Il s'agit du planum temporal, le corps calleux et le cervelet :



Régions clé d'après HABIB M. 1-corps calleux 2- lobe temporal 3- cervelet

En résumé, les anomalies anatomiques mises en évidence peuvent être classées en trois catégories à savoir :

- anomalies cérébrales microscopiques dans les aires du langage ;
- anomalies sous-corticales des relais sensoriels thalamiques ;
- anomalies cérébrales macroscopiques. (ROBICHON F., 2000).

HABIB M. relève une particularité du cerveau du dyslexique : le corps calleux qui présente une plus grande taille chez ce dernier par rapport au normo-lecteur. Cette zone est connue pour être le lieu de différences entre le cerveau d'un gaucher et celui d'un droitier, d'une part, et entre cerveau masculin et cerveau féminin, d'autre part.

Cette zone est susceptible de modifications sous l'influence de facteurs introduits tardivement dans le développement comme l'entraînement intensif pour l'apprentissage d'un instrument de musique (HABIB M., 2002).

Ce chercheur, en collaboration avec des chercheurs britanniques, trouvent un lien entre la langue maternelle et le développement du corps calleux. Ils concluent que la différence de taille du corps calleux chez le dyslexique dont la langue maternelle est le français, ne se retrouve pas chez ceux dont la langue maternelle est l'anglais. Sans doute, ceci est du à la spécificité de chaque langue : l'anglais étant une langue plus phonétique que le français.

II. Approche

Dans cette perspective, nous tentons d'approcher les aspects anatomiques chez le dyslexique arabophone, dont la langue présente des particularités susceptibles d'influencer les données anatomiques observées chez le dyslexique français ou anglais.

En effet, l'arabe, langue sémitique, se lit de droite à gauche. Cela n'implique-t-il pas une spécificité de l'activité cérébrale ?

Ceci relève de l'interaction entre le culturel et le biologique (CHOKRON S., 2002). L'aspect anatomophysiologique ne serait-il pas tributaire des particularités du système graphique arabe, lequel présente beaucoup de similitudes entre ses unités ?

Citons l'exemple de رز , سش , ج ح خ .

La différence entre ces graphèmes réside dans la présence, l'absence ou la position du point diacritique. De plus, certains graphèmes sont modifiés selon qu'ils soient au début, au milieu ou à la fin de mot : ع ع

La représentation graphique du système vocalique est très simple : il s'agit de formes géométriques placées en dessous ou en dessus du graphème.

A un moment de l'apprentissage, le lecteur doit pouvoir se passer de ces voyelles pour identifier les mots.

Conclusion

Ainsi, la lecture de texte en arabe suppose la maîtrise des règles syntaxiques, en particulier lorsqu'il s'agit d'un texte non vocalisé, puisque la voyelle finale détermine la classe syntaxique du mot ou du syntagme.

Intéressée, charmée peut-être, par l'approche neurobiologique, nous voudrions vérifier ces hypothèses dans le cadre de nos préoccupations majeures actuelles.

Ce travail nécessite des moyens spécialisés que je compte obtenir auprès du corps médical : techniques de neuro-imagerie, particulièrement l'IRM, lesquelles sont difficiles à programmer, Nous devons donc convaincre les personnes spécialisées en mesure de nous aider, pour partager les conceptions théoriques présentées dans cet exposé.

Dernière remarque : les troubles de l'apprentissage de la lecture sont relégués au second plan, ils ne sont pas considérés comme un problème majeur de santé publique. Dès lors, je saisis l'occasion pour lancer une action dans ce sens et faire en sorte que cette pathologie puisse figurer dans la nomenclature des handicaps auxquels il faut prêter attention et mettre à la disposition des chercheurs les moyens pour les explorer valablement, en vue de les traiter.

Bibliographie

CASALIS Séverine, *Lecture et dyslexies de l'enfant*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 1995.

GUELLAB-KEZADRI Saliha, *Troubles d'apprentissage de la lecture à l'école fondamentale : élaboration d'un test de lecture en langue arabe*, magistère d'orthophonie, s.d. N. ZELLAL, DPSEO, Université d'Alger, 1999.

HABIB Michel & all., *Neurologie de la dyslexie*, XIX^e Journée de neuropsychologie et de rééducation, Centre Hospitalier Emile Roux, Novembre 2000.

HABIB Michel, *Dyslexie : le cerveau singulier*, Solal, Marseille, 1997.

HABIB Michel, *Dyslexie, dyslexies*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 2000.

HABIB Michel, *Bases neurologiques des troubles spécifiques d'apprentissage*, Réadaptation, ONISEP, n° 486, pp.16-28, janvier 2002.,

SERON Xavier, VAN DER LINDEN Martial, *Traité de neuropsychologie clinique*, Solal, Paris, 2000.

Contribution à une théorie développementale de l'écrit de résolution de problèmes en mathématiques

Maryvonne MERRI*, Roland POUGET** et Alain MERCIER***

*Ecole Nationale de Formation Agronomique de Toulouse

**Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Midi-Pyrénées

***Institut National de Recherche Pédagogique

I. Classes de problèmes et techniques

Plus que la résolution de problèmes isolés, l'enjeu de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire³⁸ est de permettre la maîtrise de classes de problèmes. Au-delà de la résolution d'un problème spécifique, les élèves doivent donc entrevoir les moyens de résoudre d'autres problèmes.

Le système scolaire considère qu'il n'existe qu'une seule technique pour résoudre les problèmes d'une classe donnée et l'on nommera fréquemment ces problèmes du nom de la technique ou des objets écrits manipulés. En effet, le statut essentiel d'une production écrite dans l'enseignement secondaire est l'« ostension » d'une technique c'est-à-dire d'un système de signes et des gestes associés (BOSCH & CHEVALLARD, 1999). Par exemple, on identifie les élèves qui utilisent une technique de résolution algébrique de problèmes à deux inconnues par des systèmes de signes tels des équations, des accolades et par des transformations telles la substitution et l'élimination.

Le programme de mathématiques a coutume d'introduire en même temps les classes de problèmes et les techniques algébriques correspondantes. Ce sont d'abord les problèmes à une inconnue et la technique algébrique de résolution qui sont introduits puis le curriculum prévoit l'introduction des problèmes à deux inconnues et les techniques de combinaison et substitution.

Le fait de disposer d'une technique crée donc la classe de problèmes pour les élèves. Pourtant, concevoir un parcours dans un ensemble de problèmes reste un moyen didactique inhabituel pour construire une technique. Il n'existe pas seulement une coïncidence curriculaire entre les techniques et les catégories de problèmes mais l'étude est, la plupart du temps, réduite à des prototypes alors qu'une technique a été construite parce qu'elle aide à résoudre des problèmes qui apparaissent similaires à des problèmes déjà rencontrés. C'est la répétition qui crée le besoin technique.

C'est dans cette perspective de relation entre besoin et technique que nous avons proposé à des élèves de collège et de lycée un ensemble de quatre problèmes qui sont identifiés, dans le curriculum, par « deux équations à deux inconnues ». Une partie de ces élèves (6^{ème}, 5^{ème}) n'ont pas encore bénéficié d'un enseignement de l'algèbre. Nous faisons deux hypothèses :

- Les élèves plus jeunes peuvent résoudre des problèmes qui seront plus tard résolus avec de telles techniques algébriques ;
- Etudier simultanément différents problèmes de même structure accroît non seulement la performance des élèves mais permet également de développer des systèmes de signes pour représenter, calculer et contrôler des solutions.

Nous avons donc créé expérimentalement un écart entre les problèmes et leur technique de résolution « officielle ». Notre matériau de recherche est composé des écrits de résolution des élèves et nous caractériserons le développement des systèmes de signes de deux points de vue : a) d'un point de vue macro-génétique en identifiant les écrits qui caractérisent les élèves d'un niveau scolaire donné . b) d'un point de vue micro-génétique en étudiant les transformations des écrits à travers les quatre problèmes.

De nombreuses recherches en psychologie considèrent l'écrit et les verbalisations comme des moyens privilégiés d'accès à la pensée (NEWELL & SIMON, 1972). Selon cette méthodologie, l'écrit et les verbalisations ne doivent pas avoir d'autres conséquences qu'un éventuel ralentissement de l'activité. Nous considérerons ici l'écrit d'une autre façon : qu'écrivent les élèves qui résolvent un problème avec un papier et un crayon ? Qu'est-ce qu'ils n'écrivent pas ? Quels sont les éléments écrits qu'ils ajoutent ou enlèvent ?

L'écrit ne sera donc pas considéré ici comme une méthodologie d'accès à la pensée mais sera ici décrit pour lui-même.

II. Ecrire comme processus didactique et comme processus psychologique

³⁸ Le système d'enseignement désigné ici est le système français actuel.

La théorie de BOSCH & CHEVALLARD (BOSCH, 1994 ; BOSCH & CHEVALLARD, 1999) est spécifique à l'activité mathématique. Ils rompent avec une représentation de l'activité mathématique qui aurait lieu seulement « dans la tête de l'élève » et considèrent que les instruments matériels (les mots et discours écrits et oraux, les graphiques ...) sont subordonnés à une activité non visible. Ils proposent une distinction entre « ostensifs » - ce qui peut être manipulé par une personne – et « non ostensifs » - ce qui ne peut pas être manipulé. Par exemple, la notation Log est un objet ostensif tandis que la notion de logarithme est un objet non-ostensif. De plus, les objets ostensifs et les objets non-ostensifs ont besoin les uns des autres.

Selon BOSCH & CHEVALLARD, l'association entre non-ostensifs et ostensifs est, en grande part, déterminée dans le cadre d'institutions. Par exemple, la proportionnalité a été successivement enseignée en utilisant le langage des proportions, des opérateurs, le langage des tableaux ... à travers de nombreuses réformes de l'enseignement (BOISNARD & al., 1994).

De plus, les institutions peuvent favoriser ou encore restreindre certains usages des objets ostensifs. Par exemple, jusqu'à récemment, pour résoudre des problèmes de vitesse, le système scolaire français restreignait la notation m/s à l'unité de la solution. Dans le même temps, d'autres systèmes scolaires permettaient aux élèves d'utiliser la notation m/s comme moyens pour résoudre des problèmes de vitesse. Dans de tels systèmes, on enseigne explicitement aux élèves à contrôler leurs calculs en se référant à « m » pour la distance et à « s » pour la durée.

Enfin, les objets ostensifs peuvent être plus ou moins pratiques pour réaliser un calcul. Par exemple, la notation $\sqrt{\quad}$ est aussi utile que l'exposant $\frac{1}{2}$ pour calculer $\sqrt{2 \times 3} = \sqrt{2} \times \sqrt{3}$ mais la seconde notation est bien plus pratique pour calculer la dérivée de la fonction \sqrt{x} : $(\sqrt{x})' = (x^{-1/2})' = \frac{1}{2} x^{-3/2}$ (BOSCH & CHEVALLARD, 1999).

La relation entre ostensifs et non-ostensifs est bien plus qu'une relation sémiotique. En effet, BOSCH & CHEVALLARD mettent en évidence la dimension instrumentale des objets ostensifs. Par exemple, une notation comme $\sqrt{\quad}$ possède, d'une part, une dimension sémiotique parce qu'elle est peut être associée à un ou plusieurs objets non-ostensifs et, d'autre part, une valeur instrumentale qui permet à l'élève de prendre en charge des fonctions de résolution de problèmes. Les objets ostensifs supportent des gestes techniques tout en représentant des objets non-ostensifs.

Cette dernière idée fonde une approche technique de l'activité mathématique, les techniques étant reliées à des discours à propos d'elles-mêmes. La technologie comme l'explicitation des techniques requiert, à son tour, la production de nouveaux objets ostensifs et d'objets non-ostensifs. La création mathématique est donc un mouvement de va-et-vient entre ostensifs et non-ostensifs qui est motivée par la nature technique de l'activité. Il est alors de la plus grande importance de se centrer sur des cas où les objets ostensifs, les objets non-ostensifs et les techniques ne sont pas disponibles en même temps ou ne le sont plus. Une telle situation n'est pas viable et les objets manquants doivent être inventés pour créer un système à la fois technique et porteur de sens.

La théorie de BOSCH & CHEVALLARD nous aide à rester attentifs à la distinction entre difficultés cognitives et difficultés d'origine institutionnelle. Une telle théorie peut également prédire les écrits qui seront observés à différents niveaux scolaires.

Cependant, l'approche non-psychologique de BOSCH & CHEVALLARD ne rend pas compte de la présentation largement utilisée de « problèmes à énoncés » et, plus généralement, du terme désigné dans la théorie sémiotique de PIERCE comme « objet ». En effet, il n'existe pas seulement une relation entre objets ostensifs et objets non-ostensifs mais également entre la réalité et sa représentation. VERGNAUD (1994) met en évidence ces deux relations, en les désignant par « homomorphismes ».

Selon VERGNAUD, l'homomorphisme entre la réalité et sa représentation repose surtout sur des opérations qui prennent place à trois niveaux :

- S'informer sur la réalité correspond au premier niveau. Les opérations de prise d'information sont dirigées vers la sélection d'informations pertinentes.
- A un deuxième niveau, les éléments à représenter doivent être choisis. En effet, il n'existe pas de correspondance entre les éléments qui sont représentés et les éléments sélectionnés dans la prise d'information.
- A un troisième niveau, une autre sélection correspond aux éléments de la réalité qui peuvent être représentés en utilisant des objets ostensifs. Cette sélection peut varier selon le niveau de développement des élèves. Par exemple, les enfants de début de collège peuvent avoir des difficultés à représenter des dates de naissance comme des points sur une droite numérique (VERGNAUD, 1987).

L'homomorphisme entre les systèmes de signes et les objets « non-ostensifs » qu'ils désignent renvoie, selon VERGNAUD, à l'organisation de la représentation spatiale des écrits. Cette représentation ne fait donc pas seulement référence à des objets mais également à des situations. Ainsi, les listes, les formules, les équations sont autant de moyens que les cultures ont inventés à travers l'Histoire (GOODY, 1979).

Les personnes héritent de ces outils qui deviennent des standards d'écriture des problèmes. BRUNER & al. (1966) les désignent comme des « amplificateurs » culturels de l'activité individuelle. Pour faire face à un problème, on peut mobiliser des instruments déjà intériorisés et les adapter pour développer de nouveaux modes d'action.

Un bon écrit est suffisamment homomorphe de ce double point de vue, en ayant acquis une certaine autonomie par rapport à la réalité et par rapport aux relations entre objets représentées. Il est, en particulier, une « représentation calculable » c'est-à-dire qu'il aide à calculer une solution au problème (VERGNAUD, 1975). Les équations algébriques, les tableaux de proportionnalité sont des exemples de « représentations calculables ».

Selon BOSCH & CHEVALLARD, les usages des ostensifs sont surtout déterminés dans les institutions scolaires et peu d'innovations sont à attendre des personnes. Par contre, la théorie de RABARDEL (1995) met en avant que les phénomènes de genèse instrumentale ne sont pas marginaux ou accidentels mais généraux dans l'activité cognitive. RABARDEL tient compte de la définition sociale et institutionnelle des instruments mais il utilise le concept de schème car celui-ci est l'entité psychologique qui peut inclure des composantes sociales et rendre compte du fonctionnement du sujet.

Selon RABARDEL, la description des étapes successives de développement de l'instrument est basée sur la distinction entre le pôle sujet (le schème) et le pôle « artefact » de l'instrument : l'artefact peut être modifié selon un processus d'instrumentalisation (RABARDEL, 1995, p. 140), le schème peut aussi être modifié selon un processus d'instrumentation (RABARDEL, 1995, p. 143).

Dans un texte plus récent (RABARDEL, 1999) remet en cause la distinction vygotskienne entre « instruments psychologiques » et « instruments matériels », montrant que le langage n'appartient pas seulement à la catégorie « instrument psychologique » mais qu'il est également un instrument matériel, à la fois orienté vers le sujet et orienté vers l'extérieur. DERRIDA (1981) met en avant le statut particulier de l'écrit : si un mot à l'oral peut être traduit, sa matérialité résiste à toute traduction. Il nous apparaît que l'écrit peut se libérer en partie des objets psychologiques et réels qu'il représente et connaître des transformations autonomes pour des raisons telles que l'économie de l'écriture ou encore son esthétique. La « calculabilité » d'un écrit passe par les transformations que permet sa matérialité. Les scripteurs ont alors à trouver, en particulier, un équilibre entre écrire pour économiser des efforts, écrire pour être lu, écrire pour résoudre le problème : les abréviations, les icônes, les symboles sont au cœur de cet équilibre.

III. La situation expérimentale

Quatre problèmes à énoncé ont été présentés à 201 élèves de la classe de 6ème à la classe de Première (du début du collège à la fin du lycée) et à 11 professeurs-stagiaires de mathématiques au début de l'année scolaire. Ces problèmes ont été regroupés dans un livret de telle façon qu'ils puissent être résolus dans n'importe quel ordre. Les élèves ne pouvaient consacrer plus de 55 minutes (la durée d'un cours) à la résolution de ces problèmes.

La structure de ces problèmes peut être représentée par le système suivant de deux équations à deux inconnues :

$$\begin{cases} ax + by = c \\ x + y = d \end{cases}$$

a, b, c, d, x, y sont des entiers positifs.

Aux deux contraintes du problème correspondent respectivement une équation. Les coefficients entiers permettent l'émergence de procédures de résolution spécifiques à ce contexte.

Nous avons joué sur quelques variables didactiques³⁹. Ce sont, en particulier, la taille des nombres, l'identification immédiate des constantes *a*, *b*, *c* et *d* dans l'énoncé, la nature des inconnues (cardinaux ou mesures non discrètes) et une éventuelle représentation en termes de contenant/contenu (lits et chambres).

³⁹ Une variable didactique est généralement définie comme un paramètre des situations proposées aux élèves dont la variation a une incidence sur les procédures de résolution des problèmes.

Le choix des variables didactiques rend à la fois possible la résolution des deux premiers problèmes sans mettre en œuvre une technique algébrique -et on verra ce que font les élèves les plus jeunes- tout en rendant très ou trop coûteuses des procédures non algébriques pour les problèmes suivants.

<p>Problème A : A la clinique « la Sauvegarde », il n'y a que des chambres à 1 lit et des chambres à 2 lits.</p> <p><i>Aujourd'hui, la clinique est complète: 20 malades occupent tous les lits des 13 chambres de la clinique. Combien de chambres à 1 lit et combien de chambres à 2 lits y a-t-il ?</i></p>	<p>a est donné, b est donné ($a = 1$ et $b = 2$).</p> <p>c n'est pas donné directement, on donne le nombre e de malades. Il y a donc un implicite : 1 malade correspond à 1 lit (l'énoncé dit uniquement qu'il y a plus de malades que de lits : $c \leq e$). x et y sont des entiers non nuls.</p>
<p>Problème B Dans un refuge de montagne, il n'y a que des chambres à 2 lits et des chambres à 4 lits.</p> <p><i>Aujourd'hui, elle affiche « complet » : 30 randonneurs occupent tous les lits des 12 chambres du refuge. Combien de chambres à 2 lits et de chambres à 4 lits y a-t-il ?</i></p>	<p>Mêmes commentaires que pour le problème A.</p>
<p>Problème C Dans ma tirelire, je n'ai mis que des pièces de 2F et des pièces de 5F. Je viens de la casser: j'ai 86 pièces et j'ai économisé 232 Francs. Combien de pièces de 2F et combien de pièces de 5F y avait-il dans ma tirelire ?</p>	<p>a est donné ($a = 2$).</p> <p>b est donné ($b = 5$).</p> <p>c est donné ($c = 232$).</p> <p>d est donné ($d = 86$).</p> <p>x et y sont des entiers non nuls.</p> <p>ax, by, et c sont des mesures (ici des francs).</p>
<p>Problème D : Dans ma ferme, il n'y a que des poules et des lapins. Je compte 54 têtes et 176 pattes.</p> <p><i>Combien de poules et de lapins y a-t-il ?</i></p>	<p>a, b ne sont pas donnés.</p> <p>Les valeurs de a et b sont implicites : une poule a 2 pattes et un lapin a 4 pattes.</p> <p>De plus d n'est pas donné mais d' avec $d' = d$ (à une tête correspond un animal).</p> <p>c est donné ($c = 176$).</p>

Tableau 1. Les quatre problèmes soumis aux élèves (un problème par page est proposé dans le livret)

IV. Les différents niveaux d'écrit et leur calculabilité

Nous ne retiendrons ici que les protocoles des élèves qui ont fourni un écrit les amenant à la résolution d'un problème au moins et qui n'ont pas utilisé l'algèbre, soit le tiers des élèves de la sixième à la troisième. Cette proportion n'est pas négligeable : elle permet, en effet, de garantir que, dans une classe, une minorité d'élèves suffisamment importante est susceptible d'utiliser et de développer des instruments écrits de résolution de ces problèmes et d'en permettre une diffusion. Tout en étant variés, les écrits peuvent être catégorisés et placés sur un continuum macro-génétique que l'on ne fera ici qu'esquisser.

IV.1 Les représentations analogiques

Les problèmes A et B supposent une relation de contenant à contenu entre les chambres et les lits. Les

Combien de chambres à 2 lits et combien de chambres à 4 lits y-a-t-il ? Il y a 3 chambres à 1 lit et 20 lits.

))
))
))
)

Extrait 1 : Résolution des problèmes A et D par un élève de 6^{ème} chambres à 1 lit peuvent devenir des chambres à 2 lits.

Cette représentation est calculable. En effet, elle permet à la fois, étant donné sa nature analogique, de respecter l'une des contraintes (le nombre de chambres) et de réaliser la seconde contrainte (le nombre total de lits). Il suffit ensuite de lire le nombre de chambres à un lit et de nombre de chambres à 2 lits.

IV.2 Les écritures numériques

Des écrits sous forme de listes verticales ou horizontales et dont les éléments sont additionnés itérativement succèdent aux écrits analogiques. Ils précèdent des écritures combinant multiplication et addition, écritures qui correspondent à la structure de la solution du problème :

En se décontextualisant, les écrits perdent provisoirement une partie de leur calculabilité. Alors que le dessin des chambres permettait effectivement de "ventiler" les lits, un geste

Problème C

Dans ma tirelire, je n'ai mis que des pièces de 2 F et des pièces de 5 F.

Je viens de la casser : j'ai 86 pièces et j'ai économisé 232 F

Combien de pièces de 2 F et combien de pièces de 5 F y avait-il dans ma tirelire ?

Il y a 101 pièces de 2 F et 6 pièces de 5 F.

$$101 \times 2 + (5 \times 6) = 202 + 30 = 232 \text{ F}$$

Extrait 2 : Résolution du problème C par un élève de 5^{ème}

analogue à celui qui serait effectué dans la réalité, les contraintes (c et d) sont à présent à la charge de l'élève qui les maintient en mémoire de travail. L'élève ci-dessus produit une écriture rendant compte de l'une des contraintes du problème (la somme totale) mais ne respecte pas l'autre contrainte (le nombre total de pièces). Pour regagner cette calculabilité, certains élèves vont alors générer des écrits tels que celui-ci :

$\left. \begin{array}{l} x \text{ chambres à } 2 \text{ lits} \\ x \text{ chambre à } 4 \text{ lit} \end{array} \right\} = 12 \text{ chambres pour } 30 \text{ personnes}$

$12 \left[\begin{array}{l} 2 \text{ chambres de } 2 \text{ lits} \\ 2 \text{ chambres de } 4 \text{ lits} \end{array} \right] = 12$

$12 \left[\begin{array}{l} 6 \text{ chambres de } 2 \text{ lits} \\ 6 \text{ chambres de } 4 \text{ lits} \end{array} \right] = 24 = 36$

$12 \left[\begin{array}{l} 7 \text{ chambre de } 2 \text{ lits} = 14 \\ 5 \text{ chambre de } 4 \text{ lit} = 20 \end{array} \right] = 34$

$12 \left[\begin{array}{l} 5 \text{ chambre de } 2 \text{ lits} = 10 \\ 3 \text{ chambre de } 4 \text{ lits} = 12 \end{array} \right] = 22 = 30 \text{ personnes pour } 30 \text{ lits}$

Il y a donc 5 chambres de 2 lits
 et 3 chambres de 4 lits

Extrait 3 : Résolution du problème B par un élève de début de 3^{ème}

L'élève choisit une valeur x_1 pour x et y_1 pour y de telle sorte que $x_1 + y_1 = d$, puis il calcule ax_1 , by_1 . Il calcule ensuite $ax_1 + by_1$ qui donne c_1 . Comme $c_1 > c$, il choisit une valeur x_2 pour x et y_2 pour y de telle sorte que $x_2 + y_2 = d$ avec $x_2 > x_1$. Il continue à diminuer la valeur choisie pour x jusqu'à obtenir $c_1 = c$.

Le pattern de fonctionnement de cet instrument permet le contrôle des contraintes et l'exécution des calculs mais ne prend pas en charge le choix des valeurs de x et de y . Cet instrument contrôle en particulier la contrainte $x + y = 12$.

IV.3 Les écritures alpha-numériques

Enfin, certains élèves adjoignent à l'artefact « formule » rencontré dans la scolarité un schème de calcul par essais et erreurs. Cet instrument intègre, comme le précédent, la structure de la solution, la production du résultat et son contrôle mais une économie de réécriture, assurant surtout un plus grand confort à l'élève, est à présent possible.

$2Xx + 4xy = 30 \quad (si \ y + x = 12)$

$x = 9$

$x \times x = 2 \times 9 + 4 \times 3 = 18 + 12 = 30$

Il y a 5 chambre à 2
 et 3 chambre à 4
 $5 + 3 = 12$

Extrait 4 : problème B par un élève de 4^{ème}

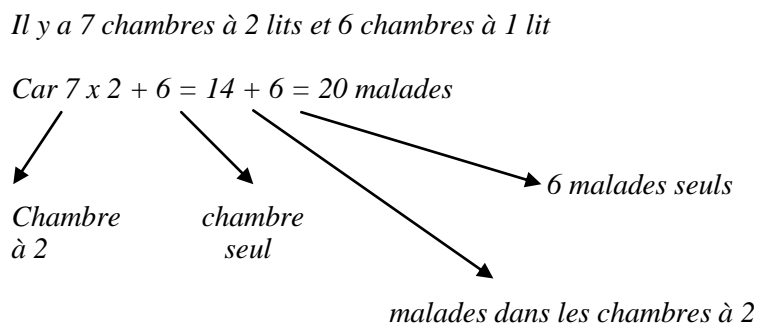
V. De la communication de la solution à la recherche de la solution

Une analyse complémentaire des écrits, sur le plan micro-génétique cette fois, permet de préciser les transformations des écrits pour un élève donné au cours de la résolution des quatre problèmes. Nous observons alors trois catégories de phénomènes :

- Les variations de catégories d'écrit pour un élève donné : ainsi, les représentations figuratives chambres/lits sont souvent remplacées par des écritures numériques ou alpha-numériques ;

- L'extension ou, au contraire, la réduction du système de signes pour une catégorie d'écrits : les élèves cherchent un compromis entre l'économie des écrits (écrire moins et plus vite) et le contrôle sémiotique de leurs écrits (écrire sans perte des objets référencés) ;
- La variation de fonction d'un écrit donné, en particulier de l'écrit pour communiquer la solution à autrui à l'écrit pour « résoudre ».

Cette dernière transformation est sans nul doute celle qui a les conséquences les plus importantes sur le plan didactique. En effet, la répétition de la même structure de problèmes permet que la solution du problème précédent puisse devenir la structure de recherche de la solution du problème suivant. Ainsi, l'élève déjà présenté dans l'extrait 4 rend ainsi publique sa réponse pour le problème A et en donne la preuve :



Extrait 5 : Problème A de l'élève précédent (cf. extrait 4)

Cette écriture deviendra alpha-numérique au problème suivant (cf. extrait 4). Il apparaît ici que la calculabilité de l'écrit alpha-numérique passe par l'existence préalable d'un autre écrit ayant le statut de preuve. La didactique de l'algèbre requiert alors que l'on s'attarde, par une fréquentation précoce des problèmes dès le début du collège, sur la structure numérique de la solution en répétant la résolution de problèmes d'une même classe. Cette expression de la structure de la solution prépare utilement l'apprentissage de la « mise en équation ».

Conclusion

Notre dispositif expérimental réalise, on l'a vu, les conditions de genèse d'instruments sémiotiques pour une partie des élèves les plus jeunes de notre panel.

Une fréquentation des problèmes de ce type dès la sixième, voire avant, permettrait de préparer « la vie bonne »⁴⁰ au moment où il sera temps, dans le cursus scolaire de l'élève, d'apprendre les techniques de résolution de cette classe de problèmes. On pourrait alors concevoir une organisation analogue à celle pensée par G.SENSEVY pour son travail sur les fractions (1998), organisation qui prend en compte le rapport de l'élève au temps didactique.

En effet, la fréquentation précoce de cette classe de problèmes en assure la compréhension avant toute technique algébrique car un certain nombre de ces problèmes peuvent être résolus avec les instruments antérieurs de l'élève. La technique est alors rendue nécessaire aux yeux de l'élève par le jeu sur les variables didactiques qui lui donnent le meilleur rapport coût/efficacité.

Bibliographie

BOISNARD Danièle, HOUDEBINE Jean, JULO Jean, KERBOEUF Marie-Paule & MERRI Maryvonne, *La proportionnalité et ses problèmes*, Hachette, Éducation, Paris, 1994.

BOSCH Marianna, *Les instruments du travail mathématique : le cas de la proportionnalité*, In M. Artigue & all. (eds), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 305-312), La pensée sauvage, Grenoble, 1994.

BOSCH Marianna, CHEVALLARD Yves, *La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique*, Recherches en didactique des mathématiques, 19/1, pp. 77-124, La pensée sauvage, Grenoble, 1999.

⁴⁰ Selon une expression d'Yves CHEVALLARD, lors d'une conférence dans le cadre d'une formation expérimentale de mathématiques de l'Académie de Toulouse.

BRUNER, Jerome, OLVER Rose & GREENFIELD Patricia (Eds.), *Studies in cognitive growth*, John Wiley, New York, 1966.

DERRIDA Jacques, *De la grammatologie*, Minuit., Paris, 1981.

GOODY Jack, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit, 1979.

NEWELL Alan & SIMON Herbert, *Human problem solving*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York, 1972.

RABARDEL Pierre, *Les hommes et les technologies - Approche cognitive des instruments contemporains*, Colin, Paris, 1995.

RABARDEL Pierre, *Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie*, in Yves Clot (Dir.), *Avec VYGOTSKI*, Paris, pp. 241-265, 1999.

SENSEVY Gérard, *Institutions Didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1998.

VERGNAUD Gérard, *Calcul relationnel et représentation calculable*, Bulletin de psychologie, tome 28 (7-8), n° 315, pp. 378-387, 1975.

VERGNAUD Gérard, *Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant*, In J. Piaget, P. Mounoud & J.P. Bronckart (dr) *Encyclopédie de la Pléiade: Psychologie*, pp. 821- 844, Gallimard, Paris, 1987.

VERGNAUD Gérard, *Homomorphismes réel-représentation et signifié-signifiant - Exemples en mathématiques*, Didaskalia, n° 5, pp. 25-34, 1994.

Ambiguïtés langagières et interaction sujet-situation en mathématiques

Rabah KEDDOURI
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

Introduction

L'ambiguïté des termes mathématiques peut constituer un obstacle sérieux empêchant les deux pôles de l'acte pédagogique, à savoir l'enseignant et l'enseigné, de communiquer entre eux et d'en tirer profit, chacun en ce qui le concerne. Il est connu que le contexte peut jouer un rôle désambiguïsateur dans certaines situations de confusion ne dépassant pas certains seuils d'ambiguïté tolérés. Ceci est possible dans les cas où on peut considérer le phénomène de l'ambiguïté « *comme un accident, une exception à une règle générale qui serait celle de l'univocité* » (VICTORRI, 1991, p. 176. Dans le cas contraire, l'ambiguïté serait un phénomène déstabilisateur qui demande à être étudié, ne serait-ce que pour attirer l'attention des responsables. C'est le cas des différents cas de confusion dans la langue mathématique algérienne nécessitant un travail de fond.

I. Un exemple français de divergence autour du terme « preuve »

Même chez les enseignants de mathématiques les plus chevronnés, et parmi les plus convaincus d'entre eux que la langue mathématique demande une certaine rigueur, voire une certaine univocité, on assiste à des divergences de terminologie. Dans un article intitulé « Mots flous », Antoine BODIN soulevait le problème de l'ambiguïté du terme « preuve » : « *Quotidiennement, nous manipulons des mots auxquels nous croyons avoir attribué un sens précis... dont nous voyons très vite qu'il n'est pas le même pour nos élèves ou nos étudiants. Nombreux sont ces mots sur lesquels nous " jouons " ; nous parlerons aujourd'hui de ceux qui tournent autour de la preuve : Démontrer, prouver, établir, montrer,* (BODIN, 1992, p. 339).

Là aussi, le problème de synonymie se pose encore. Nous avons insisté (KEDDOURI, 2004, 63-69), sur le fait que la langue mathématique, entre autres, est une langue univoque. Cependant, on assiste à beaucoup de raisonnements différents, notamment chez les enseignants influencés par les pratiques littéraires, pratiques dans lesquelles il faut recourir à des synonymes afin d'éviter la répétition, considérée comme une faiblesse de style. Cette pratique est très répandue dans la langue française. Ce serait une autre source de divergence et d'ambiguïté dans le vocabulaire mathématique. « *L'habitude de varier le vocabulaire utilisé pour désigner un objet et de considérer les répétitions comme faiblesse d'expression est une mauvaise habitude typiquement française, qu'il faut dénoncer lorsqu'il s'agit de textes scientifiques* ». (BODIN, 1992, p. 344). Il faut reconnaître aussi que ce constat concernant l'habitude de varier le vocabulaire existe aussi pour la pratique de la langue arabe ; on peut penser que c'est l'un des facteurs probables de la confusion qui caractérise la langue mathématique arabe en général et notamment en Algérie. Il s'est avéré que les enseignants ont eu recours aux différents dictionnaires bilingues (français-arabe) de la langue usuelle pour traduire les termes mathématiques lors de l'époque de l'arabisation de l'enseignement des mathématiques dans les cycles moyen (collège) et secondaire (lycée), faute de dictionnaires spécialisés. Par exemple, les termes « montrer » et « démontrer » sont parfois considérés comme synonymes dans les textes d'examens, même français. Cela peut engendrer, d'une part, des discussions inutiles concernant les barèmes de correction des épreuves, et, d'autre part, des effets négatifs sur les productions des candidats, en dévalorisant parfois leurs réponses. BODIN insiste sur le fait qu'il faut faire la distinction entre les termes pour une utilisation adéquate de chacun d'eux, afin d'éviter toute ambiguïté : « *Lorsqu'on souhaite une démonstration, nous déconseillons l'emploi de montrer et conseillons démontrer, (ou prouver voire établir* », (BODIN, 1992, p. 344).

II. Hypothèse de travail

Étant donné qu'une part de la confusion dans les termes mathématiques arabes, en Algérie, est due à l'arabisation de l'enseignement des mathématiques (KEDDOURI, 2004, 81-93), nous avons voulu examiner un même échantillon de couples de termes prêtant à confusion à la fois chez les élèves algériens

et chez les élèves français. Sachant que la langue mathématique en France est elle-même sujette à quelques confusions (BODIN, 1992, p. 339), nous avons estimé que la confusion, fut-elle présente chez les élèves français, elle paraît moins accentuée que chez les élèves algériens. Ce constat nous a amené à formuler cette hypothèse dans les termes suivants : « *les ambiguïtés chez les élèves français seraient moins accentuées par rapport aux ambiguïtés observées chez les élèves algériens* ».

III. Conception et construction des épreuves pour les élèves algériens du troisième cycle fondamental et les élèves français du collège

III.1 Construction et traduction des épreuves

Nos différentes lectures de la production concernant l'enseignement des mathématiques, notamment les livres des maîtres et des élèves, les lexiques officiels, les multiples séances d'observations que nous avons effectuées en classe, les entretiens que nous avons eus avec les enseignants, notamment dans certains collèges algériens, nous ont permis de concevoir les épreuves pour les élèves du collège : en arabe d'abord, puis nous avons procédé à leur traduction en français dans le but de les présenter aux élèves français et faire ainsi les comparaisons utiles entre les deux populations d'élèves.

Il faut noter que la première conception de nos épreuves a été discutée avec les enseignants de mathématiques, puis, elle a été revue et augmentée en forme et en contenu conformément aux avis des enseignants (harmonie des différents choix des termes avec les programmes, importance des couples de termes choisis en tant que couples posant des problèmes de confusion, d'incompatibilité avec les concepts qu'ils véhiculent, etc...). Ensuite, nous les avons présentées à des élèves algériens des collèges d'enseignement fondamental, afin de voir les éventuels remaniements à apporter, selon les résultats de l'application (consigne, formulation, présentation, contenu, etc...).

Avant de procéder à l'application définitive de ces épreuves en Algérie, nous les avons confiées à l'attention de Gérard VERGNAUD, dans leur version française. Une première reformulation fut alors nécessaire, suite à une discussion fructueuse avec lui. Il est à noter aussi que Gérard VERGNAUD nous a recommandé de présenter ces épreuves à des collègues français pour s'assurer de leur compatibilité avec les contenus des programmes français en application. Les avis des collègues français, notamment de Nathalie PFAFF & Michael PICHAT ont été décisifs dans la formulation de la version finale de nos épreuves, lesquelles furent traduites, cette fois-ci, en arabe, afin d'avoir le maximum d'homogénéité des épreuves pour les deux populations (française et algérienne). Le nombre de questions a été réduit à 39 et 33 questions pour les (7^{ème}, 5^{ème}) et (8^{ème}, 9^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) et respectivement à 17 questions communes pour les trois niveaux de scolarité et enfin, augmenté de 4 questions pour les (9^{ème} et 3^{ème}) : voir annexes 1.

III.2 Contenus des épreuves

Il s'agit de 21 couples de termes dont 17 sont communs à tous les niveaux (5^{ème}, 4^{ème}, et 3^{ème}, années des collèges français; 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années des collèges algériens) ; 04 couples de termes sont présentés uniquement aux élèves français et algériens de la 3^{ème} et la 9^{ème} années respectivement, vu la spécificité de ces termes qui ne sont enseignés qu'à ces deux niveaux.

Il est demandé à l'élève, après qu'il ait pris connaissance des deux exemples, de faire un seul choix parmi les 04 réponses qui lui sont proposées :

réponse 1 : 1^{er} terme, réponse 2 : 2^{ème} terme, réponse 3 : les deux, et réponse 4 : *je ne sais pas*.

III.3 Échantillon d'élèves

Nous avons pu soumettre nos épreuves aux élèves du 3^{ème} cycle de l'enseignement fondamental à Alger grâce à la collaboration de la Direction de l'Éducation d'Alger qui nous a autorisé à entrer dans les établissements scolaires ; et aux élèves des collèges Français à Paris grâce à l'aide des collègues enseignants et inspecteurs Français, notamment M.P. VANNIER qui nous a aidé à obtenir la grande majorité des copies.

Le nombre de copies restituées est de 410 copies, selon la répartition de l'échantillon total comme suit :

Tableau n° 1 : répartition de l'échantillon d'élèves

Nationalité	Niveaux scolaires						Total
	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	9 ^{ème}	8 ^{ème}	7 ^{ème}	
Française	74	72	41				187
Algérienne				71	79	73	223
Total	74	72	41	71	79	73	410

IV. Résultats

IV.1 Questions sans confusion chez les élèves algériens (en nous basant sur la première réponse attendue)

Il s'agit des questions 20, 7 et 5 pour lesquelles les réponses sont concordantes avec les réponses attendues et avec des pourcentages relativement élevés (76,1%, 72,6% et 54,3% respectivement). Ces résultats peuvent indiquer l'absence de confusion chez les élèves algériens : nous nous contentons de présenter les résultats concernant la question 20 composée du couple de termes : axe / repère dans ce qui suit :

Les résultats des élèves français ne sont pas sans importance, car à la question vingt 40,5% d'entre eux répondent *j.n.s.p.*, ce qui paraît écarter la possibilité de confusion. Nous nous demandons, cependant, si la raison de ce choix n'est pas due à l'incompatibilité des termes avec les programmes français en application, sachant que nous avons, auparavant, posé la question de la compatibilité des contenus de nos épreuves, avec les programmes auprès des experts français. Les résultats des réponses à la question 20 sont détaillés dans ce qui suit :

Tableau n° 2 : résultats croisés : nationalité / question 20

Nationalité		Axe/repère					Total
		Réponse 1 : axe	Réponse 2 : repère	Réponse 3 : les 2	Réponse 4 : <i>j.n.s.p.</i>	Omission	
Française	Effectif %	24 32.4%	13 17.6%	7 9.5%	30 40.5%		74 100%
Algérienne	Effectif %	13 18.3%	54 76.1%	3 4.2%		1 1.4%	71 100%
Total	Effectif %	37 25.5%	67 46.2	10 6.9%	30 20.7.5%	1 0.7%	145 100%

IV.2 Questions sans confusion chez les élèves Algériens (en nous basant sur la deuxième réponse attendue)

Il s'agit ici des résultats aux questions 21 et 9. Voici donc les résultats concernant la question 21 composée du couple de termes : vecteur / bipoint dans ce qui suit :

Un pourcentage très élevé (71,8%) caractérise la réponse 2 « bipoint » chez les élèves algériens. Ce n'est pas un signe de confusion, de donner la réponse attendue en deuxième position, vu que cette réponse est acceptée par les enseignants experts. Ce qui n'empêche pas, toutefois, qu'il faille considérer le couple de termes « vecteur/bipoint » comme nécessitant un travail scientifique rigoureux, de manière que soit définitivement écarté le terme qui s'avère le moins nécessaire. Les résultats des élèves français attestent, par contre, une certaine confusion, avec des pourcentages relativement faibles, répartis sur les réponses 1 « vecteur » avec 40,5%, réponse 2 « bipoint » avec 31,1% et réponse 4 « *j.n.s.p.* » avec 23%. Les résultats des français confirment donc le fait que ce couple de termes est un sujet possible de confusion, et nécessite un travail particulier. Donnons, ci-dessous, la représentation de ces résultats en tableau et en graphique :

Tableau n° 3 : résultats croisés : nationalité / question 21

Nationalité	vecteur/bipoint				Total
	Réponse 1 : vecteur	Réponse 2 : bipoint	Réponse 3 : les 2	Réponse 4 : <i>j.n.s.p.</i>	

Française	Effectif	30	23	4	17	74
	%	40.5%	31.1%	5.4%	23%	100%
Algérienne	Effectif	16	51	4		71
	%	22.5%	71.8%	5.6%		100%
Total	Effectif	46	74	8	17	145
	%	31.7%	51%	5.5%	11.7%	100%

IV.3 Questions sans confusion chez les élèves français

Trois questions sont en faveur des élèves français par rapport aux réponses attendues. Il s'agit des questions 10, 8 et 2. Présentons les résultats concernant la question 10 composée du couple de termes : distance / dimension dans ce qui suit :

52,9% des élèves français ont choisi la première réponse attendue « distance », tandis que les algériens ont eu des choix répartis surtout sur les trois premières réponses, à savoir, réponse 1 « distance » avec 29,6%, réponse 2 « dimension » avec 25,1% et réponse 3 « les deux » avec 38,1%. Ces résultats attestent de l'absence de confusion, chez les français, et révèlent une ambiguïté notable chez les algériens, vu que leurs choix sont répartis sur les trois possibilités de réponses. La représentation, en tableau et en graphique des données obtenues, donne plus de détails sur les réponses à cette question :

Tableau n° 4 : résultats croisés : nationalité / question 10

Nationalité		distance/dimension					Total
		Réponse 1 : distance	Réponse 2 : dimension	Réponse 3 : Les 2	Réponse 4 : j.n.s.p.	Omission	
Française	Effectif	99	23	28	35	2	187
	%	52.9%	12.3%	15%	18.7%	1.1%	100%
Algérienne	Effectif	66	56	85	12	4	223
	%	29.6%	25.1%	38.1%	5.4%	1.8%	100%
Total	Effectif	165	79	113	47	6	410
	%	40.2%	19.3%	27.6%	11.5%	1.5%	100%

IV.4 Questions révélant des ambiguïtés chez les élèves algériens et français

Il s'agit de trois questions révélatrices d'ambiguïtés chez les élèves des deux populations. Les questions 11, 12 et 1, pour lesquelles les conduites des élèves sont différentes d'une question à l'autre. Présenter les résultats concernant la question 11 composée du couple de termes : multiplication / produit, dans ce qui suit :

Un pourcentage très élevé (69,1%) pour la réponse 3 «les deux» est enregistré par les élèves algériens attestant de leur indifférence entre les termes de ce couple «multiplication et produit». Pour les français de faibles pourcentages sont répartis sur les trois premières réponses, à savoir : 37,4% pour la réponse 1 «multiplication», 32,6% pour la réponse 3 «les deux» et 21,4% pour la réponse 2 «produit». Ces résultats attestent d'une confusion pour l'emploi de ce terme dans les deux populations. Nous donnons la représentation de ces résultats en tableau et en graphique dans ce qui suit :

Tableau n° 5 : résultats croisés : nationalité / question 11

Nationalité		multiplication/produit				Omission	Total
		Réponse 1 : multiplication	Réponse 2 : produit	Réponse 3 : les 2	Réponse 4 : j.n.s.p.		
Française	Effectif	70	40	61	14	2	187
	%	37.4%	21.4%	32.6%	7.5%	1.1%	100%
Algérienne	Effectif	30	38	154		1	223
	%	13.5%	17%	69.1%		0.4%	100%
Total	Effectif	100	78	215	14	3	410
	%	24.4%	19%	52.4%	3.4%	0.7%	100%

Conclusion

L'analyse des réponses aux 21 questions fait ressortir deux listes de couples de termes : des termes où la confusion est écartée et des termes où la confusion est présente. Pour les termes où la confusion est enregistrée seulement chez les algériens, nous considérons que ces termes sont ambigus, parce que les avis des élèves français peuvent être pris comme critère de comparaison, les questions étant formulées d'abord sur la base des programmes algériens, puis adaptées aux élèves français. Les non confusions enregistrées chez les élèves français alors que les algériens sont dans la confusion, sont donc très significatives :

1. Les termes sans confusion chez les deux populations

Les couples de termes des questions 3, 14, 13, 19, 16, 17 et 20 ne se prêtent guère à confusion : disque/cercle, théorème/résultat, produit/quotient, fraction/rapport, égalité/équation, inconnue/égalité, axe/repère.

2. Les termes ambigus chez les élèves Français seulement

Il existe des couples de termes ambigus chez les seuls élèves français : exposant/puissance à la question 5, vecteur/bipoint à la question 21 et fraction/nombre à la question 9.

3. Les termes ambigus chez les élèves algériens seulement

Il existe aussi des couples de termes ambigus chez les seuls élèves algériens : perpendiculaire/hauteur à la question 8, équivalentes/égales à la question 2 et distance/dimension à la question 10.

4. Les termes ambigus chez les élèves des deux populations

Enfin, il existe des couples de termes ambigus pour les deux populations : multiplication/produit à la question 11, identité/produit à la question 12 et termes/membres à la question 1.

En résumé : Résultant de l'analyse de la totalité des 21 questions, les couples de termes ambigus pour les élèves algériens sont au nombre de 10. Ainsi :

Tableau n° 6 : Couples de termes ambigus pour les algériens

questions	couples de termes
1	termes/membres
2	équivalentes/égales
4	termes/facteurs
6	Diviseur/facteur
8	perpendiculaire/hauteur
10	distance/dimension
11	multiplication/produit
12	une identité/un produit
15	développement/distributivité
18	sens/vecteur

V. Interprétation des résultats

Si notre hypothèse s'est avérée confirmée à travers nos résultats, il est nécessaire, voire indispensable de montrer en quoi nos résultats sont importants pour le système éducatif algérien, en général, et l'enseignement des mathématiques en particulier.

La place de l'élève algérien dans l'interaction : sujet-situation ou la non cohérence entre les exigences théoriques et les données du terrain

Il est nécessaire et utile de donner au lexique scientifique, en général, et mathématique en particulier, la place qu'il doit occuper dans la langue véhiculaire. VYGOTSKY donnait au mot une importance sans

équivoque dans la pensée en général, et dans celle de l'enfant en particulier. « *La signification du mot, comme nous avons déjà tenté de l'expliquer, est cette unité indécomposable ensuite des deux processus, dont on ne peut dire ce qu'elle représente : un phénomène du langage ou un phénomène de la pensée. Un mot privé de signification n'est pas un mot, c'est un son vide* » (VYGOTSKY, 1997, pp. 417-418). Selon VERGNAUD (2001), VYGOTSKY exagérait un peu dans la place qu'il donnait au mot : « *...c'est une position excessive que de lier à ce point le processus de conceptualisation et le langage, même si à l'évidence le langage est un facteur déterminant de la conceptualisation* » (VERGNAUD, 2001, p. 72).

La conceptualisation n'est pas une simple utilisation de mots ou termes adéquats dans un énoncé. Le mot selon VYGOTSKY (ou l'expression langagière selon VERGNAUD) n'est que la partie émergée de l'iceberg de la conceptualisation. Pour asseoir la conceptualisation il faut remplir toute une panoplie de conditions dans une situation bien déterminée, qui est celle de la classe, et où le sujet (l'élève) est en interaction avec une situation à traiter. Cependant, et en nous basant sur les résultats obtenus qui ont montré le trait ambigu de la terminologie mathématique employée aujourd'hui dans nos établissements scolaires, nous observons que l'interaction sujet-situation est démunie de l'un de ses ingrédients essentiels à savoir une expression langagière exacte et précise: « *Quand un élève entre dans une situation sur la proportionnalité, il y entre avec tout son répertoire et pas seulement celui qui concerne la proportionnalité: ce sont aussi des compétences langagières, sociales et affectives qu'il convoque. Il y apprend le dialogue et la coopération, la précision langagière, l'ellipse, le silence et l'écoute* » (VERGNAUD, 1994, p. 179).

Ainsi, nous voyons que la confusion de la langue mathématique, l'absence de précision langagière, empêchent l'élève algérien d'adhérer complètement à une situation dans laquelle il lui est demandé d'être en interaction avec le maître et les autres élèves pour qu'il apprenne à dialoguer, à coopérer, à écouter autrui ; et dans laquelle il doit être engagé de manière active et affective. Ces caractéristiques d'une situation normale de classe sont souvent absentes, c'est une situation « non-conforme » :

- les temps de réaction des élèves sont lents, vu que les contenus sont ambigus (il leur faut beaucoup de temps pour suivre l'enseignant dans sa démarche);
- le réel des élèves n'est pas vécu sur le mode actif et dramatique, vu que les élèves n'arrivent pas à adhérer positivement à la situation de classe, d'où absence de l'action et de l'émotion nécessaires;
- dans ces conditions, la passivité des élèves l'emporte, ainsi que les apprentissages « *par cœur* ».

Bibliographie

BODIN Antoine, *Mots flous*, APMEP, n° 384, juin-juillet, pp. 339-344, 1992.

KEDDOURI Rabah, *Langue véhiculaire et apprentissage des mathématiques ou Les ambiguïtés linguistiques dans l'enseignement des mathématiques. Cas de l'enseignement fondamental en Algérie*, thèse de Doctorat d'Etat en Sciences de l'Éducation, sous la co-direction de Gérard VERGNAUD et Nacira ZELLAL, Département de psychologie, des Sciences de l'éducation et d'orthophonie, Université d'Alger, 2004, 301 p.

KEDDOURI Rabah, *L'apport de la théorie des champs conceptuels de Gérard VERGNAUD à la recherche en Sciences de l'Éducation et en Didactique des disciplines*, Symposium sur la Recherche et l'Innovation en Éducation, I.N.R.E., Zéralda, 24, 25 et 26 février 2004.

KEDDOURI Rabah, *La place de l'expression langagière dans la théorie des champs conceptuels*, Colloque : *Les processus de conceptualisation en débat*, Hommage à Gérard VERGNAUD, Clichy-La Garenne et Paris 5, Sorbonne, 28 au 31 janvier 2004.

KEDDOURI Rabah, *Concepts scolaires et concepts quotidiens ou quand l'école rejette la langue de la famille*, De la famille aux savoirs : Dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles, Enjeux conceptuels interdisciplinaires, Symposium international C.R.E.A.D. I.M.E. C.M.E.P., Timimoun, , pp. 61-69, 01- 02 novembre et 31 octobre 2004.

VERGNAUD Gérard, VYGOTSKY Lev, *Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette, col. Portraits d'éducateurs, 2001.

VERGNAUD Gérard, *Le rôle de l'enseignant à la lumière de Concepts de schème et de champ conceptuel*, ARTIGUE M. et all., *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, La Pensée Sauvage, pp. 177-191, 1994.

VICTORRI Bernard, *Le traitement de l'ambiguïté dans les langues naturelles, Les Sciences Cognitives en débat*, Editions du CNRS, Paris, pp. 175-182, 1991.

VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, traduction de Françoise SÈVE, Paris, La Dispute/SNEDIT, 3ème éd, 1997.

Interactions langagières en classe de mathématiques : quelques bonnes raisons d'étayer l'activité de formulation des élèves

Marie-Paule VANNIER
IUFM des Pays de la Loire
Laboratoire CREN, Université de Nantes

La nécessité de solliciter la mise en mots des procédures mobilisées par les élèves dans la réalisation d'une tâche scolaire est clairement énoncée dans les programmes nationaux français⁴¹. Aussi de nombreux enseignants prennent-ils en compte cette exigence dans leur pratique quotidienne : il ne s'agit plus de se contenter de la seule réponse de l'élève au problème posé par le maître mais d'exiger la verbalisation des moyens de sa résolution. Les instructions officielles définissent également l'exigence de formulation au-delà des productions langagières spontanées des élèves⁴². Mais suffit-il de reconnaître a priori le bien fondé de cette exigence pour obtenir de tous les élèves une activité langagière constructive ? Que faire lorsque la demande de formulation se heurte à des déficits langagiers importants ? La pauvreté relative des formulations obtenues traduit-elle exclusivement un déficit de compétence langagière chez l'élève ?

Les travaux que nous menons depuis plusieurs années, avec Maryvonne MERRI, abordent ces questions dans le cadre de la problématique générale de la *tutelle*. Les phénomènes étudiés sont relatifs aux conduites d'*étayage* mises en œuvre par les enseignants pour rendre les élèves plus compétents sur une tâche donnée (BRUNER, 1983). Nous avons notamment étudié l'activité de tutelle d'un professeur de mathématiques, JEM, chargé d'enseigner les fractions à des adolescents ayant massivement échoué dans le cursus ordinaire du Collège. Notre contribution à ce colloque s'appuie sur l'analyse approfondie d'un extrait de ce corpus, jugé particulièrement significatif du point de vue des phénomènes langagiers observés.

I. Le choix d'une mise en scène particulière

JEM enseigne en quatrième technologique⁴³. Ses élèves ont déjà abordé les fractions à l'école primaire et au début du Collège. Il s'agit alors de prendre en compte l'usure relative de cet objet de savoir, l'hétérogénéité des connaissances construites et une expérience répétée de l'échec qui se traduit souvent par une réticence à s'engager dans une tâche scolaire. JEM définit un projet didactique ambitieux qui se situe d'emblée sur le plan de la conceptualisation au-delà de l'action : il envisage l'organisation d'un débat collectif au cours duquel les élèves seront invités à justifier les solutions proposées pour résoudre un problème de reconnaissance de fractions. Pour chacun des items proposés, les élèves doivent exprimer la fraction représentée par la partie hachurée de la figure, sous la forme $1/n$.

Les arguments attendus sont relatifs à la conceptualisation de la fraction comme relation Partie-Tout et plus spécifiquement ici à la prise en compte de *parts égales* pour exprimer la fraction représentée. Comment JEM va-t-il favoriser, provoquer, étayer, les productions langagières des élèves ? La mise en scène choisie par JEM présente, de ce point de vue, trois caractéristiques essentielles.

I.1 L'installation d'une routine pour favoriser l'enrôlement de tous les élèves dans une activité de formulation

⁴¹ « Il est nécessaire de prendre en compte les démarches mises en œuvre par les élèves, les solutions personnelles qu'ils élaborent, leurs erreurs, leurs méthodes de travail et de les exploiter dans des moments de débat. Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve ». Extrait des Nouveaux Programmes « *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* », MEN, 2002.

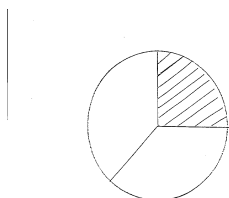
⁴² « Dans les moments de réflexion collective et de débat qui suivent le traitement des situations, l'usage ordinaire de la langue orale et des formulations spontanées des élèves prévalent. Ils sont toutefois complétés par le recours à un lexique et à des formulations spécifiques, nécessaires à la rigueur du raisonnement », *ibid.*

⁴³ JEM enseigne en quatrième technologique agricole. Sa classe est composée de treize garçons âgés en moyenne de 15 ans, tous scolarisés en Cinquième « ordinaire » l'année précédente, et qui souhaitent découvrir les secteurs professionnels de l'agriculture tout en bénéficiant d'une formation générale permettant la poursuite des études.

La résolution collective des premiers items est l'occasion d'installer une *routine* dont la fonction principale est *l'enrôlement* les élèves dans la tâche de justification envisagée (JUNGWIRTH, 1993 ; FRANCESCHELLI & WEIL-BARAIS, 1998). Pour chaque item, les élèves 1- se mettent d'accord sur l'item à résoudre ; 2- proposent leur solution (après un temps de résolution individuelle) ; 3- justifient leur solution ; 4- valident la réponse à écrire sur la fiche d'activité. Le formatage⁴⁴ de l'activité observé fréquemment dans ce type de classe, est sans doute une manière efficace de remédier à la grande hétérogénéité des élèves. Il s'agit de créer artificiellement un socle commun de connaissances sur lequel le professeur va pouvoir s'appuyer pour provoquer la rencontre, chez les élèves, de leur propre ignorance. Les justifications obtenues pour les premiers items sont de type « *n parts sur n' parts* ». En termes de conceptualisation sous-jacente à la reconnaissance des fractions, l'invariant « *parts égales* » reste alors implicite.

1.2 L'émergence d'un problème pour provoquer des échanges de type argumentatif

JEM crée la rupture en proposant de résoudre l'item 15 (ci-contre) qui comporte un indice incohérent. La résolution « routinière » conduit massivement les élèves à proposer la réponse « $1/3$ » en termes de « *1 part hachurée sur trois parts au total* ». JEM fonde alors son action didactique sur la confrontation des réponses « un tiers » et « un quart » afin de rendre nécessaire l'explicitation de l'argument « *parts égales* », objet d'apprentissage visé.



1.3 Le recueil des réponses et arguments des élèves dans un souci de neutralité relative

La provocation didactique porte ses fruits et les élèves énoncent tour à tour des justifications pour les réponses « un tiers » et « un quart » en mobilisant des arguments de nature différente. JEM conduit le débat en prenant garde à ne fournir, a priori, aucune indication sur la validité des énoncés. Cette posture contribue à installer les conditions favorables à la production d'interactions langagières constructives au service d'une élaboration collective de savoir mathématique.

Sans cette mise en scène particulière, JEM aurait sans doute eu du mal à obtenir une telle activité de formulation. En effet, la plupart des élèves qui peinent dans les apprentissages scolaires, estiment avoir rempli leur contrat d'élève dès lors qu'ils fournissent une réponse au problème posé et il est souvent très compliqué d'obtenir d'eux qu'ils formulent et justifient les procédures mobilisées. Le choix de la situation didactique participe à l'étayage de l'activité langagière des élèves. Autrement dit, il est essentiel de penser la provocation didactique susceptible de faire émerger des arguments contradictoires pour s'inscrire dans une démarche de construction collective de la connaissance.

Pour autant, JEM ne parvient pas à maintenir le niveau d'exigence défini en termes d'argumentation mathématique. Aucun des arguments énoncés ne permettra l'éradication de la réponse « un tiers » et le consensus sur la réponse « un quart » s'obtiendra par un geste de pragmatisme (PICHAT, MERRI &

⁴⁴ L'idée de « *formatage* » fait référence ici au concept de *format langagier* décrit par BRUNER dans le cadre d'activité conjointe (BRUNER, 1983) et développé par JUNGWIRTH d'une part, et FRANCESCHELLI, WEIL-BARAIS, d'autre part, à travers le concept de *routine conversationnelle* dont la fonction principale est « d'installer le nouveau dans l'ancien ».

VANNIER, 2001) : il s'agira de revenir à une manipulation de la figure pour donner à voir la réponse « un quart » par simple pliage⁴⁵. Que s'est-il passé ?

II. La reconnaissance d'enjeux langagiers différents selon les élèves

Si tous les élèves participent effectivement au débat installé dans la classe, trois d'entre eux Benoît, Robin et Mathieu énoncent des arguments susceptibles de faire avancer le savoir du groupe s'ils avaient bénéficié d'un étayage approprié. Pour Bruner, le « bon » étayage repose sur la capacité du tuteur à émettre des hypothèses sur le fonctionnement cognitif de l'élève⁴⁶. L'absence de reconnaissance des différents enjeux langagiers qui sous-tendent la parole de ses élèves ne permet pas à JEM de soutenir la fonction cognitive de la mise en mots des procédures des élèves.

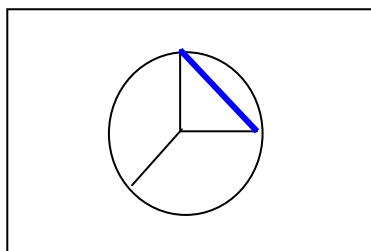
II.1 Le manque d'articulation entre « connaissance prédicative » et « connaissance opératoire » chez Benoît.

BENOÎT propose la réponse « un tiers » en la justifiant, à deux reprises, de la manière suivante :

"si on prend la corde elle fait 6,5 ... et on continue et on met deux autres donc ça fait ..."

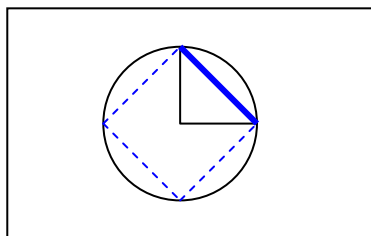
Puis, un peu plus tard,

"C'est un tiers, Monsieur, parce que cette surface on peut la mettre deux fois dans ..."



Dans les deux cas, BENOÎT opère un changement de cadre en convoquant les concepts de « corde » et de « surface » appartenant au domaine de la géométrie (DOUADY, 1986). L'invariant « parts égales » fonde l'argumentation mais celui-ci restera implicite faute de sollicitation appropriée. Tout se passe comme si Benoît restait prisonnier d'une perception immédiate de la figure tout en étant capable d'énoncer un argument juste⁴⁷.

Le recours à l'action aurait sans doute permis de dépasser cette apparente contradiction entre *forme opératoire* et *forme prédicative* de la connaissance (Vergnaud, 1986). En effet, la réalisation effective des reports suggérés aboutirait à la réponse « un quart », à condition toutefois que les autres cordes soient tracées et mesurées.



⁴⁵ On retrouve ici la prégnance du recours au concret pour ces « élèves attirés par des enseignements moins abstraits » pour lesquels « en ce qui concerne le langage, la rigueur et les notations, le professeur doit identifier ce qu'il est raisonnable de taire, remplacer certaines démarches rigoureuses par des arguments accessibles aux élèves et éviter les exigences prématurées de formulation qui entravent une bonne progression » R. CHAPUIS, 1990, Préface des Programmes et horaires des 4^{ème} et 3^{ème} technologiques de l'enseignement agricole.

⁴⁶ « Là où le tuteur humain excelle ou se fourvoie, évidemment, c'est dans le fait d'être capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et de converger souvent sur elles » (BRUNER, 1983, p. 276).

⁴⁷ Les réponses de BENOÎT relèvent du niveau intermédiaire de développement de la connaissance, en référence aux travaux piagétiens sur la conservation notamment.

Autrement dit, l'étayage de l'activité de formulation se traduirait ici par une invitation à prouver la validité de l'argument par le recours à l'action sur la figure. Faute de quoi, il ne peut y avoir conflit entre Benoît et la classe et l'activité d'argumentation n'est constructive ni pour lui, ni pour les autres élèves.

II.2 La production, par Robin, d'un argument de haut niveau, qui restera hors de portée de la plupart des élèves

ROBIN est le seul élève de la classe à proposer d'emblée la réponse « un quart » sans prendre part au débat sur le « un tiers ». C'est sans doute la raison pour laquelle JEM va « ignorer » un moment ses interventions, poursuivant dans un premier temps l'éradication de la réponse « un tiers ». Mais Robin insiste et JEM se voit contraint d'écouter l'argumentation avancée tout en l'adressant explicitement à un élève, Mathieu, qui défend ardemment la réponse « un tiers ». L'objectif du professeur est alors de provoquer un conflit cognitif chez cet élève solidement campé sur sa position, comme en témoigne cet extrait de protocole :

JEM à Robin : Explique à Mathieu.

rires

ROBIN : Parce que un angle droit ça fait ...

MATHIEU : ... 90°

ROBIN : ... 90° !

JEM à Mathieu : Est-ce que ça t'es d'accord ?

MATHIEU : Ouais.

JEM : Ah !

MATHIEU à Robin : Mais qu'est-ce que tu racontes ? Y'a pas d'angle droit !

ROBIN : Ben si !

MATHIEU regarde à nouveau l'item Ah si oui oui

ROBIN : ... et 90 fois quatre ça fait 360°

MATHIEU (suit attentivement l'explication de Robin en regardant la figure) Ah pas mal le truc

JEM : Ah !

MATHIEU : ... mais c'est pas ça !

JEM : Ah !

rires

MATHIEU : C'est un tiers et puis voilà !

JEM : Pourtant c'était bien comme explication

MATHIEU : Ah ouais pas mal

Un autre élève : Pas mal ouais

JEM à la classe Alors c'est juste ou c'est faux ?

MATHIEU : C'est faux !

JEM à la classe : Qu'est-ce qui est faux ? Dans ce qu'il a dit, qu'est-ce qui est faux ?

MATHIEU : Mais c'est faux !

ROBIN ne parvient pas à convaincre Mathieu du bien fondé de la réponse « un quart ». Les arguments avancés restent sans doute trop « au-delà » des compétences actuelles de Mathieu et la posture adoptée par JEM ne permet pas de réduire cet écart. Remarquons qu'ici encore, la conceptualisation de la fraction en termes de parts égales fonde l'argumentation « 90° fois quatre, ça fait 360° » mais ne fera pas l'objet d'une demande d'explicitation. Tout se passe comme si JEM ne percevait pas, à travers les propos tenus, notamment ceux de Benoît et de Robin, la possibilité de faire avancer le savoir du groupe sur la notion d'égalité des parts.

II.3 Le caractère social du langage pour Mathieu qui « parle pour exister dans la classe »

MATHIEU participe activement aux échanges dans la classe. C'est lui qui initie la résolution de l'item en reconnaissant la rupture créée par JEM « Ah ! celle-là elle est dure ! ». Il hésite un instant avant de proposer la réponse « un tiers » qu'il justifie conformément à la routine installée précédemment « Moi je dirais un tiers ... parce que regardez c'est un gâteau en fait ... ça fait une part sur trois parts ».

Ses nombreuses prises de parole sont dès lors orientées vers la production de la réponse avant les autres.

(132) *alors que BENOÎT propose la réponse un tiers* Et c'est moi qui l'ai dit en premier !

(137) *à ROBIN qui affirme la réponse un quart* Non, un tiers !

(159) en écho à l'argument de l'angle droit *Ah pas mal le truc ... mais c'est pas ça !*

(167) C'est un tiers et puis voilà

Et enfin, au moment où JEM tente de valider la réponse « un quart » :

(181) M'sieur, moi j'ai trouvé, M'sieur ! ...Ca, c'est en même temps un tiers et un quart ! ... En même temps hein !

(187) Eh ben quoi ? Moi j'ai juste et lui il a juste (*en parlant de Robin*) donc ...

Aucun lien ne semble établi par Mathieu entre la réponse et l'argument demandé par JEM comme si l'activité cognitive exigée demeurerait hors de portée de cet élève. Cette analyse de la situation est sans doute partagée par JEM lorsqu'il lance « *ça y a que toi, Mathieu, pour me le dire !* ». Mais cette première interprétation des interventions de MATHIEU participe au malentendu existant sur la fonction des interactions langagières chez ces élèves, reconnus en grande difficulté dans le système scolaire. Au-delà de la fonction cognitive prêtée « naturellement » au langage dans une situation d'apprentissage, telle que la définit ici JEM, l'investissement langagier de Mathieu répond à un besoin de reconnaissance sociale au sein du groupe-classe. Il s'agit alors de « parler pour exister » (BONNERY, 2002). La méprise sur les véritables enjeux de cette parole empêche JEM d'étayer l'activité de l'élève sur le versant cognitif.

III. L'organisation du milieu

Nos préoccupations de chercheur rejoignent ici celles du formateur⁴⁸ : quelles compétences développer chez les enseignants pour que Benoît, Robin, Mathieu et les autres bénéficient d'interactions langagières productrices de savoir ? Nous avons montré l'importance du choix d'une mise en scène appropriée. JEM crée une dynamique routine/rupture favorable à la mise en œuvre d'une activité de type argumentatif. Les productions langagières obtenues révèlent la présence de connaissances mathématiques susceptibles, a priori, d'alimenter le débat attendu. Pourtant les arguments n'acquièrent pas réellement le statut d'objets de l'interaction. Autrement dit, il ne suffit pas que des informations apparaissent pour qu'elles deviennent des objets disponibles. Pour que la classe s'empare des réponses et des arguments, le professeur doit assurer une fonction de propagation des éléments apportés par les élèves et organiser la discussion autour d'un argument mathématique.

Le tableau représente à ce titre un outil essentiel pour étayer l'activité langagière des élèves. Face à la linéarité du discours, il permet de garder la mémoire des arguments avancés, tout en offrant la possibilité de sélectionner les éléments sur lesquels devra prioritairement porter la discussion. Il matérialise également, par une disposition spatiale adaptée, la confrontation des différents arguments, condition du conflit cognitif recherché. Le recours à un écrit « public » favorise enfin les gestes de récapitulation nécessaires à l'avancée du débat dans la classe. Nous n'observons pas, chez JEM, de tels gestes d'organisation du milieu.

IV. Conclusion

Nous avons voulu montrer que le déficit de formulation fréquemment évoqué pour caractériser les élèves en grande difficulté ne suffit pas à expliquer les phénomènes langagiers observés. L'étayage de l'activité de formulation ne se limite pas à un étayage purement langagier, compris comme une aide à la mise en mots (gestes de reformulation par exemple fréquemment observé dans les classes). L'articulation des formes *opératoire* et *prédicative* de la connaissance à travers les dialectiques de l'action et de la formulation (BROUSSEAU, 1986 ; VERGNAUD, 1987) participe également à cet étayage. Autrement dit, l'action sur le réel - et son corollaire en termes de conceptualisation en acte - sert de support à la formulation, et inversement, un énoncé de savoir prend son sens dans sa confrontation avec le réel.

Les malentendus à propos des usages langagiers privilégiés par certains élèves, sont également à prendre en compte. Il s'agit alors d'aider l'élève à dépasser le recours au « langage pour exister » pour accéder au « langage pour apprendre ». Enfin, la difficulté inhérente à la linéarité du discours exige un recours à

⁴⁸ Nous intervenons notamment dans la formation des enseignants spécialisés à l'IUFM des Pays de la Loire.

l'écrit pour étayer l'activité de formulation et faire en sorte que les interactions langagières soient constructives.

Bibliographie

- BONNERY Stéphane, *Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. Ville-Ecole-Intégration*, Enjeux, n° 130, pp. 152-162, 2002,
- BROUSSEAU Guy, *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Recherche en Didactique des Mathématiques, vol. 7-2, La Pensée Sauvage, 1986.
- BRUNER Jérôme, *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire*, PUF, 1983.
- DOUADY Régine, *Jeux de cadres et dialectique outil-objet*, Recherche en Didactique des Mathématiques, vol. 7 (2), La Pensée Sauvage, 1986.
- FRANCESCHELLI Sara, WEIL-BARAIS Annick, *La routine conversationnelle comme stratégie de changement conceptuel*, In Andrée DUMAS-CARRÉ, Annick WEIL-BARAIS (dir), 1999, *Tutelle et Médiation dans l'éducation scientifique*, Peter Lang, Bern, pp. 211-237, 1998,.
- JUNGWIRTH Helgua, *Routines in Classroom Discourse : An Ethnomethodological Approach*, European Journal of Psychology of Education, vol.VIII, n°4, pp. 375-387, 1993,.
- PICHAT Michael, MERRI Maryvonne & VANNIER-BENMOSTAPHA Marie Paule, *Conceptualisation et institutionnalisation : le cas des classes faibles*, In Hélène PAUGAM-MOISY, Vincent NYCKEES, Josianne CARON-PARGUE (dir), *La cognition entre individu et société*, Hermès LAVOISIER, Paris, pp. 133-144, 2001,
- VERGNAUD Gérard, *Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant*, In Jean PIAGET, Pierre MOUNOUD, Jean Paul BRONCKART (Eds.), *Psychologie*, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, pp. 821-843, 1987.

ATELIER II :
PHONATRIE ET SURDITÉ

État des lieux des institutions d'orthophonie au Liban

Nader SRAGE
Université Libanaise

Il y a un peu plus de 10 ans, l'Orthophonie, complément indispensable pour le traitement de diverses pathologies dans les pays occidentaux, n'existait pas au Liban.

Cette formation a démarré dans deux institutions : l'Université Libanaise et l'Université Saint Joseph et elle est passée par de grandes étapes d'évolution.

De plus, la naissance des programmes universitaires en orthophonie a confirmé aux Libanais la nécessité de créer une association (ALO) pour la protection de leur profession.

I. Définition

« L'orthophonie est la rééducation de malades atteints de défauts de prononciation, de difficultés à effectuer les programmes moteurs nécessaires à la réalisation de phonèmes » (D'après le Dictionnaire de linguistique, Larousse, Bordas, 2001).

Le terme « orthophonie » est né en France en 1828, lors de la création du centre orthophonique pour le redressement de la parole et du bégaiement.

Ainsi, l'orthophonie est une profession de santé qui concerne les troubles de la communication verbale et non verbale et les troubles associés chez l'enfant et l'adulte. Ces troubles intéressent autant la parole et le langage que les fonctions auditives, visuelles, cognitives incluant l'apprentissage, les fonctions oro-myo-fonctionnelles, la respiration, la voix, la déglutition, le fonctionnement tubaire et le calcul.

Le terme Orthophonie est traduit différemment selon les pays: Belgique: « Logopédie », Monde arabe « أورتوفوني », « تقويم النطق » (Liban), Pays Anglo-Saxons: « Speech therapy ».

II. Champs d'action de l'orthophonie

L'orthophonie est une thérapie de l'adulte et de l'enfant, qui propose la rééducation des champs suivants:

- Les troubles d'articulation
- Les troubles de la déglutition : dysphagie
- Le dysfonctionnement tubaire
- Le retard de parole et/ou du langage oral
- Les troubles d'acquisition de la lecture (dyslexie), de l'orthographe (dysorthographe) et du calcul (dyscalculie)
- Les troubles du langage associés aux surdités
- Les troubles du langage associés aux handicaps moteurs et mentaux: trisomie, Infirme moteur cérébral IMC...
- Les troubles de la voix: dysphonie simple ou organique, laryngectomie totale ou partielle...
- Les bégaiements
- Les troubles du langage d'origine neurologique: aphasie, dysarthrie, amnésie...
- Les troubles de la communication: troubles envahissants du développement, autisme...

Le Liban reconnaît deux institutions d'orthophonie formant chacune des promotions d'étudiants spécialisés.

La première est *L'Institut Supérieur d'Orthophonie*, rattachée à la Faculté de Médecine de l'Université Saint-Joseph à Beyrouth.

Le programme a démarré en 1968. Cependant, en raison de la guerre civile et jusqu'à 1995, l'Institut a suspendu ses activités.

De 1995 à ce jour, 50 étudiants ont achevé leurs études. Le cursus, composé de 240 crédits, s'étale sur 4 années, dont la dernière est réservée à un mémoire de fin d'études.

La deuxième est patronnée par *l'Université Libanaise*, rattachée à la Faculté de Santé Publique sous le nom : *Département d'Orthophonie*.

Elle a été fondée en 1995. Elle délivre une licence (4 années) consacrée par le mémoire. 14 étudiants par promotion sont diplômés.

Près de 130 orthophonistes ont déjà été diplômés et pratiquent la profession.

III. L'université Saint Joseph, Faculté de médecine, Institut supérieur d'orthophonie

III.1 Formation à l'université Saint Joseph

Le diplôme d'orthophonie est décerné depuis 1968 par l'Institut supérieur d'orthophonie, ISO, rattaché à la Faculté de médecine de l'Université Saint Joseph. Ce programme a été suspendu jusqu'en 1995, à partir de cette année, l'ISO a décerné une soixantaine de diplômes, voire approximativement 10 diplômes par année.

L'ISO recrute 10 à 15 étudiants par année, et ce, suite à un concours d'entrée.

III.2 Organisation des études

Les études de l'USJ sont organisées de la façon suivante :

- 240 crédits à valider à raison de 30 crédits par semestre en moyenne
- Semestres: de septembre à janvier et de février à juin
- Langue d'enseignement: Français
- La formation comprend des enseignements théoriques et dirigés:
- Médical: anatomie, physiologie et pathologie des organes intervenant dans le langage et la voix.
- Fondamental: sciences du langage, psychologie, pédagogie, didactique, physique acoustique.
- Spécifique: description, analyse et rééducation des troubles
- Des stages⁴⁹.

Il existe des modules obligatoires⁵⁰, des matières hors modules⁵¹ et des stages pré professionnels (4ème année).

Le Centre de diagnostic et de soins orthophoniques (CDSO) est situé dans l'enceinte du Campus de l'USJ et a pour objectif *d'assurer un stage d'intervention* aux étudiants de 3ème et 4ème années et de dispenser des *soins orthophoniques à tarifs réduits*.

IV. Université Libanaise, Faculté de Santé Publique, Département d'orthophonie

IV.1 Historique

L'université libanaise est l'une des deux universités ayant initiée la formation d'orthophonie au Liban.

Cette discipline était quasi-absente de la pratique médicale. Cependant cette situation n'a pas échappé aux médecins libanais spécialisés qui étaient les plus concernés par l'absence de la prise en charge de la rééducation orthophonique de leurs patients.

Pour combler ces lacunes, un processus de développement académique a été initié dans l'établissement de l'UL grâce aux conventions de collaboration avec les universités françaises.

Une collaboration avec l'école d'orthophonie de l'université Paul Sabatier de Toulouse a eu lieu.

Depuis 1995 à ce jour, Mme Sabah CHAROUK dirige le département d'orthophonie à l'UL⁵².

IV. 2 Les besoins du département d'orthophonie

Pour démarrer le programme⁵³, des formations étaient assurées par :

- l'équipe enseignante de Toulouse, grâce à l'appui financier de l'ambassade de France à Beyrouth.

⁴⁹ voir annexe 1.

⁵⁰ voir annexe 1.

⁵¹ voir annexe 1.

⁵² Son discours à la Première Assemblée d'orthophonie (février 2006) a inspiré une partie de cet exposé. Nous la remercions chaleureusement.

⁵³ Cf. annexe 2.

- des médecins, des psychologues et des linguistes libanais de hautes compétences, mais qui n'avaient jamais participé à la formation d'orthophonie définie par les orthophonistes de Toulouse. Ils ont assuré les matières de base.

Dans les institutions libanaises prenant en charge des patients nécessitant une rééducation orthophonique, la tâche était assurée par des non spécialistes d'où le besoin de recrutement d'orthophonistes libanais pour superviser le travail des étudiants dans les lieux de stage. Ainsi, pendant les 5 premières années, l'accompagnement a été assuré par 3 orthophonistes libanaises diplômées à l'étranger.

La première promotion d'étudiants (2001) était préparée à l'enseignement, afin de remplacer progressivement les enseignants français.

Toute une promotion (13 étudiants) a bénéficié d'un stage de formation pendant 3 mois en troisième et quatrième année en France.

De plus, 5 étudiants ont suivi, toujours en France, une formation de 7 mois en sous spécialisation.

Les étudiants libanais ont ainsi réussi :

- à maintenir la qualité de la formation.
- à améliorer l'exercice de la profession au Liban.

L'amélioration de l'exercice de la profession a eu lieu suite à des travaux de fin de la 4ème année qui ont visé :

- l'adaptation d'une partie des techniques de rééducation orthophonique à la réalité de la population libanaise.
- l'adaptation des tests orthophoniques à la langue arabe
- l'étude du langage oral et écrit au Liban chez les enfants en difficultés d'apprentissage.

IV. 3 Stage et intervention pratique

Le programme académique comprend des *stages* d'observation et d'intervention qui s'étalent sur les 4 années d'études (établissement scolaire/ centre spécialisé/ centre de soin).

En 2004, un centre de soin a été ouvert. Il fonctionne d'Octobre à Juin et une rééducation orthophonique y est assurée à des enfants par les étudiants, supervisés par leurs enseignants.

Les objectifs de ce centre sont les suivants :

- avoir accès à l'enfant et aux parents (renforcer la guidance parentale).
- voir accès aux enseignants (superviser les étudiants).
- permettre l'accès à des patients de tous les milieux à une rééducation de 45 minutes pour un montant de 5000 livres libanaises (2.5 euros).

V. Association libanaise des orthophonistes (ALO)

V.1 Historique de l'ALO

La naissance de programmes universitaires (USJ et UL) en orthophonie a confirmé la nécessité de créer une association pour la protection de la profession.

Ainsi, l'ALO a été créée par 5 orthophonistes qui avaient essayé de pratiquer leur profession après leur retour au Liban.

V. 2 Objectifs de l'ALO

Le premier comité directeur est élu le 15 octobre 2005. Son but consiste à

- entreprendre des recherches, préparer des *études* et communiquer les informations relatives aux difficultés du langage et de l'apprentissage.
- assurer et organiser des *formations continues* aux étudiants et aux professionnels.
- organiser des congrès et des conférences et mettre en place des échanges avec les autres disciplines paramédicales au Liban et à l'étranger.

- organiser le métier d'orthophonie et réfléchir aux principes syndicaux.
- développer un code déontologique.
- établir un projet de parrainage de séances de rééducations orthophoniques pour des enfants en besoin.

Conclusion

Aujourd'hui, l'orthophonie commence à avoir sa place dans les programmes de l'université Saint Joseph (USJ) et de l'université libanaise (UL).

Cette reconnaissance assez récente par les instituts de l'enseignement supérieur n'est pas encore approuvée - comme il le faut - par la Société Libanaise.

Cependant, le nombre (même restreint) des candidats recrutés annuellement aux deux universités, constitue une "garantie" pour le marché du travail. Ainsi, les orthophonistes diplômées au Liban peuvent exercer soit une activité salariée dans les hôpitaux, les centres de rééducation et les dispensaires, soit une activité libérale dans un cabinet privé.

Mais entre la théorie et les pratiques sur le terrain, existe un grand hiatus. Le public qui fréquente les orthophonistes demeure malheureusement un public issu des écoles de premier degré (bonnes écoles) et de la classe sociale favorisée (qui peut s'offrir les séances d'orthophonie). La réalité sur le terrain est tout à fait différente. Selon les spécialistes, un pourcentage non négligeable des Libanais aurait besoin d'une thérapie orthophonique pour pallier un ou plusieurs des problèmes suscités, ce qui nous amène à dire qu'il faut développer les centres de soins et les cliniques, et ouvrir cette spécialité au grand public pour sensibiliser la plus grande partie de la population civile aux problèmes et aux dangers des troubles orthophoniques, sur l'individu et par extension, sur la société.

Bibliographie

Annuaire de l'Association Libanaise des orthophonistes, Janvier 2006.

Entretien avec le Dr Soabah CHAROUK, directrice du département d'orthophonie à l'Université Libanaise.

Sites Internet de l'Université Libanaise et de l'Université Saint-Joseph.

Annexe 1

Université Saint Joseph

Stages

2 semestres de stages d'observation en établissement scolaires et en crèches.

2 semestres de stages d'observation en centres spécialisés

2 semestres de stages d'intervention en centres spécialisés

2 semestres de stages pré professionnels en centres spécialisés et au centre de diagnostic et de soins orthophoniques de l'USJ.

Un mémoire de fin d'études dans un domaine touchant l'exercice de la profession

Les modules obligatoires

- Infirmité motrice cérébrale
- Stages scolaires (1ère année)
- Stages d'observation en institutions (2ème année)
- Stages d'intervention surveillée en institutions (3ème année)

Matières Obligatoires hors modules

- Anglais (spécifique orthophonie), Neurologie
- Audition: anatomie, physiologie et pathologies, Neuropsychologie 1 et 2
- Autisme, Perfectionnement linguistique

- Bégaiement, Phonation: anatomie, physiologie et pathologies
- Déontologie, Phonétique
- Développement normal du langage, Physique acoustique
- Didactique de l'arabe, Psychologie de la surdité
- Didactique du français, Psychologie du développement
- Didactique des mathématiques, Psychopathologie 1 et 2
- Dyscalculie
- Dyslexie, Rééducation tubaire et rééducation de la déglutition primaire
- Dysphasie
- Informatique de base, Rééducation vocale et TD
- Statistiques
- Introduction à la psychomotricité
- Introduction à la recherche
- Langage oral 1 et 2
- Linguistique
- Médecine pour orthophonie
- Méthodologie de la recherche, Surdité 1 et 2
- Syntaxe de l'arabe, du dialecte libanais et du français.
- Trisomies et syndromes rares.

Annexe 2

Université Libanaise, Faculté de Santé Publique, Département d'orthophonie

1 re année

- Langue française
- Méthodologie et expression
- Introduction à l'orthophonie
- Linguistique française
- Phonétique française
- Phonation
- Psychologie générale, psychométrie et apprentissage
- Développement du langage
- Anatomie et physiologie de l'oreille
- Génétique
- Phonétique descriptive
- Physique acoustique
- Intervention chirurgicale orale en ORL
- Stage
- Langue arabe
- Phonétique arabe
- Psychomotricité et relaxation I
- Troubles de la voix
- Linguistique arabe
- Audiométrie et audiologie
- Système nerveux
- Langue anglaise
- Santé publique I
- Organisation du système au Liban

2 me année

- Dépistage et bilan

- Pathologie du voile
- Solfège et chant
- Troubles et traitement de l'articulation
- Gestion mentale
- Etiologie des surdités
- Pédagogie
- Psychomotricité et relaxation II
- Psychiatrie de l'enfant
- Psychiatrie de l'adolescent
- Psychiatrie de l'adulte
- Discussion des cas + stages.
- Pathologie et traitement du langage
- Oral bégaiement II
- Pathologie et traitement du langage écrit
- Langue anglaise II
- Neurologie – Aphasiologie
- Prothèses auditives
- Langue anglaise de spécialisation
- Education précoce

3ème année

- Informatique
- Rééducation de l'aphasie
- Statistiques
- Initiation à la recherche
- Technique d'enquête
- Discussion des cas + stages.
- Education précoce et handicap
- Troubles et traitement du graphisme et du calcul
- Rééducation des sourds
- Pathologie et rééducation du langage
- Oral bégaiement II

4ème année

- Santé publique II
- Droits et Législations
- Ethique – Déontologie
- Gériatrie
- Approche du malade
- Etude de cas + stages
- Direction de Mémoire (par sujet)
- Mémoire
- Etude de cas + stage.

Réhabilitation vocale en milieu clinique plurilingue

Lamia BENMOUSSA
Service ORL, CHU Beni Messous
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

I. Problématique

Chez le sujet laryngectomisé, la voix oesophagienne doit être posée à travers l'usage de protocoles phonétiques-phonologiques de rééducation adaptés au profil linguistique du sujet.

Il est donc indispensable de proposer au laryngectomisé algérien, un protocole en arabe, en tamazight et en français.

En outre, il faut souligner le fait que le sujet est souvent analphabète et / ou comprend mal le français. Or, depuis l'indépendance, et hormis le protocole phonétique-phonologique publié par N. ZELLAL (1984 et 1991)⁵⁴, les outils étalonnés dans la réalité algérienne sont absents. Les orthophonistes praticiens utilisent celui de F. LEHUCHE⁵⁵, conçu pour la langue française.

Il s'agit, dans cette réflexion :

- De proposer une démarche à même de permettre de prendre en charge, puis d'évaluer scientifiquement la voix du laryngectomisé algérien plurilingue.

II. Procédure

II.1 Prise en charge

a) Anamnèse

Outre la détermination du profil linguistique du patient, elle permet de détecter et de mesurer les troubles vocaux.

b) Rééducation vocale

Nous utilisons les techniques suivantes :

- **Le mécanisme de l'injection** vocalique de F. LEHUCHE (1991), méthode qui consiste à mettre en place des consonnes injectantes. Suite à une suppression complète des cordes vocales en raison d'une laryngectomie totale, il est proposé au malade d'acquérir une voix de substitution, ou "voix oesophagienne". Elle correspond à des éructations sonores (renvois d'air préalablement avalé dans l'estomac) qui sont modulés par l'œsophage et le pharynx, puis par la cavité buccale. Les spécialistes préconisent de débiter l'apprentissage de cette voix oesophagienne le plus tôt possible, autrement dit, juste après l'intervention, le tout, sous la conduite d'un orthophoniste. C'est un travail qui demande persévérance et courage de la part du malade. En effet, seul un travail assidu de sa part, permet d'aboutir à l'utilisation par un réflexe, de ce mécanisme, par ailleurs, et souvent repoussant.

Différentes méthodes pour l'acquisition de la technique d'éructation, peuvent, par ailleurs, être proposées au patient : injection d'air, boissons gazeuses... Il les choisira en s'informant auprès du chirurgien ORL, de l'orthophoniste, d'anciens patients rééduqués. Une rééducation respiratoire est toujours associée à la rééducation vocale. Elle permet d'éviter un blocage inspiratoire. Nous apprenons au patient à effectuer une expiration forcée par mobilisation de la sangle abdominale. Elle fait partie des exercices de relaxation, nécessaires à toute rééducation phoniatrice. Elle est aussi nécessaire, en cas de bronchite chronique pour faciliter l'expectoration des sécrétions bronchiques.

⁵⁴ Nacira ZELLAL, *Cours de Phonétique Orthophonique Arabe*, préface du Pr Hassen ABDELOUAHAB, Office des Publications Universitaires, Alger, 1984, 117 p.

⁵⁵ LEHUCHE François et ALLALI André, *La voix*, vol 2, Masson, 1990, 205 p.

- **Le protocole phonétique et phonologique** de l'arabe dialectal de N. ZELLAL, concernant ce dialecte, et les travaux sur le berbère de S. CHAKER (1979)⁵⁶.

Les degrés de différenciation entre les pratiques régionales de l'arabe dialectal sont pris en considération au moment de la passation du bilan. Exemple : la postdorsopostpalatale sonore [g] à Oran ; l'uvulaire [q] du système d'Alger est réalisée comme une laryngale [μ] à Tlemcen⁵⁷.

Notre protocole consonantique trilingue a été élaboré dans le cadre de travail de magister. En vue d'une utilisation pratique, nous l'avons reproduit sur fiches cartonnées reliées sous l'intitulé :

برتوكول متعدد اللغات لإعادة التأهيل الصوتي لمستأصل الحنجرة الكلي بالوسط الإكلينيكي الجزائري
Protocole plurilingue de réhabilitation vocale pour sujet laryngectomisé total
en milieu clinique algérien

Composants de ce protocole

Il se compose de voyelles associées à des consonnes dans l'ordre proposé par F. LEHUCHE, le tout, compte tenu de la spécificité des dialectes algériens

Objectif

Conçu en arabe dialectal, français et amazight, il permet :
d'améliorer la vitesse qui permet d'articuler le maximum de syllabes dans une même prise d'air ; et de perfectionner, grâce à la technique de l'injection d'air (voir ci-dessous), l'intonation à travers la durée : après chaque prise d'air. L'émission sonore sera plus longue, les mots ne seront plus coupés, il en résulte une plus grande rapidité de la parole.

Passation

Faire écouter ou lire puis demander d'articuler

Exemple d'un item trilingue faisant intervenir la *bilabiale sourde* [p] : c'est un phonème que nous trouvons dans des mots d'emprunt, ex. [pla :s]

Nous opérons de façon simultanée dans les trois systèmes, en prenant préalablement le soin de déterminer, lors de l'anamnèse, le profil linguistique du patient.

Dans cette deuxième phase de l'expérience, l'objectif est de trouver « une voix oesophagienne idéale », c'est-à-dire à l'origine d'une articulation de la parole la plus compréhensible possible, puis de l'étalonner comme « voix standard » à même de constituer une voix de référence, moyen de contrôle de la rééducation.

Ainsi, par souci d'objectivité, nous disposerons, en Algérie d'une grille normative, et elle sera acoustique, en tant qu'elle fera l'objet de l'usage du sonographe.

De ce fait, nous approfondissons notre approche clinique en évaluant nos résultats de la voix oesophagienne du sujet algérien à travers l'analyse acoustique des corpus des patients après rééducation, à l'aide du sonographe.

⁵⁶ SALEM CHAKER, *La phonétique Amazigh*, site Internet : www.Phonétiqueamazigh.com.

⁵⁷ Nacira ZELLAL, *Test orthophonique pour enfants en langue arabe - Phonologie et parole*, préface d'André MARTINET, OPU, 1991, 209 p., pp. 17-18.



photo n°1

Mesurer la production vocale implique l'étude de 03 paramètres acoustiques de la voix :

- **La hauteur tonale ou fréquence fondamentale**, exprimée en Hertz, représentée par le nombre de cycle vibratoire (ouverture - fermeture) par seconde ;
- **L'intensité**, exprimée en décibels ;
- **Le timbre**.

Le signal acoustique de la voix est très instable, et la voix varie en permanence dans ces 3 paramètres acoustiques, lesquels peuvent être soit étudiés indépendamment les uns et des autres soit mesurés en même temps.

Les différentes mesures doivent permettre d'évaluer la qualité de la voix et surtout la gêne du patient, d'apprécier ce que va apporter le traitement proposé, qu'il soit médical, chirurgical ou rééducatif et donc de faire le même bilan instrumental avant et après.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés sont illustrés dans le tableau et les spectres suivants :

Tableau des résultats sonographiques

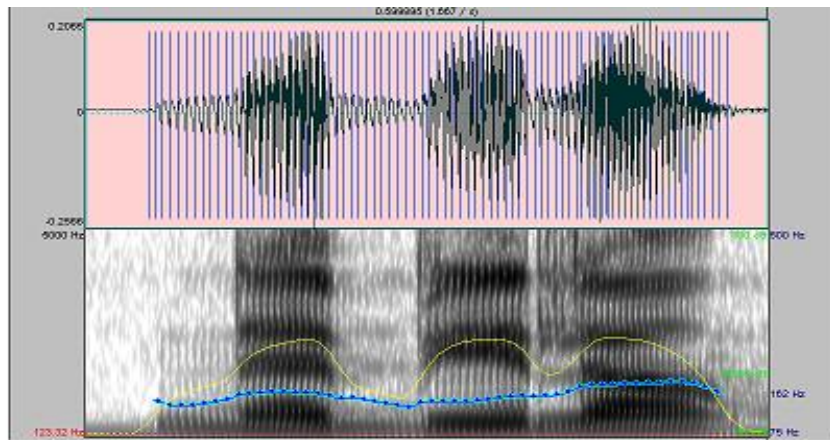
C.A		F.F (Hz)	In (Db)	Dr (S)
Mots				
NR	[na]	168.2	73.1	0.217
	[bi]	156.3	72.9	0.187
	[la]	188.1	71.9	0.194
AV. R	[a]	78.42	58.3	0.291
	[na]	76.28	60.1	0.257
	[bi]	80.14	63.8	0.212
	[la]			
AP. R	[na]	92.69	68.8	0.159
	[bi]	128.52	75.8	0.200
	[la]	105.96	70.4	0.219

Caractéristiques acoustique de la voix

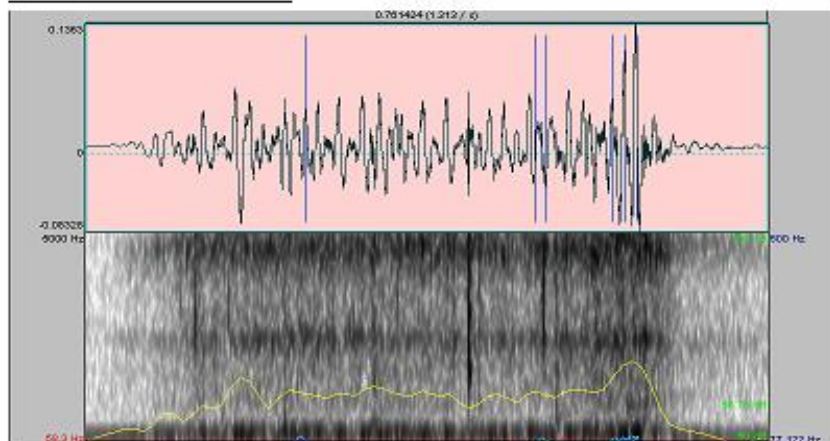
FF: Fréquence fondamentale, vibration des CV mesurée en hertz

Dr: Temps de l'articulation mesuré en secondes

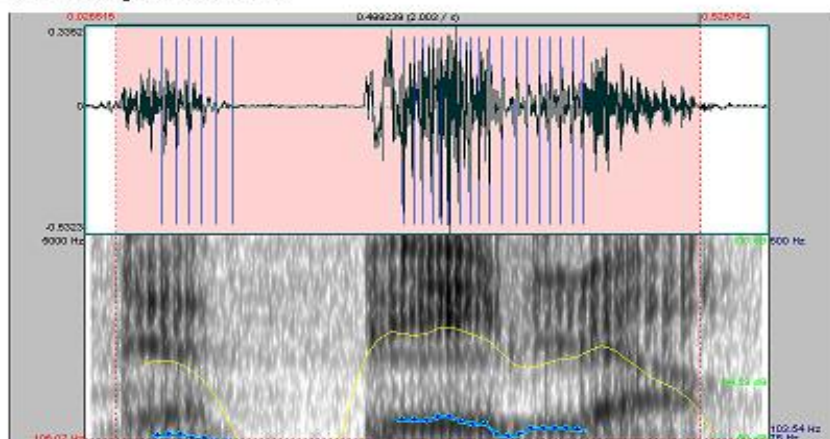
Spectre 1



Spectre 2



Spectre 3



Conclusion

Cette recherche permet deux ordres d'apports scientifiques : l'un pédagogique, l'autre clinique:

- celui de dresser un protocole phonétique trilingue qui sera mis à la disposition de l'orthophoniste des services d'ORL algériens ;
- celui de ranger les critères acoustiques du système phonétique et phonologique du laryngectomisé une fois rééduqué, ce qui présente l'avantage de disposer d'un système normatif acoustique.

Bibliographie

- ALLALI André, *Les laryngectomisés*, Congrès NEUVERS, 1987.
- BONDY Léon, *Eléments de phonétique*, Cahiers Baillière, 1977, Paris, 131 p.
- CHELLI Abdelkrim, *Canevas de réhabilitation vocal après laryngectomie total*, GLOSSA, UNADRIO, n°52, pp. 41-50, juin 1996,.
- DINVILLE Claire, *La voix des laryngectomisés*, Rééducation Orthophonique, ARPLOE, 1983.
- DINVILLE Claire, *La réadaptation des laryngectomisés*, Rééducation Orthophonique, ARPLOE, 1983.
- KEBBAILI Khadidja, *Étude acoustique des voyelles arabes*, mémoire de magistère en Orthophonie, Université d'Alger, sous la direction de Nacira ZELLAL, vol II, 1994-1995.
- LAFOND Doris Saint Pierre, *troubles de la résonance malformations oro-faciales laryngectomies et autre chirurgie majeures oropharyngées*, notes et cours, université de Montréal faculté de médecine école d'orthophonie et audiologie, Canada, novembre 2000-2001, 92 p.
- LEHUCHE François & ALLALI André, *La voix- anatomie, physiologie, thérapeutique*, vol.1, Masson, Paris, 1991, 270 p.
- LEHUCHE François & ALLALI André, *La voix*, vol 2, Masson, 1990, 205 p.
- LEHUCHE François & ALLALI André, *La voix*, vol. 3, Masson, Paris, 1984, 171 p.
- LEHUCHE François & ALLALI André, *La voix sans larynx*, librairie MALOINE, 3° éd, 1980, Paris, 234 p.
- Service aux Laryngectomisés, *Exercices d'acquisition de la voix oesophagienne*, hôpital Notre-Dame, Montréal, 2002, 95 p. ; *Programme de perfectionnement*, hôpital Notre-Dame, Montréal, 2002, 95 p.
- ROUSTIT Jacques, *Editorial* du Périodique l'Orthophoniste, Fédération Nationale des Orthophonistes, n° 221, septembre 2002, 42 p.
- ZELLAL Nacira, *Cours de Phonétique Orthophonique Arabe*, préface du Pr Hassen ABDELOUAHAB, Office des Publications Universitaires, Alger, 1984, 117 p.
- ZELLAL Nacira, *La terminologie orthophonique dans l'enseignement universitaire algérien*, Office des Publications Universitaires, Alger, 1988, 85 p.
- ZELLAL Nacira, *Test orthophonique pour enfants en langue arabe - Phonologie et parole*, préface d'André MARTINET, Office des Publications Universitaires, Alger, 1991, 209 p.
- ZELLAL Nacira, *Études de cas*, Office des Publications Universitaires, Alger, 1992, 300 p.
- ZELLAL Nacira, *Version plurilingue algérienne du Protocole « Montréal Toulouse 86 »*, Université d'Alger, Laboratoire SLANCOM, Livret des épreuves, 2002, 294 p.

L'implant cochléaire en Algérie : État actuel et perspectives

Pr DJENNAOUI Djamel
Chef de service d'ORL, CHU Mustapha, Alger

I. Introduction

L'implant cochléaire est le fruit d'une découverte fortuite dans les années 60 lorsque ERYES a obtenu une sensation auditive en stimulant le promontoire d'un sujet cophotique porteur d'une paralysie faciale et d'une cavité d'évidement. Depuis, d'énormes progrès technologiques ont été réalisés et ont abouti à l'implant qu'on connaît aujourd'hui.

Depuis plus de 20 ans, les pays développés, en particulier les pays européens, ont validé l'implant cochléaire et ont mis en place des programmes nationaux d'implantation.

A titre indicatif, en France, en 2005, près de 500 implants ont été affectés par les pouvoirs publics aux différents centres d'implants (25 environ).

En Algérie, cette technique, pourtant validée dans le monde entier, a tardé à s'imposer.

Le premier centre d'implant en Algérie a été créé en 2003 dans le service d'ORL de l'hôpital Mustapha.

II. Le centre d'implant d'Alger

- Sept 2003 : 2 premiers patients ont été opérés ;
- En 2004 : 5 implants ont été posés ;
- En 2005 : 6 implants ;
- En 2006 : 4 implants ont été posés le 27 mars ;
- Soit un bilan global de 17 implants en 3 ans.

Un centre d'implant = une équipe homogène

- ◆Chirurgiens compétents ;
- ◆Audiologistes et électrophysiologistes expérimentés ;
- ◆Orthophonistes spécialement formés à cet effet ;
- ◆Motivation de l'équipe primordiale.

III. La surdité profonde en Algérie : constat

- Pas de dépistage à la naissance (ni systématique ni chez les enfants à risques) ;
- Centres de dépistage précoce très rares (PEA, OE, ECO G, test au promontoires) ;
- Déficit chronique en techniciens audiométristes (audiométrie de l'enfant très peu développée) ;
- Résultat : La surdité de l'enfant est rarement diagnostiquée avant 2 ans ;
- 80 000 personnes atteintes de surdités profondes recensées par le Ministère de la Santé ;
- 14 écoles de sourds profonds sous-tutelle du Ministère de la Solidarité Nationale : 5000 Pensionnaires.

IV. Pourquoi l'implant cochléaire?

- Parce que ni la langue des signes ni la labio-lecture ne remplace l'audition ;
- Parce que l'implant est réellement efficace ;
- Implanter un enfant de 2 ans c'est lui permettre à 6 ans de fréquenter une école ordinaire, c'est lui accorder toutes les chances pour un vrai avenir ;
- Implanter un sujet en post lingual précoce (méningite, oreillons, surdité brusque...) c'est lui rendre une fonction auditive rapidement efficace ;
- L'investissement au départ peut paraître élevé mais à l'arrivée le bénéfice est certain ;

▪ Il n'est plus question de se poser la question : est ce que l'implant est efficace, mais comment implanter le maximum de patients ?

V. Besoins en implants cochléaires

- 650 000 naissances par an = au moins 600 sourds à la naissance ;
- Les maladies infectieuses de l'enfant, continuent de provoquer des surdités ;
- Les surdités génétiques post-linguales ne sont pas exceptionnelles ;
- Les surdités brusques ;
- On estime à 700 le nombre de nouveaux cas de surdités profondes par an ;
- 95% pourraient bénéficier d'implants.

VI. Combien faut-il créer de centres d'implant en Algérie?

- L'Algérie est un grand pays : Plus de 2 million de km², plus de 35 million d'habitants ;
- Il faut une proximité entre le centre d'implant et l'implanté ;
- Un centre d'implant, pour être performant et rentable doit prendre en charge annuellement entre 20 et 40 implants ;
- En Algérie un minimum d'une quinzaine de centres d'implants doivent être prévu ;
- Ils doivent se situer dans les régions où la population est la plus dense (Centre, Est, Ouest) ;
- Chaque centre d'implant doit être autonome et doit prendre en charge ses patients sur tous les plans.

VII. Aspects socio-économiques de l'implant cochléaire en Algérie

- Un implant = 20 000 Dollars ;
- 100 implants = 2 million de Dollars ;
- Bailleurs de fond : Ministère de la Santé Publique, Ministère de la Protection Sociale, Ministère de la Solidarité Nationale ;
- Sensibilisation nécessaire à tous les niveaux ;
- Mise en place d'un programme national d'implantation cochléaire.

VIII. Recommandations

- Initier un dépistage des enfants à risque ;
- Développer des centres d'exploration fonctionnelle auditive avec tous les moyens modernes disponibles ;
- Dynamiser la formation d'audiologistes et d'audioprothésistes ;
- Sensibiliser les pouvoirs publics sur la nécessité de faire de l'implant un moyen thérapeutique palliatif disponible ;
- Multiplier les centres d'implant ;
- Créer un Institut National de la surdité ou un Observatoire National de la surdité.

Conclusion

En conclusion, l'implant cochléaire suscite de réels espoirs ; la surdité profonde n'est plus une fatalité ou un handicap insurmontable mais une affection compatible avec un développement et une vie la plus normale possible.

Un centre d'implant existe aujourd'hui, en Algérie, il faut sa multiplication et mettre l'implant cochléaire à la portée du maximum de patients.

Bibliographie

- DJENNAOUI Djamel, *Symposium international sur l'implant cochléaire, l'expérience algérienne*, Congrès Français d'ORL, octobre, 2004.
- DJENNAOUI Djamel, 2004, *L'avenir de l'implantation cochléaire*, Journée Internationale d'implantologie, Lille, février 2004.

DJENNAOUI Djamel, *L'implantation cochléaire en Algérie et au Maghreb*, Congrès International d'Otoneurologie, Marrakech, mai 2005.
DJENNAOUI Djamel, *L'implantation cochléaire en Algérie, état actuel et perspectives*, Congrès National d'ORL, 2006.

L'intégration scolaire du déficient auditif : étude de cas

Zahra BAKOURI

Orthophoniste, École de Jeunes Sourds, Bejaia

L'intégration des enfants en difficultés ou atteints d'un handicap, aux lieux d'accueil de la petite enfance (crèches, jardins d'enfants, maternelles) est pratiquée depuis plusieurs années. L'on peut dater ce processus intégratif : Les premières expériences dites *sauvages*, c'est-à-dire faites sans préparation et poursuivies sans concertation, ont commencé il y a à peu près une vingtaine d'années à Alger.

Pour la période qui nous concerne, il est intéressant de noter que ce mouvement d'intégration au sein des crèches s'est poursuivi dans les écoles primaires.

Actuellement, les expériences sont plus nombreuses en crèche, si l'on considère comme étant un signe de progrès, le fait d'accueillir, en même temps, plusieurs enfants en difficultés. Le processus semble être moins avancé dans les écoles primaires, en particulier pour les enfants déficients auditifs.

C'est à ce propos que je propose des considérations pratiques au sujet de ce concept « d'intégration », par rapport au problème qu'il pose dans la démarche à suivre avec les différentes instances et l'École de Jeunes Sourds au sein de laquelle je suis praticienne.

L'intégration d'un enfant sourd dans un milieu entendant ne saurait se faire sans prudence, vigilance, et préparation.

BAES et coll., 1992, soulignent que « la décision d'intégrer un enfant sourd en milieu ordinaire est prise dans le sens d'un épanouissement de l'enfant et non de l'édification d'un système. L'intégration scolaire des déficients auditifs n'est pas une fin en soi, l'intégration ne s'arrête pas à la porte de l'école ».

I. Illustration d'un cas

C'est un garçon de 6 ans résidant à Tichy, porteur d'une surdité de perception moyenne que l'on a accueilli à l'E.J.S de Bejaia le 02 janvier 1994, ce, avec d'autres élèves sourds. L'élève est un pensionnaire de semaine et regagne le domicile familial en week-end. Il a suivi deux années de démutisation, période qui permet d'observer les potentialités de l'enfant et son appétence à l'expression orale et écrite.

L'enfant n'avait pas de difficultés scolaires globales, ni retard intellectuel, ni troubles du comportement.

Vu ses capacités auditives appréciables, et afin de maintenir « son langage en vie », la décision fut prise en conseil psychopédagogique de son intégration dans une école d'entendants.

La demande n'émanait pas des parents, mais des professionnels de l'E.J.S. de Bejaia.

L'enfant fut intégré en première année dès la rentrée scolaire 1995-1996 dans une école fondamentale connexe à l'E.S.J.

Ainsi, tout en bénéficiant des bienfaits de la vie institutionnelle de l'E.S.J. (repas, internat, ...) il suivait son cursus scolaire au sein de l'école des entendants.

La connaissance des camarades de jeux (hors classe) lui a permis une meilleure intégration lors des activités de loisirs (l'enfant est connu et connaît les autres). Il n'a pas été utile de refaire un travail de reconnaissance de sa différence. Un milieu connu paraît plus chaleureux et plus rassurant.

Nous avons mis tous nos moyens pour réussir cette intégration individuelle.

a) Au départ : une concertation préalable avec les personnes qui vont accueillir l'enfant (Directeur, enseignant) est établie par l'équipe soignante et enseignante (psychopédagogue, orthophoniste, enseignant spécialisé...). La maîtresse connaît son existence dans l'établissement et est sensibilisée sur le sujet de la surdité.

b) Prise en charge orthophonique : un bilan des acquisitions et des notions à travailler du point de vue linguistique est effectué régulièrement et nous avons estimé le nombre de séances hebdomadaires nécessaires à 2 fois par semaine, à raison d'une heure quinze par semaine.

c) Le soutien scolaire : il entre à part entière dans le projet de l'enfant. Il était quotidien et nécessaire. Il était assuré par son enseignant spécialisé, à raison d'une heure trente le matin et une heure trente l'après-midi, avant les horaires de classe ordinaire de l'élève.

d) Le soutien éducatif : il est fait en direction de la famille, notamment le père que l'on voyait chaque fin de semaine, lorsqu'il venait le récupérer. La maman s'est présentée une seule fois à l'E.J.S lors du bilan de l'admission, à la demande de la psychologue clinicienne.

Un lien a été assuré entre la famille, l'école, l'enfant et le service.

Tout en suivant un cursus scolaire ordinaire, l'enfant bénéficiait d'un soutien permanent de l'équipe pluridisciplinaire, parce que l'aide apportée par l'institutrice est insuffisante, au regard de l'effectif surchargé de la classe (42 élèves).

C'est ainsi que ce jeune garçon de 8 ans acheva sa première année fondamentale avec une moyenne annuelle de 6,75/10.

L'intégration demande ainsi deux fois plus de travail pour les enseignants comme pour les élèves. Il convient donc de la préparer avec beaucoup d'écoute, de dialogue et un souci d'adaptation permanent. Et pour cela il faut pouvoir aménager le temps nécessaire à ce suivi régulier.

II. Conclusion

Au regard de cet exemple, les autorités qui prônent actuellement l'idée d'intégration scolaire doivent nous donner les moyens en personnel et en temps pour que les futures intégrations soient satisfaisantes pour tous.

Il est vrai que la France, les Etats-Unis sont en train d'expérimenter l'intégration d'enfants déficients sensoriels de manière individuelle ou collective à leur manière. Nous ne pouvons qu'être attentifs à ce qui se passe de l'autre côté de la Méditerranée et de l'Océan. Leur travail ne doit pas être copié chez nous, mais leurs réflexions doivent nous interpeller.

Bibliographie

MONFORT Marc, *La scolarité perturbée (l'entrée dans l'écrit de l'enfant dysphasique)*, Deauville, Revue Ortho. Edition, France, pp. 57-58, 1996.

TISSIER Gérard, *Intégration / Exclusion : les paradoxes. Remarques et critiques*, Revue Contraste, mai 1995, France, pp. 57-58, 1996.

BAES Nelly & al., *Projet de la section d'éducation et d'enseignement spécialisés*, Paris, Orthophonie, SA.OR, n° 2, pp. 51-54, 1993.

Revue du CEBES, Paris, pp. 27-28, 1996.

Le bégaiement : une autre façon de parler

GUEDOUCHE Souad
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

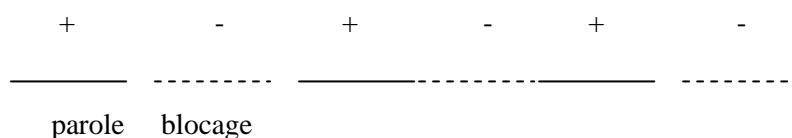
La parole, caractéristique intelligente et noble de l'être humain, assume une fonction à la fois cognitive, affective et sociale. Le sujet, en exprimant ses pensées et ses sentiments à l'autre lors des échanges, stimule des réactions renforçant positivement (désirer) ou négativement (craindre) les liens sociaux : le lien qui existe entre la parole et la vie socio-affective, rend compte de l'effet qu'a chacun sur l'autre, de sorte que le trouble de l'un entraîne le trouble de l'autre.

Le bégaiement est un des troubles de la parole apparaissant habituellement durant la première et la deuxième enfance ou l'adolescence⁵⁸, caractérisé essentiellement par une altération de la fluence verbale se manifestant par des répétitions ou des prolongations fréquentes de sons ou de syllabes, ou des pauses dans les sons ou des sons et mots intercalés, devient évident dans les situations où la communication s'avère obligatoire. En effet, «*la relation existant entre la plupart des bégaiements et l'anxiété en situation sociale est démontrée par le fait que presque tous ceux qui bégaiement parle normalement quand ils sont seuls ou en présence de gens avec qui ils se sentent tout à fait à l'aise. Plus les circonstances sociales sont susceptibles de provoquer de l'anxiété et plus le bégaiement a des chances de s'aggraver*»⁵⁹.

I. Démarche clinique

Le travail d'équipe, qui consiste à prendre globalement en charge les patients, amène toujours à multiplier les types d'interventions : psychologue et orthophoniste se partagent la tâche thérapeutique. Une des techniques employées dans la rééducation du bégaiement est celle de Nacira ZELLAL, puisée des techniques thérapeutiques cognitivo-comportementales : techniques comportementalistes basées sur la relaxation, la variation des renforcements et l'augmentation du degré anxiogène des stimuli : sa diminution, son extinction, et sur le dialogue dans différentes situations ; et cognitivistes : mise en situation anxiogène dès l'obtention d'une relaxation totale, autoévaluation, autocontrôle dans l'entreprise thérapeutique⁶⁰.

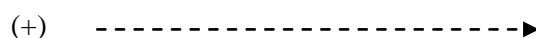
L'expérience clinique a permis d'observer, chez les sujets bègues jeunes et surtout adultes, des phénomènes psychocognitifs pouvant contribuer à l'élaboration de nouvelles techniques thérapeutiques : Le sujet bègue essaye de parler correctement (parole fluide) mais sa fluence subira des blocages et cela de façon régulière comme le fait montrer le schéma suivant :



Le discours est une série continue de parole fluide et de rupture forcée, et entraîne chez le sujet un état d'attente et de crainte d'un blocage. Ce dernier représente pour le bègue l'élément gênant que l'action thérapeutique ciblera.

Cette cible implique le renversement du processus mental propre au bègue. Le sujet est invité à supprimer la parole correcte et à garder le bégaiement, ce, au début, à travers la lecture, et, plus tard, à travers le dialogue. Le schéma suivant représente la réalisation de cette nouvelle démarche :

- État demandé



⁵⁸ DSM III R, p. 96.

⁵⁹ WOLPE, p. 221.

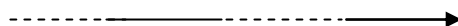
⁶⁰ ZELLAL, 1997, 156/7.

- État interdit



- État réalisé

(+) (-) (+) (-)



II. Principes de la démarche

Il s'agit de :

1- Briser la résistance au changement ;

2- Renverser le processus habituel de la parole. L'action est mise sur l'élément gênant. Ce renversement permet de transférer le facteur gênant du processus habituel de la parole du bègue (il essaie de bien parler avec échec), au processus demandé dans l'intervention (il maintient en permanence le bégaiement avec tous les signes accompagnateurs). Ce transfert du facteur gênant conduit à renverser l'élément anxigène, au lieu d'être lié à l'incapacité de parler correctement se rattachera à la parole fluide. En réalité, ce n'est pas ce qui arrive, l'élément anxigène est principalement lié au sentiment d'incapacité à réaliser la bonne parole, alors que le blocage ou les coupures représentent la preuve indiscutable de cette incapacité, ce, lors du renversement du processus de la prononciation. L'interruption devient la bonne performance renforcée positivement et la fluidité est l'indice de l'incapacité de parler correctement. Le bègue sent la gêne à chaque fois qu'il parlera correctement, la perte du bégaiement est donc renforcée négativement.

Grâce au renforcement positif et négatif, l'élément anxigène sera, lui aussi, renversé : mécontentement du thérapeute face à la parole fluide et enchantement du bégaiement.

L'anxiété générée par l'idée que l'autre (l'auditeur) est gêné de cette façon de parler (bégaiement) s'éteint et peu à peu le bégaiement ne sera plus un élément gênant. Il ne doit pas devenir un élément sollicité, ce qui veut dire que les renforcements positifs et négatifs seront modérés à fur et à mesure que le sujet bègue se montre moins anxieux et moins gêné. En effet, le bégaiement n'est pas le seul problème. Le sentiment qu'éprouve l'auditeur quand le sujet bègue parle, c'est le sentiment propre du bègue qui est traduit par sa manière de parler, ses mouvements et mimiques.

III. Application de la démarche : Cas clinique

III.1 Présentation du cas

M. F. âgé de 30 ans, est un bel homme, très attirant. Il ne peut qu'être bien estimé, mais nous changerons tout de suite d'avis lorsqu'il commence à parler.

Il se présente à notre consultation se plaignant de sa façon de parler : *je ne peux pas parler comme les autres; je suis le seul à la maison qui est comme ça! Pourquoi?*

Mr. F. n'arrive pas à prolonger ses relations avec les filles sérieuses parce qu'elles ne comprennent pas ce qu'il dit quand il parle, sa façon de parler est gênante pour elles. Ses relations se sont limitées à des sorties de plaisir.

III.2 Tableau clinique

M. F. a tendance, dès qu'il s'apprête à parler à se bloquer. Nous observons : agitation, tremblements, syncinésies, beaucoup d'efforts pour prononcer son premier mot, lequel sera entrecoupé ou prononcé avec un grand balancement de ses lettres, qui seront souvent répétées. Il prend beaucoup de temps pour poursuivre sa phrase, affectée de coupures entre et dans les mots, rendant, ainsi, la phrase incompréhensible. Il se sent soulagé une fois la phrase terminée avec peine. Cet état l'inhibe et ne l'incite guère à poursuivre la parole. Nous sentons facilement sa gêne, voire sa peine, et comprenons bien son

silence, son évitement et son contentement de répondre avec oui ou non en secouant la tête du haut en bas ou de droite à gauche.

III.3 Histoire de la maladie

Selon M. F. le problème a débuté à l'âge de 07-08 ans. Ceci l'inhibait lorsqu'il était contraint de parler en classe. La nervosité de l'enseignant et les rires des camarades de classe exacerbaient les symptômes. Cet état s'est aggravé à l'école moyenne. Il devint très timide, et c'est à ce stade là qu'il abandonna les études. En vérité, le problème a surgi bien avant l'âge de 07 ans. M. F. n'a jamais bien parlé. Il nous rapporte les paroles de sa mère: *tu parlais bien quand tu as commencé à le faire, et tout le monde te trouvait adorable et disait que tu parlais bien... Et puis, tu as commencé à ne pas pouvoir bien parler.*

Cela signifie qu'à l'âge de 07-08 ans, le bégaiement a pris une autre tournure, affectant la valeur personnelle, l'être social dans un monde qui communique à travers la parole. L'état s'est aggravé et a évolué vers un bégaiement tonico-clonique.

Le seul événement rapporté par M. F. s'est déroulé à l'âge 07-08 ans, lorsqu'il est allé passer un séjour chez à une parente. Sa maison était grande et située dans endroit plutôt calme et isolé. Il a dormi seul dans une chambre, alors qu'il n'avait pas l'habitude de le faire. Il a passé une nuit d'hiver de terreur, caractérisée par de très fortes pluies, des éclairs, outre des bruits de divers ordres. Il a eu tellement peur qu'il demanda à retourner chez lui.

Lors de la consultation, il se souvient de cet événement comme s'il venait juste de se produire.

Et en dehors d'un oncle maternel qu'il n'a jamais vu, aucun membre de sa famille ne se plaint d'un trouble du langage ou de la parole.

III. 4 État secondaire

Le plus marquant est le suivant :

Refus de l'état pathologique, outre un sentiment d'angoisse et de gêne notamment dans les situations d'interaction verbale tel le lieu du travail, et dans ses relations intimes où il ressent le besoin de parler de façon non seulement fluide mais aussi tendre, affectueuse et séduisante.

IV. L'intervention

Après une longue tentative de rééducation et vu l'état difficile du patient, qui ne cède pas, la guérison s'avère impossible.

En effet, M. F. a passé la majorité de son âge, accompagné du bégaiement qui est devenu sa façon propre de parler mais qu'il n'accepte pas parce qu'elle l'empêche de se faire accepter par autrui. C'est alors que nous avons décidé de rompre le processus pathologique en le renversant : l'aider à s'accepter comme tel.

V. Résultats de l'intervention

Au cours de l'intervention, nous retenons les observations suivantes :

À travers la lecture

- Le sujet arrive à maintenir son bégaiement aux dépens de la compréhension du texte lu ;
- Il trouve cette épreuve thérapeutique drôle, il ne cesse de sourire en lisant ;
- Après quelques répétitions, le sujet commence à sentir la fatigue, des fuites de mots correctement prononcés sont notées ; ils sont négativement renforcées ;
- Plus le sujet avance dans sa lecture, plus les fuites sont fréquentes ;
- Lorsque le bégaiement, au cours de la lecture, devient incontrôlable, le dialogue devient alors possible.

À travers le dialogue

- Dès le début de la conversation, il est difficile, pour le sujet, de maintenir son bégaiement en permanence ;
- Il Le sujet trouve que les mouvements et gestes qu'il doit reproduire sont absurdes ;

- La parole fluide surgit chaque fois pour interrompre le bégaiement ;
- Les syncinésies ont disparu ;
- Le contrôle de soi qui consiste à interdire la parole fluide fait chaque fois échec ;
- Le sujet est plus détendu (il s'entraîne également à la pratique de la relaxation) et éprouve peu de peine à parler correctement ;
- Le bégaiement disparaît durant plusieurs séances.

Toutefois, la disparition du bégaiement peut ne pas être définitive, mais ce qui importe, c'est le fait que le sujet n'est plus gêné de parler avec cette autre façon de parler, avec le bégaiement.

Lors du dernier contrôle M. F. n'a pas bégayé, sa vie est de plus en plus harmonieuse. Il est marié et père d'un enfant.

Le traitement a duré deux ans et nous sommes satisfaits des résultats obtenus.

Bibliographie :

American Psychiatric Association, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM III-R)*, trad. Guelfi & al., Paris, Masson, 1989.

ZELLAL Nacira, *Rééducation des bégaiements*, Revue Orthophonie, *Psychanalyse de l'enfant*, Société Algérienne d'Orthophonie, n° 4, pp. 151-159, 1997.

Quelle prise en charge orthophonique pour un enfant polyhandicapé ?

Exemple de l'IMC privé de parole

Souhila BOUAKKAZE
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

I. Introduction

Peu connue, et pourtant très répandue, l'IMC (Infirmité Motrice Cérébrale) est la conséquence de lésions cérébrales survenues autour de la naissance.

Les enfants concernés sont particulièrement ceux qui relèvent d'un accouchement difficile, puis d'une souffrance néonatale.

L'IMC correspond à un ensemble de troubles moteurs auxquels peuvent s'ajouter d'autres troubles, en particulier, l'handicap mental.

Dans ce cas, il s'agit de sujets polyhandicapés.

II. Objectifs de la recherche

Notre premier souci avec ces enfants privés de parole est de les amener à :

- Développer leur potentiel cognitif ;
- Communiquer.

Face au polyhandicap, notre tâche devient plus complexe. En fait, notre action se situe à la fois :

- Dans le domaine de la motricité bucco-faciale ;
- Dans la prise en charge des fonctions supérieures ;
- Dans la pathologie scolaire.

III. Matériel et méthode

Il s'agit d'enfants polyhandicapés âgés de 02ans à 06ans, pris en charge dans le service de médecine physique et réadaptation fonctionnelle de l'hôpital de Ben Aknoun.

En tenant compte des multiples évaluations (neuro-motrices, neuro-sensorielles et cognitives), l'on pratique un examen clinique qui permet d'isoler principalement 03 tableaux cliniques :

- Le tableau moteur ;
- Le tableau cognitif ;
- Les troubles associés.

III.1 Les troubles moteurs

On relève :

- Une insuffisance du maintien du tronc et de la tête ;
- Une station debout et une marche limitées ou impossibles ;
- Des membres supérieurs (les mains) trop spastiques (raideurs musculaires), empêchant l'enfant de saisir et de manipuler les objets, d'écrire... ;
- Des mouvements athétosiques (mouvements spontanés, involontaires, incontrôlés) prédominant au niveau des mains, du visage (grimace involontaire), de la langue...

III. 2 Les troubles cognitifs

Il peut s'agir d'une atteinte des fonctions cognitives spécifiques (chez la plupart des IMC) ou d'une déficience intellectuelle globale (chez la plupart des polyhandicapés). L'on retient :

- Une atteinte des fonctions exécutives, attentionnelles et de mémoire ; elles comprennent :
 - une capacité à planifier une tâche ;
 - une faculté de concentration ;
 - une faculté de mémorisation.
- Des troubles des fonctions perceptuelles ; ils comprennent :
 - les troubles visuels (strabisme, nystagmus) ;
 - les troubles auditifs (hypoacousie à la surdité profonde).
- Des troubles praxiques correspondant aux difficultés de se représenter ses propres gestes et de se repérer dans l'espace et le temps.
- Des troubles gnosiques se traduisent par des difficultés à reconnaître ses sens.
- Des troubles du langage. Ici, les deux modes (expressif et réceptif) peuvent être perturbés dans la représentation cognitive du langage.
Aussi, les troubles moteurs qui atteignent les muscles de la gorge et de la bouche, rendent l'articulation et la parole difficiles.
- Des troubles du comportement (hyperémotivité).

III. 3 Les troubles associés

Ils nécessitent une véritable prise en charge thérapeutique, car ils affectent fortement la vie quotidienne de l'enfant. L'on retient :

- L'épilepsie, rencontrée fréquemment dès la naissance ou plus tard. Elle entrave considérablement la scolarité.
- Les problèmes digestifs ; ils comprennent :
 - Les difficultés de mastiquer ;
 - La dysphagie et les fausses routes ;
 - Les vomissements (le reflux gastro-oesophagien) en relation avec le réflexe nauséux resté très excitable dans la bouche ;
 - Déshydratation, dénutrition ;
 - La constipation constitue aussi un symptôme courant ;
 - Les troubles respiratoires, relativement fréquents, ils atteignent surtout les petits (encombrement bronchiques) ;
 - L'incontinence salivaire est liée à une mauvaise aspiration de la salive et une bouche entrouverte. Quand elle est permanente, elle augmente considérablement les difficultés pour communiquer ;
 - L'état bucco-dentaire défectueux.

III.4 Indications thérapeutiques

a) Une prise en charge globale, mais des soins spécifiques

- Il n'existe pas un protocole thérapeutique « type » commun à tous les IMC.
- Il faut apporter à chaque enfant une réponse personnalisée et un suivi spécifique.
- Chaque spécialiste (médecin rééducateur, orthophoniste, psychomotricien, ergothérapeute...) situe les différentes capacités et déficiences, et les réponses possibles à apporter à chaque situation.

b) En orthophonie, les actions sont multiples

Il faut d'abord appliquer ces techniques :

- Recul du réflexe nauséux (massage intra-buccal) ;
- Prise en charge de la dysphagie (déglutition des liquides et des solides) ;
- Prise en charge de l'hypersiallorrhée par la cryothérapie (thérapie par la glace) ;
- Travail de la mastication ;
- Soins bucco-dentaires.

c) Rééducation des troubles de la motricité bucco-faciale

Puis il faut :

- Tenter la démutisation ou chercher à établir les premières conduites de communication ;
- Développer les diverses perceptions et établir leur correspondance avec la compréhension du langage.

Notre action est double et consiste à :

- Amener l'enfant à préciser ses diverses perceptions (tact, goût, odorat...) ;
- Amener l'enfant à utiliser au maximum son potentiel visuel et auditif (stimulation de la vision, travail du regard et de la fixation, solliciter le canal auditivo-verbal...) ;
- Travailler la capacité à planifier les tâches ;
- Travailler la concentration et de la mémoire ;
- Procéder à une éducation cognitive ; stimulation basale.

IV. Résultats

- Les enfants polyhandicapés traités par une équipe pluridisciplinaire peuvent progresser sur le **plan moteur**, lorsque la prise en charge est précoce et adaptée.
- Néanmoins, l'on ne peut surpasser aisément et rapidement la sévérité de la **déficience intellectuelle**, dont l'impact sur les apprentissages scolaires est considérable.
- La communication avec ces enfants reste au **stade non-verbal**. Parfois, l'émission de la parole n'est pas complètement impossible, mais elle demeure très altérée, compréhensible pour les habitués, qui ont appris à la décoder à leur façon.

Cela nous amène à :

- Exploiter les mimiques, les moues chargées de signification.
 - Amener l'enfant à communiquer par la relation affective, par l'adaptation de l'interlocuteur, et par l'évolution des besoins.
 - Pratiquer la guidance parentale. Ce sont les parents qui entrent en jeu en mettant en place des situations à caractère social et affectif.
- Ils initient l'interaction, puis ils attendent une réaction de l'enfant et l'interprètent.

Conclusion

Les IMC polyhandicapés privés de parole ont la capacité de montrer leur plaisir relationnel, s'ils y sont initiés.

L'action doit être précoce. Dès la naissance, la famille et l'enfant doivent être entourés par une équipe pluridisciplinaire, capable de les informer et de les guider.

Enfin, une évolution vers une autonomie toujours plus affinée est possible.

Bibliographie

ACOU-BOUAZIZ Katerin, *Une prise en charge globale mais des soins spécifiques*, Faire Face, Paris, pp. 10-12, février 2006.

BOUAKKAZE Souhila, *Rééducation fonctionnelle de l'enfant infirme moteur cérébral par l'orthophoniste : prise en charge des fonctions facilitatrices de l'émission de la parole*, mémoire pour le magister en orthophonie, s/d N. ZELLAL, Université d'Alger, 2000.

**PLÉNIÈRE II :
SIGNE ET TEXTE**

Tours et entours de la dénomination : la *signalétique* entre terminologie et dénomination

Bernard BOSREDON

Paris III, Sorbonne nouvelle, SYLED-RES

Introduction

- Nous concevons communément les dénominations courantes de la langue ordinaire, les termes techniques des langues spécialisées et les noms propres comme relevant, pour les premiers d'un système lexical, les seconds des règles d'une nomenclature ou mode de classification technique - et donc causale - d'aménagement linguistique, pour les derniers enfin d'une histoire des noms d'objets uniques⁶¹.
- Ces trois régimes dénominatifs sont l'objet d'études spécialisées en lexicologie et lexicographie, en terminologie et terminographie, en onomastique classique ou dans un modèle renouvelé, fort des contributions de la philosophie du langage, de la sémantique référentielle et de l'analyse du discours⁶².
- L'approche « signalétique » — objet de cette communication — appartient au dernier champ de recherche, celui de l'analyse des noms d'entités individuelles fortement ancrées dans des usages et des pratiques de nomination. C'est le cas des titres d'œuvres, *Le déjeuner sur l'herbe* (un tableau), *Meunier tu dors*, *Les feuilles mortes* (chansons) ; des familles de noms de lieux, *Le Cluny* (une brasserie à Paris), *rue Bonaparte*, *place du Panthéon* ; *Le Tour de France*, *Paris-Dakar* (épreuves sportives) etc.
- Nous nous proposons d'abord de présenter les propriétés des dénominations qui ressortissent de la signalétique ou *dénominations signalétisées* (désormais DS) et constituent un champ intermédiaire entre les dénominations lexicales et les termes de la terminologie. Nous observerons que ce champ intermédiaire quelque peu composite partage avec la famille des noms propres la même propriété référentielle, désigner une entité individuelle en la nommant. Il se sépare d'elle cependant en synchronie au plan morpho-sémantique, les DS présentant une forme de compositionnalité qui les fait ressembler aux termes des discours spécialisés. Ces propriétés analysées, nous verrons pour terminer quelles conséquences peut avoir en traductologie cette spécificité à fois sémantico-référentielle (monoréférentialité) et morpho-sémantique (compositionnalité) des DS.
- Les DS présentant une diversité considérable, je sélectionnerai les titres, principalement de tableaux, et des éléments complémentaires empruntés à l'odonymie ou noms de rues et autres voies de communication pour les besoins de la démonstration.

I. Propriétés sémantico-référentielles des DS (DS/lexique/terminologie)

Je définirai les *dénominations signalétisées* (DS) comme des dénominations monoréférentielles motivées relatives à un terrain pragmatique de la référence⁶³. La signalétisation peut donc concerner des noms d'individus, des noms d'objets singuliers renvoyant à des artefacts : titres ou noms d'œuvres d'art, titres de films, de chansons, de toiles, de photographies, noms de parfums, de bateaux, de cafés, de restaurants etc. etc. C'est la dimension pragmatique de leur emploi qui est à l'origine de leur motivation. J'appellerai enfin *Signalétique* l'ensemble de marques linguistiques configurant ces dénominations selon des distributions contraintes et/ou statistiquement prégnantes. Il nous faudra établir ce qui distingue ces secteurs pragmatiques de la dénomination signalétisée des domaines de spécialités, rubriques techniques des dicos⁶⁴.

⁶¹ Ceci implique que nous restreignons le terme de dénomination à tout ce qui permet de référer à des "objets" et non à des relations. En d'autres termes, les formes linguistiques du français qui sont l'objet de cette étude ne sont ni des verbes, ni des adjectifs, ni des prépositions ni toute autre forme qui ne correspondent pas à des GN définies, pour les expressions mono-référentielles, ou des N non munies d'une quantification, pour les autres.

⁶² BOSREDON B, PETIT G., TAMBA I. 2001.

⁶³ BOSREDON B., 2006.

⁶⁴ CANDEL D., pp. 100-115, 1979.

I.1 Dénominations mono-référentielles versus dénominations classificatoires et dénominations catégorielles

Les titres et autres DS partagent avec les Npr la propriété d'être des dénominations. Ils s'en distinguent en ce qu'ils appartiennent à des répertoires pré-établis. Nous retiendrons les 3 propriétés caractéristiques ci-dessous :

Propriété (p1) : le caractère monoréférentiel des DS les distingue à la fois des termes d'une terminologie et des noms communs du système lexical français.

Propriété (p2) : les DS partagent avec les Npr et les termes de la terminologie la propriété de présenter des configurations invariantes dans tous les emplois qui en sont faits, contrairement aux descriptions définies, aux désignations nominales dont la forme variable dépend du choix du locuteur.

Propriété (p3) : les titres et plus largement les DS présentent une propriété nouvelle par rapport aux Npr et aux noms standard, celle d'être des dénominations conçues comme inédites.

La propriété (p1) est à mettre en relation avec d'autres propriétés linguistiques. Les DS peuvent, comme les noms propres, être recueillis dans des dictionnaires spécialisés. Mais elles ne figurent pas dans le lexique avec les mêmes propriétés morpho-lexicales usuelles (synonymie, hyperonymie...). Elles constituent par ailleurs un système d'index permettant la référence à un individu et non à un système terminologique organisant un champ de connaissances dans un système classificatoire, ni non plus un système lexical découpant l'expérience cognitive en catégories distinctes.

La propriété (p2) les rapproche des Npr et des noms catégoriels du système lexical en ce qu'elles présentent des configurations invariantes dans tous les emplois qui en sont faits.

Comme les noms propres, ce sont des désignateurs rigides au sens de Kripke⁶⁵. Comme eux, ce sont des dénominations ; cela est à rapprocher de leur capacité commune à tenir lieu d'arguments pour des prédicats appellatifs, verbes ou relateurs, comme dans les exemples ci-dessous :

(1) « *Mathématique etc.* : », cet ouvrage au titre étrange de Jacques Roubaud a été publié en 1997

(2) « *Portrait d'un chevalier* », encore appelé « *Le chevalier au bain* »⁶⁶

(3) « *Les meules* » ou « *Le champ de pommes de terre* » (Gauguin)

La propriété (p3) les éloigne des Npr et des noms catégoriels mais les rapproche des termes des nomenclatures et des discours spécialisés. Contrairement aux premiers, les DS n'appartiennent pas à des répertoires ou à des catalogues spécifiques, pré-établis, "codés". Les titres notamment présentent la propriété de ne pas être — sans risque — réutilisables.

(p3) exprime l'unicité fondée non seulement sur le lien référentiel (une forme \Leftrightarrow une entité unique) mais également sur l'unicité de la forme linguistique utilisée; c'est en tout cas, quels que soient les cas d'espèce, la représentation que les locuteurs ont de la donation des noms signalétisés. Ils les conçoivent comme des dénominations originales et donc nouvelles. Ils les construisent, les inventent. Parfois en même temps que leur référent (tableau, bateau, événement sportif, etc.) ces dénominations partagent cette propriété avec les termes de la terminologie, même si la production des termes est réglée par un protocole.

I.2 Morpho-sémantisme et compositionnalité : la question de la motivation

Nous avons vu que ce qui rapprochait les DS et ces termes c'est que ces 2 types de formes étaient caractérisés, contrairement aux Npr et aux dénominations lexicales, par une structuration morphosyntaxique de nature compositionnelle :

(4) *outil à chambre avec pilote pour l'avant-trou*

⁶⁵ Chez S. KRIPKE un nom propre désigne son référent directement sans passer en quelque sorte par ses propriétés. Conforme à une tradition initiée par J.S. MILL (MILL, 1896 : 35), un nom propre *dénote* (i.e. *réfère* à) un individu mais ne le *connote* pas (i.e. ne le *décrit* pas). Si donc, il réfère bien à un individu particulier, ce ne peut être uniquement en vertu des propriétés qui le caractérisent. Selon KRIPKE également, l'identification d'un individu en vertu d'un paquet de propriétés accidentelles ne peut donner qu'une identification accidentelle paramétrée par des valeurs relatives à un monde possible. Concrètement, le porteur du nom *Chirac* ne cesse de référer au même individu, que l'on évoque le monde réel ou un monde imaginaire. En revanche, ce n'est pas désigner nécessairement le même individu si j'y réfère par la description définie, *le président de la république*, puisque cette désignation nominale dénotera CHIRAC dans le monde réel et quelqu'un d'autre dans un monde possible.

⁶⁶ G. PEREC, 1979.

- (5) *vis à billes, visse à tête noyée, visse à tête bombée*⁶⁷
 (6) *Casseur de pierres à la brouette*
Autoportrait à l'oreille coupée
 (7) *Café grand-mère, rue Bonaparte*
 (8) *Le prix Renaudot / Le Renaudot; le paquebot France/ Le France*

Les exemples (4), (5) sont des termes spécialisés qui déterminent une classe d'objets techniques par addition de propriétés caractérisantes. Dénominations classificatoires, elles s'opposent à d'autres dénominations du même type construites selon une normativité pensée. Des règles constituent cette normativité qui se présente comme l'expression d'une nécessité organisatrice et explicative : on peut justifier une nomenclature consacrée à un domaine technique en donnant les raisons de l'affectation de tel terme à tel type d'objet.

En revanche, les exemples (6), (7), et (8) témoignent d'une logique différente.

Ils ne correspondent pas à des classes mais à des individus ; ils identifient, caractérisent un individu par un trait qui n'appartient qu'à lui. Par exemple dans (6) et (7), *à la brouette, grand-mère, Bonaparte, etc.* sont des éléments indexicaux et non propriaux.

II. Propriétés formelles des DS : signalétisation par distribution contrainte ou par choix préférentiels

Les formes de la caractérisation indexicale sont extrêmement nombreuses et variées. Si l'on prend le seul exemple de la titrologie picturale, on observe des choix lexicaux exprimant la forme, la couleur, la position dans l'espace, des choix de structures grammaticales privilégiant des constructions en *à + le* ou *avec*, des titres avec un nom tête évoquant le champ de la peinture :

- (9) *Nu au lever, Autoportrait à l'oreille coupée, etc...*⁶⁸

Il s'agit là de choix préférentiels qui constituent un ensemble de pratiques dites parfois « conventionnelles » pour reprendre la formule de Sylvain Auroux⁶⁹. Il s'agit de régulation informelle repérable dans des pratiques écrites spécifiques.

À côté de ces choix conventionnels, on observe également des constructions distributionnelles contraintes comme le cas des noms de rues :

- (10) *rue Bonaparte / rue de Paris*
 (11) *rue * de Bonapart / rue * Paris*
 (12) *Le Champollion (un cinéma) / Le ? cinéma Champollion*
 (13) *Le Cluny (une brasserie) / Le ? café Cluny*
 (14) *La BNP / La ? banque BNP*

vs

- (15) *Le rapport Delors / Le ? Delors*
 (16) *La génération Mitterrand / La ?? Mitterrand.*

Nous avons montré par ailleurs que ces contraintes n'étaient pas de même nature ou ne pesaient pas de façon uniforme. Mais le résultat à retenir de l'observation de ces données est l'existence d'un système plus ou moins contraint de la dénomination d'entités uniques dont on voit qu'il contribue à produire des dénominations signalant un type de référent (cinéma, restaurant, toponymes) par rapport à d'autres. Ces dénominations motivées visent l'identification au moyen d'une caractéristique à fonction indexicale ou au moyen de la séquence LE + Npr (le Npr étant éponyme puisque *Cluny* dénomme d'abord une abbaye célèbre avant de pouvoir dénommer un restaurant).

III. Bilan et pistes traductologiques

La signalétique apparaît donc comme un régime dénommatif qui privilégie la récurrence de tours et de choix spécifiques dans la construction de ces identifiants polylexicaux que sont les DS. Les locuteurs peuvent avoir le sentiment de construire des formes inédites mais en réalité, ils cultivent, sans y prendre

⁶⁷ H. BÉJOINT, F. MANIEZ, 2005, p. 220.

⁶⁸ B. BOSREDON, 1997, pp. 161-187.

⁶⁹ S. AUROUX, 1991, pp. 77-107.

garde un formulaire établi. Ces schèmes prêts à l'emploi constituent une sorte de stéréotypie de la dénomination construite de façon apparemment libre. Nous constatons que ces schèmes récurrents qui impriment une facture spécifique à ce type de dénominations constituent l'essence et l'originalité de ces dénominations motivées. Par là, elles sont assez proches des proverbes dont la valeur de proverbe est au moins autant portée par la forme du signifiant que par le sens de sorte que la traduction pose, dans les deux cas, des problèmes analogues. On sait qu'un proverbe ne peut pas être traduit mais qu'il doit trouver son « équivalent » sous peine de perdre sa valeur de « dire proverbial ». On voit, de même, que les dénominations signalétisées ne peuvent être traduites qu'en gardant intacte la dimension de la dénomination portée par la structuration du signifiant sous forme de schèmes récurrents. Le traducteur devra donc établir les appariements "naturels" entre les modes constructifs relevant de chacune des deux langues.

Bibliographie

- AUROUX Sylvain, *Lois, normes et règles*, HEL, 13/1, pp. 77-107, 1991.
- BOSREDON Bernard, *Titres et légendes : absence de marque et marque d'absence*, Travaux linguistiques du CERLICO, 9, Rennes, P.U.R., 1996.
- BOSREDON Bernard, *Les titres de tableaux*, PUF, Paris, pp. 98-100, 1997.
- BOSREDON Bernard, *Titres et noms propre : des voisins ou des cousins ?*, Peeters, Louvain, à paraître, 2006,
- BOSREDON Bernard, TAMBA Irène, *Npr et dictionnaire de langue*, in Nom propre et nomination, éditeur M. Noailly, CNRS, dépôt Klincksieck, Paris, 1995.
- BOSREDON Bernard, PETIT Gérard, TAMBA Irène (éditeurs), *Linguistique de la dénomination*, Cahiers de praxématique, 36, Praxiling, Université Paul-Valéry, Montpellier III, 2001.
- CANDEL Danielle, *La préservation par domaines des emplois scientifiques et techniques dans quelques dictionnaires de langue*, Langue française, 43, pp. 100-115, 1979.
- FRADIN Bernard, MARANDIN Jean-Marie, *Autour de la définition : de la lexicographie à la sémantique*, Langue française, 43, pp. 60-83, 1979.
- KRIPKE Saul, *Naming and Necessity*, Oxford, Blackwell, 1980.
- MILL John Stuart, *Système de logique déductive et inductive*, trad. L. Peisse, Paris, Alcan,
- PEREC Georges, Balland, Paris, 1988, Poche, [1979].
- REY-DEBOVE Josette, *Npr et dictionnaire de langue*, Nom propre et nomination, éditeur M. Noailly, pp. 107-122, CNRS, dépôt Klincksieck, Paris, 1995.
- TAMBA Irène, livre Peeters sur la dénomination, 2006.

Terminologie et néologie dans la langue française

Henriette WALTER
Professeur émérite de linguistique
Université de Haute-Bretagne

Dans le vaste domaine de la lexicologie, la terminologie tient une place bien particulière et plutôt restreinte puisque, loin de porter sur l'ensemble du lexique d'une langue, elle ne s'applique chaque fois qu'à un domaine spécifique, et où des définitions précises s'imposent. De plus, la terminologie se trouve toujours liée à la néologie car il est constamment nécessaire de nommer les nouvelles notions ou les nouveaux outils nés des progrès dans chacune des disciplines concernées.

En France, il existe depuis de nombreuses années, au sein du gouvernement, un dispositif dit d'enrichissement de la langue française, spécialement créé pour proposer de nouvelles formes lexicales pour des notions ou des techniques n'ayant pas encore reçu de dénomination spécifique dans la langue française. En même temps s'infiltrèrent des emprunts aux langues étrangères. Ces formes empruntées sont parfois bienvenues parce qu'elles remplissent un vide lexical du français, mais elles méritent souvent d'être remplacées par de nouveaux termes, plus transparents en français. C'est la méthode de travail de ces commissions de terminologie et de néologie chargées de l'enrichissement de la langue qui fait l'objet de l'exposé qui suit.

I. Quelques opérations réussies

Il est vrai que l'évolution des langues n'a jamais été décidée par décret, mais des propositions venues d'en haut ont parfois été unanimement acceptées dans l'usage commun.

Il ne viendrait, par exemple, à l'idée de personne aujourd'hui de nommer son ordinateur un *computer*, bien que ce mot ait pourtant connu, tout comme *software*, une brève heure de gloire avant 1970, où *logiciel* a été proposé et l'a emporté. Depuis, non seulement le terme *logiciel* a été substitué à *software*, mais il a été à l'origine d'autres termes d'informatique comme *didacticiel* (logiciel destiné à l'enseignement par ordinateur), *ludiciel* (logiciel de jeux), *progiciel* (ensemble de programmes en vue d'une même application par divers utilisateurs).

De même, le terme *puce*, pour désigner la plaquette de silicium sur laquelle est gravé un microprocesseur, a barré la route à son concurrent anglais *chip*, ambigu pour un francophone, habitué à relier ce mot à de fines rondelles de pommes de terre frites.

Dans le domaine des sports, on peut citer le *vélo tout terrain*, désormais connu aussi sous le sigle *v.t.t.*, qui a été largement adopté par le grand public, de préférence à *mountain bike* ("vélo de montagne").

En dehors de ces quelques réussites incontestables, et qui sont passées dans le domaine public, on connaît peu l'étendue des études terminologiques organisées par l'État français depuis plus de trente ans, et qui ont été structurées de façon beaucoup plus complète il y a dix ans.

II. Le dispositif pour l'enrichissement du français

Le dispositif créé par décret, le 3 juillet 1996, comprend une Commission générale de terminologie et de néologie, qui travaille en collaboration étroite et constante avec l'Académie française pour proposer des termes précis dans divers domaines spécialisés, ces termes ne devenant obligatoires que dans les textes administratifs, tout en étant seulement recommandés aux usagers du français.

Dans cette démarche, ce qui est intéressant pour les linguistes, c'est qu'au sein des diverses commissions spécialisées, des experts, des hauts fonctionnaires et des chercheurs exercent une veille lexicale afin de repérer les besoins en nouveaux termes, le plus souvent révélés par des formes empruntées, qui ont le mérite d'exister mais qui peuvent prêter à confusion. Une réflexion approfondie sur le ou les sens précis à prendre en compte pour un terme donné permet ensuite aux diverses commissions de proposer un terme mieux adapté aux structures lexicales du français.

III. Le fonctionnement du dispositif

La Commission générale de terminologie et de néologie coordonne et harmonise les travaux de 18 commissions spécialisées, à raison d'une par département ministériel : agriculture, culture, défense,

économie et finances, éducation, industrie pétrolière, informatique, ingénierie nucléaire, justice, santé, sciences et techniques spatiales, télécommunications, transports...

Cette Commission générale est placée sous la responsabilité du Cabinet du Premier Ministre et comprend 19 membres, dont 5 membres de droit, parmi lesquels le Secrétaire perpétuel de l'Académie française, et 13 personnalités qualifiées, nommées par le Ministre de la culture et de la communication. Le secrétariat en est assuré par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). En outre, l'ensemble de ce dispositif a pour partenaires :

- L'Académie des Sciences ;
- L'Association française de normalisation (AFNOR) ;
- Le CNRS, dont un laboratoire de néologie et de terminologie fournit des dossiers de base aux différentes commissions ;
- Les organismes de terminologie du gouvernement canadien (base de données *Termium*) et de l'office québécois de langue française (*Grand Dictionnaire terminologique*) ;
- Les spécialistes de terminologie de la Communauté française de Belgique.

IV. La navette des fiches terminologiques

Les commissions spécialisées (de 20 à 30 membres chacune) sont composées d'une majorité d'experts bénévoles et d'un petit nombre de fonctionnaires. Elles se réunissent à raison d'une séance de trois heures tous les mois ou tous les deux mois.

Les membres de chaque commission examinent dans le détail toutes les implications sémantiques des termes étudiés, puis rédigent des fiches terminologiques où figurent le domaine spécifique auquel le terme s'applique ainsi que la définition concise mais complète du terme étudié et, éventuellement, le terme étranger équivalent. Ces fiches sont ensuite transmises à la Commission Générale. Cette dernière veille à leur harmonisation et vérifie leur pertinence avant de recueillir l'avis de l'Académie française, qui accepte, commente, amende ou refuse. Le terme est alors renvoyé à la Commission générale, qui répercute les nouvelles propositions à la commission spécialisée, qui reprend le travail. La navette se prolonge jusqu'à ce que le terme et sa définition soient finalement acceptés par les diverses instances. Ils sont alors publiés au *Journal Officiel*, sous la rubrique "Avis et communications", et paraissent aussi dans le *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, pour une plus grande diffusion auprès des enseignants.

Les termes retenus deviennent dès lors en principe obligatoires, mais, comme on l'a dit, uniquement pour les communications des établissements publics de l'Etat.

V. Des efforts valables mais qui risquent d'être inefficaces

Conscients que certaines propositions néologiques arrivent parfois trop tard, les responsables de ce dispositif ont créé récemment un groupe restreint d'intervention urgente pour des formes empruntées à l'anglais, souvent créatrices d'incompréhension car elles ne portent que sur un sens restreint par rapport à l'emploi du même terme en anglais. Parmi les derniers termes examinés en procédure d'urgence, ont été adoptés :

- face à **gender mainstreaming** : **paritarisme**

Domaine : Sciences humaines/sociales

Définition : "action en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes"

- face à **outsourcing** : **externalisation**

Domaine : Économie et gestion d'entreprises

Définition : "recours à un partenaire extérieur pour une activité qu'une entreprise ou une organisation décide de ne plus assurer elle-même"

Note : l'externalisation couvre également la sous-traitance

- face à **wavelet** : **ondelette**

Domaine : Physique. Mathématiques

Définition : Oscillation de moyenne nulle, caractérisée son instant d'émission et sa durée.

Mais le groupe de procédure d'urgence ne prend pas ses décisions dans la précipitation. Par exemple, un terme qui avait déjà subi des allers et retours entre les diverses instances, vient d'être renvoyé à la Commission spécialisée de terminologie et de néologie de la défense pour un nouvel examen. Il s'agit de :

• **transfert au civil**

Domaine : Défense

Définition : Transfert ou recours à des civils en vue d'exercer des responsabilités; des fonctions ou des emplois confiés jusque-là à des militaires

Équivalent étranger : **civilianisation**

VI. Production de glossaires spécialisés

De petits livrets de format réduit, émanant des commissions spécialisées et ayant d'abord paru en listes au *Journal Officiel*, sont publiés par la DGLFLF (6, rue des Pyramides, 75001, Paris), qui les distribue gratuitement. Trois livrets récemment parus :

Vocabulaire de la défense (2005) ;

Vocabulaire des techniques de l'information et de la communication (2005) ;

Vocabulaire de l'audiovisuel et de la communication (2006) offrent des exemples de quelques trouvailles intéressantes, mais aussi de propositions discutables.

VII. Des néologismes réussis

Parmi les néologismes qui ont des chances de rencontrer l'approbation du public, citons :

calculette, qui est une réponse à ceux qui estiment que, quoi qu'on fasse, la forme anglaise est toujours plus courte que la forme française, donc plus facile à utiliser (dans ce cas : *pocket calculator*).

foire aux questions, qui est particulièrement bien trouvé pour remplacer *frequently asked questions* (*FAQ*.) puisque le sigle en français est exactement le même.

minimessage, pour *short message*.

page d'accueil, pour *home page*.

téléchargement, qui couvre à la fois *uploading* (téléchargement à partir d'un autre ordinateur) et *downloading* (téléchargement vers un autre ordinateur).

numérique, pour *digital*.

numériser, pour *to digitize*.

télévision à péage, pour *pay TV*.

écran tactile, pour *touch screen*.

graduation, pour *scalability*.

octet, plus motivé que *byte*, un octet étant composé de huit éléments traités comme un tout.

génie logiciel, pour *software engineering*.

VIII. Des néologismes moins convaincants

En revanche, certaines propositions, comme **bloc-notes** pour *blog*, ont peu de chances d'être suivies d'effet, non seulement parce que **bloc-notes** est peu spécifique, mais aussi parce que ces écrits sur l'internet ont déjà proliféré de manière considérable sous le terme anglais *blog*.

Toutefois, l'inclusion de cette entrée dans le livret *Vocabulaire des techniques de l'information et de la communication* a l'avantage de préciser ce qu'est un **blog** (qu'on pourrait tout simplement franciser en

blogue) : “site sur la toile, souvent personnel, présentant en ordre chronologique de courts articles ou notes, généralement accompagnés de liens vers d'autres sites”. On y apprend en outre qu'il s'y ajoute un logiciel spécialisé qui met en forme le texte et les illustrations, construit des archives, offre des moyens de recherche et accueille les commentaires d'autres internautes (pp. 22-23).

IX. Un bilan provisoire

En dernière analyse, et en particulier pour les réflexions qu'il suscite, le travail de ces commissions de terminologie et de néologie mérite d'être mieux connu.

L'intérêt principal de ces listes finalement portées à la connaissance du public sous forme de petits glossaires*, c'est qu'on y trouve des termes qui ne figurent pas dans les dictionnaires courants, ou qui y figurent mais avec un sens différent. Ces petits livrets constituent donc en fait une incitation à réfléchir sur l'innovation lexicale et sur son adaptation progressive au monde qui change. Ils représentent aussi un moyen d'enrichir la langue française tout en facilitant la compréhension de notions mal connues du public, et d'en élargir l'emploi hors des cercles d'initiés.

Notes bibliographiques

*par exemple : *Vocabulaire de l'audiovisuel et de la communication*, Paris, DGLFLF, 2006, 100 p. ;
Vocabulaire des techniques de l'information et de la communication, Paris, DGLFLF, 2005, 276 p. ;

Vocabulaire de la défense, Paris, DGLFLF, 2005, 124 p. ;

Tous ces livres peuvent être obtenus gratuitement auprès de la DGLFLF, 6 rue des Pyramides, 75001, Paris.

Bibliographie

WALTER Henriette, *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*, Paris, Larousse-Bordas, 427 p. (en collaboration avec Gérard WALTER), 1998.

WALTER Henriette, *Honni soit qui mal y pense ou l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*, Paris, Robert Laffont, 2001, 352 p.

WALTER Henriette, *L'étonnante histoire des noms des mammifères. De la musaraigne étrusque à la baleine bleue*, Paris, Robert Laffont, (en collaboration avec Pierre AVENAS), 2003, 486 p.

Le signe linguistique entre *langue* et *discours*. Une approche traductologique

Bassam BARAKÉ
Université Libanaise

Dans son double mouvement de sémasiologie (point de vue du récepteur partant des signifiants et des structures syntaxiques pour inférer les structures sémantiques) et d'onomasiologie (point de vue de l'émetteur, inverse du premier), l'acte de langage affecte quatre niveaux qu'il faut prendre en considération dans toute analyse linguistique, terminologique ou traductologique :

1. le niveau *référentiel*, celui du monde réel ou imaginaire ;
2. le niveau *conceptuel*, celui de la saisie mentale et de la représentation à partir du référentiel lorsqu'il s'agit du processus onomasiologique et à partir de la langue lorsqu'il s'agit du processus sémasiologique ;
3. le niveau de la *langue naturelle* et de la compétence linguistique dans son ensemble ;
4. le niveau du *texte* produit, dans ce qu'il comprend de composants linguistiques, situationnels, intentionnels, etc...

Nous allons essayer d'analyser le signe linguistique en prenant en considération ces quatre niveaux et en particulier à partir de la théorie des « deux logiques du langage », telle qu'elle est énoncée par Michel LE GUERN. La comparaison entre le français et l'arabe, l'acte traducteur entre ces deux langues, nous permettront de mieux cerner le fonctionnement du signe linguistique dans la « logique » de son fonctionnement entre langue et discours d'une part, et dans son passage entre le français et l'arabe, de l'autre.

Du point de vue des logiciens et des linguistes, le trope n'est pas uniquement une « figure par laquelle un mot ou une expression sont détournés de leur sens propre » (*Le Robert*), c'est un emploi spécifique de la langue qui affecte les niveaux les plus profonds de l'activité de communication. Aussi prendrons-nous cette figure de style comme corpus et comme témoin de l'acte d'encodage, de décodage et bien sûr de l'acte de traduire.

A la suite de Michel LE GUERN, nous poserons deux postulats :

1. La seule logique pertinente pour la langue est la logique intensionnelle.
2. La parole fait appel aux deux logiques dans une structure hiérarchisée : les unités de rang inférieur relèvent de la logique intensionnelle, les unités de rang supérieur mettent en œuvre une logique extensionnelle. (*Les deux logiques du langage*, Paris, Champion, 2003, p. 20)

Ainsi, tout signe linguistique doit être envisagé - en tant que unité appartenant à la langue - selon deux niveaux d'analyse : le niveau du lexique et le niveau de l'énoncé.

1. Au niveau du lexique, il signifie indépendamment de l'existence d'un univers référentiel déterminé. Il est en instance d'actualisation. Le mot « chat » du dictionnaire (de la langue) est prêt à désigner tous les chats du monde et de tous les temps.
2. Au niveau de l'énoncé, le mot fonctionne dans un syntagme nominal et il est envisagé par rapport à un univers de référence et à une situation de communication bien déterminés. « Le chat du voisin prend le soleil dans le jardin » est un énoncé qui établit un univers de référence bien limité. Par les paramètres d'énonciation, il impose les conditions et définit les normes du fonctionnement référentiel de la lexie « chat ».

Pour mieux cerner cette problématique du fonctionnement du signe linguistique, citons, encore une fois, Michel LE GUERN : « Les mots de la langue, écrit-il, ne sont pas en relation immédiate avec les choses. Ils ont un signifié, mais n'ont pas de référence. Le mot *maison*, en tant que mot de la langue, ne dit pas une maison. Le mot *cheval* ne dit pas un cheval; il n'est en relation immédiate avec aucun être concret; il exprime seulement un ensemble de propriétés, et la question de savoir s'il existe dans l'univers des êtres auxquels appartiennent ces propriétés n'a aucune pertinence pour le lexique : c'est de la même manière que *cheval* et *licorne* font partie du lexique du français. [...] Les mots que les lexicographes désignent comme substantifs ne sont en réalité que des prédicats, ils disent des propriétés et non des substances, des qualités et non des objets. (2003, p. 32)

Étant intimement lié à l'utilisation qui en est faite, le trope dépend de son actualisation dans un énoncé déterminé et agit aussi bien au niveau du lexique qu'à celui de l'énoncé. « *Pour tous les référents usuels d'une culture, écrit Bernard POTTIER, la langue dispose d'une appellation qui vient immédiatement à l'esprit de la communauté* », (1987, p. 45).

Cette dénomination, qu'il appelle « orthonyme », est la lexie la plus adéquate pour pointer sur le référent. Pour désigner un chat qui prend le soleil dans le jardin, un locuteur français aura naturellement à la bouche la lexie « chat ». Transposée au niveau inverse de la réception du discours, la dénomination correspondrait à l'interprétation de la lexie par le sens propre (par le sens attesté dans le dictionnaire). L'utilisation tropique de la langue, ainsi que la connotation, les jeux de mots, les mots d'esprit, etc..., sont tributaires des relations entre le référent, le sens propre et cette dénomination immédiate. Le trope se définit ainsi, par opposition à la dénomination immédiate de l'orthonyme, comme une dénomination médiante, comme une opération « supplémentaire » qui change la structure sémantique d'un sémème donné.

Si nous passons maintenant au phénomène de la traduction, nous nous rendons aussitôt compte de l'importance du plan conceptuel dans l'activité linguistique. La traduction d'un énoncé (1) d'une langue naturelle (1) à une langue naturelle (2) ne se fait pas par la recherche d'équivalents lexicaux (remplacer un signe linguistique par un autre). Il s'agit en fait d'un processus compliqué qui comprend au moins deux étapes :

1. Interprétation et compréhension de l'énoncé dans la langue (1). Ce processus transcende le niveau linguistique pour saisir les éléments conceptuels et leurs relations réciproques. Il est immédiat et souvent moins conscient que l'étape suivante ;
2. Élaboration dans la langue (2) d'un énoncé adéquat à la compréhension établie dans la première étape.

Dans le recueil de nouvelles publié dernièrement sous le titre de *Délicieuses frayeurs*, Maurice Pons raconte l'histoire d'un homme obnubilé par l'idée que la femme qu'il aime sonne à sa porte à quatre heures du matin. Ce personnage est sûr que c'est elle qui a tiré « la sonnette » (titre de la nouvelle) et descend de sa chambre pour aller lui ouvrir : « *C'est toi, dit-il. [...] Toi, avec tes cheveux de flamme et tes yeux verts...* » (Paris, Le Dilettante, 2006).

Comment traduire « cheveux de flamme » en arabe ? Il faut d'abord faire le décodage de l'expression dans la langue originale. Certainement, il s'agit d'une métaphore et, pour saisir le sens tropique, il faudrait chercher les sèmes constitutifs du mot. Si nous revenons aux définitions des dictionnaires de langue et à notre savoir linguistique et culturel, nous pouvons expliquer la métaphore comme suit : « *cheveux roux (ou rouge)* », « *cheveux brillants* » ou « *cheveux ondulants* ». Dans le passage de la langue au discours, une seule propriété du mot « flamme » doit être actualisée.

D'abord, il est impossible de transcrire l'expression telle quelle en arabe. « شعرك الناري » ou « شعرك اللاهب » seraient inacceptables.

La traduction la plus adéquate serait double : d'abord transposer le signifié métaphorique tel quel. « Rouge » serait rendu par « أحمر ». Et aussi ajouter un autre adjectif « لاهب » qui renvoie à flamme, mais qui rappelle aussi le sobriquet donné à la danseuse du ventre « أهلوبة ». L'expression serait ainsi traduite en arabe par : « شعرك الأحمر اللاهب »

Malgré tout, les significations possibles en français ne sont pas toutes rendues dans cette expression. En effet, d'abord le mot « flamme » comprend le sens de « Passion amoureuse, désir amoureux » (*Le Petit Robert*), et ensuite, de par le fonctionnement intertextuel de tout objet littéraire, cette expression renvoie chez un lecteur averti à l'anecdote qui raconte comment Victor Hugo a hésité entre « cheveux de lionne » et « cheveux de flamme » pour se décider à l'utilisation de « cheveux fauves ». Il s'agit là des « contextes cachés » dont parle Paul Ricœur dans « le paradigme de la traduction »⁷⁰.

Prenons maintenant un autre exemple tiré du *Rocher de Tanios* de Amin MAALOUF. Nous lisons dans ce roman : « [...] et dans son visage de buse s'allumèrent des yeux carnassiers » (p. 23).

⁷⁰ Paul RICŒUR dit à ce propos : « *Car il n'y a pas seulement les contextes patents, il y a les contextes cachés et ce que nous appelons les connotations qui ne sont pas toutes intellectuelles, mais affectives, pas toutes publiques, mais propres à un milieu, à une classe, un groupe, voire un cercle secret* », *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004, pp. 47-48.

Deux traductions en arabe ont été faites de ce roman (l'une par Georges ABI SALEH et l'autre par Nahla BEYDOUN). Cette expression a été rendue en arabe comme suit :

1. Georges ABI SALEH : وفي وجهه العصفوري تتوقد عينان ضاريتان
2. Nahla BEYDOUN : ولمعت في وجهه الشبيه بالصقر الجارح عينان شبقتان

Il va sans dire que la première traduction est mauvaise. Abi Saleh traduit « buse » par son hyperonyme « oiseau ». Mais il a oublié que « oiseau » en français est polysémique et a deux équivalents arabes. Le mot désigne l'espèce (traduit en arabe par طَيْر ou طائر) et en même temps la sous-espèce des petits oiseaux, comme le chardonneret, le canari et le moineau (traduit en arabe par عصفور). C'est ce dernier terme que le traducteur a malencontreusement choisi et l'expression qu'il donne connote exactement le contraire de son équivalent français.

Quant à la deuxième traduction, la métaphore est traduite par une comparaison : « un visage semblable à la buse » et *les yeux carnassiers* deviennent des « yeux lascifs ». Là aussi, la traduction est mal venue, quoiqu'elle se rapproche de l'original. Pour ma part, je suggérerais de traduire l'expression en intervertissant les deux adjectifs. « Visage carnassier » et « regard de buse » seraient très bien acceptés en arabe :

وتوقدت عينا صقر في وجهه الضاري

A partir de ces deux exemples, nous pouvons dire que, dans l'acte de traduire, le niveau le plus dynamique serait la relation entre la référence et le discours plus que la relation entre la langue et le discours. C'est pour cette raison que l'on pourrait dire avec Paul Ricœur que la traduction est une des composantes essentielles et permanentes de la « dynamique culturelle ».

Permettez-moi de reprendre ici un exemple que j'ai eu l'occasion de présenter et qui correspond exactement à notre propos.

Au début du fameux roman de Gustave FLAUBERT, nous apprenons que Madame Bovary mère cherchait une femme pour son fils Charles. Elle lui a trouvé une certaine veuve, Madame Dubuc, qui, bien que plus âgée que lui, ne manquait pas d'avantages. « Quoiqu'elle fût laide, sèche comme un cotret, *bourgeonnée comme un printemps*, Madame Dubuc ne manquait pas de partis à choisir » (*Madame Bovary*, Paris, « L'Intégrale », Éd. du Seuil, p. 578)⁷¹.

La comparaison "bourgeonnée comme un printemps" introduit une combinaison de plusieurs tropes :

- une *comparaison*, évidemment ;
- une *métonymie* situative : Printemps / Arbre (au printemps) ;
- une *métaphore* : "bourgeonnée" ;
- le tout ayant une signification *ironique*.

Nous avons là un des rares exemples où métonymie, métaphore et comparaison fonctionnent au niveau d'une seule expression. Le lexème « bourgeonnée » est pris au sens propre et au sens métaphorique : la dame est couverte de boutons, une des définitions de « bourgeonnée » est : « couvert de bourgeons, de boutons. *Un nez d'ivrogne, rouge et bourgeonné* ». Cependant la comparaison avec le printemps lui donne une deuxième acception (couvert de bourgeons comme un arbre au printemps) : le lien est ainsi établi entre la laideur de la dame et la branche qui bourgeonne.

Le travail de cette comparaison est inhabituel. C'est le comparant qui porte le trope, alors que le comparé se contente d'être l'indicateur du sens figuré. « Bourgeonnée comme un printemps », comprenons : comme un arbre au printemps est plein de bourgeons. Ici, le glissement de caractérisation s'effectue entre deux entités se trouvant l'une en même temps que l'autre (au printemps, l'arbre est couvert de bourgeons), ou entre deux entités dont l'une est la cause de l'autre (le printemps, avec ses bouffées de chaleur, son soleil, la longueur de ses jours, tout cela fait pousser les bourgeons). Le substantif qui porte cette signification métonymique est donc le comparant. La caractérisation métonymisante se trouvant dans l'autre terme de la comparaison, l'acception tropique n'est perçue que grâce au lien sémantique qui rattache le comparant au comparé. L'adjectif « bourgeonnée » fonctionne ainsi sur un double registre : il

⁷¹ cotret : petit bâton de bois.

est métaphore lexicalisée parce qu'il caractérise un être humain (Mme Dubuc est bourgeonnée) et en même temps il est métonymisant parce qu'il caractérise le comparant temporel (printemps). Etant une durée et un temps, le printemps ne peut pas - du point de vue de la référence - être plein de bourgeons.

De cette combinaison métaphorique, métonymique et comparative naît l'ironie ⁽⁷²⁾. Cette dernière est due essentiellement à la signification métonymique de "printemps", laquelle se trouve en opposition directe avec les connotations de ce même lexème. En effet, une inversion de l'échelle argumentative s'effectue entre ce lexème et son dénoté métonymique. Le « printemps » signifie habituellement la beauté, la jeunesse, la saison des amours. Sa valeur sémantique dans la comparaison se situe juste à l'opposé, dans l'isotopie de la laideur et de la vieillesse. Cette antonymie entre le dénoté propre et le dénoté figuré est à l'origine de l'acceptation ironique de la comparaison.

Comment rendre compte de cet amalgame des tropes dans la langue arabe ? Pour répondre à cette question, il faut envisager le problème sur plusieurs niveaux :

1. Il faudrait tout d'abord savoir s'il est possible de transposer les tropes en sauvegardant leurs structures internes syntaxiques, sémantiques et référentielles.

En vérité, cela est impossible. Nous aurons une phrase comme :

كانت السيدة "دوبوك" جافة مثل عود من حطب، تغطيها البثور مثل (ال)ربيع واحد

Si l'on regarde cette traduction de près, nous verrons qu'elle rend compte du passage d'un noème à l'autre au niveau conceptuel (dont nous avons parlé plus haut), elle rend compte aussi de la "déviante" qui est à l'origine de tout trope et dont parle les linguistes et les logiciens sous des appellations différentes (contiguïté et similitude chez JAKOBSON, glissement de référence chez Michel LE GUERN, mécanisme cotopique chez Marc BONHOMME, incompatibilité chez MARTIN et PRANDI, etc...). Or, l'expérience du monde et de la langue ne permet pas en arabe de faire ce glissement entre le printemps et un printemps d'une part (individuation), et entre le printemps et l'arbre plein de bourgeons d'autre part. En arabe, le monde conceptuel du printemps comprend les fleurs, mais pas les bourgeons sur une branche nue.

2. La deuxième possibilité est de traduire les signifiés figurés par des lexèmes arabes pris au sens propre. Cela revient à dire quelque chose comme : « Madame Dubuc était couvertes de boutons comme une branche d'arbre bourgeonne au début du printemps » :

كانت السيدة "دوبوك" جافة مثل عود من حطب تغطيها البثور مثل غصن شجرة تملأه البراعم في بداية الربيع

On le voit tout de suite. C'est une mauvaise traduction. Le lecteur de la version arabe est loin de recevoir cette phrase comme elle est reçue en français.

3. La troisième possibilité est de construire en arabe une phrase qui obéit au « critère de double occurrence » avancé par Georges KLEIBER et qui profitent de la structure interne de la langue arabe pour rendre l'ironie de la phrase originale. Dans la métonymie « un printemps » pour une branche au printemps, les entités catégorisées sont au nombre de deux : il y a le printemps (la saison) et la branche qui bourgeonne. Dans la version arabe, les deux entités doivent être catégorisées, elles doivent apparaître au niveau de la réception, comme elle le sont dans la phrase française. Nous aurons ainsi :

كانت السيدة "دوبوك" جافة مثل عود من حطب (أو : مثل عود غصن يابس)، تغطيها البثور كالربيع تملأه البراعم

Dans cette phrase, le mot "براعم", qui a en arabe des connotations de « douceur », « jeunesse », « éclat » (voir : البراعم الأطفال، براعم الحياة :)، renforce l'ironie qui naît de l'opposition entre « sèche » جافة et « bourgeonnée » تُغطّيها البثور، d'une part et le printemps d'autre part.

Enfin, nous pouvons dire que dans l'étude du signe linguistique il faudrait prendre en considération :

- deux logiques : l'intension et l'extension ;
- deux niveaux d'analyse : la langue et le discours ;
- le fait que la référence n'existe pas dans la langue et qu'elle est construite dans le discours.

⁷² Le "printemps" de Madame Dubuc est tout à fait à l'opposé de celui de cette belle fille que FLAUBERT rencontre en Palestine : « La jeune fille me fait un oeil des plus engageants, sa figure épanouie rit comme un printemps » (*Voyage en Orient.*, 626B).

Quant au passage entre deux langues, il faudrait aller au delà du concept de *l'interprétation* promu à juste titre par SELESKOVITCH & LEDERER pour considérer la traduction comme une « synonymie de référence ». Par conséquent, le signe linguistique doit obéir dans toute activité traduisante à des règles à la fois culturelles et linguistiques.

Bibliographie

RICCEUR Paul, *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.

LE GUERN Michel, *Les deux logiques du langage*, Paris, Champion, 2003.

POTTIER Bernard, *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette, 1987.

KLEIBER Georges, « Une métaphore qui ronronne n'est pas toujours un chat heureux », in Nanine CHARBONNEL & KLEIBER Georges (sous la direction), *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, Paris, PUF, 1999.

BONHOMME Marc, *Linguistique de la métonymie*, Berne, Peter Lang, 1987.

MESCHONIC Henri, *Poétique du traduire*, Verdier, 1990.

SELESKOVITCH Danica & LEDERER Marianne, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier érudition, 4ème édition, 2001.

D'une résistance linguistique : l'arbitraire du signe et son efficace psychique

Anne-Marie HOUDEBINE
Université René Descartes Paris 5
Laboratoire Dynalang-SEM

« Les mots savent de nous
ce que nous ignorons d'eux »
JABÈS

I. Remarque liminaire

Les doutes saussuriens : la difficulté d'écrire un livre de Linguistique générale.

*Cela finira malgré moi par un livre où, sans enthousiasme ni passion, j'expliquerai pourquoi il n'y a pas un seul terme en linguistique auquel j'accorde un sens quelconque...*⁷³.

Question : A quoi est-ce dû ? On ne peut émettre que des hypothèses de n'être pas dans son esprit.

Hypothèse : difficulté venue du nouveau : le rôle du signifiant (frôlement - voisinage - avec l'émergence de la question du sujet - sujet de l'inconscient ; cf. FREUD à la même époque : la *Traumdeutung*, datée de 1900).

II. L'arbitraire du signe (mai 1911) le concept posé : la relation Sa/Sé Sa difficulté de compréhension dès le Cours

Comme on le sait, le *Cours de linguistique générale* de SAUSSURE est écrit par BALLY et SÈCHEHAYE ; il faut saluer leur œuvre : acceptation⁷⁴ du génie de Saussure, de la force d'innovation de son œuvre, et en même temps noter la difficulté de compréhension éprouvée sensible dans la page du *Cours* cherchant à expliciter le principe de l'arbitraire du signe.

Celui-ci recouvre deux principes différents, l'un nettement moins innovant que l'autre : en posant la non co-incidence mot-chose, Saussure reprend en effet la discussion traditionnelle de la motivation ou l'immotivation des signes (réalisme/naturalisme ou conventionnalisme, cf. Le Cratyle). Il innove pourtant ; cf. « la carte forcée du signe », « le hasard du nom » *CLG* p. 157-160 et la non coïncidence mot/chose dans le rapport signe/signifié TULLIO De MAURO *CLG* p. 442 ; ou encore l'exemple du terme *soleil* qui paraît être « même » signe mais ne l'est pas comme le montre le « système de différences » qu'est La langue : Ex. *je m'assieds au soleil vs à l'ombre* ou *le soleil brille vs la lune* ; soit le hasard de la rencontre du mot et de la chose.

Le nouveau, réellement, est l'arbitraire de la relation Sa/Sé, soit celle des deux faces du signe nécessairement liées ; comme l'indiquent les flèches des schémas saussuriens⁷⁵. On ne comprend donc pas ce que la communauté linguistique croit découvrir dans la « nécessité » benvenistienne déjà présente chez Saussure. Indice. Symptôme ; j'y reviendrai.

III. L'arbitraire de la relation Sa/Sé n'est pas comprise par BALLY et SÈCHEHAYE et peut être n'est pas vraiment démontrée par SAUSSURE - encore que la citation sur *sœur* montre cette compréhension de la non relation absolue du système des Sa eu égard au système des Sés : « Ainsi l'idée de « *sœur* » n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons s-ö-r qui lui sert de signifiant; il pourrait être aussi bien représenté par n'importe quelle autre...

Et puis, la citation continue brouillant les cartes ... *par n'importe quelle autre : à preuve les différences entre les langues et l'existence même de langues différentes : le signifié « bœuf » a pour signifiant b-ö-f d'un côté de la frontière, et o-k-s (Ochs) de l'autre » - CLG p. 100.* La différence des langues est alors apportée comme preuve alors qu'elle est en contradiction avec la notion de système de signes, celle

⁷³ Lettre à MEILLET (1894) cité par Françoise GADET, *Saussure une science de la langue*, 1987.

⁷⁴ Ce n'est pas si simple tant est grande la rivalité humaine entre proches.

⁷⁵ Cf. schémas du signe *ELG* p. 75 (*Écrits de linguistique générale*, Voir bibliographie), 2002, *CLG*, p.163..

d'analyse interne par différences, posées dans le *Cours*, soit le postulat⁷⁶ saussurien de la langue comme système de signes⁷⁷ impliquant que chaque langue « organise à sa façon les données de l'expérience » (MARTINET) ; donc construit, symbolise le monde à sa façon ; de telle sorte qu'un animal existant sur le pré comme *Ochs* [oks] dans une langue et *bœuf* [boef] dans une autre n'est pas le même animal (cf. l'exemple *mutton/sheep* vs *mouton CLG*, p.159-60).

Est également annulée l'exemplification donnée dans *sœur*, de la relation arbitraire son – idée (selon les termes du *CLG*), non démontrée (c'est MARTINET qui le fera). D'où le rabattage sur la tradition, l'immotivation des signes, par la différence des langues, et le brouillage de BALLY et SÈCHEHAYE du fait qu'ils ont mélangé des leçons : d'une part les réflexions sur le signe, d'autre part le principe de l'arbitraire Sé/Sa du 9 mai 1911⁷⁸.

IV. Les éléments de résistance

« SAUSSURE contre SAUSSURE » (E. BENVENISTE)⁷⁹ ; l'arbitraire relatif.

On connaît l'article de BENVENISTE sur « la nature du signe linguistique » et son succès dans la communauté scientifique. Pourtant, en insistant sur la nécessité du lien Sa/Sé et en prétendant le faire en étant absolument saussurien (contre SAUSSURE pour SAUSSURE) BENVENISTE ne fait que reprendre le *CLG* soit le lien Sa/Sé fait par SAUSSURE (schémas cités)⁸⁰.

Mon hypothèse est que l'arbitraire Sa/Sé pose une autonomie linguistique du Sa (la langue même, non comme vision du monde mais comme tissage sonore primitif, structuration du sujet parlant (*parlêtre* chez LACAN), qui fait résistance chez la plupart d'entre nous ; et chez les linguistes en particulier ; peut être même chez SAUSSURE ; car c'est au moment où il s'approche de cette trouvaille (dans les Anagrammes) qu'il s'en écarte, délaissant ce lourd travail. De 1906 à 1909, plus de 3700 pages de recherche (inquiète) sur des vers latins (12 à 15 cahiers). Lui qui a tant de difficulté à écrire un livre en a prévu un « didactique » (Lettres à MEILLET, lettre au professeur poète de vers latins PASCOLI, demande de lecture avec *discretion, ouvrage confidentiel*. Pourtant il veut le publier. Doutes ; rejet par MEILLET déconseillant de publier. C'est après avoir renoncé à ce livre (1910-11) que SAUSSURE formule ou que se formule en lui, le principe de l'arbitraire ; cette deuxième façon de dire soutient l'hypothèse anagrammatique du « mot sous les mots » ou du « message sous le message » dans sa part non intentionnelle, inconsciente ; ce que SAUSSURE évite mais réactive dans le paradoxe de l'arbitraire du lien des deux faces du signe Sa/Sé. Selon mon hypothèse, ce qui résiste (au sens psychanalytique de résistance psychique), ce qui ne peut se comprendre, c'est sur le plan psychique *la détermination du sujet par le Sa* (que formulera LACAN dans sa relecture de FREUD, car FREUD avec ses *représentations de mots* et *représentants de la représentation* l'a dégagé) et sur le plan linguistique *la radicalité de l'autonomie de la langue* (l'immanence chez HJELMSLEV) ; autonomie non seulement descriptive posée en axiome de l'Objet de la linguistique, mais comme *fait réel*, au sens fort de ce terme se déposant dans chaque sujet humain qu'ainsi la langue construit comme *être parlant* du fait de l'imposition par les discours de la « masse parlante » ; aucun sujet n'originant une langue, même si dans ses règles il peut innover : cf. « *carte forcée du signe* » (Saussure), « *carte forcée du signifiant* » (LACAN).

⁷⁶ Postulat quasi axiome chez SAUSSURE bien qu'il dise préférer le terme *aphorisme* aux termes *axiome* ou *postulat* quant à ses notions.

⁷⁷ C'est une grande illusion de considérer un terme simplement comme l'union d'un certain son avec un certain concept... *CLG*, p. 157-160 et partant relations de différences d'où la ternarité voire quaternité du signe saussurien Sé/Sa et relation arbitraire et conventionnelle différentielle.

⁷⁸ « *radicalement arbitraire* » ; *radicalement* supprimé par BALLY et SÈCHEHAYE ; cf. *CLG*, T. de MAURO, p. 439 « *Les éditeurs ont mélangé... la vieille et nouvelle terminologie (signe, Sa, Sé). On y perd ...le sens du contraste possible entre les deux terminologies et le sens le plus profond du principe de l'arbitraire* ».

⁷⁹ BENVENISTE Émile, *Problèmes de Linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, T1, chap. IV, pp. 49-55. « *En restaurant la véritable nature du signe dans le conditionnement interne du système, on affermit, par delà SAUSSURE, la rigueur de la pensée saussurienne* » (p. 55, sic). Mais « *L'arbitraire se trouve nécessairement éliminé* », p. 54, etc...

⁸⁰ Cf. p. 43-44 des *Écrits de linguistique générale*, « *domaine linguistique du signe vocal (Sémiologie) dans lequel il est aussi vain de vouloir considérer l'idée hors du signe que le signe hors de l'idée. Ce domaine est à la fois celui de la pensée relative, de la figure vocale relative et de la relation entre les deux* ».

Contre la barre manifestant cette autonomie, BENVENISTE insiste sur la nécessité du lien pour faire langue avec une supposée défense de « la vraie pensée de SAUSSURE » (SAUSSURE contre SAUSSURE grâce à BENVENISTE, comme le remarque P. SIBLOT⁸¹).

Cette non compréhension, indice d'une résistance psychique, renouvelée, se retrouve en effets chez divers auteurs, linguistes, je n'aurais pas le temps développer aussi les citerais-je seulement ; entre autres : JAKOBSON, FONAGY (cf. *Diogène* 51⁸², la poétique, ou avec appui sur la pulsion (« les bases pulsionnelles de la phonation »), ou plus récemment SIBLOT moquant « l'importance primordiale » de l'arbitraire « dont on sait qu'il domine toute la linguistique de la langue ... Principe auquel il convient d'apporter la rectification effectuée par Benveniste au nom même de la cohérence du saussurianisme : l'arbitraire ne porte pas sur le lien du Sa eu Sé, qu'il faut au contraire tenir pour constitutif du signe ». Avec adjonction d'une note : « On s'étonnera qu'à propos de l'arbitraire une telle erreur ait pu être commise » (article cité, p. 145). Autres exemples Robert LAFONT (cf. l'arthrologie phonématique - motivation articuloire pulsionnelle - l'iconicité organique : cf. citations sur les dentales mordantes et les labiales⁸³), PICHON, GOLDSMIT, ...

Ce qui la sous-tend, soutient cette résistance, c'est la nécessité de La Langue, « instrument de communication » (MARTINET), du lien pour faire langue « contrat primitif » dit SAUSSURE. C'est qu'il faut une solidarité pour l'échange de formes porteuses de contenus (lien de solidarité) permettant de décrire, de symboliser, d'échanger des messages de façon stable et non délirante – imposition, convention ; contrat civique et symbolique : il vaut mieux que la *douche* soit une *douche* plutôt qu'une chambre à gaz !

Preuve de ce souci du contrat, du système dès le CLG, **la modulation de l'arbitraire absolu par l'arbitraire relatif** (cf. *poire, poirier*) ; la solidarité des termes (plan morphologique) nous montre que de la langue existe et tient (système). Alors que la barre laissant errant le Sa eu égard au Sé chacun pourrait avoir sa langue étrange comme un délire lorsque les mots ne veulent plus dire les « mêmes » choses et donc ne peuvent s'échanger...

Pour conclure ce paragraphe insistons sur deux points : d'une part la confusion entre l'arbitraire du signe (relation mot/chose, différence des langues ; relation signe/signe - apport saussurien) et l'arbitraire Sa/Sé ; l'arbitraire étant le lien interne Sa/Sé radicalement arbitraire.

L'évidence pourtant de cette barre manifestant la relation arbitraire que montrent – dit le CLG, la mutabilité du signe – ainsi que la métaphore, les glissements de sens, les jeux sur le Sa (la fonction poétique du même Jakobson), les intraduisibles, etc...

V. La défense linguistique de la relation arbitraire Sa/Sé. MARTINET : L'arbitraire du signe et l'axiome de la double articulation

Cf. CLG /soer/. Exemple qui manifeste la conception de MARTINET de la double articulation⁸⁴. Aucun phonème ne porte sens sauf à devenir monème : /i/ = y, /a/ = de à ou avoir /u/ = ou, où, houx, etc... De même, aucun trait distinctif constituant le phonème ne porte sens et n'indique ce que signifie le Sa (Cf. schémas).

VI. Démonstration

Exemple proximité de *vache* et *vase* d'une part, de *taureau* et *tonneau* sur plan acoustique mais de *vache* et *taureau* ou de *vase* et *tonneau* sur plan sémantique ; Et *hache* ou *bâche*, totalement différent de *vache* sans que /v/ porte quoique ce soit identifiant le « sens » de *vache* ou *va* ; *va*, *base* différent de *vase*. Idem au plan du Sé : <statique> = <staticité> => /paix/, /calme/ ; <mouvement> = *violence*, *guerre*...et même <bovidé> *vache*, *taureau*, *génisse*, *veau*...

⁸¹ SIBLOT Paul, La linguistique peut-elle traiter de la représentation des connaissances dans le lexique, *Cahiers de praxématique*, n° 21, p.145, pp. 142-161, 1993.

⁸² JAKOBSON Roman, À la recherche de l'essence du langage, *Diogène* 51, Gallimard, pp. 22-38, 1965; FONAGY Ivan, Le langage poétique : forme et fonction, *Diogène* 51, pp. 72-116.

⁸³ Robert LAFONT, *Il y a quelqu'un, la parole et le corps*, 1994 ; *L'être de langage*, 2004, p. 41, § L'iconicité « comme coïncidence articuloire » : « dent nommé par 3 dentales (latin *dente*)... », etc...

⁸⁴ MARTINET André, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Colin, 1980 : 1^{ère} articulation, les monèmes, unités significatives minimales à deux faces l'une phonique l'autre sémantique constituées des unités de 2^{ème} articulation les phonèmes n'ayant qu'une face (forme) phonique.

Même si cette démonstration est intéressante, qui montre – comme MARTINET le disait lui-même que là était l'**apport majeur** de SAUSSURE (et non la distinction *Langue/parole* qu'il critiquait), on peut lui faire le reproche d'en rester au niveau du signe ; **alors que l'arbitraire de la relation Sa/Sé concerne plutôt le système des Sas et celui des Sés que le signe lui-même** qui ne peut être dans un rapport arbitraire sinon aucun échange symbolique, ou communicationnel ne serait possible. Contre la surdétermination de la forme de l'expression dans cette démonstration, il convient de penser la nécessité de travailler avec les plans des systèmes (expression/contenu + forme et substance chez L. HJELMSLEV) et donc le plan des Sés : « *dans l'association constituant le signe il n'y a rien depuis le premier moment que deux valeurs existant l'une en vertu de l'autre (arbitraire du signe). Si l'un des deux côtés du signe linguistique pouvait passer pour avoir une existence en soi, ce serait le côté conceptuel, l'idée comme base du signe* » (*Écrits*, p. 333).

VII. HJELMSLEV et l'isomorphisme des plans

C'est chez HJELMSLEV⁸⁵ que l'on trouve cette compréhension du rapport Sé/Sa comme systèmes isomorphes même si non-conformes (comme le relève Sémir BADIR) avec sa théorisation, sur laquelle je passerai vite faute de temps, allant de la reprise forme /substance du CLG sur le plan de l'expression et le plan du contenu ; plans à soumettre à l'analyse métalinguistique en termes de *forme de l'expression*, *forme du contenu* et de *figures, figures de l'expression* et de *figures du contenu* (dans lesquelles on pourra lire les unités distinctives, discontinues, phèmes ou sèmes). Isomorphes en effet malgré la critique de MARTINET que j'ai longtemps soutenue mais avec les analyses axiologiques menées (venues de MARTINET) et en pratiquant l'isomorphisme des méthodes : analyses de la valeur en langue (recherche de traits distinctifs du contenu), j'ai changé de position.

VIII. Exemple d'Analyse axiologique

De la même façon qu'on analyse le Sa, par commutation de paires minimales, et qu'on le construit constitué de phonèmes et eux-mêmes de traits distinctifs (que BENVENISTE et Bernard POTTIER à ma connaissance ont appelé *phèmes* ; l'ensemble des *phèmes* donnant le *phonème*, ensemble de traits distinctifs obtenus par commutation), le système des Sé est analysé, de façon isomorphe, par commutation dans des contextes ou séries ; il est également formé de traits distinctifs, les *sèmes*⁸⁶ ; l'ensemble de ces traits formant le *sémème*. *Sémème* et *phonème* sont des ensembles dégagés par analyses, donc en fonction métalinguistique : ce sont des unités de métalangage, dégagés par l'analyse linguistique qu'on n'atteint que par commutation et segmentation et qui ne nous disent rien des lexèmes constitués ni au plan des Sés ni au plan des Sa ; exemple si je dis /bilabial/ est-ce /p/ou /b/ ou /poule/ ou /boule/ ou /mule/ - idem au plan des traits distinctifs du contenu ; si je dis <statique> ou <staticité> seuls mes étudiants de sémantique et lexicologie sauraient dire les lexèmes qui peuvent recevoir ce trait, tels /paix/, /calme/, /tranquillité/, /sérénité/ ; si je dis <mouvement> => *violence, guerre...* et même si je disais <bovidé> quel Sa l'incarnerait : *vache, taureau, veau...* ? ou <siège> ou <pour s'asseoir> pour reprendre un exemple illustre ?

D'où on peut considérer HJELMSLEV comme le fondateur de l'analyse sémantique linguistique (en langue) donc de l'axiologie (MARTINET) ou de l'analyse sémique (POTTIER-A-J GREIMAS) et SAUSSURE lui-même la permettant puisque, comme vous savez sans doute, dans les *Écrits* on voit qu'il peut être fondateur de l'analyse sémantique et du repérage de la polysémie sur les traces de BREAL dont il a suivi les cours⁸⁷. Mais il existe une difficulté dans cette analyse sémique par rapport à l'analyse phonologique, donc pour les *sémèmes* et *sèmes* eu égard aux *phonèmes* : si ces plans d'analyse peuvent être construits méthodologiquement comme isomorphes sur le plan de la forme de l'expression et de la forme du contenu (recherche des traits distinctifs), il n'en est pas de même pour le métalangage et les plans de la substance (de l'expression et du contenu) : infinité du lexique, absence de métalangage

⁸⁵ HJELMSLEV Louis, *Prolégomènes*, pp. 69-70, 1943, [1968].

⁸⁶ le Sé est constitué de traits distinctifs (sème est le terme retenu aujourd'hui) même si SAUSSURE assimilait sème à signe voire à énoncé ce que Eric BUYSENS, Luis PRIETO, Jeanne MARTINET ont retenu. Sème donc comme figures de la forme d'expression du contenu et non de la substance référentielle (malgré son usage chez POTTIER).

⁸⁷ DE SAUSSURE, *Écrits de linguistique générale*, texte établi par BOUQUET Simon et ENGLER Rudolf, Paris, Gallimard, 2002, FEHR Johannes, *Saussure entre linguistique et sémiologie*, Paris, PUF, 2000 ; BOUQUET Simon, *Introduction à la lecture de Saussure*, Paris, Payot, 1977. NORMAND Claudine, *Saussure*, Paris, *Les belles lettres*, 2000, etc...

spécifique. Cf. exemples donnés (*bilabial – statique, mouvement*). Le métalangage de l'analyse axiologique ou sémique est un langage, les lexèmes d'une langue (d'où LACAN : pas de métalangage). Et l'évidence n'est absolument pas la même pour le sujet parlant entre ces deux plans (instances). En effet notre corps nous fait savoir la substance acoustique ou articuloire déposée en nous par la « carte forcée du signe », par les discours de la « masse parlante » qui ont informé (structuré) le sujet ; et bien qu'il en soit de même du point de vue des Sés, de la construction de la référence (de la vision du monde dans une langue), nous ne 'sentons' pas cela du point de vue du 'sens' (au double sens possible !). On le voit bien chez les étudiants qui nous révèle la doxa – l'opinion commune - soit la traduction de la pensée dans la langue. « Je pense et puis je parle » ; tout se passant comme si « l'articulation des données de l'expérience » (la Weltanschauung) s'imposant dans la langue était un impossible à savoir (LACAN : un réel impossible). Je viens de parler du corps et en effet dans le rejet de l'arbitraire, celui-ci est constamment sollicité, en particulier le corps pulsionnel (LAFONT, FONAGY).

IX. L'arbitraire de la relation Sa/Sé et le refoulement, les anagrammes, la lecture de LACAN

Revenons à l'hypothèse du renoncement (refoulement) à la publication des anagrammes ; livre que MEILLET a déconseillé de publier. Nombreux sont d'ailleurs les linguistes qui ont considéré cette recherche comme douteuse tels AMAKER, ENGLER, etc..., alors que d'autres auteurs, moindrement linguistes mais plus poètes sans doute, se sont enthousiasmés (STAROBINSKI, Julia KRISTEVA, LACAN, etc...). SAUSSURE dans les anagrammes, est à la recherche du nom caché, de la matérialité de la lettre du Sa pour un sujet, à la recherche d'un nom, du « Nom du Père » ?).

X. L'émergence du sujet ou l'approche de l'ics

Ce que paraît avoir approché, dans cette recherche SAUSSURE, comme beaucoup à cette époque, même si l'émergence en revient à FREUD avec l'efficace du Sa dans sa matérialité phonique ou graphique (instance de la lettre) inscrivant du latent « les mots sous les mots » (STAROBINSKI) comme le dit J.FEHR, c'est « l'émergence du sujet », disons l'émergence de l'inconscient. Rappelons que SAUSSURE s'y intéresse (cf. ce qu'il dit des « degrés de conscience », son usage du terme fréquent à l'époque de subconscient, son intérêt pour les rêves, pour la patiente ré-inventant une langue qu'elle croit sanscrite), son travail avec FLOURNOY, qu'il a rencontré comme MERINGER, celui qui s'intéresse à l'« organisme de langage » (*Sprachorganismus*) et en cherche les règles dans les erreurs de parole des natifs comme des étrangers : puisqu'elles sont les mêmes c'est qu'elles sont gouvernés par « l'organisme de langage » ; que FREUD qui utilise MERINGER dans *Psychopathologie de la vie quotidienne* appelle « l'appareil de langage » quand SAUSSURE dit le « système de signes ».

De ses difficultés et de ses intérêts on pourrait citer aussi les paradoxes entourant le caractère individuel et sociétal à lier dans la langue – notions bien plus complexes dans les *Ecrits* et dans les notes que dans le *CLG*, où social et individuel sont nettement attribués, le premier à la langue, le second à la parole ; alors que dans les autres travaux ces deux aspects fluctuent largement, le social formant la parole pourtant individuelle (*l'extime* de LACAN), et l'intime, l'individuel étant toujours formateur de La langue (« rien n'existe dans le social qui ne soit dans l'individuel » FEUD) ; tous éléments rapidement dit qui soutiennent mon hypothèse : la formulation de l'arbitraire du signe à entendre comme l'arbitraire de la relation Sa/Sé est construit sur un refoulement⁸⁸.

D'où, l'apparition, sans hasard si l'on suit LACAN, de l'exemplification de l'arbitraire avec le terme et l'image de l'**arbre** ; d'une part *l'arbor*, arbre avec déplacement originaire dans la langue latine ; d'autre part l'icône inventée par BALLY et SÉCHEHAYE, car ce dessin n'apparaît ni dans les notes de Saussure ni dans celles des étudiants – invention donc de BALLY et SÉCHEHAYE - image mentale ? L'*arbre*, anagramme de la *barre* (LACAN) marquant le refoulement pour un sujet ; un sujet barré clivé marqué sans le savoir de sa langue primitive forgée dans la langue (masse parlante chez SAUSSURE) déjà là, constituée, où entre le sujet qui y est parlé – la langue « avec sa structure préexiste à l'entrée qu'y fait chaque sujet à un moment de son développement mental » ; la langue toute tissée des voix (discours de l'autre) d'une chaîne signifiante, au sens strict, d'une chaîne de signifiants des autres (constitutif de l'Autre) ; langue première, une, matérialité sémiotique (KRISTEVA) de la chora maternelle tissant le sujet comme parlêtre ; « détermination (obligée) que l'animal humain reçoit de l'ordre symbolique » (le

⁸⁸ Comme cela se fait sans doute souvent pour élaborer une théorie ou maîtriser un délire (FREUD).

langage), *Écrits* (LACAN) p. 46 ; « ce sujet donc on ne lui parle pas, ça parle de lui et c'est là qu'il s'appréhende... » *Écrits*, (LACAN), p. 835.

XI. Du sujet de l'inconscient « structuré comme un langage »

D'où la définition lacanienne du sujet comme « toujours barré » avec jeu sur l'équivoque (barré = empêché, ignorant, et barré = parti ailleurs « *se réalisant toujours ailleurs* » : « *c'est en tant que le sujet se situe et se constitue par rapport au signifiant que se produit en lui cette rupture, cette division, cette ambivalence...* »⁸⁹ ; « *je pense où je ne suis pas donc je suis où je ne pense pas* » *Ecrits*, p.517 Retournement de la phrase de DESCARTES et retour à FREUD, l'inconscient ne se manifestant que de ses ratés (lapsus, actes manqués, condensation et déplacement du rêve ou selon LACAN d'après JAKOBSON métaphore et métonymie).

XII. L'interprétation lacanienne

Thèmes qui seraient à reprendre et développés et ne seront ici que cités étant donné le temps imparti : la réécriture S/s du signe, le primat du signifiant sur le signifié (S/s)⁹⁰, l'extension de la notion de Sa, la langue comme système de signifiants, l'utilisation de la chaîne et de la différence (le signe ne prend sens que de son renvoi différentiel à d'autres signes « *chaque élément y prend son emploi d'être différent des autres* » (*Écrits*, p. 414 et *CLG* p.163 « *arbitraire et différentiel sont deux qualités corrélatives* »,) et à la référence – le dehors - qu'il construit, soit *l'illusion référentielle* ; à ce titre renvoi à SAUSSURE (*l'illusion référentielle*) et à LACAN avec *l'imaginaire*⁹¹, etc.

Conclusion

L'arbitraire de la relation Sa/Sé, l'apport majeur de SAUSSURE, permet la métaphore, la mutabilité des signes (en termes saussuriens), leur polysémie (en termes actuels) ; d'où la possibilité de leur duplicité ou pluralité sémantique dans la langue du rêve, leur potentialité d'équivoque dans les mots d'esprits, l'humour.

Exemple : à propos de *la mer démontée*, le jeu de Raymond DEVOS revenant non à la tempête (*la mer démontée*) mais au sens technique de montage *dé-monter* : « *si elle est démontée quand la remonte-t-on ?* ». Autre exemple, traces d'un sujet : Première visite chez le psychanalyste et à la sortie s'apercevant de l'oubli d'un paquet : *j'allais vous laisser mes épreuves ?* ».Equivoque entre *les épreuves* d'un ouvrage et celles renvoyant à un univers de souffrance.

Décidément « *les mots savent de nous ce que nous ignorons d'eux* », JABÈS.

Schémas du signe

Schéma 1 : Quatre figures de DE SAUSSURE (GODEL)

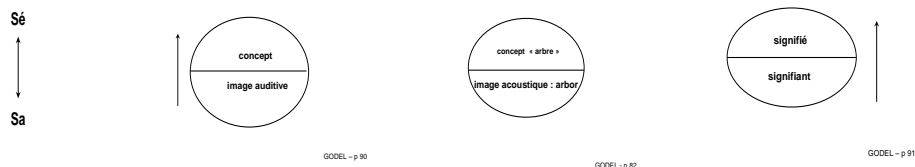
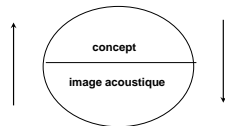


Schéma 2 : un schéma du CLG - Remarque : pas d'icône d'arbre chez SAUSSURE

⁸⁹ LACAN Jacques, *Séminaire VII*, p. 366.

⁹⁰ LACAN, *Écrits*, p. 447.

⁹¹ Ce qui me fait dire « *l'illusion référentielle* ». « *...illusion plus générale qui me fait attribuer faussement du sens à ce qui fonctionne en moi, en croyant que ce sont les situations et les choses qui me l'imposent* », cité par J-P CLERO, *Le vocabulaire de Lacan*, 2002, p. 66.



C.L.G. - p 99

Schéma 3 : d'après HJELMSLEV et SAUSSURE FE/SE R FC/SC ici FC = Sé/Sa =FE

Système des Sé, Système des Sa

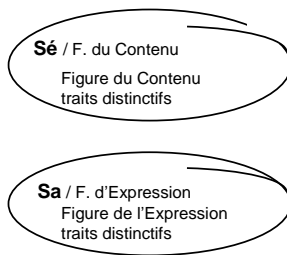
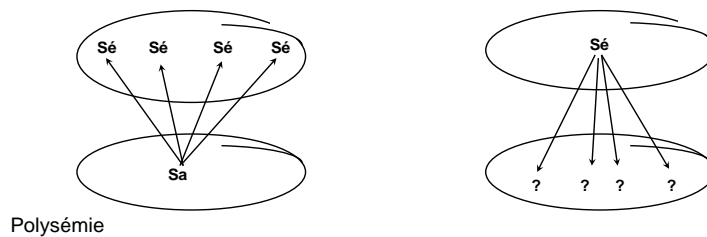


Schéma 4 : Figures d'expression et figures de contenu (démonstration de l'arbitraire Sé/Sa)



Bibliographie (sur DE SAUSSURE)

- AMAKER René, *Linguistique saussurienne*, Genève, Droz, 1975.
- ARRIVE Michel, *Linguistique et psychanalyse, FREUD, SAUSSURE, HJELMSLEV, LACAN et les autres*, Paris, Klincksieck, 1987.
- ARRIVE Michel, *Langage et psychanalyse, Linguistique et inconscient*, FREUD, SAUSSURE, PICHON, LACAN, Paris, PUF, 1994.
- ARRIVE Michel et NORMAND Claudine, *Saussure aujourd'hui*, Linx, Université Paris X, Nanterre, 1995.
- BADIR, Sémir, *Saussure : la langue et sa représentation*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- BOUQUET Simon, *Introduction à la lecture de Saussure*, Paris, Payot, 1977.
- DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, texte établi par BALLY et SÉCHEHAYE, Paris, Payot, édition critique établie par TULLIO De MAURO, 1972, [1916].
- DE SAUSSURE, *Ecrits de linguistique générale*, texte établi par BOUQUET Simon et ENGLER Rudolf, Paris, Gallimard, 2002.
- FEHR Johannes, *Saussure entre linguistique et sémiologie*, Paris, PUF, 2000.
- HOUEBINE Anne-Marie, "*FREUD, SAUSSURE, LACAN et quelques autres*, D'une archéologie 2, Du symbolique. Du sujet et de la lettre, *Le Temps du non*, n° 14, M. WEINSTEIN, Texte refondu et remanié (amplifié) de la communication donnée au 2ème colloque International de l'Interassociatif, Paris, pp. 42-61, octobre 1991, 1992.
- NORMAND Claudine, *SAUSSURE*, Paris, Les belles lettres, 2000.
- SUENAGA Akatane, *SAUSSURE, un système de paradoxes, langue, parole, arbitraire et inconscient*, Limoges, Lambert Lucas, 2005.

Les expressions référentielles à travers les grammaires : cas des noms propres

Imen LAFHEJ
UMR 7107 LACITO
Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle.

Introduction

La question de savoir si les noms propres ont ou non une signification, une référence désignative ou encore une syntaxe qui leur est propre, a suscité, depuis très longtemps, une importante littérature philosophique et linguistique et les avis sont contradictoires. La finalité de notre étude ne sera pas de fournir des réponses à toutes les interrogations, aussi légitimes soient-elles, mais simplement de faire mention de l'état actuel de ces expressions référentielles, que nous retrouvons de manière récurrentes dans les textes, telles qu'elles sont décrites, à travers les grammaires. Notre angle d'attaque sera ainsi limité aux deux langues qui sont le français et l'arabe et aux expressions référentielles que sont les noms propres dans leurs usages de première mention non anaphorique.

I. Noms propres / noms communs : sens et forme

Suivant ce qui est affirmé, la *Grammaire d'aujourd'hui* dans une comparaison confrontant noms propres et noms communs, les noms communs sont pourvus d'une extension⁹² et d'une intension⁹³ alors que les noms propres ont bien une extension mais pas d'intension : ils n'ont pas à proprement parler de sens ; seul selon ARRIVÉ & coll., demeure le lien qui les attache à un référent unique.

Selon la *Grammaire du français classique et moderne* (désormais *GFCM*), les noms propres se répartissent en deux groupes : les noms de famille ou patronymes ou les noms géographiques.

Ils n'expriment aucune qualité et sont définissables en extension, de façon purement référentielle (*Code du français courant : CFC*).

L'extension d'un mot est le nombre d'éléments qu'il est apte à désigner. Il faut, cependant, distinguer l'extension référentielle qui est celle du mot dans le discours dans le cadre d'une énonciation, comme c'est le cas pour les noms propres, de l'extension essentielle, celle du mot dans la compétence des locuteurs, hors de toute énonciation. Elle est, en principe, infinie pour tout nom commun, mais il y a des ordres d'infini : l'extension du nom animé est plus grande que celle du nom « femme » dans « Ces trois femmes » mais aucune « femme » qui ne soit du genre « animé ». L'extension essentielle varie en raison inverse de la compréhension.

Ces noms sont propres aux ensembles à élément unique qu'ils désignent. On les appelle les noms propres, par opposition aux noms communs (commun à une série illimitée d'éléments).

Ex. écrivain et villes = noms communs et les Baléares = nom propre.

Le signifié des noms propres n'est pas à distinguer de leur référent ; ils ont toujours un sens réel dont la définition peut être illustrée dans le dictionnaire d'un portrait ou d'une photographie.

II. Les noms propres ont-ils une signification ?

La grammaire méthodique de RIEGEL avance la thèse suivant laquelle les noms propres sont dépourvus de sens lexical : ils n'entretiennent pas de relations sémantiques (pas de synonymie, pas d'antonymie, pas d'hyponymie) et ne sont pas susceptibles d'une définition au sens ordinaire du terme. D'où le débat chez les philosophes du langage, pour savoir si les noms propres ont un sens. À quoi le grammairien peut répondre que le « sens » d'un nom propre ordinaire réside dans le mode de désignation qu'il opère.

Pour qu'un nom propre identifie valablement un individu particulier, il faut qu'il lui ait été préalablement assigné par un acte *ad hoc* de « baptême linguistique », alors qu'une porte n'a pas besoin d'avoir été appelée porte pour pouvoir être désignée par ce nom.

⁹² Ensemble d'entités auxquelles ils permettent de référer.

⁹³ Ensemble de traits sémantiques distinctifs.

RIEGEL & coll. Remarquent, par ailleurs, que la définition du nom propre comme une étiquette non descriptive servant à désigner tout ce qui a été ainsi étiqueté, rend compte du fait que pour beaucoup de noms propres l'attache à un référent unique n'est assurée que dans la situation où ils sont énoncés.

Ils attirent l'attention, en outre, sur le fait que les noms propres sont cognitivement plus stables que les noms communs puisqu'ils désignent leur référent indépendamment des variations qu'ils peuvent subir et des situations où ils se trouvent engagés (d'où l'appellation de « désignateur rigide⁹⁴ » en philosophie du langage).

A ce propos, la grammaire d'ARRIVÉ & coll. indique que les logiciens contemporains voient dans le nom propre un « désignateur rigide » dans le sens où il s'agit d'un terme qui désigne le même individu dans tous les mondes possibles. Cette propriété, selon les grammairiens cités ci-dessus, est identifiable par le fait que l'accès à un monde possible au moyen d'une proposition contrefactuelle (une condition en si) permet d'imaginer qu'un individu aurait pu ne pas posséder certaines des caractéristiques qu'on lui prête. Ils s'expliquent autrement en affirmant qu'il est possible de mettre en cause l'identité d'un individu par le biais de son nom propre en donnant ainsi l'exemple de Platon : Platon aurait pu ne pas être le disciple de Socrate, mais il n'aurait pas pu ne pas être Platon.

III. Marques orales du nom propre

Des noms de ville comme Le Havre, le Châte ont l'article parce qu'ils remontent à des noms communs. Le caractère figé de ces mots composés entraîne l'impossibilité de remplacer l'article par un autre substantif : des suites de mots comme « Ce Havre », « notre Châte » ne peuvent être que des écarts à valeur de style.

Des noms de personnes ont l'article pour la même raison « Lesourd », « Le moal (en breton chauve) mais le figement y est tel que cet article est invariable.

(1) J'ai parlé de Lesourd à Le moal et non * du sourd au moal.

Il n'en est pas de même si l'article devant un nom de personne relève d'un usage étranger ou rural ou s'il fait l'économie d'un titre nobiliaire en gardant l'indication de sexe féminin.

(2) Nous avons entendu la Castafiore ; ces vers sont du Tasse.

(3) la Fernande a eu un garçon.

(4) la Sevigné.

IV. Marques écrites des noms propres : la majuscule

La langue écrite, comme le notent ARRIVÉ & coll., impose aux noms propres un trait, qu'ils qualifient de discriminatoire et intangible, qui est celui de la majuscule à l'initiale.

Le *Code du français courant* (désormais *CFC*) fait remarquer que l'emploi de la majuscule au début des noms, a varié au cours des siècles. Les typographes ont coutume d'écrire avec majuscule :

- Les noms de famille, prénoms ou surnoms : Alfred de Musset, le Petit Poucet.

- Les noms de lieux : Paris, la France, le Grand palais ; cette majuscule s'étend aux noms d'habitants : les Parisiens ; mais elle disparaît si ces mots sont adjectifs.

- Les noms astronomiques : Mercure, La Lune, Orion, le Scorpion.

- Les noms désignant un être ou une chose d'une manière qui l'identifie : Dieu, le Tout puissant.

- Les noms de corps constitués, de compagnies, d'institutions, de groupes humains notoires : le Sénat, l'Académie Française, l'École Normale Supérieure.

- Les noms de choses ou d'animaux personnifiés : la Liberté, la Vertu.

- Les noms donnés à des monuments, des vaisseaux, des types d'avion : le Panthéon, un Mirage IV.

- Les noms de classes zoologiques, botaniques : les Léporidés, les Rosacées, le Quaternaire.

Les noms des jours, des mois, des saisons s'écrivent en principe sans majuscule, à moins qu'ils ne soient personnifiés : Ex. Te voilà cher Automne, encore de retour (Charles GUÉRIN).

Les noms des points cardinaux et leurs synonymes prennent la majuscule quand ils désignent une région déterminée : Ex. C'est un homme du Nord.

⁹⁴ Cf. François RÉCANATI, *La sémantique des noms propres : remarques sur la notion de désignateur rigide*, Langue Française, 57, 1983, pp. 106-118.

Il arrive qu'un nom propre soit employé pour exprimer les propriétés notoires de l'élément qu'il désigne ; prenant ainsi un signifié défini par [x : p], il devient nom commun et perd sa majuscule : un harpagon, un mécène.

V. La syntaxe des noms propres

La *GMF* attire l'attention, dans ce contexte, sur le fait que la commodité de distinguer entre les emplois modifiés ou non modifiés du nom propre. La présence ou l'absence d'un déterminant du nom propre, ne saurait donc décrire celui-ci comme de simples transformations des noms propres en noms communs, même s'ils acquièrent certaines propriétés. En fait, ils conservent les principales caractéristiques interprétatives des noms propres modifiés.

V.1 Les noms propres non modifiés

Le nom propre prototypique a la caractéristique formelle d'être dépourvu de déterminant et de modificateur, sauf dans le parlé régional ou familial pour les noms propres.

- Le Paul est venu.

Sont régulièrement précédés de l'article défini à l'exclusion de tout autre déterminant :

- Les noms propres toponymiques autres que ceux des villes : Le Pérou, la Hollande, l'Asie mais Israël et Cuba. L'article de le Havre, la Baule précède un ancien nom commun.

- Les noms de bateaux (le Liberté), des restaurants (le Crocodile).

- Les noms de cantatrices et d'actrices (italiannisme) la Callas, la Duze.

Les noms propres sans déterminant fonctionnent comme de véritables groupes nominaux et en exercent toutes les fonctions grammaticales.

En emploi référentiel, ils désignent un particulier mais sans le catégoriser :

- Paul est parti.

Ils se prêtent à la mise en apostrophe pour attirer l'attention du destinataire en le nommant :

- Paul, viens ici !

Comme attributs de l'objets des verbes « nommer », « appeler » et « baptiser », ils entrent dans des constructions qui décrivent un acte de dénomination ou qui l'accomplissent dans le cas où le verbe employé dans un énoncé est performatif explicite : Mon nom est Personne (titre d'un film).

RIEGEL & coll. attirent l'attention sur le fait que bien qu'écrits avec une majuscule initiale, les noms de peuple et d'habitants ont toutes les caractéristiques syntaxiques et sémantiques des noms communs : leur déterminant n'est pas contraint (le/ un/ des/ trois/ quelques/ aucun [...] français), s'ils se combinent librement avec toutes sortes de modificateurs et surtout renvoient à des classes de référents définis à partir de leur sens lexical (ils ont une définition comme les autres noms communs et sont enregistrés comme tels dans les dictionnaires).

V.2 Les noms propres précédés d'un déterminant

En prenant un déterminant ou des modificateurs, les noms propres, selon RIEGEL & coll. acquièrent un caractère essentiel du nom commun : ils fonctionnent comme des termes généraux qui présupposent l'existence de classes référentielles comportant plus d'un membre. Comme ils ne perdent jamais entièrement leur statut de nom propre, on distinguera trois grands types d'emplois, selon la nature du lien qui rattache leur interprétation à celle du nom propre non articulé.

En emploi dénominatif, le nom propre renvoie à la classe de ceux qui le portent : Ex. Aujourd'hui c'est la fête des Alfreds. Cet emploi peut être souligné par des marqueurs comme « certain », « nommé ». Ex. Un certain Paul, Un nommé la Rocca. Il implique, généralement, le défaut d'une connaissance plus précise du référent. Il désigne également leur porteur, mais comme représentant typique d'une classe d'individus analogues partageant une caractéristique commune, les noms propres en emploi exemplaire. Ex. J'admire la traversée du désert d'un De Gaulle ou d'un Mitterrand. Ex. en pluriel énumératif : Ce siècle est surtout connu par les œuvres des Stendhal, Balzac, Hugo et autres Zola.

Le modificateur opère une scission ou une division de l'individu porteur du nom propre, en sélectionnant certaines de ses propriétés ou une période de son existence :

- Le Hugo de 1821 ne vaut pas le Hugo de la vieillesse.

Le référent du nom propre n'est ni porteur du nom, ni une « portion » du porteur du nom, mais une entité unie à ce porteur par : une expression plus complexe réduite par ellipse au seul nom propre, mais récupérable à partir du genre du déterminant :

- Il a acheté une Renault [une voiture Renault]. Il conduit un Renault [un camion Renault].

Il peut exister une relation de contiguïté (cause, origine, localisation, etc.). Il s'agit alors d'emplois métonymiques qui excluent la récupération d'une ellipse :

- J'écoute du Mozart. [de la musique de].

Il peut exister une relation de similitude : ces emplois métaphoriques du nom propre pour désigner des types ou des catégories d'individus sont parfois de pures créations discursives :

- Alain Delon est le Clint Eastwood du cinéma français.

Ils passent souvent dans l'usage :

- Un Harpagon (avare).

NB. On appelle Antonomase la figure qui consiste à faire passer un nom propre dans la catégorie des noms communs et vice versa. S'il accède vraiment au statut de nom commun, le nom propre perd sa majuscule :

- un bordeaux.

VI. Genre et nombre des noms propres

Le genre des noms de personnes correspond à leur sexe :

- Paul est content / Virginie est contente.

Les noms de pays et provinces terminés en -e sont féminins : La France, l'Italie sauf le Combedge, le Mexique ; les autres sont considérés comme masculins.

Pour les noms de pays composés à partir de noms communs, c'est ce dernier qui détermine leur genre - Le Royaume Uni.

Lorsque le genre n'est pas indiqué par un déterminant obligatoire, les noms de villes donnent lieu à des hésitations que la langue parlée lève en généralisant le masculin.

Un certain nombre de noms propres dont le référent implique la pluralité (états associés, massifs, archipels) ont une forme plurielle.

- Les Etats-Unis, Les Seychelles.

L'usage pourvoit de la marque -s les noms de dynasties les condés mais les Horace, car il ne constitue pas une lignée. Il est plus hésitant pour les noms propres employés métonymiquement

- Des Picassos, ou, métaphoriquement, des Tartuffes.

VII. Accord

Selon la *Grammaire d'aujourd'hui*, en dehors des emplois où l'individu est affecté d'un modificateur qui sélectionne certaines de ses propriétés ou qui sert à dissiper une homonymie et où le nom propre est employé dans des usages familiers encore vivaces dans des parlers régionaux, la détermination est susceptible de conférer au nom propre une variation en nombre. La règle la plus communément admise exclut, selon ARRIVÉ & coll., qu'un nom propre puisse être porteur de la marque graphique du pluriel, sauf dans le cas où il désigne les membres d'une famille considérée comme illustre : les Bourbons. ARRIVÉ & coll. estiment que les grammairiens les plus attentifs notent toutefois que l'usage est, en cette matière, fort indécis mais qu'il est admis que dans les cas où le nom propre est en relation métonymique avec un objet ou bien où le nom propre est utilisé pour désigner un type ou une espèce d'individu (un Tartuffe.), les noms propres doivent normalement s'accorder.

Conclusion

Il s'avère intéressant d'étudier le contexte d'apparition de la notion du nom propre dans les différentes grammaires, notamment dans le *Code du français courant* et la *Grammaire méthodique du français*.

Pourquoi ces deux grammaires et pas les autres ?

Simplement parce que dans la grammaire d'ARRIVÉ & coll., tel que le sous-titre de l'ouvrage l'indique, il s'agit d'un guide alphabétique de la linguistique française. Force est de constater qu'elle se rapproche ainsi d'un dictionnaire : la notion de noms propres apparaît dans la lettre N, mais il est intéressant de

noter que cette « entrée » suit celle du nom commun et que d'emblée un rapport de confrontation est établi entre les deux : nom commun/ nom propre.

Dans la grammaire de WAGNER et PINCHON, la *Grammaire du français classique et moderne*, le nom propre est étudié d'une manière superficielle. Nous en déduisons que cette grammaire ne s'intéresse qu'à l'aspect purement grammatical de la notion : nous avons ainsi relevé deux sous-parties au sein même du chapitre traitant du nom et du syntagme nominal, où il s'agissait de donner une vague définition du nom propre et surtout d'indiquer la caractéristique du genre et du nombre du nom propre.

Dans le *Code du français courant*, malgré le fait que l'étude des noms propres soit incluse dans un chapitre intitulé « Étude grammaticale » où est englobé aussi bien le nom adjectif que le nom commun, les noms propres bénéficient d'un grand intérêt qui amalgame critère définitionnel, syntaxique et morphologique, tout en touchant, même si cela reste de manière très floue, au critère sémantique. L'organisation des diverses parties est très méthodique entre nom commun et nom propre l'étude suit un cheminement clair et pédagogique.

Enfin, la *Grammaire méthodique du français* propose une approche encore plus différente, usant des critères morphologique et sémantique, et très ingénieuse car elle englobe l'étude du nom propre sous le volet du syntagme nominal à côté des différentes structures du groupe nominal, des déterminants et du nom dans lequel apparaît l'étude du nom propre à part entière sous divers angles : catégorie générale : sens et forme, syntaxe du nom propre, et enfin la partie qui se trouve toujours citées dans les différentes grammaires au sujet du genre et du nombre.

Enfin, il est important de noter que chez ces différents linguistes, il existe un amalgame de critères lié aux différents types d'approches adoptées : citons le critère morphologique pour la grammaire de WAGNER et PINCHON, le critère morphosyntaxique pour celle du *Code du français courant*, un amalgame entre morphosyntaxe et sémantique pour *La grammaire méthodique du français* et, enfin, un accent sur la sémantique dans *La grammaire d'aujourd'hui* d'ARRIVÉ & coll.

Bibliographie

ARRIVÉ Michel, GADET Françoise, GALMICHE Michel, *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, 1986, 719 p.

BONNARD Henri, MAGNARD, *Code du français courant*, 1993, 335 p.

RECANATI François, *La sémantique des noms propres : remarques sur la notion de désignateur rigide*, Langue Française, 57, 106-118, 1983.

RIEGEL Martin & coll., *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1994, 646 p.

WAGNER Robert Léon & PINCHON Jacqueline, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, 1962 (1988), 685 p.

NEYRENEUF Michel & AL-AKKAK Ghaleb, *Grammaire active de l'arabe littéral*, Le livre de poche, 1996, 350 p.

« *La vie est dialogique de par sa structure. Vivre signifie participer à un dialogue, interroger, écouter, répondre, être en accord (...). L'image que je vois dans le miroir est nécessairement incomplète. Seul le regard d'autrui peut me donner le sentiment que je forme une totalité. Et ma "personnalité" n'existe qu'en fonction de l'autre* ⁹⁵ ».

Cherchant ce qui fonde la célèbre assertion de DESCARTES, « *Je pense donc je suis* », NIETZSCHE répondait : « *Tout au plus le fait que je parle!* » Cette réflexion pose de toute évidence le problème du *Sujet* et de la construction identitaire qui ne peut être envisagée en dehors de la relation du *Je* avec un *Tu* et avec un *Il*. PIERCE affirme d'ailleurs que la relation à l'*Autre* est sensible même au niveau de la pensée puisque « *toute activité de pensée est dialogique dans sa forme. Votre moi d'un instant fait appel à votre moi plus profond pour son assentiment* ⁹⁶ ». Plus récemment, JACQUES Francis reprend cette idée afin de « *circonscrire les principes d'une anthropologie de type relationnel* » :

Il rattache « *le problème de la différence à celui de l'altérité personnelle mais autrement (...) que de manière négative c'est-à-dire par "l'intolérance aux différences", source d'exclusion et facteur de violence dans le discours et les faits : différence de mœurs, d'âge, de culture, de sexe, d'origine* ».

Dans sa relation à l'autre, le *Je* se construit grâce à « *la différence positive* », « *une différence qui se fait, qui est l'objet d'une affirmation non d'une négation* ». « *C'est différer à partir d'une rencontre première* », « *d'un agir relationnel dans l'innovation de soi, d'un écart d'après la parole commune sur laquelle l'un ou l'autre des protagonistes se ressaisit* ». « *La relation interlocutive devient une relation de réciprocité* », une « *coopération verbale* » qui est toujours enrichissement, « *conquête progressive de la différence* ⁹⁷ » même s'il s'agit d'une dispute.

Il serait intéressant d'interroger à ce sujet le texte littéraire qui a toujours fait du *Sujet* et de sa relation à l'*Autre* son thème d'élection. Dans les relations de voyage et dans la littérature exotique ou coloniale qui véhicule des stéréotypes racistes à l'égard de l'*Autre* ⁹⁸, le rapport identité/altérité est souligné surtout dans la perspective de la différence négative. A ce type de discours, la littérature de « la négritude » répond par un contre-discours ⁹⁹ pour mettre en évidence et défendre avec passion une identité culturelle que la praxis coloniale avait tenté d'effacer. Beaucoup de romans africains illustrent la « spécificité » des champs culturels dont ils sont issus par rapport aux valeurs en cours dans le monde occidental. *L'identité de l'africain* apparaît comme le résultat d'un fort ancrage spatial et temporel d'où la récurrence du thème de l'enracinement, de la marche en avant et des conséquences de l'oubli de l'« *origine* ». Contrairement au modèle littéraire occidental où priment des valeurs liées à l'épanouissement de l'individu, ces textes insistent sur le fait que l'homme est d'abord un être social, faisant partie d'un ensemble sans lequel il n'est rien.

« *On a besoin des autres : de n'importe quels autres* » affirme Sony LABOU TANSI. « *On a soif de présence* » et « *faim de voix* ». « *L'existence ne devient existence que lorsqu'il y a présence en forme de complicité* ». « *Ce sont les autres qui sont la preuve de notre existence* ». « *Quand nous sommes malades, ce sont les autres qui nous assistent, nous soignent, nous consolent* ». « *Ce sont eux encore qui font notre dernière toilette* ». « *Les autres détiennent les preuves de mon existence et de ma mort* ¹⁰⁰ ».

De même, le personnage principal de *La Carte d'Identité* de J.-M. ADIAFFI oppose aux paramètres qui définissent pour le colonisateur, l'identité d'un individu, nom, prénom, date et lieu de naissance, âge,

⁹⁵ Tzvetan TODOROV résumant la pensée de Mikhaïl BAKHTINE, *Le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981, p. 8.

⁹⁶ C.S. PIERCE, Coll., *Papers*, Harvard univ. Press, Cambridge, Masson, , vol. 6, sec. 338, vol. 5, sec. 421, 1931-1958.

⁹⁷ Francis JACQUES, *Différence et Subjectivité*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982, pp. 8, 11, 297, 298, 299.

À la p. 51, Francis JACQUES rappelle que pour qu'il y ait échange communicatif, il faut un Je, un Tu et un Il.

⁹⁸ Edward SAÏD écrit dans *L'orientalisme* (Paris, Seuil, 1980, p. 55) : « *L'oriental est dépeint comme quelque chose qu'on juge (comme dans un tribunal), quelque chose qu'on étudie et décrit (comme dans un curriculum), quelque chose que l'on surveille (comme dans une école ou une prison), quelque chose que l'on illustre (comme dans un manuel de zoologie). Dans chaque cas, l'oriental est contenu et représenté par des structures dominantes* ».

⁹⁹ Voir les textes d'Aimé CÉSAIRE ou certains poèmes de Léopold Sédar SENGHOR ou de Lamine DIAKHATÉ, exemple ce vers du poème « Afrique » (in *Temps de Mémoire*, Présence Africaine, 1967) : « *Que l'on me pardonne si je n'ai pu me libérer de moi-même/ Mon essence est un parfum de sept fois sept mille ans...* ».

¹⁰⁰ Sony LABOU TANSI, *La vie et demie*, Alger, Laphomic, 1979, pp. 89 et 91.

taille, etc..., ceux qui, pour un autochtone, ont vraiment de l'importance : l'appartenance à une terre, à un groupe, à une culture :

« *Sur cette joue, cette marque que vous voyez, c'est ma carte d'identité (...) La preuve par le sang de ce que je suis. Ce sont mes ancêtres qui sont les fondateurs de ce royaume, de cette ville (...). Vous trouvez que je ne suis pas assez identifié comme cela ? Identifié par l'histoire. Identifié par la terre (...) Identifié par la population. Qui dans ce royaume ne me connaît pas¹⁰¹ ?* ».

Cependant, la carte d'identité (nationale) ou l'identité sociale ne suffisent pas pour définir le *Sujet*. Ce qui pose problème, c'est la relation entre les individus, qui est une relation intersubjective. Il faut tenir compte des identités individuelles. Tandis que l'identité sociale est en quelque sorte donnée puisqu'elle désigne le sentiment d'appartenir à un groupe social régi par des comportements spécifiques, l'identité personnelle se forge à partir du moment où l'individu se détache des modèles proposés par sa famille et l'environnement social, se rend compte de sa différence et commence à se poser la question angoissante : « Qui suis-je ? »

C'est à la suite de sa relation avec les autres, qu'il comprend que « *l'identité du moi n'est pas subjective, individuelle et permanente* » mais « *intersubjective, communicationnelle et diachronique*¹⁰² ». Même si les récits autobiographiques prétendent qu'on peut se connaître soi-même par l'auto-analyse, il est certain que « *le Je n'est pas connaissable puisqu'il est connaissant* » : il doit, sans répit, rétablir son « unité », ébranlée par les crises, les traumatismes et les blessures narcissiques que lui impose l'existence.

Mais « *le Je dont je ne puis avoir connaissance, je puis en avoir conscience*¹⁰³ » comme le montre la littérature lorsqu'elle met en scène des personnages en conflit avec le monde et qui adoptent, pour se défendre, le masque identitaire. Ainsi Chantal, personnage du roman de KUNDÉRA, *l'Identité*, possède deux « visages » : un « sérieux » et grave pour effectuer un travail qu'elle n'aime pas mais qui est très bien payé, et, pour son amant qu'elle adore, un visage tout à la fois tendre, moqueur et joyeux. Le premier sert de masque identitaire qui donne l'illusion que la carte d'identité nationale et celle personnelle ne font qu'une. Se conformer à l'image valorisée par la vie sociale rassure et protège. Les personnages de KUNDÉRA, illustrent tous, à leur manière, l'idée que la relation à l'Autre est fonction de l'image de soi, image qui doit être conforme aux normes sociales et qu'on doit s'efforcer de maintenir intacte jusqu'à la mort. Dans son essai, *Les Testaments Trahis*, cet écrivain rappelle que « *vivre c'est un lourd effort perpétuel pour ne pas se perdre soi-même de vue, pour être toujours solidement présent dans soi-même, dans sa stasis*¹⁰⁴ ».

Or, ce qui garantit l'identité de la personne, c'est la mémoire et le regard de l'autre, la reconnaissance par autrui : « *L'amitié est indispensable à l'homme pour le bon fonctionnement de sa mémoire. Se souvenir de son passé, le porter toujours avec soi c'est peut-être la condition nécessaire pour conserver, comme on dit, l'intégrité de mon moi.* » « *Les amis sont des témoins du passé. Ils sont notre miroir, notre mémoire*¹⁰⁵ ».

L'effort du sujet pour donner une image de soi méliorative et constante montre qu'il sent en permanence son équilibre intérieur, son unité, remis en question.

En effet, rien de plus fragile que les constructions identitaires menacées par différents facteurs dont le plus destructeur, le plus directement responsable de l'effritement du moi, est le Temps.

- Le temps agit d'abord sur le corps. Dans *Nedjma*, celui-ci est fatalement livré aux « *dégradations quotidiennes*¹⁰⁶ » ; dans *l'Aventure ambiguë*, il devient un « *poids* » intolérable qui « *fixe à terre*¹⁰⁷ » et, dans les romans de KUNDÉRA, les personnages ressentent comme une suprême humiliation leur dépendance de ce corps dont les besoins, les appétits, les manies ou les maladies, les font vivre dans la déchéance : « *Si nous cachons pudiquement ces intimités, ce n'est pas parce qu'elles sont tellement personnelles mais, au contraire, parce qu'elles sont si lamentablement impersonnelles* ». « *Est secret ce qui est le plus commun, le plus banal, le plus répétitif* ». C'est pourquoi dans ce corps « *la pauvre âme a si peu de place*¹⁰⁸ ».

¹⁰¹ Jean-Marie M. ADIAFFI, *La carte d'identité*, Céda, 1980, p. 3.

¹⁰² Francis JACQUES, op. cit., p. 139.

¹⁰³ Ibid, pp. 46 et 47.

¹⁰⁴ « stasis » du grec « stasos » : arrêt ou ralentissement considérable dans la circulation du sang ou l'écoulement du liquide organique.

¹⁰⁵ Milan KUNDÉRA, *L'Identité*, Paris, Gallimard, 1977, pp. 61, 62.

¹⁰⁶ Kateb Yacine, *Nedjma*, Paris, Seuil, p. 168.

¹⁰⁷ Cheikh Hamidou KANE, *l'Aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961, pp. 43 et 44.

¹⁰⁸ M. KUNDÉRA, *l'Identité*, op. cit., pp.133 et 180.

Les besoins du corps peuvent parfois altérer la vivacité d'un souvenir cher. Ainsi, l'image de l'enfant perdu qui, en surgissant dans la mémoire, remplissait de bonheur de Chantal, l'héroïne de KUNDÉRA, est peu à peu désintégrée par les souvenirs plus récents des rencontres passionnées avec son amant.

Le travail destructeur du temps sur le corps a des conséquences au niveau relationnel. Il arrive qu'on ne reconnaisse plus une personne qu'on a perdue de vue pendant longtemps. Dans les romans de KUNDÉRA, les hommes qui retournent chez eux après une longue absence s'aperçoivent avec irritation que ceux qui sont restés sur place ont « changé » et qu'eux-mêmes sont traités en étrangers pour la même raison. Ils se rendent compte, ainsi, que « *le vieil aspect perdu* » c'est « *l'identité perdue*¹⁰⁹ »...

- Puis, le Temps touche de façon indélébile la mémoire. L'être humain découvre avec étonnement que la mémoire n'est pas toujours garante de la « véracité » d'un souvenir. Deux amis peuvent conserver des souvenirs différents d'un événement du passé ; or le souvenir non partagé ne peut être considéré comme fiable. Ils peuvent d'ailleurs avoir des points de vue différents et comme tels, enregistrés par la mémoire même d'un événement actuel¹¹⁰. Par ailleurs, au fur et à mesure qu'il avance dans l'âge, l'homme se voit de plus en plus « trahi » par la mémoire...

- Enfin, le travail destructeur du temps sur le psychisme, la manière dont il désintègre l'unité du moi, est suggéré par la littérature lorsqu'elle met en scène la conscience obsédée par « *la déflagration des heures, chapelet de bombes retardataires* », par le sentiment d'une « *existence toujours en fuite*¹¹¹ ». A ce stade, l'homme cesse de se soucier de l'image de soi et s'éloigne du monde. Ayant cessé de « jouer » selon les valeurs admises, il « perd » son identité.

En littérature, la problématique du sujet est liée à des moments de crise : on le voit bien dans les œuvres qui mettent en scène les ruptures, les traumatismes historiques comme les guerres, les guerres coloniales surtout. Sont rompus dans ce cas, la chaîne qui lie le présent au passé et à l'avenir d'une société, ainsi que son équilibre relationnel, l'impression sécurisante d'une permanence malgré les changements, qui est le fait de l'identité collective. Le Même et l'Autre se trouvent dans un face à face conflictuel ; c'est le triomphe de « *la différence négative* » qui tend vers l'identique et représente une annexion et une subordination. Elle remet en question ce qui fonde l'identité des autochtones : le lien à une terre, à une origine, à une langue, à une religion, à une culture. C'est pourquoi la praxis coloniale a un effet foudroyant sur les identités personnelles, car elle frappe l'homme dans les limites de sa liberté. Les prétentions civilisatrices du discours colonial, son projet de fonder un ordre nouveau ne mettent pas en place un vrai cadre dialogique. Pour que l'énonciation ait lieu en tant qu' « *activité conjointe de mise en discours* » du Même et de l'Autre, il faut :

- « *Une mise en commun du sens des énoncés indispensable même pour établir un désaccord lors d'une discussion ou d'une controverse* », c'est-à-dire « *une dimension logico-argumentative de la part des interlocuteurs* » ainsi qu'« *un certain nombre de présuppositions qui les placent, au moins partiellement, à l'intérieur d'un même cadre sémantique* ».

- « *Une même situation spatio-temporelle* ». « *La temporalité qui ordonne le discours doit être, pour le moins, acceptable par l'interlocuteur. De même, la proximité relative de l'objet désigné selon le cas, par "ceci" ou "cela" ne peut s'apprécier par rapport au seul locuteur. Encore faut-il que l'objet appartienne ou puisse relever d'une sphère d'appartenance commune* ». ¹¹²

La littérature met justement l'accent sur l'impossibilité du « dialogue » dans le contexte colonial. Quelle « *coopération verbale* » pourrait s'établir si colonisateurs et colonisés ne peuvent s'asseoir « à la même table » ? Le contexte spatio-temporel évoqué par les descriptions révèle une société schizophrène : lieux « élevés » et lieux « bas », « centres » et « périphéries »...

Cohabitation forcée, incertaine, dangereuse qui ne peut durer éternellement. Situation de « crise » où les colons eux-mêmes sont en train de perdre leur « identité » puisqu'ils n'ont rien en commun avec les colonisés et qu'ils s'estiment « différents » des gens de la métropole. Ils vivent entre deux mondes, donc hors chaîne et, pour cette raison, historiquement condamnés comme le personnage de Meursault, dans

¹⁰⁹ Ibid. pp. 15 et 48.

¹¹⁰ Dans *Différence et subjectivité*, op. cit. p. 355, Francis JACQUES note : « *FREUD nous a enseigné par une critique impitoyable du " cogito immédiat " que la conscience est d'abord conscience fausse. Il y a des secrets qu'on a pour soi-même : la subjectivité est scindée entre celui qui pense en le sachant et celui qui pense sans le savoir, puis une nouvelle fois entre celui qui pense sans le savoir et celui qui ne sait pas ce qu'il pense* ». Que peut conserver la mémoire dans ces cas ?

¹¹¹ Kateb YACINE, *Nedjma*, op. cit. pp. 166, 168.

¹¹² Francis JACQUES, *Différence et Subjectivité*, op. cit., pp. 27, 28

l'Étranger de CAMUS qui va encore plus loin puisqu'il refuse même les conventions en vigueur, de sa communauté d'origine, « étranger » en effet pour les trois « mondes » et traité comme tel en conséquence. C'est également le cas des personnages de l'écrivain sud-africain J.M. COETZEE. L'espace décrit dans *En attendant les barbares*¹¹³, qui rappelle l'Afrique du Sud au temps de l'apartheid, comprend trois zones distinctes. On y retrouve la compartimentation du monde colonial, mais c'est dans un troisième espace que se déroule l'intrigue : dans un petit fort situé à la frontière de l'Empire, frontière qui sépare les terres où vit le colonisateur et le désert avec ses montagnes arides où ont été relégués "*les barbares*", nom donné aux autochtones par les nouveaux maîtres du pays.

Le personnage central est le Magistrat chargé de veiller sur la sécurité de la frontière et repousser les attaques éventuelles des barbares, nomades chasseurs et pêcheurs qui ne représentent pour lui qu'une très vague menace.

« *Sur cette frontière paresseuse* », il mène une vie paisible « *en attendant l'heure de la retraite* » : il chasse, il pêche, a des aventures sans lendemain. « *Il regarde le soleil se lever, se coucher, il mange, il dort : il est satisfait.* » Or un jour, brutalement, ce calme est rompu. A la suite de certaines rumeurs selon lesquelles les tribus barbares s'armaient pour attaquer, dans la capitale on déclare l'état d'urgence et on organise des expéditions punitives : des soldats pénètrent dans le désert, arrêtent des suspects, les amènent au fort et les font torturer (pour qu'ils disent ce qui se trame dans leur camp) par les « *gardiens de l'Etat, spécialistes des plus obscures manifestations de sédition, sectateurs de la vérité, docteurs et interrogatoires* »¹¹⁴. Le Magistrat essaie en vain de convaincre le Colonel que cette intervention risque de compromettre la paix frontalière puisqu'il n'y a pas de danger réel. Devant l'entêtement du chef militaire, il sort de son indifférence et condamne dans de vrais réquisitoires la violence coloniale, mais rien n'arrête l'expédition punitive. S'étant épris d'une jeune prisonnière dont on avait brisé les chevilles, il la soigne et la ramène chez les siens pensant rester vivre parmi les Barbares mais ceux-ci le rejettent. De retour au fort, considéré comme un traître, il est arrêté et affreusement torturé. Le roman de COETZEE prouve que tout dialogue est impossible dans le contexte colonial même s'il y a amorcée d'une « *différence positive* » comme dans le cas du Magistrat et de la jeune Barbare. Hors de la « chaîne » du Même et de l'Autre, le Magistrat est dépossédé de son identité et condamné sur le plan historique et existentiel comme il le montre lui-même dans la clôture du récit :

« *Dans cette oasis* », « *c'était le paradis sur terre* ». « *Nous aurions accepté n'importe quelle concession (...) pour continuer à vivre ici.* » « *Je voulais vivre hors de l'Histoire. Je voulais vivre hors de l'Histoire que l'Empire impose à ses sujets, et même à ses sujets perdus. Je n'ai jamais souhaité aux barbares de se voir infliger l'Histoire de l'Empire.* » « *Je me sens stupide (...) comme un homme égaré depuis longtemps qui poursuit cependant sa marche sur une route qui ne mène nulle part* »¹¹⁵.

On retrouve également la crise d'identité comme motif thématique central dans *Disgrâce*¹¹⁶, autre roman de COETZEE qui a reçu le Prix du meilleur livre Étranger. L'espace est celui de l'Afrique du Sud, « *pays où les chiens sont dressés à grogner dès qu'ils flairent l'odeur d'un noir* ». Mais le temps n'est plus celui de l'apartheid. On vit *dans un monde tout nouveau*¹¹⁷. Pétrus, employé de Lucy, une blanche, paysan travailleur et ambitieux est en train de lui reprendre les terres. La voyant exposée à des violences de la part des autochtones qui semblent avoir partie liée avec Pétrus, David, le père de la jeune femme, essaie de la persuader d'aller vivre avec lui en ville. Mais elle aime trop la campagne et consciente qu'il lui sera impossible de garder ses terres dans « *le monde nouveau* », elle prend le train de l'Histoire et décide de céder la moitié de ses terres à Pétrus dont elle comprend et accepte le comportement. Il y a dans ce cas une amorcée de « *différence positive* » qui aide Lucy à donner un sens à sa vie, à être « *solide, bien ancrée dans la nouvelle vie qu'elle a choisie* » : devenir la première « *fermière moderne, sur la frontière de la colonie* »¹¹⁸. Contrairement à Lucy, David n'arrive pas à trouver sa place dans une société en pleine mutation. « *L'avenir de Lucy, son avenir à lui, l'avenir du pays tout entier, tout cela l'indiffère* ». La clôture du roman le montre « *plongé dans un état de disgrâce dont il lui est impossible de se relever* ». De toute évidence son échec est d'ordre relationnel car il n'arrive à dialoguer ni avec le Même ni avec l'Autre. Il est donc sans identité, hors de l'Histoire et définitivement condamné.

Le lien entre l'identité, le temps et l'espace est mis en évidence par la littérature dans une autre situation de crise, celle de l'exil. Considéré par le même comme un lâche ou un traître, et « *classé* » pour mieux être « *jugé* » selon des clichés « *centristes* » par l'Autre, comme on le voit dans les romans de

¹¹³ J.M. COETZEE, *En attendant les barbares*, Seuil, 1987, Prix Nobel de la Littérature. 1ère éd. originale de ce roman, Londres, Martin Secker and Wrburg, 1980.

¹¹⁴ J.M. COETZEE, *En attendant les barbares*, op. cit. pp. 17, 18, 19.

¹¹⁵ J.M. COETZEE, *En attendant les Barbares*, op. cit., pp. 248, 249.

KUNDÉRA, l'émigré subit sans cesse l'exclusion, n'a aucune véritable prise sur le lieu d'«accueil» et dans sa relation avec l'Autre il traîne une culpabilité qu'il tente de refouler, se justifiant sans cesse et livré à l'angoisse d'abandon. Que reste-t-il de son identité ? Nabile FARÈS a trouvé des formules saisissantes pour exprimer ce malaise existentiel :

« J'ai compris que je n'étais qu'un éclatement possible parmi les éléments du monde, ouvert, étrangement semblable aux racines déchirées et mises à jour d'un arbre jeune et non encore totalement identifié¹¹⁹ ». « Dans le pays de mon être, ils m'enlevèrent mon cœur, dans le pays de mon cœur, ils m'enlevèrent mon être¹²⁰ ».

Il existe cependant une situation privilégiée dans laquelle « la différence positive » pourrait s'épanouir, la relation amoureuse que le texte littéraire présente toujours comme singulière. A propos de cette relation, Francis JACQUES écrit : « L'amour fait être ceux qui s'aiment ». « En ce sens, il n'y a pas de contact avec l'Être et la Vie que l'Amour. C'est l'archétype de la relation humaine. Qui donne ? Qui reçoit ? On ne sait. Le donner est ici lié au recevoir dans la réciprocité ». C'est pourquoi « le suprême désirable pour la personne est de vivre pleinement sa condition relationnelle¹²¹ ».

Beaucoup d'écrivains évoquent la relation amoureuse en la sublimant. Pour Tahar BEN JELLOUN, « aimer c'est célébrer en permanence la rencontre de deux solitudes, fêter leur révélation quotidienne, leur éclatement possible dans la mort, la poésie ».

Cependant rien de plus fragile que cette relation, rien de plus incertain que le bonheur après lequel on aspire.

« L'intensité d'un amour se mesurerait à l'impatience ou l'extrême patience d'attendre. Dans ce qui arrive ou n'arrive pas, je sais que le plus beau c'est l'attente¹²² » écrit encore Tahar BEN JELLOUN.

Plus que tout autre sentiment, l'amour est exposé à des forces qui le dépassent : la banalité, la répétition¹²³, le vieillissement et tout ce qui sépare brutalement : catastrophes naturelles, maladies, mort... La crise du Sujet surgit lorsque le miracle de la nouveauté, de la perfection, de l'entente disparaît... Les personnages de Milan KUNDÉRA qui ont déjà fait l'expérience de la relation amoureuse, lorsqu'ils ont la possibilité de la renouveler, s'efforcent par tous les moyens de maintenir intacte l'image que leur partenaire a d'eux-mêmes. Dans *l'Identité*, Chantal et Jean-Marc vont plus loin et essaient de préserver leur « dialogue », leur « différence positive », en se retirant du monde, en rejetant sa banalité, son stress et ses faux-semblants. Mais ce faisant ils sortent de la « chaîne » et ils rentrent dans une sorte de vide qui leur est fatal :

« Deux êtres qui s'aiment, écrit KUNDÉRA, seuls, isolés du monde, c'est très beau. Mais de quoi nourriront-ils leur tête-à-tête ? Si méprisable que soit le monde, ils en ont besoin pour pouvoir se parler¹²⁴... ».

¹¹⁶ *Disgrâce*, Seuil, 2001. Première édition, chez le même éditeur que *En attendant les barbares*.

¹¹⁷ Ibid., pp. 129, 130, 136.

¹¹⁸ Ibid., pp. 75.

¹¹⁹ Nabile FARÈS, *L'exil et le désarroi*, Paris, François Maspéro, 1976, p. 46.

¹²⁰ « *La mort de Salah BEY*, Paris, l'Harmattan, 1980, pp. 85 et 125.

¹²¹ Francis JACQUES, *Différence et Subjectivité*, op. cit., pp. 109, 110, 296.

¹²² Tahar BEN JELLOUN, *Le premier amour est toujours le dernier*, (Nouvelles), Seuil, 1995, pp., 95 et 74.

¹²³ Un vieux dicton rappelle cette vérité de façon ironique : « Avant de se marier, ils s'entendaient sans parler ; après, ils se parlaient mais ne s'entendaient plus ».

¹²⁴ M. KUNDÉRA, *L'identité*, op. cit., pp. 105, 176.

Ces amants qui renoncent au rôle que la société leur octroie, qui désirent se délivrer même de leur passé, de leurs obligations familiales pour mieux s'aimer, sont amputés d'une grande partie d'eux-mêmes c'est-à-dire de leur identité. Dans la clôture du roman de KUNDÉRA, le rêve de Chantal de vivre désormais sans quitter son amant, du regard, suggère au lecteur une sorte de pétrification, de figement, la mort de l'amour...

La littérature conforte en quelque sorte le point de vue de Francis Jacques. Identité et altérité, Subjectivité et Différence sont des couples indissociables. Vivre c'est échanger et on ne peut échanger que ce qui est différence. C'est la seule façon de s'enrichir. Cependant le texte littéraire aborde la question identitaire et ses crises en relation étroite avec le problème de la liberté. Ce faisant, il soulève de nouvelles questions auxquelles le lecteur doit trouver des réponses. Se noue ainsi une sorte de dialogue socratique, en différé, dans la perspective d'une « *différence positive* ».

Pour une typologie des procédés de reprise dans le texte écrit en français par l'étudiant algérien. Application à l'enseignement/apprentissage du texte écrit en français langue étrangère

AISSANI Aïcha

Introduction

Le travail que nous présentons ici, part de préoccupations didactiques, la question que nous souhaitons aborder est celle de l'emploi de l'anaphore résomptive que nous considérons comme opération essentielle de mise en texte. Il s'agit de lister les types d'anaphore résomptive qui sont employés par les étudiants lorsqu'ils rédigent un texte argumentatif en français ; autrement dit nous présentons à partir d'une collecte faite de différents ordres de corpus de textes écrits en langue française, une typologie des anaphores résomptives

Comme nous venons de le dire, il se trouve que l'anaphore résomptive est une des opérations essentielles de mise en texte et de surcroît la plus problématique car elle est à la croisée de la syntaxe et du lexique. En effet, en tant que procédé de reprise et de désignation hautement structurant pour le texte, l'anaphore articule aussi bien des activités de structuration, que celles d'expression, aussi, garantit-elle sans conteste, la qualité d'un texte. On peut donc dire que sa maîtrise est déterminante pour dominer l'écrit.

Nous rappelons ici, brièvement, les fonctions qu'elle peut assumer, et qui montrent bien sa nature comme ressource structurante du texte écrit:

- Les fonctions référentielles, qui touchent de près au déroulement de l'acte référentiel, c'est-à-dire à la nécessité de garantir l'identification du « bon » objet-de-discours par l'interlocuteur.
- Les fonctions planificatoires, qui consistent à gérer et à réguler l'apport d'information.
- Les fonctions logiques, au sens large du terme, qui consistent à aspectualiser l'objet, à en changer soit l'extension, soit le statut logique.
- Les fonctions interactives, qui consistent d'une part à gérer les connaissances partagées et les faits de polyphonie, d'autre part à convaincre l'interlocuteur de partager une certaine opinion ou une certaine vision des choses.

L'anaphore résomptive comme procédé associant ces différentes fonctions, il est alors justifié de spécifier les différentes formes qu'elle peut revêtir.

I. Matériel et procédure d'évaluation

Pour réaliser cette étude, nous avons travaillé sur un sous corpus et un corpus de travail, ce qui a constitué le corpus global qui compte 847 copies produites par 77 étudiants. Pourquoi sous-corpus et corpus ? Parce que les qualités que l'on prêtait aux corpus « clôturés » des années 1960 telles que, l'exhaustivité, l'homogénéité, et la représentativité sont désormais considérées comme impossibles à atteindre, voire en contradiction avec certaines analyses qui recherchent les traces des discours transverses.

Aussi, notre corpus global permet à la fois une étude longitudinale et des études transversales autour d'une même catégorie discursive. L'étude longitudinale a été faite grâce au corpus de travail qui a consisté en un essai de type argumentatif sur la position d'un auteur à propos de la télévision ; et les études transversales grâce au sous-corpus qui a consisté en un ensemble d'exercices.

Pour approcher notre corpus global, nous sommes partie de la définition suivante:

L'anaphore résomptive est une structure prédicative qui possède des liens lexicaux d'aspectualisation ou de recatégorisation avec le référent. Comme marqueur discursif dynamique, elle intervient à différents niveaux du texte. De ce fait, elle porte en elle la trace d'une évaluation et/ou d'une orientation argumentative.

Les exemples que nous donnons dans les résultats qui ont constitué la typologie, ont été pris dans le corpus de travail, le sous corpus ayant servi uniquement comme élément de contrôle pour décider de la classification des types d'anaphore.

II. Résultats

Nous pouvons donc ranger, à partir de notre analyse du corpus de travail, les types suivants d'anaphores, les exemples donnés sont des anaphores dont la source ou référent est tout ce que le concept « télévision » peut suggérer.

II.1 Rappel par para-synonymie

Nous relevons dans le corpus des rappels para-synonymiques, qui produisent des anaphores que nous pouvons qualifier de définitionnelles avec les exemples suivants :

cet appareil audio-visuel
ce petit objet.

II.2 Rappel par recatégorisation « instrumentale »

Le rappel par recatégorisation « instrumentale » consiste en une désignation conforme au niveau de base, tout en mettant en évidence le rôle, ou la fonctionnalité de l'objet dans le cadre d'un scénario ou d'un schéma d'actions.

Cette regatégorisation se traduit souvent par un SN démonstratif, par un SN démonstratif assorti d'une expansion adjectivale, ou par un SN complément du nom. Les exemples sont :

cet instrument
cet engin
cette machine.
cet appareil/ cet appareil magique
cet outil/cet outil d'information
ce moyen/ce moyen de communication
ce moyen bénéfique/ce moyen d'information
ce moyen d'enrichissement et de découverte

III.3 Rappel par hyperonyme

D'un point de vue sémantique, le passage du niveau de base à l'hyperonyme assure un minimum de stabilité informationnelle dans la désignation de l'objet de discours : l'anaphore par hyperonyme fonctionne par récurrence de traits lexicaux.

Ainsi dans « **média** » et « **réseaux de télécommunication** », chaque terme inclut forcément, dans son signifié, l'ensemble des traits constituant le signifié de télévision. De même, le signifié de « **invention** » inclut le signifié de « découverte » dont la télévision représente le produit.

ces satellites
ces média
ces réseaux de télécommunication
ces masses d'information.

III.4 Rappel par hyperonyme corrigé

Le SN démonstratif permet de saisir le référent en tant que sous-espèce. Ce rappel de l'information permet d'attribuer à l'objet de discours, des éléments qui lui sont, soit inclus, soit contigus. C'est le cas type, illustré par les mécanismes de divergence, et, particulièrement celui où la divergence est traduite par la référence associative. L'anaphorique a, ici, pour propriété d'être obligatoirement inclus dans ou contigu à l'univers de référence de la source.

1. Cas où l'hyperonyme corrigé est un classifieur

cette invention
cette découverte
cette technologie.

2. Cas où l'hyperonyme corrigé est un spécifieur

ces émissions
ces programmes
ces chaînes.

III.5 Rappel par hyperonyme à sémantisme quasiment vide

Le rappel se fait par des termes plus ou moins abstraits ou généralisants :

cette situation
ces facteurs
ce phénomène.

III.6 Rappel par une forme spécialisée de la coréférence

Le rappel se fait par un lexème construit sur l'adjectif en « ce dernier ». Les anaphores en « ce dernier » concernent le contrôle de ce que M. CHAROLLES (1986) appelle les formes spécialisées de la coréférence.

cette dernière.

III.7 Rappel par tournure contrastive en ce N-là

Cette tournure contrastive en ce N-là permet de passer de la mention du cas général, à celle d'un cas particulier en recatégorisant l'objet de discours et en le spécifiant.

ces images-là
ce prix-là
ces programmes-là
dans ce cas-là.

III.8 Rappel par nom de qualité

Les noms de qualité apparaissent aussi dans des SN complexes de « ce N2 de N1 », où N1 est soit identique au désignateur figurant dans le contexte, soit dans le cas de notre corpus, en relation de quasi-synonymie avec lui.

Les termes, **machine** et **appareil** sont en relation de quasi synonymie avec le désignateur « télévision ». Ils sont rappelés par des noms de qualité tels que :

cette machine de loisirs
cette machine infernale
cet étrange appareil
cette magnifique et intelligente invention
ce nouveau venu.

III.9 Rappel par anaphore associative de comportement

Le rappel se fait, ici, par une association des états mentaux à des actions. Ceci permet d'inférer un comportement de faits observables¹²⁴ : le fait de regarder la télévision sans pouvoir agir, induit à « une passivité », ou à un « état d'aliénation ». Le fait d'accepter ce matraquage des images, induit à « une fuite devant toute initiative », « une hiérarchie abrutissante ».

cet état d'aliénation
une hiérarchie abrutissante
cette fuite
une sublimation du sexe
cette passivité

cette violence.

III.10 Rappel par métonymie

1. Rappel par métonymie directe

Le scripteur désigne l'objet de discours par le nom d'une réalité qui lui est, d'une manière ou d'une autre, associée dans l'expérience. Ce type de rappel opère sur des relations de proximité entre référents, et échappe à toute description, en termes de relations lexicales.

Le terme **télévision** est repris par :

cette boîte électrique
cette boîte à images.

2. Rappel par métonymie avec retour au « niveau de base »

Inversement à la métonymie directe, nous relevons dans le corpus, une métonymie qui réalise une aspectualisation de l'objet de discours, le tout, par un retour au « niveau de base » de la catégorisation.

Le terme **télévision** est repris par :

ces images
ce loisir.

3. Rappel par métonymie intégrée

Le syntagme de forme N < partie d'un objet > de N confère une relation qui relie des éléments d'une partie d'un tout, **écran** étant une partie de « télévision », et, en même temps, découpe une bonne partie, suffisamment pertinente pour renvoyer au tout. De manière plus précise, la structure conceptuelle attachée à **écran** présente un faisceau de sens qui comprend « la télévision » qui diffuse des émissions ; G. KLEIBER (1991c : 127) dira : *certaines caractéristiques de certaines parties peuvent caractériser le tout*

le petit écran
l'écran magique.

III. 11 Rappel par désignation métaphorique de l'objet

Cette désignation exploite un rappel de sème(s) dans la chaîne discursive, tout en y introduisant une rupture d'isotopie. Ainsi, les désignateurs « le gavage » par la télévision ; et les « pièges tendus », relèvent de deux champs sémantiques et notionnels différents, mais, on peut leur assigner, en commun, le trait significatif : **danger**.

ces anarchies
ces pièges tendus
cet état d'aliénation.

III. 12 Rappel par un passage au méta-objet

Ces anaphores sont de structure SN complexe : ce N2 de N1, où N1 répète un terme figurant dans le contexte antérieur, ou en donne une paraphrase. Elles opèrent une modification qui touche à l'extension ou au statut logique de l'objet de discours envisagé en tant que notion, type, genre, ou métalinguistiquement en tant que terme, formule, par exemple:

ce type de média.

III.13 Rappel par reprise métalinguistique

Nous relevons des reprises sur le dire de l'auteur, reprises méta-discursives avérées telles que :

ces affirmations
cette citation
cette opinion.

III.14 Rappel par des organisateurs méta-discursifs

Le SN démonstratif est précédé d'une préposition qui relie ou localise l'incidence du propos qui suit :

de ce fait
dans ce cas
dans cette optique
dans cette situation.

III.15 Rappel par catalyse d'un présupposé

Le SN démonstratif pointe sur une partie de la représentation introduite, en mémoire, en tant que la télévision est susceptible d'être **un moyen de communication le plus efficace et de grande propagande**.

Pour un autre étudiant, elle est : **véritable appareil d'état et fléau socio-culturel**. Le SN anaphorique a pour fonction, ici, de convoquer le présupposé, lequel est généralement latent, et ce, en l'instituant comme objet individué.

Cette relation latente n'existe, jusque là, que dans l'arrière-plan, et la convoquer nécessite une opération d'inférence, à partir de laquelle le SN opère une sélection :

ce moyen de communication le plus efficace et de grande propagande
ce véritable appareil d'état et fléau socio-culturel.

En synthèse, si on reprend les types d'anaphores tels que maniés par nos étudiants, il existe, à partir de cette phase analytique **15 Types différents de son utilisation**.

Si on effectue, à partir de ces 15 faits, leur synthèse pour en déduire une typologie finale, voici les **06 types prégnants** d'anaphore utilisés par l'étudiant algérien dans le texte écrit :

TYPOLOGIE DES 06 PRINCIPALES FORMES D'ANAPHORES DU TEXTE ÉCRIT CHEZ L'ETUDIANT ALGERIEN
<ol style="list-style-type: none">1. Rappel par para-synonymie2. Rappel par hyperonyme3. Rappel par une forme spécialisée de la co-référence4. Rappel par nom de qualité5. Rappel par métonymie6. Rappel par métalangage

Conclusion

Il ressort du travail que nous avons effectué sur le corpus de travail et qui a permis d'établir cette typologie, que l'étudiant algérien face à la tâche d'écriture en langue française est capable de produire tous les types d'anaphore. Reste le problème crucial de leur emploi qui impose des instructions strictes telles que :

- accessibilité du référent ;
- fonction de synthèse qui leur font privilégier des lieux d'occurrence particuliers ;
- fonction d'appui thématique pour relancer une nouvelle prédication ;
- fonction de point de vue argumentatif ;
- dans des contextes aussi variés que complexes que nécessite la tâche d'écriture.

Nous pensons que la compétence à aspectualiser ou à recatégoriser un objet de discours existe chez l'étudiant, reste qu'il faille la rendre performante, c'est-à-dire produire des anaphores appropriées tant du point de vue de leur pertinence à garantir un certain degré de rémanence du référent que du point de vue de leur pertinence à relancer une nouvelle prédication.

Typologie de la syntaxe connective

Christos CLAIRIS
Université René Descartes, Sorbonne

Ces qualités intrinsèques de l'anaphore et par ricochet hautement structurantes pour le texte, confère à celle-ci l'avantage d'être le support pour l'élaboration d'un matériel didactique motivant pour la maîtrise de l'écrit et nous pensons tout naturellement à l'ordinateur. En effet la finalité de ce travail vise à constituer une banque de données des anaphores les plus usuelles car ces anaphores présentent généralement des constantes dans leurs structures telles que (formes figées, nominale, hyperonymique, para-synonymique, termes génériques ou reprises globales, et enfin anaphore de point de vue) ; et de leur étiquetage par rapport à leur principe de fonctionnement.

Cette base de données une fois établie et complétée par des tâches d'exploration et de navigation textuelle qui permettent à l'étudiant de se mouvoir dans un environnement interactif, favoriserait la réécriture en améliorant la macrostructure et donc la signification globale du texte à produire.

Bibliographie

- ADAM, Jean-Michel, *Ordre du texte, ordre du discours*, Pratiques, n° 13, pp. 103-111, 1977.
- APOTHELOZ Denis, *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Librairie Droz, Genève-Paris, 1995, 349 p.
- APOTHELOZ Denis & CHANET Catherine, *Défini et démonstratif dans les nominalisations*, Université de Fribourg (Suisse), Walter De Mulder, Liliane Tasmowski-De Ryck Carl Vettters, Eds., 1992-1993, 186 p
- AURICCHIO Agnès & all., *L'anaphore démonstrative à fonction résomptive*, Pratiques, n°85, pp. 27-52. 1995.
- BERRENDONNER Alain, « *Connecteurs pragmatiques et anaphore* » in Cahiers de Linguistique Française, n°5, quarante deux, pp. 215-246, 1983.
- BERRENDONNER Alain, *Anaphores confuses et objets indiscrets*, Recherches Linguistiques, n°19, « l'anaphore associative : approches linguistiques, psychologique, et informatique », Klincksieck, 1994.
- BESSONNAT Daniel, *Le découpage en paragraphe et ses fonctions*, in Pratiques, n°57, pp. 81-105, 1988.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire & CHERVEL André, *Recherches sur le syntagme, et le substantif*, Cahiers de lexicologie, IX (2), pp.3-37, 1966.
- CHANET Catherine, *Manipulations sur les SN anaphoriques résomptifs*, Université de Fribourg, Séminaire de linguistique Française, Document de recherche, FNRS, 1994, 20 p.
- CHAROLLES Michel, *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, Langue Française, n° 38, pp.7-41, 1978.
- *Les formes directes et indirectes de l'argumentation*, Pratiques N°28, pp.7-45. 1980
- *Comment repêcher les derniers ? Analyse des expressions anaphoriques en ce dernier*, Pratiques N°85, pp.89-112, 1985
- *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques*, Pratiques n°49, pp.3-21. 1986
- CHAROLLES Michel & SCHNEDECKER Catherine, *Coréférence et identité. Le problème des référents évolutifs*, Langages, n°112, pp. 106-126, 1993.
- CHOMSKY Noam, *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1969.
- CORBLIN Francis, *Défini et démonstratif dans la reprise immédiate*, le Français Moderne, n° 51, fasc. 2, pp. 118-134, 1983.
- CORNISH Francis, *Anaphore pragmatique, référence, et modèles du discours*, L'anaphore et ses domaines, Études publiées par G. KLEIBER & J. E. TYVAERT, Recherches linguistiques XIV, Centre d'analyse Syntaxique de l'Université de Metz, Klincksieck, pp. 81-96, 1990.

Introduction

L'observation de l'organisation discursive de n'importe quelle langue conduit à distinguer principalement deux grands types d'énoncés :

- Des énoncés dont le noyau central syntaxique permet de connecter directement deux unités significatives, en servant en quelque sorte de **pont** entre ces deux unités. Par ex. *Socrate est philosophe, Socrate devient insupportable.*

Il faut tout de suite signaler que dans certains cas les langues peuvent réaliser ce type de connexion directe sans avoir recours au "pont".

- Des énoncés, dont le noyau central syntaxique, exprimant généralement un procès, **distribue** les fonctions (sujet, objet, etc.) aux unités qui gravitent autour de lui comme des satellites. Par ex. *Socrate mange, Socrate a planté un cerisier.*

Nous avons désigné le premier type de construction comme **syntaxe connective** et le deuxième comme **syntaxe nucléaire**.

Dans un livre¹²⁵ qui porte le même titre que cette communication, nous avons essayé de comprendre, du point de vue de l'organisation du message au moyen de la syntaxe connective, les mécanismes linguistiques disponibles pour satisfaire les besoins communicationnels d'attribution d'une qualité ou d'une identité à une entité donnée.

D'une manière générale, les possibilités offertes dans ce domaine par la syntaxe d'une langue sont les suivants :

I. Degré zéro de la connexion (sans monème connecteur)

Il s'agit de la connexion directe de deux termes non verbaux sans autre procédé syntaxique que la position des unités. Dans les constructions de ce type, la structure syntaxique est réduite au noyau central et à son actualisateur. Le noyau central peut être ou non déterminé par des modalités prédicatives.

Cf. l'exemple du turc :

Ev güzel
maison beau
« La maison est belle ».

II. Connexion par l'intermédiaire d'une unité spécifique

Pour attribuer une qualité à une entité, certaines langues disposent d'un connecteur spécifique, qui n'est pas un verbe et, qui rend possible la connexion entre deux unités non verbales pour former un énoncé syntaxiquement complet. Il s'agit bien d'un élément que nous serions tentés de reconnaître comme une vraie copule.

Cf. l'exemple en chinois :

Liming shi laoshi
Liming (c. sp.) professeur
« Liming est professeur »

Exemple d'énoncé en nanafwe (dialecte de la langue baoulé d'Afrique) :

jàswá-n tì kpâ
garçon+défini (c. sp.) bon
« Le garçon est bon ».

¹²⁵ Christos CLAIRIS, Claudine CHAMOREAU, Denis COSTAOUEC, Françoise GUERIN (dir.), 2005, *Typologie de la syntaxe connective*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 234 p.. La présente communication est issue de ce même livre.

III. Connexion par l'intermédiaire d'un verbe

Dans les constructions de ce type, la connexion entre les deux termes non verbaux, dont l'un attribue une qualité à l'autre, peut se concrétiser par l'intermédiaire d'un verbe. C'est lui qui devient le noyau syntaxique de la phrase.

III.1 Les verbes connectifs (et quasi-connectifs)

Pour exprimer l'attribution, certaines langues privilégient l'emploi de quelques verbes spécialisés dans l'établissement de la connexion et dont, de ce fait, la valence inclut la fonction attribut. Les verbes qui impliquent la fonction attribut en tant que fonction spécifique seront désignés comme verbes connectifs. Une des caractéristiques des verbes connectifs par rapport aux autres verbes est leur compatibilité avec les adjectifs, dans les langues où une telle classe existe.

Au sein de cette catégorie, il est possible d'isoler un groupe particulier de verbes que l'on désigne comme quasi-connectifs. BABINIOTIS et CLAIRIS¹²⁶ ont proposé ce terme pour caractériser le comportement de certains verbes du grec qui, pour attribuer une qualité à leur sujet, n'utilisent pas un attribut au nominatif mais un objet à l'accusatif qui fonctionne comme attribut de leur sujet.

<i>H</i>	<i>παρουσία</i>	<i>του</i>	<i>αποτελεί</i>	<i>δημόσιο</i>	<i>δύνο</i>
déf.	présence/nom.	poss2/gén.	constituer/p3	public/acc.	danger/ acc.

« Sa présence constitue un danger public » (accusatif)

III.2 Les verbes nucléo-connectifs

Les nucléo-connectifs sont des verbes bivalents ou trivalents qui se caractérisent par un changement de comportement face à la fonction attribut lié à :

- un changement d'orientation du verbe (alternance de diathèses)

Paul est élu président (par ses collègues)

Ses collègues ont élu Paul président

Ce changement de comportement se caractérise par le fait que, avec un même verbe, l'unité en fonction attribut qualifie dans un cas le sujet et dans l'autre l'objet. Nous avons alors affaire à ce que la tradition désigne par attribut de l'objet.

- un changement de sens entraînant une modification de la valence du verbe.

Ce qui caractérise ce type de verbes et qui les distingue du type *élire* est le fait que pour être déterminés par un élément en fonction attribut, ils subissent un changement de sens et une modification de valence.

Hélène a trouvé son livre triste

Le lien étroit entre le sens du verbe et son emploi en syntaxe connective est clairement observable : si l'on réduit l'énoncé à *Hélène a trouvé son livre* – énoncé de syntaxe nucléaire – le verbe *trouver* n'a plus la valeur de jugement qui implique l'expression de la valeur de ce jugement mais il signale que la recherche du livre a été fructueuse.

III.3 Les verbes non connectifs employés en syntaxe connective avec ou sans monème connecteur

Les verbes n'appartenant à aucune des catégories précédentes sont désignés comme des non-connectifs. Ils peuvent cependant être utilisés en syntaxe connective pour attribuer une qualité. Sans préjuger de ce que l'analyse de différentes langues peut apporter, on identifie ici deux catégories de verbes non connectifs, selon qu'ils nécessitent ou non l'emploi d'un monème connecteur spécialisé dans leurs emplois connectifs.

La première catégorie se présente en français dans des énoncés de ce genre :

Louis travaille comme ouvrier

Il passait pour le maître du pays

Il parle en tant que chef.

¹²⁶ 2005, *Γραμματική τής Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, (Grammaire du grec moderne. Structurale, fonctionnelle et communicationnelle), Athènes, Ελληνικά Γράμματα, XXXV+1268 p.

Parmi les différents connecteurs, seules quelques unités peuvent introduire la fonction attribut : c'est le cas en français *comme, en, pour, à, de, en tant que*. Notons d'ailleurs que peu d'entre elles sont limitées à cet emploi (*en tant que* par exemple), la plupart indiquant par ailleurs d'autres fonctions.

Il importe notamment de différencier les énoncés qui expriment une comparaison de ceux qui expriment une attribution, car le même monème connecteur peut être utilisé dans les deux cas. Par exemple, dans l'énoncé *il est comme fou*, le verbe *être* régit une expansion introduite par le connecteur *comme* : il ne s'agit pas d'une attribution mais d'une comparaison (on peut faire commuter *comme* avec *à la manière d'[un]*, *à la façon d'[un]* mais pas avec *en tant que*). Dans tous les cas, il convient donc de trouver les critères formels (notamment des commutations) permettant de distinguer entre des énoncés très proches formellement.

Pour chaque langue traitée, l'identification des connecteurs introduisant la fonction attribut (lorsqu'ils existent), les conditions de leur utilisation, ainsi que l'articulation de leur emploi avec celui des verbes connectifs ou nucléo-connectifs méritent une étude particulière qui contribuera à l'établissement de la typologie de la syntaxe connective.

La deuxième catégorie concerne les verbes, le plus souvent monovalents, qui peuvent recevoir directement la fonction attribut. L'identification de l'unité assumant la fonction attribut s'appuie sur un certain nombre de traits qui manifestent sa solidarité avec l'unité qu'elle qualifie (le sujet), tels que l'accord de nombre, de genre/sexe ou bien, pour les langues flexionnelles, l'utilisation identique du monème connecteur (même cas). En français il s'agit d'exemples tels que :

Il partit furieux

Il sort triomphant

Paul vit heureux

On notera que dans ces emplois, ces verbes peuvent commuter avec *être* et les autres verbes connectifs.

Ce qui vient d'être dit nous a permis de proposer une présentation systématique des verbes qui jouent un rôle primordial dans l'attribution d'une qualité et d'aboutir à un classement typologique des verbes d'une langue selon un continuum qui articule des critères syntaxiques et sémantiques. Nous faisons l'hypothèse que ce continuum s'établit comme suit :

1. D'un point de vue syntaxique

absence de verbe	–	verbes connectifs et quasi- connectifs	–	verbes nucléo- connectifs	–	verbes non-connectifs
------------------------	---	---	---	---------------------------------	---	--------------------------

2. D'un point de vue sémantique

verbes désémantisés ou quasi vides de sens	–	verbes avec sens lexical accru	–	Verbes de sens plein
---	---	--------------------------------------	---	-------------------------

Ce continuum donne en outre quelques indications sur les modalités du passage d'une syntaxe connective à une syntaxe nucléaire. Dans notre ouvrage collectif, 11 langues ont été étudiées dans cette perspective. Le tableau ci-après que nous devons à la synthèse de Denis COSTAOUEC¹²⁷, classe les langues en fonction de leur proximité de comportement en matière de syntaxe connective.

Récapitulatif des procédés utilisés en syntaxe connective dans les langues étudiées

¹²⁷ Typologie..., op. cit., pp. 213-229.

	coréen	grec	basque	breton	français	mašia	purepecha	turc	créole	manfwe	arabe
connexion directe	N	-	-	-	-	-	++	++	++	++	++
via une unité non verbale	N	N	N	N	N	N	N	N	+	+	+
via un verbe de type "être"	++	++	+	++	++	++	+	+	N	N	+
via un verbe de type "sembler"	+	+	+	-	+	+	N	N	vx	N	+
via un nucléo connectif	+	+	+	+	+	+	+	+	vx	+	+
via un non connectif	+	+	+	+	+	+	+	+	vx	+	+

Légende : N = procédé non attesté dans la langue, ++ procédé très courant, + procédé courant, - possible mais rare, vx (créole) *verbaux* ou *verbo-nominaux*, *verbo-adjectifs*, plutôt que verbes, etc...

De l'observation de ce tableau on peut constater que :

- Toutes les langues étudiées présentent des classes de verbes ou de « verbaux », nucléo-connectifs ou non connectifs, pouvant être employés en syntaxe connective.
- Neuf langues ont des verbes connectifs de type « être ».
- Huit ont des verbes (ou des verbaux) de type « sembler ».
- Trois langues disposent d'unités connectives spécifiques non verbales permettant l'attribution.
- Cinq langues acceptent la connexion directe entre unités non verbales en tant que procédé très courant.

Bibliographie

- CLAIRIS Christos (sous la dir.), *Travaux de linguistique fonctionnelle*, Paris, L'Harmattan, 347 p., 2005.
- CLAIRIS Christos & BABINIOTIS Georges, *Grammatikhv thv "Neva" Ellhnikhv". Domoleitourgikhv - Epikoinwniakhv* (Grammaire du grec moderne. Structurale, fonctionnelle et communicationnelle), Athènes, Ellinika Grammata, XXXV+1162 p., 2005.
- CLAIRIS Christos, *Vers une linguistique inachevée*, Paris, Peeters-SELAF (NS 31), 2005, 93 p..

ATELIER III :
TERMINOLOGIE ET TRADUCTOLOGIE

L'impact de la culture sur l'activité traduisante

Chabha* et Abdelkader** HENNI

* Département de Traduction et Interprétariat, Université d'Alger

** Directeur de l'ENS, Université d'Alger

L'intérêt des humains pour la traduction ne date pas des temps modernes. On peut même prétendre qu'il remonte à des époques très avancées dans l'histoire¹²⁸. Cet intérêt se justifie par le fait que les hommes, même au tout début de leur histoire, ont toujours éprouvé le besoin de se rapprocher les uns des autres et d'établir des échanges matériels et immatériels pour répondre aux besoins de la vie. Mais ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que les acteurs de ces échanges ne parlaient pas souvent la même langue, ce qui représentait pour les communautés en contact un obstacle de taille pour comprendre et se faire comprendre¹²⁹. C'est dans un tel contexte que la traduction a vu le jour et s'est placée au centre des intérêts communs des humains comme moyen essentiel, voire indispensable dans la mise en œuvre des échanges souhaités. LADMIRAL estime, à ce sujet, qu'« il n'est guère de peuplade si reculée, qui soit totalement isolée et puisse se passer d'un recours à la traduction¹³⁰ ».

Au fil des années, ce procédé qui assurait la médiation entre des communautés « parlant des langues différentes » deviendra le canal via lequel s'accomplit le transfert des connaissances et des valeurs : culturelles, civilisationnelles, matérielles et morales. Il constituera également une entreprise énorme prise en charge, parfois, par les états eux-mêmes, à des fins multiples : civiles ou militaires, politiques, religieuses ou purement scientifiques.

Toute traduction allant dans l'un des sens que nous venons de noter se fixe un/ou des objectif(s) à atteindre. Autrement dit, il n'y a pas de traduction qui s'effectue pour le plaisir de traduire, notamment lorsqu'elle s'inscrit dans un projet étatique, car comme « on ne parle jamais sans but, et sans intention de communiquer »¹³¹, il y a lieu aussi de réitérer ces propos pour l'acte de « traduire ». C'est pourquoi, il est légitime de parler des enjeux de la traduction tels que les enjeux politiques à titre d'exemple. Dans un pareil cas, cette traduction sera conçue évidemment comme un acte qui vise à soutenir un projet assorti à la politique qui constitue son arrière-plan, et donc les textes à traduire seront, bien entendu, sélectionnés en fonction des principes et fondements de cet objectif.

Ce que nous venons de soutenir est valable particulièrement lorsqu'il s'agit de la traduction des textes véhiculant des valeurs culturelles, idéologiques ou morales et dans lesquels s'inscrivent fortement l'auteur et son appartenance sociale, laquelle leur confère une couleur spécifique non sans incidences sur le produit de l'activité traduisante, et ce, en dépit des différences qui particularisent un système linguistique par rapport aux autres. Il est vrai que les langues naturelles ont en commun un certain nombre de traits, que ce soit sur le plan morphologique ou syntaxique comme l'a souligné BENVENISTE qui dit à ce sujet : « *Quel que soit le type de langue, on constate partout une certaine organisation linguistique de la notion de temps... Une langue distingue toujours des « temps » que ce soit un passé, et un futur, séparés par un « présent* »¹³².

Mais, nonobstant ce genre de ressemblances qu'a mentionnées BENVENISTE et bien d'autres comme HJELMSLEV & NIDA, qui ont relevé l'existence d'un nombre d'universaux et de similitudes étonnant dans les langues humaines, il n'est aucunement difficile de trouver aussi des divergences qui constituent des obstacles péniblement surmontables au cours de la traduction, à telle enseigne que certains linguistes mettent en cause la traduisibilité des textes (les textes littéraires en particulier), dans le sens d'une traduction qui se veut littérale et hautement fiable au texte original, dans la mesure où le travail du traducteur n'est pas similaire à une opération de décodage des signes et symboles du texte de la langue source pour les transposer dans la langue cible. Elle est, au contraire, une opération plus complexe que la simple conversion de signes en d'autres signes et qui engendre en fin de compte, un enchaînement de mots qui ne construisent pas véritablement un texte, au sens propre du mot, destiné à la communication ; eu égard à l'ambiguïté qui découle d'une telle procédure qui s'opère en dehors de l'objet principal de la traduction qui est le sens, et que le transcodage ne peut appréhender, du fait que sa saisie est soumise à des conditions que G. MOUNIN formule comme suit « *pour traduire une langue étrangère, il faut remplir deux conditions, dont chacune est nécessaire, et dont aucune en soi n'est suffisante : étudier la*

¹²⁸ Voir LADMIRAL Jean-René, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Gallimard, Paris, 1994, p. 11.

¹²⁹ Ibid, pp. 11.

¹³⁰ Ibid, pp. 11-12.

¹³¹ SELESKOVITCH D, LEDERER Marianne, *Interpréter pour traduire*, collection « Traductologie », Didier, Érudition, Paris, 1993, p. 19.

¹³² BENVENISTE Émile cité par MOUNIN George, in *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, 1963, p. 209.

langue ; étudier(systématiquement) l'ethnographie de la communauté dont cette langue est l'expression »¹³³. Cette double condition avancé par MOUNIN donne à lire que l'accès au sens dans le domaine de la traduction est subordonné non à l'acquisition des vocabulaires conçus comme une nomenclature, mais à la maîtrise de la langue source et de la langue cible en tant que systèmes de communication et à des conditions relatives à l'ethnographie des communautés dont relèvent les textes à traduire, autrement dit, aux cultures dans lesquelles baignent les langues de départ et d'arrivée et qui consistent en l'ensemble des activités et des institutions par où se manifestent leur communauté respective, tels que les systèmes de connaissances, la religion, la morale, les activités esthétiques, les rites et les différentes pratiques sociales¹³⁴.

Il faut, en somme, tenir compte de toute la composante du système culturel de la société.

Il va sans dire que cet environnement social ou plus exactement ce contexte culturel, influence sensiblement les humains et de là, l'ensemble de leurs activités, notamment celles à caractère langagier. Ainsi, il y a toujours interaction entre les productions qu'ils présentent dans des formes langagières et leurs milieux sociaux et qui sont de l'ordre de l'extratextuel, sans que celles-ci se réduisent à une simple allégorie du social.

Lorsqu'il s'agit de littérature, objet de la traduction dont il est question ici, il ne faut aucunement s'attendre à une reproduction intégrale du monde extérieur, car comme l'a signalé W. ISER : « *En règle générale, le regard de l'auteur visible dans le texte, perce les représentations du monde, les systèmes, les interprétations et les structures* »¹³⁵. Donc, s'il est évident que le texte ne peut se dissocier de son contexte d'apparition et que sa parenté à celui-ci est incontestable, il est important aussi de rappeler que les œuvres se refusent d'être un reflet du monde extratextuel qui constitue la réalité référentielle sur laquelle l'auteur porte son regard¹³⁶.

Ce que nous venons d'évoquer, nous amène à insister sur un certain nombre de points :

1. Toute production culturelle et/ou littéraire est liée à un contexte socio-culturel en perpétuel mouvement conférant par là à la société, à chaque étape de son histoire, une image particulière qui la distingue nécessairement, non seulement de ce qu'elle était précédemment, mais aussi de son devenir. En d'autres termes : la société au moment même où elle s'inscrit dans les activités culturelles qui sont les siennes, tend à se métamorphoser mais sans s'effacer totalement. C'est ce dynamisme qui caractérise les sociétés humaines qui donnent lieu à l'être humain de se présenter constamment comme étant un être en devenir. Une telle mouvance est visiblement lisible, non seulement dans les comportements des individus, mais également dans leurs productions langagières.

2. Parler de l'impact de la société sur les activités à caractère langagier, ne signifie nullement la production d'une marque unique et commune à tous les auteurs qui activent sur la scène littéraire ou culturelle en général, du fait que la perception du monde passe inéluctablement par la subjectivité de l'auteur. Son image est, à un certain degré, tributaire de cette subjectivité qui se distingue d'un individu à un autre même lorsque ces individus sont de même culture. Mais ce qu'il ne faut pas occulter également, c'est que la subjectivité de l'individu est astreinte aussi à la vision du monde collective de la société, elle sera, donc, guidée dans sa perception des choses par des signaux manifestes ou latents qui président à la réduction des écarts entre les perceptions individuelles au sein d'une même communauté, d'où la possibilité de rapprochement et de ressemblance dans les manières de voir le monde.

Ces mêmes signaux, qui surgissent de façon différente dans les productions langagières, sont le signe de leur appartenance sociale et culturelle. Ils révèlent aussi l'image du public réel et /ou potentiel auquel ces productions sont destinées.

3. La réception de l'œuvre et l'effet qu'elle produit chez ses destinataires ne sauraient être uniques et uniformes, du fait que toute réception passe, elle aussi, par la subjectivité du récepteur. Celui-ci représente, en quelque sorte, un ensemble d'éléments culturels et cognitifs que l'être social acquiert, et

¹³³ Voir MOUNIN George, op. cit., p. 233.

¹³⁴ Voir MOUNIN George, op. cit., p. 233.

¹³⁵ ISER W., *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par SZNYCER E., Bruxelles, 1985, p. 9.

¹³⁶ Ibid, p. 9.

qui constituent son expérience personnelle. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que l'adjectif « personnelle » ne signifie pas, ici, que ladite expérience est totalement singulière par rapport à celle de l'altérité, notamment par rapport à ceux qui partagent la même culture et les mêmes conditions de vie. Compte tenu de cette diversité d'expériences humaines, même dans un milieu social partagé, la variété des lectures par rapport à un texte unique est chose à prendre sérieusement en ligne de compte, car les éléments et compétences qui interviennent au moment de sa lecture ne sauraient être identiques pour l'ensemble de son public, auquel il faut associer les traducteurs.

C'est dans cette perspective que s'effectue la traduction du texte avec lequel le traducteur entre en contact à travers une langue dotée de spécificités linguistiques et culturelles, dans le but d'appréhender le vouloir-dire de son auteur pour le transmettre, par la suite, dans une autre langue qu'on ne peut, sans aucun doute, identifier à celle dans laquelle le texte source est élaboré. La mise en relief de ce vouloir-dire qui n'a pas, bien entendu, le statut d'une donnée objective, passe absolument et de prime abord, par une étape de compréhension qui exige du lecteur-traducteur la mobilisation d'un savoir encyclopédique pluriel ou multiforme, pour pouvoir accéder à un des sens que lui propose son texte. C'est pourquoi J.R. LADMIRAL insiste sur le fait que le traducteur « doit disposer d'une solide connaissance de ses langues de travail, d'une culture générale étendue et, dans le cas des traductions « techniques », d'une connaissance du domaine auquel appartient le texte à traduire¹³⁷ ».

La culture du traducteur qualifiée dans les propos de LADMIRAL d'étendue, doit être nécessairement d'une variété remarquable, compte tenu de la charge culturelle des textes à traduire et de sa diversité. Dans le cas contraire, le traducteur se heurtera, forcément, à des obstacles sérieux qu'il ne peut éviter ou surmonter sans la possession de la culture du texte source qui peut être caractérisée, éventuellement, par sa pluralité. Le recours dans de pareilles situations à la simple traduction des signifiants par transcodage, ne servira nullement de solution, car le processus de compréhension lui-même restera partiellement ou totalement non établi, et ce, en fonction du degré de maîtrise de la culture du texte original.

La conséquence sera, incontestablement, une traduction équivoque, voire non sensée. Ainsi, son aspect communicatif se voit perverti, en raison de l'échec du traducteur dans l'opération de compréhension. Echec du à des lacunes culturelles fortement sérieuses rendant, inévitablement, son produit incompréhensible, du fait que le vouloir-dire de l'auteur demeure inaccessible, d'où l'impossibilité de faire aboutir l'opération traduisante. Car toute tentative de mise en mots d'un contenu textuel peu assimilé et insuffisamment dominé, donnera, bien évidemment, un texte flou, en rupture plus ou moins complète avec l'original. Ce qui est certain, dans ce cas, c'est que le produit de l'activité traduisante perd incontestablement sa fonction communicative, qui se montre réduite à zéro ou presque, compte tenu de la rupture qui s'installe entre le texte produit dans la langue cible et ses destinataires qui se sentent, face à une production langagière compacte, voire solidement murée et donc impénétrable, quoique écrite dans leur langue. Ainsi, se dessine la valeur de la culture de la langue source par rapport au traducteur ainsi que la place centrale qu'elle occupe dans l'opération de compréhension et dans l'appréhension du sens qu'il « s'agit de faire passer dans une autre langue »¹³⁸.

Cependant, si la culture du texte source revêt une telle importance dans la phase initiale de l'activité traduisante qui est celle de la compréhension, la culture de la langue cible n'a pas, elle aussi, moins de considération. Sa non acquisition pose d'énormes problèmes au traducteur, car se contenter de la maîtrise de la culture de la langue de départ, si approfondie qu'elle soit, ne met en aucune façon, l'activité traduisante à l'abri d'obstacles sérieux qui surgissent sur le plan de l'expression du discours à transmettre, même si le traducteur affiche une domination incontestée du système grammatical de la langue d'arrivée et de son lexique, qui lui permet de s'exprimer avec beaucoup d'aisance dans cette langue, du fait que « s'exprimer ne veut pas toujours dire se faire comprendre »¹³⁹.

La transposition d'un contenu textuel ancré dans une culture donnée dans un autre système linguistique dans le but de le communiquer à son public qui baigne, naturellement, dans une culture plus ou moins différente de celle du texte initial, oblige forcément le traducteur à le lui transmettre via sa propre culture,

¹³⁷ Ibid, p. 9.

¹³⁸ LADMIRAL Jean-René, op. cit., p. 12.

¹³⁹ SELESKOVITCH D., LEDERER M., op. cit., p. 23.

dans le souci de le désambiguïser par le recours au procédé de remplacement, dans le cas d'absence d'équivalents adéquats considérés comme partagés par les deux cultures.

Il va sans dire que faire appel à la traduction purement littérale dans ce type de situation, sans prendre en considération les spécificités culturelles que véhicule la langue cible, dans l'expression du contenu du texte source, chaque fois que celles-ci s'imposent comme condition nécessaire pour rendre effectif l'intérêt communicatif souhaité, entraînera des distorsions et absurdités qui dévalorisent le texte, résultat du travail du traducteur. Auquel cas, sa réception devient peu probable dans un contexte socio-culturel donné, dans la mesure où il y a ignorance de la culture du public récepteur dans l'expression de ce qui ne peut être directement et littéralement traduisible, parce que non commun aux cultures des deux langues en contact et qu'il est aussi représenté différemment dans l'imaginaire collectif de leur communauté respectives. Cela se répercute négativement sur le rapport qui devrait s'établir entre le texte traduit et ses destinataires. Si important soit-il, le nombre de phénomènes culturels interchangeable entre les langues, s'accroissant considérablement dans le cas d'appartenance à la même famille linguistique, où dans le cas de voisinage et d'échanges économiques et culturels, planifiés ou non, (phénomènes qui auront, sans doute, leurs incidences positives sur l'activité traduisante), il existera toujours des différences qui vont à l'encontre de leur uniformisation. De ce fait, le traducteur sera constamment appelé à prêter beaucoup d'attention dans son travail, aux représentations exclusives au public auquel il s'adresse, et également à la façon de voir le monde qui lui est propre.

En d'autres termes, l'activité traduisante doit tenir compte des éléments culturels qui constituent une partie intégrante de l'expérience collective de ses interlocuteurs. Elle leur servira de moyens d'accès aux significations du texte. C'est dans ce sens que NIDA souligne avec raison que « *les mots ne peuvent pas être compris correctement, séparés des phénomènes culturels localisés dont ils sont les symboles* »¹⁴⁰.

Il est légitime donc de prétendre que la culture du public cible influence sensiblement l'activité traduisante. Elle est un élément de base que le traducteur ne doit pas mettre en veilleuse, du fait de son apport non négligeable pour une meilleure réception de l'œuvre traduite par un lectorat appartenant à un groupe baignant dans un contexte socio-culturel donné, et possédant son propre horizon d'attente, ce qui nous amène à insister d'une part sur les contraintes auxquelles les acteurs de toute activité traduisante se trouvent confrontés compte tenu de « La résistance incontestable de toute culture traduisante (= cible) face à la culture de l'autre (= source) »¹⁴¹. Nous soulignons d'autre part et avec beaucoup d'insistance que l'activité traduisante intervient toujours en réponse aux attentes de la culture d'une communauté ancrée dans un contexte socio-historique déterminé.

Cependant, ce que nous venons d'avancer jusque là ne nous autorise aucunement à considérer le rapport qui s'établit entre le produit de l'activité traduisante et le contexte socio-culturel du public ciblé, comme étant un signe de rejet de la culture de l'altérité dans sa totalité. Certes, si un certain nombre d'informations culturelles propres au texte-source disparaissent dans le texte-cible pour laisser place à la culture des récepteurs pour des raisons communicatives, en revanche, une partie non négligeable de la culture-source s'infiltré dans le texte d'arrivée. C'est par cette voie qu'elle pénètre dans l'espace culturel de la communauté réceptrice. De ce fait, nous estimons avec Khadraoui « *que le travail du traducteur reflète un effort qui ne peut s'inscrire que dans une perspective de complémentarité qui accepte la différence et considère l'autre comme partenaire incontournable* »¹⁴².

Associer l'activité traduisante au contexte socio-culturel de ses destinataires ne défavorise en aucune façon l'impact des éléments culturels liés à la subjectivité du traducteur et à ses convictions personnelles sur son travail. Leur apparition, explicite ou implicite, lui confère une coloration qui est la sienne.

C'est pourquoi il est dit « *Toute compréhension est ...par définition subjective et le sens ne peut être qu'une approximation au vouloir dire de l'auteur* »¹⁴³.

¹⁴⁰ Ibid, p. 31.

¹⁴¹ NIDA, cité par MOUNIN, op. cit. p. 237.

¹⁴² LUNGUBAEA Georgiana, *L'influence des cultures source et cible sur l'intention du traducteur*, in Al-Mutargim, Revue de traduction et d'interprétariat, Laboratoire Didactique de la traduction et Multilinguisme, n° 10, p. 91, in Al-Mutargim, n° 1.

¹⁴³ KHADRAOUI Said, *Théorie de la critique: l'activité traduisante entre l'acte d'écrire*, in Al-Mutargim, n° 1, janvier-juin 2001, pp. 33-34.

Ceci étant, le processus de traduction situera le traducteur dans une problématique interculturelle et se présentera donc comme un lieu de convergence de deux cultures auxquelles s'associe la subjectivité du traducteur assurant la médiation entre le texte source et le texte-cible.

Dans cet ordre d'idées, rappelons avec Etienne GALLE que : « *le traducteur doit sentir autant que comprendre, faire œuvre d'art autant que de science* »¹⁴⁴.

Bibliographie

SELESKOVITCH D, LEDERER Marianne, *Interpréter pour traduire*, collection « Traductologie », Didier Érudition, Paris, 1993.

BENVENISTE Émile, cité par MOUNIN George, in *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, 1963.

Les concepts de a©l/far< de la linguistique arabe et d'isotopie de A.J GREIMAS. Pour une étude épistémologique comparée du <ilm al-arabiya et de la linguistique générale

Zoulikha MERED
Université d'Alger

¹⁴⁴ Notre Libraire juillet-septembre 1989, n° 98.

« *Il n'est pas de lumière qui ne prenne sa lumière à une autre lumière.* »

Mohammed DIB, *Simorgh*.

« *Et un jour, le miroir a fini par lui demander:*

Alors, comment te trouves-tu? »

Mohammed DIB, *Simorgh*.

L'Essai d'épistémologie et de méthodologie du *ilm al-arabiya* (= linguistique générale) de Abderahmane HADJ-SALAH¹⁴⁵ est une « archéologie du savoir » de la linguistique arabe ancienne. Dans le sens même que lui accorde Michel FOUCAULT.

D'al-*×*ALIL et de SIBAWAYH ses fondateurs à IBN GINNI, au VII^e siècle, son théoricien, il suit pas à pas le discours. Pour illustrer cet itinéraire, nous montrerons, à l'aide d'exemples précis, l'émergence d'un concept aussi fondamental que celui de *'a*©l/far<.

De son côté, en sémiotique, A.J. GREIMAS crée, en 1966, le concept d'isotopie pour étudier la structure sémantique de l'énoncé et de là, celle du discours.

Dans cette étude, nous nous proposons de comparer ces deux concepts afin de voir en quoi ils se rejoignent, de quelle manière il est possible de les enseigner, d'en faire une application et, enfin, une traduction.

C'est dans cet éclairage réciproque des concepts d'une science, des Esprits qui la font, pour ne se fondre qu'en elle, que nous affûtons notre réflexion. Convaincus que « nul moderne de fait ne se constitue sans inventer un rapport à l'ancien »¹⁴⁶ et que « le moderne tient même tout entier dans une telle invention », cette analyse est la représentation d'un choix : « celui d'une vraie liberté de penser autour de l'ancien afin d'irriguer généalogiquement par une multiplicité de sens renouvelés les forces de vie à l'intérieur de la cité »¹⁴⁷ : à l'heure de la mondialisation, « seule cette invention nous délivrerait de la confrontation entre l'originaire et l'universel en nous épargnant une relation servile ou hostile à l'Occident ».

Nous présenterons ces notions, d'abord.

I. Les notions de a©l et de far<

Les notions de *a*©l et de *far*< sont très anciennes. On ne saurait les dater exactement mais on s'accorde généralement à situer leur émergence, avec l'avènement de l'Islam, au moment du passage de la tradition orale à la culture écrite, à la période de codification du patrimoine culturel arabo-musulman et qui est celle des fondements.

Si elles apparaissent de manière spécifique dans le milieu des premiers grammairiens¹⁴⁸ et chez les philosophes dialecticiens¹⁴⁹, c'est dans la pensée d'al-Shafi'¹⁵⁰ qu'elles prennent leur source.

Non pas dans cette expression, où elles ont franchi, en linguistique, par exemple, les « seuils » de « positivité », « d'épistémologisation » et même de « scientificité¹⁵¹ », mais dans celle où élaborant les

¹⁴⁵ Thèse de doctorat d'État, sous la direction de C. PELLAT, Paris, 1979, 2 tomes, 1125 p.

¹⁴⁶ Philippe LACOUÉ-LABARTHE, *La fiction de politique*, Éd. Christian Bourgeois, Paris, 1987.

¹⁴⁷ Fethi BENSLAMA, *Une fiction troublante. De l'origine en partage*. Éd. de l'Aube, coll. « monde en cours », 1994, p. 70.

¹⁴⁸ Tels qu'al-*×*alçl et son élève Sibawayh, auteur du *Kitf/b*.

¹⁴⁹ Dont les plus célèbres furent les *mutazilites*.

¹⁵⁰ (150-204H/767-820J.C) fondateur de la jurisprudence et de la loi islamique.

¹⁵¹ Dans le sens que Michel FOUCAULT leur donne dans son *Archéologie du Savoir*. FOUCAULT distingue quatre seuils qu'un savoir peut franchir pour prétendre être une science : un seuil de « positivité » ou « moment à partir duquel une pratique discursive s'individualise et prend son autonomie », d' « épistémologisation » lorsque « dans le jeu d'une formation discursive, un ensemble d'énoncés se découpe, prétend faire valoir (même sans y parvenir) des normes de vérification et de cohérence et qu'il exerce, à l'égard du savoir, une fonction olominante (de modèle, de critique ou de vérification), de « scientificité » lorsque le savoir obéit « à certaines lois de construction des

fondements du droit, al-Shafi'i établira que « les sources fondamentales de la jurisprudence sont le Coran, la Sunna, le consensus (= *igma*) et le raisonnement analogique (= *qiyas*) qu'il classe selon un ordre de précéllence chronologique, faisant s'appuyer le postérieur sur l'antérieur. Ainsi peut-il fonder la légitimité de la Sunna comme deuxième source du droit sur le Coran d'où il tire des arguments explicites ou implicites justifiant sa démarche. (...) al-Shafi'i ne se contente pas d'ailleurs de fonder la Sunna sur le Coran, il pousse jusqu'à la considérer comme faisant organiquement partie du Texte Sacré dont elle participe du sens. (...) En vérité, cette opération intègre le non-texte dans le champ du Texte Sacré et le transforme du coup en source scripturaire aussi importante que le texte fondateur initial, le Coran »¹⁵².

Cette institution des « sources » de connaissance du droit et cette opération de hiérarchisation qui édifie la parole du Prophète¹⁵³ sur le Coran et le consensus de la communauté¹⁵⁴, sur « cet ensemble scripturaire et d'y ajouter le raisonnement analogique qui se trouve, ainsi, triplement fondé » sera épistémologiquement déterminante pour la constitution des sciences islamiques.

Après al-Shafi'i, le Coran et la Sunna, d'une part, le consensus de la communauté et le raisonnement analogique, d'autre part, seront abstraits de leurs contenus. Si les termes de « consensus » (= *išmf*) et de « raisonnement analogique » (= *qiyfs*) gardent dans cet effort de conceptualisation des lexicologues et des grammairiens par exemple, leurs formes linguistiques initiales, le Coran deviendra par contre le na©©, le Texte. Le texte linguistique – que constitue le *Yadi±*, la parole du Prophète, et les reproductions orales du Coran – authentifié par des témoignages dignes de foi établissant ainsi cette conception d'un « sujet – enquêteur universel », d'un « *išmf* » ou « actions collectives (et non les représentations collectives) de la *çamma* ou ensemble des experts de toute obéissance qui garantissent l'objectivité des faits invoqués¹⁵⁵ ».

Le « raisonnement analogique » (= *qiyfs*) quant à lui, sera, dans le *çilm al-çarabiyya* (= linguistique arabe) un puissant instrument de formalisation et de systématisation des ensembles structurels de la langue.

Le *qiyfs* est alors :

- cette opération qui consiste à mettre en correspondance un ou plusieurs éléments d'un même ensemble afin d'en découvrir une équivalence de statut.

Une mise en correspondance biunivoque de ces items du français¹⁵⁶.

r	↔	t	↔	r	↔	f	↔	s	↔	r
a	↔	a	↔	e	↔	i	↔ e	↔	i	
c	↔	b	↔	g	↔	l	↔	l	↔	l
l	↔	l	↔	l	↔	l	↔	l	↔	l
e	↔	e	↔	e	↔	e	↔	e	↔	e
t	↔	t	↔	t	↔	t	↔	t	↔	t
t	↔ t	↔	t	↔	t	↔	t	↔ t		
e	↔	e	↔	e	↔	e	↔	e	↔	e

nous permet d'observer:

- qu'ils ont la même distribution du segment adventice, le suffixe **-ette** et des radicaux *raçl-*, *tabl-regl-*, *fill-* *sell-* et *rill-*,
- qu'ils ont un même nombre de segments,
- que chaque élément occupe la même position par rapport à l'autre,
- qu'ils ont la même composition interne.

propositions » et de « formalisation » lorsque « ce discours scientifique, à son tour, pourra définir les axiomes qui lui sont nécessaires, les éléments qu'il utilise » (pp. 243-244). *L'Archéologie du Savoir*, Éd. Gallimard, 1977.

¹⁵² Naser ABOUZAIID, Critique du discours religieux, (traduit de l'arabe, Egypte, par Mohammed CHAIRET, Ed. Sindbad – Actes -Sud, 1999, p. 95.

¹⁵³ Rappelons que le Prophète est le premier commentateur du Coran.

¹⁵⁴ Quand des problèmes se posent à la communauté musulmane, on a fait appel, après la mort du Prophète, à ses compagnons pour trancher sur des questions de droit mais quand il n'y a pas de texte applicable sur un cas précis, on a fait intervenir le *qiyfs* ou le raisonnement analogique.

¹⁵⁵ Abderahmane HADJ-SALAH, Linguistique arabe et linguistique générale. Essai de méthodologie et d'épistémologie du *çilm al-çarabiyya*, thèse de doctorat d'Etat, sous la direction de C. PELLAT, Paris, 1979, 2tomes, pp. 126, 665, 667, 245, 246, 247, 908,910, 912 et 913.

¹⁵⁶ Nous ne donnons que des exemples en français pour être proche du lecteur non arabophone.

Ce qui implique que tous ces éléments sont équivalents ou entretiennent une relation d'équivalence. Que ces items ont tous le même statut, celui de « diminutif »¹⁵⁷.

* cette « opération constructive comme moyen d'établir une équivalence » et là, il s'agit non pas de découvrir des relations d'équivalence entre des éléments d'un ensemble ou deux mais celles qui peuvent exister entre des « transformations structurelles ».

Ce qui revient à dire : la classe des « diminutifs » établie, le linguiste va tenter de savoir ensuite comment s'est opérée la transformation d'un substantif en « diminutif ». Il reconstituera pour cela cette construction en mettant en relation d'équivalence les constituants immédiats du substantif et du diminutif, obtenus dans une première analyse.

En les mettant ainsi en correspondance :

←← Équivalence →→							←← Équivalence →→					
r	t	r	f	s	R	↔	r	t	r	f	s	r
a	a	e	i	e	I	↔	a	a	e	i	e	i
c	b	g	l	l	l	↔	c	b	g	l	l	l
l	l	l	l	l	L	↔	l	l	l	l	l	l
∅	∅	∅	∅	∅	∅	↔	e	e	e	e	e	e
∅	∅	∅	∅	∅	∅	↔	t	t	t	t	t	t
∅	∅	∅	∅	∅	∅	↔	t	t	t	t	t	t
∅	∅	∅	∅	∅	∅	↔	e	e	e	e	e	e

Transformations
Substantif ↔ Diminutif

On peut observer, en effet, que « raclette », « tablette », « réglette », « fillette », « sellette » et « rilette » sont respectivement des éléments construits et « racle », « table », « règle », « fille », « selle » et « rille » des éléments donnés parce que justement ils n'ont subi aucune transformation.

Cet élément donné (ou mabnç <alah>) est ce que les linguistes arabes appellent le >a@l et l'élément construit (ou mabnç <alf l->a@l), ce qui en dérive et qui est son métatype, le far<.

Ces diminutifs du français, que nous avons choisi pour exemples, sont chacun un far< obtenu par construction de chaque substantif qui en constitue un asl.

Poursuivant son observation des mécanismes générateurs des unités linguistiques, le grammairien constatera que le substantif « peut être [aussi] immédiatement précédé et suivi d'un certain nombre d'éléments adventices et former avec eux une lexie »^{11,158}.

Nous sommes, ici, à un autre niveau. Non pas celui où, comme nous venons de le voir, s'agglutine au substantif un élément signifiant (-ette) mais où on passe du a@l au far< par une opération de simple accroissement de laf¹/₄ (=signifiant) et de ma<na (signifié). Dans cette transformation, le >a@l ne subira aucune modification structurale et ses fur¹< (sg. far<) seront ses isotopes lexicaux, c'est-à-dire ses dérivés lexicaux. Ces derniers lui sont respectivement équivalents et « peuvent par là même occuper le même maw†i< (=position) que lui [le substantif ou le nom] au niveau inter-lexical ».

Dans cet exemple : « La belle robe bleue, en satin, que je porterai le jour de ton mariage ».

Que l'on pourrait représenter ainsi :

¹⁵⁷ Les diminutifs en « -ette » exclusivement.

¹⁵⁸ Rappelons qu'une lexie est de ce point de vue une « séquence isolable minimale qui admet ou non des ajouts par simple concaténation sans que cela lui fasse perdre son caractère de séquence insécable du point de vue de sa réalisation » (cf.(9), glossaire, p. 2).

Induction des $mawfd\phi\leftarrow$ (=postions) intralexicaux

Accroissement sérié

ASL

La plus petite séquence isolable

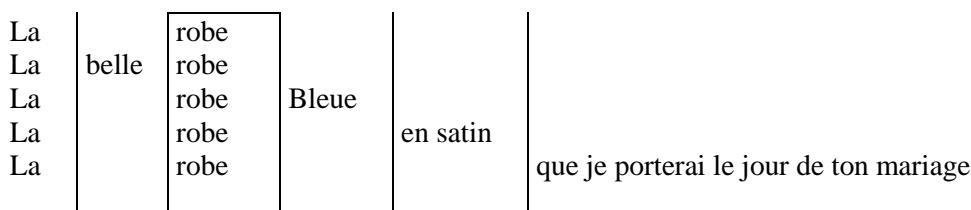
Ajouts par antéposition			<i>robe</i>	Ajouts par postposition		
	la		robe			
	la	belle	robe	bleue		
	la		robe		en satin	
	la		robe			que je porterai le jour de ton mariage
	la		robe			
A vec	la	belle	robe	bleue	en satin	que je porterai le jour de ton mariage
$\overleftarrow{3}$	$\overleftarrow{2}$	$\overleftarrow{1}$	$\overleftrightarrow{0}$	$\overrightarrow{1}$	$\overrightarrow{2}$	$\overrightarrow{3}$
Préposition	Déterminant	Adjectif	Noyau de la lexie	Adjectif	Complément du nom	Subordonnée relative

Transformations réversibles

Un seul nom
Lexie nominale

On peut observer que, eu égard au code de la langue, on a obtenu par variations incrémentielles du a@l « robe » les dérivés lexicaux suivants :

- la robe
 - la belle robe
 - la robe bleue
 - la robe en satin
 - la robe que je porterai le jour de ton mariage
- que l'on peut mettre en correspondance :



Et ainsi constater :

- la permanence du a@l « robe » dans chacun de ces éléments,
- l'isolabilité du a@l « robe » - sans lui, ces structures n'auraient pu se former – et sa capacité à recevoir des ajouts,
- la centralité du a@l « robe » : les unités linguistiques ajoutées et qui lui servent de marques lui sont antéposées et / ou postposées,
- la fixité positionnelle de ces ajouts,
- l'alternance des éléments ajoutés ou leurs manifestations continue dans chaque position de la structure de cette lexie nominale. Le locuteur peut exprimer le choix de dire « la robe en satin » et/ou « la belle robe bleue, en satin, que je porterai le jour de ton mariage ».

Enfin, équivalents d'un seul nom, ces dérivés lexicaux auront, dans une structure syntaxique, toutes ses fonctions. Celles de :

- Sujet :
[la belle robe bleue, en satin, que je porterai le jour de ton mariage] a coûté très cher.
ou
- Complément :
[avec la belle robe bleue, en satin, que je porterai le jour de ton mariage] je ferai sensation.
etc...

Avec deux exemples simples, nous venons d'exposer les notions de a@l et de far< et de là leur importance méthodologique dans le classement des éléments et la hiérarchisation des niveaux – « allant du plus primitif au moins primitif et inversement »¹¹ – du système de la langue.

Opérations qui s'effectuent dans une perspective logico-mathématique puisque l'on considère que « le far< n'est pas génétiquement issu du a@l, c'est-à-dire engendré (dans le sens de progéniture) par lui mais qu'il inclut (ou contient = yataʔammanu) le premier plus quelque chose ¹¹ ». Pour cela, et comme nous venons de le montrer, « la dérivation n'est donc pas matérielle (mfddiya) : elle est inclusive. (ou implicative : talʔzum) et

pour cela l'élément incluant (mutaḥammīn) est appelé conventionnellement « muḥtaq » (dérivé par extraction) et l'élément inclus « muḥtaqminhu ».

Avec deux exemples simples, nous venons de voir les notions de aḥl et de farḥ investir le niveau formel – celui du signifiant – de la langue et nous indiquer qu'un élément (objet ou processus) ne peut être décrété aḥl par rapport à d'autres éléments que si :

- « (...) aucun élément parmi eux [ne peut] lui être réduit par une transformation quelconque (caractère invariant du aḥl),
- il comporte toujours, par rapport à eux, la marque zéro,
- il peut, par conséquent, se suffire à lui-même en ce sens qu'il peut se retrouver seul dans certaines réalisations alors que les autres éléments qui lui sont apparentés ne se retrouvent qu'avec lui ou dans son sillage,
- il n'est l'effet ou la conséquence d'aucun de ces éléments ».

Dans leur approche du signifié de la langue, les notions de aḥl et de farḥ distinguent entre :

* une signification non-marquée, un sens primitif (=aḥl al-maḥf) « relevant uniquement du signifiant et n'a besoin, pour être appréhendé en lui-même, d'aucun indice extra-verbal si ce n'est le savoir antérieur des allocutaires¹¹ », donc « une substance qui ne peut être qu'une pure donnée et le point de départ des modulations stylistiques »

et

* une signification marquée « (ou seconde puisqu'elle s'ajoute ou se substitue à la première qui ne relève par contre pas du système de la langue mais du contexte et de la réalité extra-verbale), elle-même, le résultat de ces modulations ».

Autrement dit :

* celle du contenu ou maḥf de base

et

* celle où sont associés le %araḥ (= « intention de signifier », « faire acte de parole ») du locuteur et la dalḥat al-ḥf (=indice contextuel ou situationnel) que l'on désigne par maḥf al-maḥf « sens du sens ».

Ainsi, si le sens est fourni par une expression littéraire, le « sens du sens » [lui l'est] par un langage métaphorique. Donc, une image n'est pas considérée comme une alternative ou une ornementation d'une expression littérale (...) mais comme un acte distinct de création d'une figure qui exprime un sens autrement impossible à exprimer¹⁵⁹.

L'expression « une grande perche », par exemple « possède un sens primitif impliqué par le code : [« pièce de bois, de métal longue et mince de section circulaire »^{160, 161}] (...) et un sens réellement visé (=le %araḥ ou maḥf maḥd) qui traduit par le code, correspond à [« une personne grande, maigre, dont la taille est tout d'une venue »¹⁶²] ».

¹⁵⁹ K. ABUDEEB, *Encyclopédie de l'Islam*, article consacré à alḌurḤfni.

¹⁶⁰ Le petit Robert, Ed. de 1970, pp1270, 1201-1202.

¹⁶¹ Premier sens de « perche ».

¹⁶² Maurice RAT, *Dictionnaire des locutions françaises*, Éd. Larousse, 1982, p. 301.

« Une grande perche » a subi ici, une modulation sémantique exigée par des facteurs extra-structuraux. Cette modulation est le produit d'une transformation d'un a©l en farç, d'une forme observée dans le code en une forme virtuelle « une personne grande, maigre etc... » qui constitue « un code spécifique qui est le code élargi ou expressif de la langue à un moment de son histoire. Cette transformation est de l'ordre de l'intelligence. C'est une véritable implication logique (qui relève de la logique naturelle et non de la logique formelle)¹¹ » : la relation-transformation qui relie « perche » à « personne grande, maigre » est basée du point de vue logique, sur la similitude. Ceci dit, « il faut remarquer cependant que cette implication, en tant qu'elle constitue une relation relevant d'un système formel [la mise en œuvre de ces transformations est considérée comme un traitement formel. Chacune de ces modulations du ma(na (=sens, contenu) de base est une forme particulière que le locuteur confère (et non la langue au contenu de base (s'rat al-ma(nf) (= « forme ») qu'acquiert le sens visé dans le discours par les manipulations du contenu.] n'est considérée que comme une transformation sans plus (c'est à dire comme une simple opération de dérivation) ».

II. La notion d'isotopie

C'est en 1966, et dans *Sémantique structurale*¹⁶³, qu'apparaît, pour la première fois¹⁶⁴, le terme d' « isotopie ».

A.J. GREIMAS, son auteur, invente cette notion pour appréhender la structure de la signification mais non sans forger aussi celles de « sème », de « classème » et de « sémème ».

Ainsi, on ne saurait évoquer la notion d' « isotopie » sans les présenter.

a- La notion de « sème »

On peut avancer, sans aller trop loin dans l'analyse, que les lexèmes suivants :

grand-père	grand-mère
père	mère
fil	fil

ont deux éléments communs et un élément différent.

Chacun de ces éléments est une unité sémantique de base ou « sème » qui correspond respectivement aux « traits » /humain/ et /filiation/ d'une part et à celui de la dimension sémantique de sexe /masculinité/ - /féminité/ d'autre part.

Unité minimale de la signification, le « sème », nous venons de le voir, « n'est pas un élément atomique et autonome, il ne tire son existence que de l'écart différentiel qui

¹⁶³ A. J. GREIMAS, *Sémantique structurale*, coll. Formes sémiotiques, Éd. PUF, 3^{ème} éd., novembre 2002, 262 p.

¹⁶⁴ Emprunté au domaine de la physique-chimie, le terme d'« isotopie » a, dans l'analyse sémantique, une signification spécifique.

l'oppose à d'autres sèmes¹⁶⁵. Il ne se définit que dans cette relation « qu'on instaure et/ou qu'on saisit avec un autre terme d'un même réseau relationnel »²¹.

b- La notion de « classème »

D'un autre côté, dans les contextes suivants :

(1) Le fils de Dieu
Le fils de l'Homme

(2) Les fils de la Toussaint¹⁶⁶
Les fils de Novembre¹⁶⁷

que l'on peut trouver dans tel ou tel discours, on peut chaque fois remarquer que si le « noyau sémique » qui compose le lexème « fils » est un minimum sémique permanent et/ou une sorte d'invariant, les variations de sens qui apparaissent lui sont apportées par le contexte.

Au contexte correspond l'effet de sens « Dieu Chrétien » et au second, celui de « déclenchement de la révolution algérienne ».

Les lexèmes « Dieu » et « Homme », dans (1) et « Toussaint » et « Novembre », dans (2), sont des sèmes contextuels ou « classèmes » que l'on peut grouper en classes contextuelles, ce sont eux qui rendent compte de ces variations de sens que l'on vient de relever.

c- La notion de « Sémème » :

Le produit de ce « noyau sémique » (sème constant) et de ce « sème contextuel » ou « classème » (sème variable) est le « sémème ».

Dans les contextes (1) et (2) les variations de sens du lexème « fils » peuvent être respectivement traduites par « Jésus-Christ » et/ou « Le Messie » et « les hommes qui ont déclenché la révolution algérienne de 1954 ».

d- La notion d'« isotopie » :

Parce que dans chacun des éléments de cet ensemble de lexèmes :

grand-père	grand-mère
père	mère
fils	fille

On observe la récurrence d'éléments de signification de même catégorie (« filiation » « humain » et « sexe »), on dira qu'il constitue une entité homogène ou « isotopie » que l'on peut désigner, ici, par « famille », « descendance » ou « lignée ».

¹⁶⁵ A.J. GREIMAS, J. COURTÈS, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, coll. Hachette – Université, Ed. Hachette, 1979, pp. 333, 207, 208.

¹⁶⁶ Titre de l'ouvrage d'Yves COURRIÈRE sur la guerre d'Algérie.

¹⁶⁷ Expression qu'on rencontre aisément dans les médias ou dans le discours politique sur la guerre d'Algérie.

- De la même manière, c'est la répétition dans (1) et (2) des « classèmes » « Dieu » et « Homme » d'une part et « Toussaint » et « Novembre » d'autre part que résultent les « isotopies » « Messie » et/ou « Jésus-Christ » et « les hommes qui ont déclenché la révolution algérienne de 1954 ».

- Dans ce texte extrait de *Le fort maudit* de Nafissatou Niang DIALLO¹⁶⁸ :
« Le marché s'étendait sur plusieurs kilomètres. Quelques huttes en paille protégeaient les vendeurs. Les femmes aux tresses tombant sur les épaules avaient pour seul vêtement un pagne bleu indigo autour de la taille. Elles étaient assises devant des Calebasses de lait caillé dont la crème nacrée brillait comme de la poudre d'or. Les hommes, des bergers aux boubous courts, fendus sur le côté, une tresse au milieu du crâne, s'appuyaient sur un bâton, face au bétail. Les Maures, la tête enveloppée dans un turban, buvaient le thé autour du feu. Les bijoutiers s'activaient devant les étalages multicolores de bracelets, de boucles en fils tressés, en cuivre, en argent. Les forgerons aiguisaient les lances et les coupe-coupe, les coutelas et les sagaies. Les cultivateurs, perdus derrière des îlots d'arachides, de mil, de maïs, remplissaient les plateaux des balances en discutant à gorge déployée. »

L'analyse strictement linguistique de la phrase « Quelques huttes en paille protégeaient les vendeurs » nous permet de remarquer que « les vendeurs » en fonction objet du verbe « protégeaient » peut être, chaque fois, remplacé par « les femmes » et « les hommes », contracter ainsi la même fonction que lui. Cette représentation qui transforme légèrement la forme linguistique de ce texte :

¹⁶⁸ Paru aux éditions Hatier en 1980.

Quelques huttes en paille protégeaient

Les vendeurs

aux tresses tombant sur les épaules

Les femmes

qui avaient pour seul vêtement un pagne bleu indigo autour de la taille

qui étaient assises devant des Calebasses de lait caillé

, des bergers aux boubous courts fendus sur le côté

Les hommes

une tresse au milieu du crâne

qui s'appuyaient sur un bâton face au bétail

, des Maures la tête enveloppée dans un turban

qui buvaient du thé autour du feu

, des bijoutiers qui s'activaient devant les étalages multicolores de

bracelets

, des forgerons qui aiguisaient les lances et les coupe-coupe, les coutelas

et les sagaies.

, des cultivateurs perdus derrière des îlots d'arachides....

qui remplissaient les plateaux des balances....

À l'avantage de nous faire observer que sa signification est centrée autour d'un seul terme, le lexème « vendeurs », et que si la phrase qui ouvre le texte —« le marché s'étendait sur plusieurs kilomètres »- nous annonce la description d'un marché, celles qui la suivent nous affirment qu'il s'agit certes d'un marché mais d'un **marché africain**.

- N. N. DIALLO exprimera cette « africanité » en faisant de :
 - « vendeurs » une catégorie sémique récurrente. « vendeurs » est, en effet, réitéré par « les femmes » et « les hommes », lui-même repris par « bergers », « Maures », « bijoutiers », « forgerons », et « cultivateurs ».
 - Chacune de ces dernières unités linguistiques, des « noyaux sémiques » dont les « sèmes contextuels » - qui sont, là, constitués d'un faisceau de catégories linguistiques- vont justement déterminer cette « africanité ».
- On peut tenter cette représentation :

		« aux tresses... »	
	« les femmes »	« au pagne bleu indigo »	
		« devant les calebasses... »	
			« aux boubous courts »
		« les bergers »	« une tresse au milieu du crâne »
«Vendeurs »			« la tête enveloppée d'un turban »
		« les Maures »	« qui buvaient du thé autour du feu »
	« les hommes »	« les bijoutiers »	« Aux étalages de bracelets, de boucles en fils tressés... »
		« les forgerons »	« qui aiguisaient les lances, les coupe-coupe, les coutelas et les sagaies... »
		« les cultivateurs »	« d'arachides, de mil et de maïs »

Et dire que le terme de « vendeurs » constitue une isotopie 1 dont « les femmes » et « les hommes » ainsi que leurs occurrences « bergers » « Maures », « bijoutiers », « forgerons » et « cultivateurs » sont les isotopes. Ceux-ci forment à leur tour les isotopies 2 et 3 dont les

isotopes sont « aux tresses... », « au pagne bleu indigo », « devant les calebasses », « aux boubous courts » etc....

Ce sont ces variations sémantiques qui établissent l'isotopie et la confirment comme « la permanence d'une base classématique hiérarchisée »¹⁶⁹.

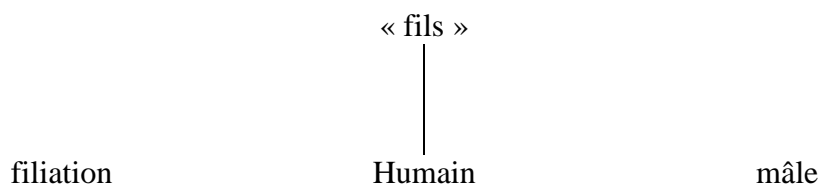
Enfin, au niveau discursif, N.N. DIALLO exprimera cette « africanité » du marché dans chacune des phrases de ce texte. C'est la récurrence de cette catégorie sémique qui assure à ce discours son homogénéité et l'établit comme **isotopie**.

D'un autre côté, on ajoutera que si l'ensemble des phrases qui constituent ce texte ont une isotopie commune –celle de « marché»- c'est cette catégorie sémique d' « africanité » qui explicite voire désambiguïse et/ou permet d'établir une lecture isotope de cette unité sémantique.

Arrêtons-nous un instant et explicitons.

Les notions que nous venons de présenter permettent :

- d'isoler le « sème », trait distinctif sémique comparable à celui, phémique, que peut composer un phonème.
- d'observer que le lexème :
 - est un faisceau de « sèmes nucléaires », d'éléments de sens qui sont une constante de signification :



Il est une « figure sémique » qui « ne peut être considérée comme une collection de sèmes, produit d'une pure combinatoire [mais] se présente comme une organisation syntaxique de « sèmes²¹ ». Il est aisé de comprendre que ces sèmes entretiennent une relation d'implication ou de présupposition : le sème « filiation » conditionne la présence du sème « humain » et ce dernier, celle du sème « mâle ».

- en tant que virtualité, il « apparaît comme un ensemble de parcours discursifs possibles, qui partant d'un noyau commun, aboutissant chaque fois, grâce à la rencontre de sèmes contextuels différents, à autant de réalisations sous forme de sémèmes ».

D'où deux représentations du lexème. Celle qui le saisit au moment de sa réalisation et celle dans son état virtuel.

- de distinguer entre :
 - une isotopie grammaticale qui est « la récurrence [des sèmes ou des sémèmes] de catégories « afférentes »²¹ ou qui s'y rapportent, et
 - une isotopie sémantique qui « rend possible la lecture uniforme du discours ».

La première définit un champ sémémique et/ou établit l'inventaire des sémèmes en classe(s) et la seconde est de ce fait autre manière de découvrir **le thème** d'un texte et d'établir sa cohérence.

¹⁶⁹ Cf. (19) p. 96.

- enfin, de discerner, dans cette construction du sens, trois niveaux.

Celui où :

- l'on saisit la signification comme unité minimale de base ou « sème »,
 - l'on génère des unités complexes à partir d'unités simples
- s'organise la structure élémentaire de la signification.

Troisième niveau : Structure élémentaire de la signification

(Que l'on ne traitera pas ici)

Est une **opération de répétition** d'éléments de signification de même catégorie. C'est elle qui détermine l'« isotopie » d'un énoncé

Deuxième niveau : Combinatoire au niveau élémentaire

Est **une opération de génération :**

(1) dans un lexème, le noyau sémique est un arrangement hypotaxique (= relation de nature hiérarchique) de sèmes.

(2) la combinaison de ce noyau sémique et d'un **sème contextuel** a pour produit le SEMEME.

Premier niveau : Dans un lexème, l'analyse du sens en éléments minimaux met en valeur le SEME comme trait distinctif de la signification.

III. Les concepts de >a@l/far< et d'isotopie. Essai d'épistémologie comparée.

Au terme de cette présentation, synthétisons notre pensée et comparons.

Nous venons de voir que si le concept de >a@l/ far< appréhende tant le signifiant que le signifié de la langue analysée, celui d'isotopie ne saisit que la forme et le contenu de son signifié.

*une analyse du syntagme nominal «la belle robe bleue, en satin, que je porterai le jour de ton mariage», proposé comme exemple dans le paragraphe 1, a révélé que, dans les termes du >a@l/far<, on a obtenu, par variations incrémentielles du >a@l dérivés lexicaux(=fur¹<) suivants:

robe
la belle robe
la robe bleue
la robe en satin
la robe que je porterai le jour de ton mariage

alors que dans ceux d'isotopie, «robe» est un noyau sémique dont les variations sémiques lui sont apportées, ici, par un faisceau de catégories linguistiques:

robe + belle
 bleue
 en satin
 en satin que je porterai le jour de ton mariage

C'est cette itérativité de classèmes qui institue «robe» comme **isotopie** et le produit des éléments avec lesquels ce terme se combine, comme ses **isotopes**.

Si le concept de >a@l/far< a une importance méthodologique dans le **classement des éléments** et la **hiérarchisation** des niveaux -«allant du plus primitif au moins primitif et inversement»¹¹- du système de la langue, celui d'**isotopie** permet **de définir un champ sémique** et ou d'établir **l'inventaire des sémèmes en classes**..

*de la même façon, si l'expression française «une grande perche» est dans les termes du >a@l/ far< «une substance qui ne peut être qu'une pure donnée et le point de départ de modulations stylistiques»¹¹ dans ceux d'**isotopie**, elle est considéré comme le contexte minimal permettant d'établir une isotopie. Ce qui revient à dire que dans chacun de ces points de vue de l'analyse, cette **transformation** d'une signification non-marquée à une signification marquée relève du contexte.

Issues de deux formes de pensée différentes, les notions de >a@l/far< et d'**isotopie** ont quinze siècles d'écart. Pourtant, et, cette présentation en témoigne, elles sont toutes deux des **outils conceptuels de classement et de hiérarchisation** tant des unités formelles que de contenu d'une langue.

C'est ainsi que si le concept de >a@l/far< permet de découvrir les grands ensembles structurels d'une langue -«fait qu'il constitue le point de départ d'une transformation(grammaticale ou sémantico-logique: racine, noyau syntaxique, axiome etc)»¹¹-mais aussi de générer des lois, des règles et des schèmes générateurs, celui d'**isotopie**», strictement, au niveau du signifié, met en valeur des classes de catégories sémiques.

Cette mise en regard des concepts de >a@l/far< et d'**isotopie** peut être féconde à plus d'un titre:

- si dans l'enseignement elle permet à l'étudiant-linguiste de porter un regard objectif sur les grandes théories de la linguistique moderne européenne et/ou américaine, elle réhabilite le Savoir

linguistique arabe ancien et favorise l'émergence d'une linguistique arabe contemporaine à même de participer au discours universel sur le langage.

- D'autre part, dans la complexité linguistique qui nous habite, une application à la didactique serait intéressante: le lecteur aura certainement remarqué que la notion de >a@l/far< , a, dans le paragraphe 1, donné du syntagme nominal du français une autre approche . Si dans la grammaire française il est une structure dont le nom est le noyau autour duquel gravitent ses déterminants, dans l'optique des grammairiens arabes, il est ce "donné" à partir duquel on **construit** «autre chose». C'est cette comparaison dans l'application qui serait fructueuse.

4. Conclusion

Cet itinéraire est un choix. Un choix d'enseignement de la linguistique générale et appliquée dans une aire socioculturelle et linguistique d'une grande complexité. Une aire qui a eu à subir les avanies de l'Histoire et, pour ce qui nous occupe, l'hégémonie culturelle, européenne, qui, jusqu'à nos jours, se perpétue et insidieusement, sous une autre forme, continue à pénétrer sa conscience intellectuelle.

Mettre en regard ces deux principes appartenant à deux traditions culturelles et /ou à deux formes de pensée différentes consiste, pour nous, à montrer:

° qu'une application hic et nunc de l'une ou l'autre théorie de la linguistique moderne à notre réalité peut constituer un danger tout aussi redoutable que celui des grammaires de l'arabe traduites, durant l'ère coloniale, dans les termes de l'Orientalisme,

° qu'une application maîtrisée serait plus intéressante puisqu'elle signifierait que le sujet linguiste:

- soit libéré, dans sa conscience intellectuelle, de tout conflit et de tout ethnocentrisme linguistique,
- considère qu'une théorie de la linguistique est un point de vue sur la langue soumis à une dialectique socio-culturelle et politique et que celle-ci n'est que plus ou moins opératoire sur telle ou telle structure linguistique. Que, par conséquent, ses résultats sont relatifs et, d'une manière générale, qu'une **confrontation des points de vue** d'un même objet s'impose pour faire valoir l'objectivité scientifique et parer ainsi à toute autorité idéologique.

À l'heure de la mondialisation, qui «se paye à bon marché le luxe et la prétention d'incarner la pensée de la planète»²⁶, une re-lecture du patrimoine linguistique arabe ancien tel que tenté par A.HADJ-SALAH ou A.MOUTAOUAKIL¹⁷⁰ est d'actualité . Elle est la pierre de touche de l'enseignement de la linguistique générale et appliquée dans notre région même si on sait qu'«il ne faut pas attendre du *terroir* qu'il se laissera, lui, en imposer par le tout économique de l'idéologie européeniste ou mondialiste. Il détient des armes aussi musclées pour se défendre, en l'espèce ces valeurs éthiques desquelles rien n'est jamais venu à bout. On peut corrompre quelques-uns de ses tenants, mais pas tous. Ancrés dans les sensibilités, les emblèmes du *paysage* adamique, il serait vain de s'imaginer que les puissances de l'argent réussiront à les en extirper. Une telle erreur de raisonnement est le fait d'une gent qui est plus de nulle part. La *ratio* de la *mondialisation*, incapable de comprendre cela, se brisera inévitablement contre l'*être du terreau* et ses millénaires de culture»¹⁷¹.

¹⁷⁰ M. .DIB, Simorgh, Éd. Albin Michel, ,2003, p. 119 et 127.

¹⁷¹ auteur de *Réflexions sur la théorie de la signification dans la pensée linguistique arabe*, Publications de la Faculté des lettres et des sciences humaines de Rabat, thèses et mémoires n°8, thèse ss la direction de AJ.GREIMAS, 1982, 339 p.

Bibliographie

Zoulikha MERED, *Contes arabes de Tlemcen. Essai d'analyse textuelle*, Ed. ENAP, 1990, 360 p.

Zoulikha MERED, *Rachid Mimouni ou le chant pluriel de la tribu « colinguisme » et littérature algérienne (suivie d'un entretien avec Mohammed DIB sur « colinguisme » et écriture*, Éd. ANEP, 2003, 141 p.

Zoulikha MERED, *L'arbre à dire de Mohammed DIB : une méditation sur « langue », « culture » et « écriture. Les notions de *ṣāḥib* et de *farḥ* de la linguistique arabe comme procédés d'analyse du Sens et de l'Esthétique de l'œuvre*, The Journal of Languages and translation, vol.II, Number I, part III, Proceedings of second international conference, Faculty of Al-Ain University (Egypt), Language, Culture and Literature : an integrated schema, 14-16 march 2005, pp. 429-458.

La traduction en Algérie: une formation aux multiples carences

BEDJAOUI Meriem
Université d'Alger

Je remercie vivement le professeur Nacéra ZELLAL, de même que l'équipe organisatrice de ce IVème colloque international dont l'intitulé est :

« Sciences du langage, traductologie et neurosciences » ; d'abord pour l'invitation à communiquer, ensuite pour le choix opportun de la thématique retenue avec l'intégration de la dimension traductologique des sciences du langage.

Ce choix pertinent nous donne ainsi l'occasion de soulever les problèmes qui se posent à la formation des traducteurs / interprètes dans les différents départements de traduction en Algérie, et des multiples dysfonctionnements qui l'accompagnent.

Notre souci majeur, qui rejoint sans aucun doute celui des plus hauts responsables de l'enseignement supérieur, est celui de revivifier les différentes formations dispensées au niveau des établissements universitaires, par la mise en place d'une réforme globale, réfléchie et cohérente, qui permettrait à notre système de formation de s'aligner sur les modèles internationaux, afin de répondre, d'une part, aux préoccupations prioritaires de notre société, et, d'autre part, de relever les défis que lui impose l'évolution effrénée des sciences et des technologies nouvelles, de même que celle des diverses industries de la langue.

En effet, le monde évolue à une vitesse vertigineuse et la traduction qui, par définition, est étroitement liée aux besoins pressants de la société, voit son champ d'action d'élargir, grâce à l'apport des sciences du langage et de l'informatique.

Un retard incommensurable est à combler, tant du point de vue didactique que pratique, d'une spécialité des plus négligée de notre système éducatif.

A travers cette communication, nous tenterons de présenter les différents écueils qui entravent la formation, en soulignant l'impérieuse nécessité d'y remédier.

I. Les critères d'orientation

La première pierre d'achoppement reste essentiellement l'orientation. Tout candidat titulaire d'un baccalauréat (toutes séries confondues) peut prétendre à cette formation, quel que soit son niveau de langue. Aucun examen de présélection : test de niveau, concours... n'est retenu pour ce faire.

Ainsi, chaque année, le département de traduction, qui est rattaché à la faculté des lettres et des langues accueille près de 1000 étudiants. Or, nous savons que si la linguistique appliquée à la traduction est une discipline consacrée dans les enseignements universitaires dans les pays occidentaux. La traduction quant à elle, et étant donné ses spécificités, est soumise à un statut particulier. De grandes écoles lui sont réservées et des conditions draconiennes sont imposées à leur entrée (telles les écoles supérieures de Paris, Genève, Montréal, Timisoara, Budapest, Madrid, Moscou, etc... Le minimum requis est : bacc + 3 + concours avec des places pédagogiques fixées en fonction de l'encadrement disponible et ne dépassant guère la quarantaine d'étudiants (toutes combinaisons confondues).

II. Les programmes

Des programmes désuets, indigents sans commune mesure avec ce qui se pratique dans les pays les plus nantis, sont élaborés sans tenir compte des mutations aussi bien économiques que politiques et culturelles. En regardant de près les modules dispensés ci-joints en annexe, ne figurent point sur la liste les enseignements des modules tels que : linguistique appliquée à la traduction, terminologie, terminographie, traductique, éditique, histoire de la traduction, culture et traduction, techniques documentaires, TAO, etc... Quant à la traduction spécialisée, il n'en est guère fait mention dans les programmes.

Nous savons que dans tous les domaines, se multiplient les applications des nouvelles technologies, la traduction et son enseignement ne font pas exception, bien au contraire. Le monde a changé et la traduction, qui, par définition, est liée aux besoins de la société, a aussi changé. Le concept de traduction est aujourd'hui polymorphe. On attend du traducteur qu'il joue pleinement son rôle d'agent de la communication, d'acteur social, de gestionnaire linguistique, mais aussi et surtout de « porteur » des fondements singuliers de sa culture, de maître de la parole, qui rend possible le véritable échange interculturel, et donc l'ouverture à l'Autre.

Il est donc urgent de repenser les programmes (modules, volume horaire) et d'instaurer des critères de sélection rigoureux afin de privilégier la qualité et non point la quantité, comme c'est le cas aujourd'hui. Car, vu les problèmes matériels qui se posent souvent aux différents départements, la formation du traducteur se trouve amputée d'un de ses aspects essentiels à savoir le séjour linguistique régulier dans le pays de la langue étrangère choisie. A cela s'ajoutent les difficultés d'un suivi efficace des étudiants en raison des effectifs effarants à prendre en charge chaque année.

A titre d'exemple, il arrive qu'une seule promotion soit constituée de 22 groupes de plus de 50 étudiants chacun. Cette situation, pour le moins paradoxale, a entraîné la suppression des mémoires de fin de licence, de même que les stages en entreprises.

Dans ce cas, peut-on toujours parler de formation en traduction ?

Peut-on également espérer, avec de tels effectifs et des moyens matériels et humains très en dessous du minimum nécessaire, parvenir à former des traducteurs performants ?

III. Le matériel pédagogique

L'absence de supports didactiques de base constitue un dysfonctionnement supplémentaire qui aggrave l'indigence de la formation. En effet, et il est regrettable d'avoir à le rappeler, durant les quatre années de formation en traduction et donc d'enseignement de plusieurs langues, nos étudiants ne savent pas ce qu'est un cours en laboratoire de langue, car inexistant.

Quant à la traduction assistée par ordinateur ou traduction automatique, indispensable dans le cursus actuel d'un traducteur, elle ne figure point dans les programmes par manque d'outils informatiques.

IV. L'encadrement

Cet aspect de la formation nécessite une attention particulière, étant donné les résultats très médiocres de la formation.

En effet, la traduction continue à être enseignée sur la base d'une pédagogie désuète. Une certaine résistance au foisonnement d'outils d'aide à la traduction notamment informatique : logiciels de traduction automatique, de fiches terminologiques et documentaires, de concordanciers, de logiciels de traitement de textes, d'élaboration de bases de données, etc..., se fait sentir dans le comportement de certains enseignants qui perpétuent le modèle traditionnel, c'est-à-dire l'enseignement des langues sans

perspective traductionnelle, avec la primauté du littéraire sur le scientifique et le technique. Les formateurs s'impliquent très peu dans l'univers pédagogique qui est le leur et ce, pour de multiples raisons : d'abord la pléthore d'étudiants dans une formation qui nécessite une attention accrue de la part de l'enseignant démotive l'encadreur. Ensuite, les conditions de travail défavorables à une prise en charge effective de l'apprenant amène l'enseignant à négliger l'évaluation constante de la pléthore d'étudiants. Enfin, si le traducteur professionnel bénéficie de rémunération conséquente qui lui permet un recyclage et des séjours à l'étranger réguliers, ce n'est guère le cas du traducteur enseignant, qui ne dispose ni de temps ni de moyens pour parfaire ses connaissances dans le domaine.

De plus, souvent pour palier le déficit en encadrement, des enseignants de langue ou simplement d'autres filières sont appelés en renfort pour assurer des modules de traduction.

Conclusion

Il n'est point dans mon objectif de dresser un tableau noir de la situation dans laquelle se trouve cette formation mais d'apporter ma contribution pour une refonte totale du cursus du traducteur/ interprète. Si nous voulons faire partie du monde d'aujourd'hui, il est plus que temps, de réhabiliter ce métier qui, dans le tourbillon de la mondialisation devient de plus en plus indispensable.

En effet, la traduction, en tant que canal d'échange et d'enrichissement mutuel entre les cultures, produites par des communautés linguistiques différentes, revêt une grande importance à l'ère où la communication et le transfert de connaissances d'un domaine à un autre, d'une société à une autre, sont les premiers facteurs de réussite de toute entreprise intellectuelle économique.

Plusieurs raisons nous conduisent à penser qu'une réelle prise en charge de cette formation est urgente afin de garantir à notre pays, non seulement la technologie nouvelle, mais également la diffusion à large échelle, de nos valeurs tant linguistiques que culturelles.

Nous pouvons concilier les exigences légitimes de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, avec celles, nécessaires, d'une formation de qualité.

Les dysfonctionnements, mis en évidence, permettront sans aucun doute de faire sortir l'université algérienne de la crise qu'elle traverse en la dotant, dès aujourd'hui, des moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels qui lui permettront de répondre aux attentes de la société, tout en s'insérant dans le système international d'enseignement supérieur, notamment avec l'avènement du système *LMD*.

Introduction

Il s'agit d'exposer l'apport de la traduction dans la thérapie orthophonique. L'enseignement de l'orthophonie est relativement récent au Liban. Hormis une matière en langue arabe et une en anglais, cette spécialité est enseignée exclusivement en français dans les deux seuls instituts d'orthophonie du pays. Quant aux patients, ils sont des Libanais bilingues possédant soit le français et l'arabe soit l'anglais et l'arabe soit ils sont monolingues (arabophones). Donc la langue commune à tous les Libanais est l'arabe. Comme nous le savons, l'orthophonie nécessite une thérapie prolongée chez soi et nous croyons que la traduction de certaines notions orthophoniques en arabe rendra la thérapie plus efficace. Après la traduction de différents tests nous avons relevé plusieurs particularités inhérentes à la langue arabe. Aussi avons-nous élaboré avec les étudiants de fin d'études, une bande dessinée en arabe destinée à expliquer aux non-initiés, notamment les parents des patients, les notions orthophoniques de base. Cette bande dessinée constituera le corpus de notre analyse et par conséquent, le centre d'intérêt de cette intervention.

Dans cet article, est proposée une bande dessinée comme outil informatif élaboré par les soins des deux étudiantes Mireille ABI-AAD et Noha ELIAS et un illustrateur Ziad ABOU FAYSSAL, sous ma direction en tant que linguiste et la co-direction de Mlle Samar HAIDAR en tant qu'orthophoniste. Cet outil vise une prise de conscience du rôle de la traduction afin d'informer les gens non initiés aux problèmes liés à l'orthophonie.

Un bref aperçu sur la situation de l'orthophonie au Liban sera suivi de la présentation des objectifs du matériel, de la méthodologie suivie, et de quelques recommandations.

I. Aperçu historique et linguistique sur l'orthophonie au Liban

Une brève présentation de l'histoire de l'enseignement de cette spécialité et de sa situation linguistique n'est sans doute pas inutile pour comprendre les stratégies adoptées pour l'élaboration du matériel en question.

L'orthophonie est une discipline récente au Liban. Elle est enseignée depuis 1995. La première promotion d'orthophonistes a été diplômée en 1999 seulement. Une partie de ces diplômés a été formée par le département d'orthophonie de l'Université Libanaise. Ce dernier fait partie de la faculté de Santé. L'autre partie des diplômés a été formée par L'ISO (Institut Supérieur d'Orthophonie) de l'Université Saint-Joseph et appartient à la faculté de médecine. Les observateurs sont unanimes quant à la similarité du niveau entre les deux établissements. On reconnaît une qualité d'enseignement assez honorable, du fait de l'emploi, en milieu professionnel, de la quasi-totalité des diplômés.

Au niveau linguistique, les formateurs de formateurs et les personnes qui ont pris cet enseignement en main sont tous francophones. Les universités françaises et belges ont fourni la majeure partie du corps professoral. Des échanges entre universités françaises et francophones et les deux instituts d'orthophonie au Liban se sont multipliés. Comme cette discipline était méconnue dans le pays, la terminologie française s'est imposée et a joui d'une large diffusion au détriment de la langue nationale, l'arabe. Ainsi, il n'est pas étonnant d'entendre les spécialistes et les étudiants tenir leur discours en français quand il s'agit d'un sujet en relation avec l'orthophonie. Ces mêmes personnes, ont souvent tendance à mélanger l'arabe et le français quand ils tiennent un discours à ce sujet devant des Libanais monolingues, donc arabophones.

II. Pourquoi la bande dessinée ?

L'idée de la bande dessinée n'est pas nouvelle. Elle est empruntée à deux spécialistes belges Marianne KLEES & Eleni GRAMMATICOS. Ces dernières avaient élaboré une BD intitulée *Dyslexie : où est la différence ?* et l'ont publiée par l'IPEJ, Initiation Pour l'Enfance et Jeunesse¹⁷². Ce matériel a été choisi pour son caractère accessible et informatif qui se joignent à l'aspect attrayant de la bande dessinée et à l'aspect argumentatif des textes didactiques : « *l'image, sans conteste, éclaire, frappe l'esprit, fait plaisir. Elle a le mérite de focaliser l'attention sur l'un ou l'autre aspect d'un phénomène* ».

Cependant, nous sommes conscients des limites de l'image, laquelle ne peut pas tout traduire. C'est pourquoi notre outil dispose de deux parties complémentaires : une bande dessinée racontant l'histoire d'un enfant dyslexique dysorthographique et un texte informatif mettant l'accent sur les notions non abordées dans la bande dessinée.

III. Pourquoi "adapter" cet outil et non pas "l'adopter" à travers une simple traduction

Le recours à un moyen standardisé à l'étranger n'est ni assez fructueux ni commode compte tenu des variables socioculturelles et éducatives propres à chaque communauté. En effet, les différences sont multiples. Différences socioculturelles se rapportant à la langue (diglossie et bilinguisme), aux mœurs, à la place accordée à l'apprentissage du langage écrit, à la réaction des parents face à l'échec scolaire éventuel de l'enfant, ainsi qu'à la faible qualité de l'information au Liban, à propos de la dyslexie.

IV. Objectifs de l'outil

Bien que notre ambition pour cet outil, soit orientée vers de multiples objectifs, nous nous limiterons à, n'en évoquer que les plus immédiats :

- promouvoir le dépistage précoce des troubles du langage en sensibilisant l'entourage de l'enfant aux divers signes prédictifs et en dressant les particularités de l'apprentissage du langage chez l'enfant dyslexique dysorthographique ;
- adapter l'entourage familial et scolaire de l'enfant dyslexique à travers des conseils pratiques ;
- favoriser la collaboration entre la famille, les instituteurs et l'équipe soignante auprès de l'enfant ;
- sensibiliser les gens concernés (parents, corps éducatif et thérapeutique, responsables politiques s'occupant de l'éducation ainsi que les enfants dyslexiques eux-mêmes) à prendre des mesures offrant des possibilités professionnelles et pédagogiques adaptées aux profils des dyslexiques.

V. Pourquoi l'arabe ?

Il est vrai que le Liban est connu pour son multilinguisme. Cependant, les Libanais monolingues ou qui connaissent les langues étrangères avec des compétences rudimentaires sont nombreux. Devant cette situation, on ressent de plus en plus la nécessité de la création des matériaux adaptés à la situation sociolinguistique et culturelle du pays. Les spécialistes ont remarqué lors de leur exercice professionnel l'inquiétude des parents quand il s'agissait d'expliquer le cas d'un enfant soigné. Comme nous le savons, l'orthophonie nécessite une thérapie prolongée chez-soi et à l'école. Les parents et les instituteurs sont souvent une aide primordiale dans cette thérapie. MESSERSCHMITT nous dit : « *Les parents sont les premiers responsables de leur enfant. Ils doivent travailler à l'adaptation socioculturelle de leur enfant en difficulté et c'est une tâche de longue haleine* »¹⁷³. D'autres spécialistes ajoutent que « *le métier de*

¹⁷² MESSERSCHMITT P., *Ils ne savent pas lire ... et s'ils étaient dyslexiques ? Réponse aux parents*, Campin, Flohnic éditions, 1993, p. 108.

¹⁷³ <http://www.eduscol.education.fr>

parent de dyslexique est un emploi à plein temps : connaître et comprendre ses difficultés, le soutenir dans les moments d'abattement, le pousser à l'effort dans ses moments de relâchement, l'encourager dans ses réussites, et surtout le suivre et l'aider au jour le jour, représente bien 80% du travail à fournir auprès d'un enfant dyslexique »¹⁷⁴.

Devant l'immensité de la charge que les parents sont appelés à assumer, nous avons jugé que leur implication dans la thérapie est décisive pour réussir cette difficile mission. Dès lors, la traduction des notions en relation avec l'orthophonie, s'est avérée impérative, en vue de faire comprendre aux parents la situation de leur enfant et les stratégies à suivre.

De plus, beaucoup de parents ignorent des notions telles que la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie. Il fallait donc trouver d'une part, un moyen pour expliquer et faire comprendre des notions méconnues des parents et des instituteurs, et, d'autre part, les informer pour les sensibiliser.

Face à cette situation et au manque de sensibilisation et l'insuffisance d'outils informatifs adaptés aux variables socioculturelles, linguistiques et écologiques propres à la population libanaise, nous avons tenté de pallier cette lacune en tentant d'adapter un matériel informatif intitulé *Dyslexie* ; où est la différence ?"

VI. Méthodologie

Cet outil, conçu pour la population libanaise, appelle une étude préalable traitant divers aspects du trouble (le vécu familial et scolaire, la qualité des options offertes aux enfants dyslexiques dysorthographiques libanais ...), s'est avérée nécessaire afin de décrire l'état des lieux au Liban, les besoins et les demandes des enfants, de leurs parents et de leurs instituteurs. Ceci a nécessité une enquête ayant pour but l'orientation de l'outil en question.

VII. L'élaboration des questionnaires

Nous avons été amenés à élaborer un questionnaire par récepteur. Chaque type de récepteur imposait un questionnaire différent aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau linguistique.

Le questionnaire adressé aux orthophonistes comprenait 15 questions en français. Bien évidemment l'utilisation d'une terminologie très spécialisée et en français ne posait pas de problème, vu l'homogénéité de l'enseignement dans les deux instituts de formation.

Le questionnaire concernant les parents comportait 16 questions et comprenait deux versions : une en français et l'autre en arabe. Quant au mot *dyslexie*, les étudiantes donnaient la traduction du mot en arabe (تعسر القراءة) et ont translittéré le mot français arabisé en lettres arabes (ديسلكسيا) /disleksja/. En effet, certains Libanais sont beaucoup plus familiarisés avec le terme français que son équivalent arabe.

Le questionnaire adressé aux sujets présentant une dyslexie et ayant suivi une rééducation orthographique comptait 12 questions, outre 3 supplémentaires pour les dyslexiques adultes.

Le dernier questionnaire était destiné aux instituteurs et il comprenait 13 questions dans les deux langues.

Ces questionnaires ont orienté la conception de la bande dessinée. La collecte des informations par le biais de la passation de l'analyse des résultats de questionnaires (distribués aux enfants dyslexiques, à leurs parents, aux instituteurs et aux orthophonistes) ainsi que les résultats d'une recherche auprès des

¹⁷⁴ GREIMAS, Algirdas Julien, COURTÉS, Joseph, *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1985

centres et des écoles accueillant les enfants dyslexiques dysorthographiques libanais, ont permis d'élaborer le scénario de la bande dessinée.

VIII. La transparence

VIII.1 Les protagonistes

Comme nous le savons, le Liban est un pays multiconfessionnel où les prénoms ont en général une appartenance religieuse. Nous avons choisi un prénom arabe, fréquent, moderne et que toutes les confessions utilisent et qui n'est pas chargé de confessionnalisme.

C'est une famille typiquement citadine, de niveau social moyen. La mère, femme au foyer, tire la sonnette d'alarme en prévenant son mari qui est un papa attentif au problème de l'enfant. Le père n'hésite pas à accompagner sa famille chez les spécialistes et soutient son épouse et son enfant jusqu'à résolution du problème.

L'histoire est rétrospective : Wissam, notre héros, est déjà grand. Il s'est débarrassé de ses problèmes qui ne sont plus pour lui qu'un mauvais souvenir, mais aussi l'occasion de se rappeler de ses parents lucides et conscients. Ces derniers n'ont épargné aucun effort afin de faire face à ses problèmes de lecture, d'orthographe et de calcul. Ils sont déjà passés par les instituteurs, puis ils ont changé d'école et enfin ils ont découvert cette spécialité, l'orthophonie. Il est vrai qu'ils auraient gagné du temps s'ils étaient informés, mais il n'est jamais trop tard pour se faire soigner. Notre outil est, justement, là pour sensibiliser les parents à ce problème et pour les avertir que la thérapie n'est pas une baguette magique mais un suivi de longue haleine qui exige de la patience de plusieurs personnes (parents, instituteurs et orthophonistes) à plusieurs niveaux (scolaire, psychologique, social).

VIII.2 Conception de la BD

Nous avons opté pour une bande dessinée informative. Le lecteur peut la lire dans une salle d'attente en l'espace d'une demie heure. Elle est rédigée en arabe littéral et relève d'un registre courant ayant des phrases simples et facilement comprises par des gens ayant un niveau de scolarisation modeste. Nous avons veillé à ce que les images ne soient pas trop chargées de texte. Plusieurs vignettes se suivent sans comporter un seul mot. Elles mettent l'accent sur les expressions des visages pour mettre en évidence les soucis des protagonistes ou leur soulagement.

Nous pensons que cette BD doit être reproduite et placée dans les écoles, les cabinets des orthophonistes, les salles d'attente des médecins, notamment, celles des pédiatres.

VIII.3 Les textes informatifs

Pour alléger leur condensation, les textes informatifs ont été éparpillés entre les différentes séquences de la BD. Ces textes sont assez sélectifs, car nous avons voulu un document non encombrant et qui ne découragerait pas le lecteur. En outre, ce document sert d'exemple à suivre pour d'autres volumes ayant les mêmes objectifs.

Bien que les orthophonistes soient libanaises et qu'elles maîtrisent parfaitement la langue arabe, elles ont fait appel à une traductrice professionnelle. Ceci, en vue d'un produit de qualité et qui restera opératoire une fois le travail achevé.

Dans les deux premières parties, sont présentées la dyslexie et la dysorthographie. Pour chaque notion, est fournie la définition, les raisons de son apparition, ses manifestations et ses symptômes et les recommandations à suivre dans un cas positif.

La troisième partie a pour objectif de présenter la science orthophonique, l'orthophoniste et son rôle. Cette même partie met en lumière le rôle des parents et des instituteurs, dans la thérapie d'un enfant présentant les troubles.

La quatrième partie évoque les perspectives d'un enfant dyslexique et son parcours scolaire.

La cinquième et dernière partie, dresse un état de lieu au sujet du manque d'informations et de la très faible implication du gouvernement dans ce problème de santé publique.

VIII.4 Évaluation de l'outil

Cet outil qui n'est qu'un début dans un domaine encore peu exploré au Liban, n'a pas encore été testé par les gens potentiellement concernés. Cependant, il a été admiré et approuvé par les orthophonistes et les linguistes qui ont eu l'occasion de le lire.

IX. Recommandations

À la fin de cet article nous aimerions faire les recommandations suivantes :

- Nous invitons les spécialistes (orthophonistes, linguistes, traducteurs, éditeurs, ONG) de différents pays, s'intéressant au monde arabe, à considérer les outils informatifs dans les langues maternelles comme une condition sine qua non pour une efficacité indiscutable et non comme un luxe de dernier choix.
- Encourager les étudiants et les chercheurs à s'intéresser aux problématiques de la diffusion des savoirs en lien avec l'orthophonie en langue maternelle.
- La création d'une association à l'instar de l'ALO au niveau du monde arabe, rassemblant, orthophonistes et linguistes pour développer la coopération dans ce domaine.

Conclusion

Cet article n'est que l'occasion d'évoquer une expérience ambitieuse lancée par les étudiants en orthophonie au Liban, et d'attirer l'attention sur un domaine peu connu dans le pays malgré son importance. Un de ses objectifs majeurs est de mettre en évidence le rôle de la traduction en orthophonie. Cette dernière intervention cesse d'être un moyen de transmission pour devenir un outil de compréhension et d'action. Traduire pour agir efficacement est l'essence du présent message. Il faut donc saisir l'importance de diffuser les informations en langue maternelle pour une meilleure efficacité et pour que la thérapie orthophonique ne soit pas le privilège d'une tranche de la société au détriment d'une autre.

Bibliographie

BELLONE Christian, *Dyslexie dysorthographe : connaissances de base théoriques et pratiques d'hier à aujourd'hui et demain*, Paris, Ortho Edition, 2003.

BOHAS Georges, *Développements récents en linguistique arabe et sémitique*, Paris, IFD, 1993.

KOTOB Hayssam, *Quand le langage documentaire se sert de la traduction (Le thesaurus multilingue de l'Institut du Monde Arabe à Paris)*, Diversité linguistique et pratiques courante, Actes du colloque *La traduction humaine automatique et interprétation*, pp. 57-66, 28-29-30 septembre, 2000, Université de Tunis I, Tunis.

KOTOB Hayssam , *Bilingue malgré lui !*, La psychopédagogie au Liban : Etat des lieux, pp. 59-73 Université de Balamand, Publication de l'Université de Balamand, 2002.

KOTOB Hayssam , *Culture, enseignement des langues et traduction* », Actes du colloque *La Contribution de l'enseignement du français au dialogue des cultures*, 16-17 octobre, Beyrouth, Dar Almoufid, La Fédération Internationale des Professeurs de Français, 2002.

KOTOB Hayssam, *L'apport de la traduction dans le rayonnement scientifique arabe au Moyen Age*, Atelier de traduction, n° 02, 2004, pp. 159-168, Suceava (Roumanie), Editura Universtatii.

YVES Robert, *Dyslexies et nouvelles technologies*, pp. 60-70, Glossa, n° spécial, congrès scientifique de Marseille, 2001.

Une des caractéristiques les plus remarquables de l'homme est la langue car à la fois universelle et singulière. En effet, en tant qu'« hommes de parole », d'une part les êtres humains se distinguent de toutes les autres créatures vivantes par leur capacité de communiquer entre eux au moyen d'un langage articulé, d'autre part, ils utilisent des langues différentes, d'une communauté à l'autre.

Or, « qualifiée de "naturelle", la langue est censée s'opposer aux langages "artificiels" en ce qu'elle caractérise la "nature humaine" tout en transcendant les individus qui l'utilisent (...), dominant (ainsi) les sujets parlants qui sont incapables de la changer ... ».

Nous basant sur ce postulat énoncé par GREIMAS et COURTÈS dans le *Dictionnaire raisonné de la Théorie du langage*¹⁷⁵, nous relevons deux caractéristiques des langues pour le moins surprenantes car en apparence incompatibles : l'immanence et la transcendance. Le langage est effectivement immanent à l'être humain dans la mesure où il est « contenu dans sa nature » d'où son universalité et, dans le même temps, il lui échappe car il n'est pas en son pouvoir de modifier son fonctionnement.

Voyons de quelle façon :

- Concernant l'immanence de la langue d'abord, nous remarquons ceci : la langue caractérise tous les êtres humains sans exception, dans la mesure où l'ensemble des membres de toutes les communautés – les plus évoluées qui soient comme les plus primitives - utilisent, pour communiquer entre eux, un système sémiotique vocalique constitué de phonèmes articulés qu'il est convenu d'appeler langue ;

- Cette faculté universelle de l'être humain présente une deuxième caractéristique non moins remarquable : la transcendance. En effet, si les membres d'une même communauté peuvent communiquer entre eux grâce à la langue, c'est parce que tout se passe comme s'il y avait eu préalablement un consensus social, une sorte d'accord tacite entre les individus d'une même communauté, sur ce à quoi renvoient les mots si bien qu'aucun individu ne peut s'aviser de s'approprier sa propre langue en modifiant les règles qui régissent son fonctionnement. Celle-ci en tant que système sémiotique spécifique appartenant en propre à l'ensemble de la communauté linguistique se présente donc comme un bien collectif dont aucun membre, par exemple, transformer les règles de fonctionnement morpho-syntaxiques, ni attribuer d'autres Sé aux Sa des signes linguistiques qui la constituent, sans risquer de brouiller la communication avec les autres membres de sa communauté et par là, de se condamner à une forme d'autisme en s'isolant irrémédiablement.

Ce sont ces aspects du langage qu'évoque également Paul RICŒUR lorsqu'il souligne à la fois l'universalité du langage et le rôle d'une langue commune dans chaque communauté linguistique (in « Le paradigme de la traduction »)¹⁷⁶ :

« D'abord, le fait considérable de l'universalité du langage : « Tous les hommes parlent » ; c'est là un critère d'humanité à côté de l'outil, de l'institution, de la sépulture ; par langage, entendons l'usage de signes qui ne sont pas des choses, mais valent pour des choses - l'échange des signes dans l'interlocution -, le rôle majeur d'une langue commune au plan de l'identification communautaire (...) ».

En effet, « tous les hommes parlent », mais ils parlent des langues différentes selon la communauté à laquelle ils appartiennent. Diversité linguistique donc qu'il ne manque pas de mettre en évidence un peu plus loin :

« Voilà une compétence universelle démentie par ses performances locales, une capacité universelle démentie par son effectuation éclatée, disséminée, dispersée. »

¹⁷⁵ GREIMAS Algirdas Julien, COURTÈS Joseph, *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1985.

¹⁷⁶ RICŒUR Paul, *Le paradigme de la Traduction*, in *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.

Dans son essai, *L'homme de paroles*, Claude HAGÈGE s'intéresse également à cette faculté particulière de l'homme, en ce sens qu'elle est la plus à même de permettre d'élucider la nature humaine dans ce qu'elle a d'imprévisible. C'est donc à travers cette « aptitude obstinée au dialogue avec son semblable, (cette) vocation à pratiquer l'échange » (p. 9) que l'homme se prête peut-être le mieux à l'étude.

Face à cette évidence irréfutable, il n'est pas étonnant de voir des chercheurs parmi les linguistes et les sociologues notamment se poser la question suivante : étant donné cette compétence universelle, au-delà de leurs différences d'effectuation, les diverses langues parlées dans le monde sont-elles quand même superposables ?

C'est là tout l'objet de cette communication.

I. La pluralité et la diversité des langues ou « la dispersion / confusion »

Non seulement les hommes parlent des langues différentes, mais il y a un autre fait remarquable, c'est le nombre impressionnant de langues parlées dans le monde (beaucoup plus de cinq mille langues, d'après les spécialistes). Un si grand nombre de langues ne risque-t-il pas de compromettre fatalement, voire de condamner la communication intercommunautaire. S'il en était ainsi, il y aurait lieu de se demander pourquoi un si grande diversité linguistique pour une faculté unique ?¹⁷⁷

Si, dans l'état actuel des connaissances, aucun élément scientifique n'est venu corroborer la thèse d'une langue originelle unique d'où auraient dérivé les autres langues, rien non plus en dehors des spéculations des anthropologues ne permet d'expliquer cette dispersion.

Référons-nous encore une fois à Paul RICŒUR qui rappelle à quel point il est difficile de trouver une explication à cette grande disparité linguistique :

« Tout critère darwinien d'utilité et d'adaptation dans la lutte pour la survie est mis en déroute ; cette multiplicité indénombrable est non seulement inutile, mais nuisible. En effet, si l'échange intra-communautaire est assuré par la puissance d'intégration de chaque langue prise séparément, l'échange avec le dehors de la communauté langagière est rendu à la limite impraticable par ce que STEINER nomme "une prodigalité néfaste" ... »¹⁷⁸

La difficulté, voire même l'impossibilité de la communication entre les différentes communautés langagières n'est pas due seulement aux différences entre les langues sur tous les plans (phonétique, lexical, morpho-syntaxique, ...). En effet, en dehors du fait que les langues se caractérisent toutes par la double articulation, elles se distinguent les unes des autres, non seulement par leurs phonèmes respectifs, mais également par la manière dont elles découpent le réel et par la manière dont elles l'organisent en fonction de la vision du monde propre à chaque communauté. C'est justement parce que chaque communauté langagière possède sa propre façon de percevoir le réel que les langues sont intrinsèquement différentes, qu'elles ne sont pas superposables, qu'elles ne sont pas, selon l'image de Georges MOUNIN, des « sacs-à-mots, où l'on pourrait puiser les mots un par un, comme on puise les caractères d'imprimerie un par un dans la case du typographe »¹⁷⁹ (p. 27). D'où l'existence, la nécessité, mais aussi la difficulté de la traduction.

II. Les principales raisons pour lesquelles les langues ne sont pas superposables

II.1 Visions différentes d'une même réalité objective

La première raison est que les langues nous offrent des visions différentes de la même réalité parce que d'une part, elles ne découpent pas la même réalité de la même façon et que, d'autre part, elles ne réfléchissent pas fidèlement cette réalité extérieure comme le ferait un miroir par exemple, elles en donnent seulement une image qui correspond à la façon dont les usagers perçoivent cette réalité. A ce

¹⁷⁷ HAGÈGE Claude, *L'homme de parole*, Paris, Fayard, 1985, RICŒUR Paul, op. cit.

¹⁷⁸ RICŒUR Paul, op. cit. MOUNIN Georges, *Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.

¹⁷⁹ MOUNIN Georges, *Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.

propos, Jost TRIER écrit (cité par Georges MOUNIN): « Chaque langue est un système qui opère une sélection au travers et aux dépens de la réalité objective. En fait, chaque langue crée une image de la réalité, complète, et qui se suffit à elle-même. (...) (Ce qui explique que) les éléments de réalité du langage dans une langue donnée ne reviennent jamais tout à fait sous la même forme dans une autre langue, et ne sont pas non plus, une copie directe de la réalité. Ils sont, au contraire, la réalisation linguistique et conceptuelle d'une vue de la réalité... »¹⁸⁰.

Pour illustrer cela, prenons un exemple de termes de langues différentes se rapportant à une même réalité concrète, les liens de parenté, et comparons les mots de la langue française pour désigner ces liens avec ceux de la langue arabe. Les termes français « oncle » et « tante » désignent indifféremment l'oncle et la tante paternels ou maternels, la langue arabe possède des termes distincts pour les distinguer. Par contre, neveu et nièce n'ont pas de correspondants en arabe, d'où l'emploi de l'expression équivalente : fils ou fille de ma sœur, de mon frère. Il serait tentant pour certains d'expliquer ces différences en évoquant l'importance des liens familiaux dans telle ou telle société, mais ces exemples montrent clairement qu'il n'est pas possible de se contenter de ce genre d'explications. Cette caractéristique des langues constitue néanmoins un des écueils auxquels peut se heurter le traducteur.

C'est à cet aspect des langues que fait référence Rachid BOUDJEDRA lorsqu'il écrit dans *Lettres algériennes*¹⁸¹ :

« Ecrire, dire c'est essentiellement se battre avec les mots si nombreux, si glissants et si fuyants qu'il est impossible de les contenir plus longtemps. Toutes les langues ont trop de mots pour dire les choses. Le français est volubile. La langue arabe, elle, est excessive ! C'est peut-être de là que viennent mes problèmes avec les mots français. Il y a six cents mots arabes pour nommer le lion. Trois cents quatre-vingt-sept pour le cheval. (...) »

Donc parler, écrire, c'est m'acharner à trouver, à chaque fois, le mot français adéquat, susceptible d'exprimer l'image mentale qui obsède celui qui s'exprime. Avec la pléthore de mots arabes embusqués dans ma tête, cela se complique ! »

Cette difficulté à laquelle se heurte Rachid BOUDJEDRA et bien d'autres est d'autant plus grande que nous savons qu'il n'existe pas de synonymes parfaits, qu'il y a toujours des nuances de sens si infimes soient-elles, des connotations qui les distinguent, comme c'est le cas par exemple pour les synonymes « indigène » et « autochtone ».

II.2 Inadéquation entre structure de la langue et expérience humaine

La deuxième raison qui fait que les langues ne sont pas superposables est l'absence de corrélation entre la structure de la langue et l'expérience humaine. Dans *Eléments de linguistique générale*, André MARTINET écrit :

« A chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. (...) Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse **différemment** dans chaque communauté », (pp. 16 et 25)¹⁸².

Et ce d'autant plus que les structures linguistiques n'évoluent pas au même rythme que l'évolution des connaissances humaines, elles ne rendent pas compte des progrès scientifiques réalisés par les hommes. Cette particularité se retrouve aussi bien dans la façon de parler de l'ensemble des membres d'une même communauté que dans celle des individus pris séparément.

Ainsi, nous savons tous et depuis fort longtemps que ce n'est pas le soleil qui tourne autour de la terre et pourtant nous continuons à dire « le soleil se couche, le soleil se lève », sans que personne ne soit gêné par l'inexactitude de la formulation. De même, nous continuons à « tirer la chasse » dans les toilettes alors que ce système n'existe pratiquement plus.

¹⁸⁰ MOUNIN Georges, op. cit.

¹⁸¹ BOUDJEDRA Rachid, *Lettres algériennes*, Paris Grasset, 1985.

¹⁸² MARTINET André, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 2003.

Le même décalage entre structures linguistiques et connaissance du monde peut se retrouver également dans la manière de parler d'un individu tel que celle d'un spécialiste s'adressant à un profane. Ainsi le médecin, questionnant son patient pour établir un diagnostic, s'efforcera de s'exprimer de façon à être compris par celui-ci en évitant de recourir à ce que les non-initiés nommeront le jargon médical.

II.3 Les langues : un moyen d'expression de la pensée approximatif

La dernière raison est que, malgré leur supériorité sur tous les autres systèmes sémiotiques, les langues demeurent un moyen d'expression de la pensée approximatif.

Pourtant dans le *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, nous pouvons lire ceci : « les langues sont l'expression de la faculté de langage propre à l'espèce humaine. A l'aide de symboles vocaux, les membres d'un groupe s'expriment, communiquent et agissent. »¹⁸³ Cette définition peut donner à entendre qu'il suffit de s'exprimer pour communiquer exactement ce que nous voulons dire. En réalité, nous faisons tous les jours l'expérience de la « résistance » du langage : qui n'a pas éprouvé, un jour ou l'autre, un sentiment de frustration en ne trouvant pas les mots exacts qui lui auraient permis d'exprimer parfaitement une idée, un sentiment, voire même une nuance de couleur ? En dépit donc de sa supériorité sur tous les moyens d'expression (système sémiotique artificiels, mimiques, gestuelle, etc...), le langage humain demeure un moyen d'expression approximatif.

Nous pouvons trouver diverses explications à cela. Parmi celles-ci, voyons d'abord celles proposées par Fatima MERNISSI dans son roman, *Rêves de femmes. Une enfance au harem*,¹⁸⁴ où des femmes cloîtrées ne pouvaient se procurer exactement ce dont elles avaient besoin parce qu'elles étaient obligées, pour ce faire, de passer par l'entremise d'une tierce personne :

« (Les femmes cloîtrées) étaient obligées d'expliquer ce qu'elles voulaient à Sidi Allal, qui allait le chercher. Chama avait dû attendre des mois pour obtenir exactement la soie rouge qu'elle désirait, puis quelques semaines encore pour le fil bleu et, même alors, les couleurs n'étaient pas tout à fait à sa convenance. Sidi Allal n'avait pas la même notion qu'elle du bleu et du rouge. Il est fréquent, comme je m'en suis rendu compte, **que les mots ne veuillent pas dire la même chose pour tout le monde**, même quand on parle de détails aussi simple que les couleurs (...) », (p. 204).

Rachid BOUDJEDRA également nous fait part des mêmes préoccupations dans *Lettres algériennes*¹⁸⁵. Il avoue sa hantise des mots qui se révèlent souvent être des « objets » insaisissables :

« Il m'a toujours semblé que parler ou écrire c'est s'exprimer. C'est-à-dire se tordre, s'essorer. C'est aussi s'impliquer dans la passion. J'ai toujours combiné les mots de telle manière que de leur combinaison naisse une image, une impression profonde, une émotion pure et, surtout, une conscience émue et mouvementée du monde. Mais il est vrai que les mots nous échappent quelque peu dans la mesure où ils ont plusieurs sens. Ils sont glissants, instables et fuyants. Chaque combinaison leur donne une succession de sens, une accumulation d'interprétation, une superposition de malentendus.

C'est pour cela que je suis souvent trahi par les mots. Ils me devancent constamment d'une façon définitive. Irrattrapable », (p. 14).

C'est donc, parce que les mots ne veulent pas dire la même chose pour tout le monde et qu'ils nous résistent, qu'ils disent plus que ce que l'on pense avoir dit, ou même tout à fait autre chose, que toute communication peut s'avérer aléatoire par la part d'imprévisible qu'elle est susceptible de comporter.

Pourtant, il faut bien admettre que la langue demeure malgré tout le moyen de communication le plus efficace que possède l'homme pour exprimer ses pensées. C'est ce qu'avait déjà remarqué Albert DAUZAT en 1912, lorsqu'il écrivait dans sa *Philosophie du langage*¹⁸⁶ :

¹⁸³ BONTÉ Pierre, IZARD Michel, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Quadrige / PUF, 2000.

¹⁸⁴ MERNISSI Fatima, *Rêves de femmes. Une enfance au harem*, Paris, Albin Michel, 1993.

¹⁸⁵ BOUDJEDRA Rachid, op. cit.

¹⁸⁶ BOUDJEDRA Rachid, op. cit. DAUZAT Albert, *Philosophie du langage*, Paris, Fammarrion, 1912.

« *Le langage est un système de signes... le plus souple, le plus complexe, le moins imparfait pour objectiver les faits psychologiques. (...) Le langage ne saurait prétendre à réaliser la transmission exacte de la pensée. Il est seulement l'instrument le moins imparfait qui permette la transmission des idées* », (p. 22).

En dépit de toutes ces difficultés, non seulement la communication intra-linguistique mais également la communication inter-linguistique est et a toujours été possible. Ce que reconnaît volontiers Paul RICOEUR lorsqu'il écrit :

« *Et pourtant la traduction s'inscrit dans la longue litanie des « malgré tout ». En dépit des fratricides, nous militons pour la fraternité universelle. En dépit de l'hétérogénéité des idiomes, il y a des bilingues, des polyglottes, des interprètes et des traducteurs* » (p. 33).

Ainsi, il serait vain de nier l'évidence de cette réalité : la communication, intra ou translinguistique, est possible envers et malgré tout. S'il en était besoin, notre présence ici en serait la preuve. Les difficultés de la communication ne sont pas propres à la traduction, elles sont inhérentes à toute communication qu'elle soit intralinguistique ou translinguistique.

En fait, le véritable problème qui se pose au traducteur est le suivant : étant donné la complexité de ce moyen de communication que sont les langues et leurs différences intrinsèques respectives, faut-il, lors des traductions, adapter le sens aux spécificités de la langue d'accueil ou adapter la langue d'accueil aux particularités du sens véhiculé par la langue d'origine, sachant que non seulement les mots eux-mêmes, mais également leur agencement, transmettent, en plus des signifiés auxquels ils renvoient, une certaine valeur qui leur est propre et qui n'est pas identique aux autres mots et tournures qui leur correspondent d'une langue à l'autre. A titre d'exemple, il suffit de penser aux expressions françaises pour désigner « le sexe fort » et le « sexe faible » et aux expressions correspondantes en arabes « el djens ellatif » et « el djens el khachin » et à tout ce que ces expressions véhiculent comme non-dits mais néanmoins parfaitement perceptibles. Dans *L'épreuve de l'étranger*¹⁸⁷, Antoine BERMAN, cite en exergue un passage d'une lettre de Wilhem VON HUMBOLT à SCHLEGEL, datée du 23 juillet 1796, dans laquelle il évoquait déjà ce dilemme auquel devait être inévitablement confronté le traducteur :

« *Chaque traducteur doit immanquablement rencontrer l'un des deux écueils suivant : il s'en tiendra avec trop d'exactitude ou bien à l'original, aux dépens du goût et de la langue de son peuple, ou bien à l'originalité de son peuple aux dépens de l'œuvre à traduire...* »

Bibliographie

- BERMAN Antoine, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1984.
BONTE Pierre, IZARD Michel, (sous la direction de), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Quadrige/PUF, 2000.
BOUDJEDRA Rachid, *Lettres algériennes*, Paris, Grasset, 1985.
DAUZAT Albert, *Philosophie du langage*, Paris, Flammarion, 1912
GREIMAS Algirdas Julien, COURTES Joseph, *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1985.
HAGÈGE Claude, *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985.
MARTINET André, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 2003 (4^e édit.)
MERNISSI Fatima, *Rêves de femmes. Une enfance au harem*, Paris, Albin Michel, 1996.
MOUNIN Georges, *Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963
RICOEUR Paul, *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.
STEINER Georges, *Après Babel*, Paris, Albin Michel, 1998.

L'Unité terminologique : langue naturelle ou langage artificiel ?

¹⁸⁷ BERMAN Antoine, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1984.

Introduction

Cette communication s'inscrit dans le cadre de notre travail de doctorat sous la direction de Loïc DEPECKER. Il vise à montrer le fonctionnement à la fois naturel et artificiel qui caractérise « l'unité terminologique » scientifique ou technique, abordée sous l'angle d'une pratique terminologique wüstérienne¹⁸⁸, qui est issue du positivisme logique du Cercle de Vienne. Par ailleurs, nous mettrons l'accent sur l'aspect artificiel de « l'unité terminologique » qui la distingue du signe linguistique, et qui lui confère un rôle unificateur des langues naturelles comme nous allons le voir plus loin (fig. 3), en donnant la primauté au « concept ».

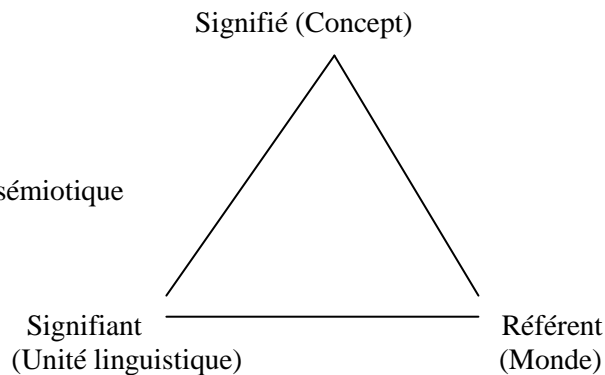
Nous limiterons notre démonstration à l'aspect technique de « l'unité terminologique », car le domaine dans lequel nous travaillons est celui de l'informatique.

I. Approche du signe linguistique et de l'unité terminologique à travers l'arbitraire du signe et la théorie de la valeur

I.1 Approche du signe linguistique et de l'unité terminologique à travers l'arbitraire du signe

Les langues naturelles ont comme unité d'analyse le signe linguistique dans une tradition saussurienne. Le signe linguistique est une unité d'analyse composée d'une part, d'une image acoustique (le signifiant) et, d'autre part, d'un concept (le signifié). Ces deux éléments forment une entité biface. Ils entretiennent une relation de réciprocité. Cette relation est à la fois arbitraire et conventionnelle. En effet, « Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : le signe linguistique est arbitraire » (*Cours de linguistique générale*, p. 100, 2003,). L'arbitraire ou l'immotivation des signes des langues naturelles suppose donc d'une part qu'un même concept peut être associé à des images acoustiques différentes selon les langues, et que d'autre part le signe est sans rapport avec la chose (réfèrent) à laquelle il renvoie.

Ainsi :

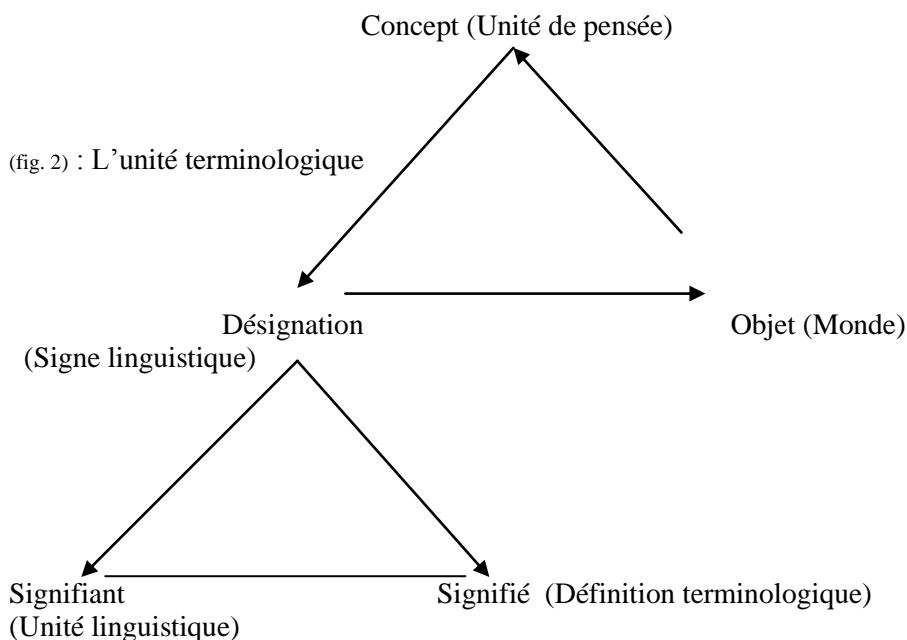


(fig. 1) : Triangle sémiotique

¹⁸⁸ Les travaux de WÜSTER se rattachent à ceux du Cercle de Vienne dont un des objectifs est de s'opposer au retour de la métaphysique. Si les ontologies sont effectivement utilisées par WÜSTER, ce n'est pas pour définir l'être selon son essence, mais pour définir le concept (notion) comme composé d'éléments (ROCHE, p. 49, 2005).

En outre, il n'existe aucun rapport naturel, étranger à la pure convention linguistique, entre le signifiant et le signifié. L'arbitraire du signe suppose un accord entre les locuteurs car il n'est pas au pouvoir de l'individu de rien changer à un signe une fois établi dans un groupe linguistique, car la langue est normative. Cet accord est un « contrat qui ne peut plus être brisé, à moins de supprimer la vie du signe, puisque cette vie du signe repose sur le contrat ». (SAUSSURE, *Écrits de linguistique générale*, p. 103, 2002). La contradiction générée par le principe de « l'arbitraire du signe » est appelée familièrement « la carte forcée ». On dit à la langue : « Choisissez ! mais on ajoute : « Ce sera ce signe et non un autre ». (*Cours de linguistique générale*, p. 104, 2003).

Nous retrouvons partiellement ce principe fondamental dans « l'unité terminologique » malgré le fait que son fonctionnement est plus complexe que celui du signe saussurien. Elle se compose, en effet, de trois pôles. Le premier est le concept, qui représente une unité de pensée ayant un rôle structurant et unificateur des langues (pôle conceptuel - supralinguistique -). Le second pôle est l'objet tangible du monde réel (pôle extralinguistique). Le troisième est la désignation (pôle linguistique d'une unité terminologique) et représente la face linguistique de l'unité terminologique. Ce dernier pôle se compose à son tour d'une face matérielle appelée « signifiant » et d'une définition terminologique dénotative appelée « signifié », laquelle est la matérialisation du concept abstrait en langue, comme l'affirme, d'ailleurs, Lara : « The concept is, therefore, that discursive construct we call scientific description or definition » (LARA, p. 71, 1999), et DEPECKER : « [...] le concept est décrit en terminologie par une définition linguistique » (DEPECKER, p. 94, 2000) :



Ainsi donc, un terme spécialisé (unité terminologique) n'échappe pas au principe de l'arbitraire du signe, puisqu'il utilise avant tout une expression linguistique d'une langue naturelle. Nous pouvons ainsi utiliser pour un même concept différentes unités linguistiques. À titre d'exemple, le concept de //mémoire virtuelle//, peut recevoir l'unité linguistique française "mémoire virtuelle", mais aussi celle qui est utilisée en anglais, à savoir "virtual memory" (LAFARGUE, p. 202, 2003).

Ces deux unités linguistiques spécialisées montrent bien l'existence d'une convention linguistique. En effet, elles sont, avant tout des normes, qui doivent être utilisées par tous les individus de la communauté linguistique, intéressés de près ou de loin à l'informatique. Cependant, il est nécessaire de préciser que cette convention n'est établie que par une partie seulement de toute cette communauté, laquelle se compose généralement de plusieurs terminologues et/ou des experts du domaine technique, objet d'une construction terminologique.

I.2 Approche du signe linguistique et de l'unité terminologique à travers la théorie de la valeur

Le signe linguistique est caractérisé aussi par la théorie de la valeur abordée par Ferdinand de Saussure. Dans cette optique, la langue est un système de relations dont les éléments n'ont pas de validité indépendamment des relations d'équivalence et de contraste (substitution, commutation) avec les autres. En effet, le signe linguistique n'a de valeur que par rapport aux autres signes. Le signe est en d'autres termes ce que les autres ne sont pas, c'est-à-dire que le phénomène de la synonymie, lequel représente une des contraintes linguistiques habituelles, n'existerait pas, car dans chaque forme (signifiant), il doit y avoir une nuance sémantique. « Dans la langue, comme dans tout système sémiologique, ce qui distingue un signe, voilà ce qui le constitue. C'est la différence qui fait le caractère, comme elle fait la valeur et l'unité » (*Cours de linguistique générale*, p. 168, 2003). La notion de valeur est placée ici au cœur du système de la langue. Qu'elle soit considérée dans son aspect conceptuel ou dans son aspect matériel, la valeur d'une unité du système se définit de manière différentielle, par le rapport qu'elle entretient avec les autres unités de sens du système. Elle tient son identité de son caractère oppositif.

Une terminologie se compose de plusieurs unités terminologiques, lesquelles sont structurées dans un micro-système, qui respecte des normes établies par l'ISO, notamment (NF ISO-704, 2001). Cette structuration est différente de celle des langues naturelles, qui se composent de signes linguistiques entretenant des relations issues d'une vie sémiologique et liée à la volonté d'une masse sociale. L'individu ne peut rien y changer arbitrairement et ne peut décider tout seul que tel mot devrait être rattaché à tel concept, comme c'est le cas en terminologie où les unités terminologiques sont, avant leur diffusion et leur implantation, le résultat d'un travail néologique et de structuration consciente de quelques terminologues, voire d'un seul individu. Par exemple : le terme « ordinateur » est créé en 1955 par Jacques PERRET, et est proposé à IBM France.

Ainsi, nous retrouvons le même principe de base qui structure les langues naturelles, puisqu'une unité terminologique renvoie avant tout à un concept qui existe grâce à sa différence et il est ce que les autres unités terminologiques ne sont pas, dans un système formel, hiérarchisé et logique.

Les unités terminologiques sont structurées par des relations logiques et ontologiques.

La constitution d'arborescences est une recommandation méthodologique de poids, et ce, dans le cas précis de l'élaboration d'un dictionnaire terminologique (Nassim ZELLAL, p. 18, 2005).

Les relations logiques sont alors définies comme des rapports d'abstraction entre les concepts. Il s'agit du rapport d'inclusion. Par exemple : L'orange est un agrume, et elle est un fruit (genre –GEN-/espèce ou type –SPE-). Nous aurons alors des concepts superordonnés et d'autres subordonnés (ZELLAL, op. cit.).

Les relations ontologiques entre concepts sont définies comme des rapports entre concepts. Les objets auxquels ils renvoient sont en relation avec « le tout et la partie ». Par exemple : l'aile est une partie de l'avion (partie/tout) (ZELLAL, op. cit.). En pratique, cette distinction entre relation logique et relation ontologique est fondamentale pour comprendre les différences d'appréhension du réel, de structuration des langues et des ensembles terminologiques.

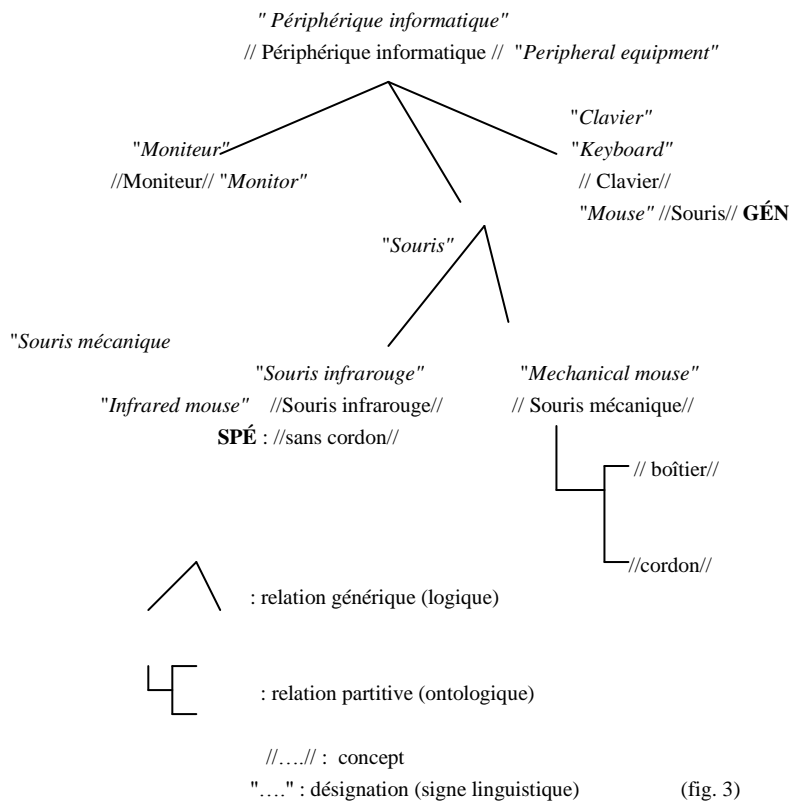
Une unité terminologique aura alors une définition linguistique laquelle renvoie à un concept bien délimité ; celui-ci dépend des relations qui le rapprochent ou qui le distinguent des autres concepts, le tout dans un même système conceptuel d'un domaine spécialisé. La définition en terminologie est constituée par « définisseur initial », appelé aussi « genre prochain », et de définisseurs complémentaires, appelés aussi « spécifiques ». « Le définisseur initial permet de situer l'unité terminologique traitée par rapport aux autres dans un système terminologique donné. Il représente généralement le niveau conceptuel immédiatement supérieur (genre prochain) au concept du terme traité par la définition » (DEPECKER, 2002, p. 142). Le genre prochain sert à rapprocher les concepts entre eux, il appartient aux caractères essentiels (principaux) d'un concept. Ils sont essentiels à la compréhension de l'objet manipulé. Les spécifiques font, eux aussi, partie des caractères essentiels ; ils constituent, en d'autres termes l'intension du concept. Leur rôle est donc purement distinctif.

À ces caractères essentiels, peuvent se sur-rajouter d'autres caractères non-essentiels à la compréhension de l'objet. Ils sont considérés comme secondaires dans une définition terminologique. Par exemple : Dans

le cas d'une moto, le caractère de //à moteur// peut être considéré comme un caractère principal : ce caractère le distingue des vélos en général.

Dans cette perspective, il est possible de considérer les caractères //monocylindre//, //bicylindre// comme secondaires par rapport au caractère //à moteur// ». Ainsi, conceptualiser équivaut à classer ou à catégoriser. Ce classement ou cette catégorisation est pour le courant objectiviste soumis aux conditions nécessaires et suffisantes (Valente, p. 74, 2002).

Voici un exemple de micro-système conceptuel (ontologie), extrait du domaine de l'informatique dans son aspect matériel, qui illustre bien le principe méthodologique fondamental en terminologie conceptuelle évoqué plus haut, à savoir : la représentation arborescente :



(fig. 3)

Les définitions pouvant être construites à partir de cette représentation arborescente sont de type conceptuel ou référentiel. Le premier type est un mode définitoire qui reflète la structure conceptuelle du défini (objet) et qui a pour forme concrète une définition en intension ; celle-ci énumère les caractères nécessaires et suffisants décrits en langue, qui composent le concept, à savoir sa compréhension. Ces conditions de dénotation nécessaires et suffisantes s'inscrivent dans le cadre d'une théorie logique traditionnelle de la référence. Cette théorie se fonde sur les traits référentiels, traits qui dans certaines sémantiques de la dénotation, sont autant de conditions nécessaires et suffisantes pour apparier une expression et un objet : conception dénotationnelle (ou représentationnelle, extensionnelle) de la signification linguistique qui recourt aux traits référentiels (KATZ et FODOR, 1963). Les CNS (tradition aristotélicienne) sont autant de conditions de désignation nécessaires et suffisantes. Ce sont des traits stables du monde réel selon Russel, Carnap et autres positivistes.

Le second type est un mode référentiel, qui permet de construire des définitions en extension. Ce mode définitoire se base sur l'extension, d'un point de vue conceptuel. Elle « représente l'ensemble des objets auxquels s'applique un concept » (DEPECKER, op. cit., p. 94). Concrètement, la définition en extension

ou dénotative, se traduit par l'énumération de « toutes les espèces situées au même niveau dans le système conceptuel, voire même de tout les objets individuels » (DE BESSÉ, p. 811, 996).

Nous pouvons alors dégager de ce micro-système conceptuel, une définition en intension de l'objet « souris infrarouge » : (GÉN) *Souris*, (SPÉ) *sans cordon*. Pour le second mode définitoire donné plus haut, nous pouvons définir l'objet « souris » en tant que genre prochain et concept superordonné par rapport à son extension. On aura alors « souris » : *souris infrarouge, souris mécanique*. Dans ce second mode définitoire, la catégorie d'objet qui respecte les CNS du concept superordonné, sera tout périphérique servant à déplacer un curseur et à activer des fonctions.

Ces définitions renvoient donc à des unités linguistiques (Signifiant) empruntées à la langue naturelle " souris ". Elle renvoient aussi à des significations artificielles et formelles (Signifié). En effet, si l'unité linguistique (Signifiant) de l'unité terminologique est emprunté aux langues naturelles, son fonctionnement sémantique sera le résultat d'une opération consciente et artificielle. Ceci nous amène à dire qu'une terminologie fonctionne comme un langage formel ou artificiel, car les unités linguistiques renvoient à des concepts bien précis, comme c'est le cas en mathématiques.

Nous pouvons illustrer ce fait en donnant l'exemple d'une autre définition du concept de //souris// extraite d'un dictionnaire de l'informatique. Le signe linguistique de "souris" s'est spécialisé en passant de la langue commune à un domaine spécialisé, à savoir l'informatique, en donnant naissance à une nouvelle signification (néologie sémantique). Ce signe a été désaffecté et vidé de tout ce qu'il peut évoquer comme connotations, accumulées durant sa vie sémiologique. En effet, il suffirait d'ouvrir le Petit Larousse de la langue commune à l'article « souris » : « Petit mammifère rongeur dont l'espèce la plus commune, au

pelage gris, cause des dégâts dans les maisons » (LE PETIT LAROUSSE, p. 999, 2005)¹⁸⁹, pour les retrouver dans le sème connotatif : /causer des dégâts dans les maisons/. Ce sème connotatif se sur-rajoute à la dénotation du petit mammifère. Le signifiant du signe linguistique de "souris" choisi par le domaine de l'informatique, a été emprunté à la langue commune pour désigner un objet conçu dans le domaine de l'informatique : « Dispositif de dialogue que l'on déplace sur un plan horizontal et qui permet de déplacer un symbole lumineux sur l'écran d'un visuel » (VOSS, p. 750, 2001).

Conclusion et perspectives

Le statut donné au pôle linguistique de l'unité terminologique par la « terminologie conceptuelle » à laquelle nous adhérons, est très particulier. L'objectif est de faire échapper à l'unité linguistique les contraintes linguistiques habituelles, pour devenir une simple étiquette non ambiguë d'un concept, et entretenant avec ce dernier une relation univoque, le tout au sein d'un même domaine structuré. Certes, le signe linguistique de "souris" est polysémique dans la langue commune (exemple du PETIT LAROUSSE donné plus haut), il est aussi emprunté (réutilisé) par différents domaines de connaissances (zoologie - souris à miel-, médecine -souris articulaire-, biologie -souris de Biozzi-, alimentation - souris végétale -)¹⁹⁰ comme base de syntagme. Cependant, il ne l'est pas dans un dictionnaire spécialisé en informatique. Et c'est ainsi que nous abordons l'univocité.

Élaborée ainsi, la terminologie conceptuelle se trouve au centre d'un système symbolique où les unités terminologiques n'ont pas de valeur contextuelle, sinon qu'elles désignent un concept et un seul un concept bien délimité au sein d'un système conceptuel d'un domaine ou d'un sous-domaine de connaissance. Cette approche terminologique est purement nominaliste, qui voit dans les systèmes de

¹⁸⁹ Ce type de définition rappelons-le, donne la primauté à la vie sémiologique du mot, et en effet, à son histoire, car cette démarche dictionnaire est sémasiologique et a pour objectif de décrire la langue et tous les sens connotatifs, qui se sur-rajoutent au sens dénotatif. Cette démarche n'est pas terminographique et ne donne pas la priorité à la description et à la compréhension du monde réel.

¹⁹⁰ Ces exemples sont extraits de la base terminologique en ligne de l'Office québécois de la Langue Française (www.granddictionnaire.com), consultée le 29 avril 2006.

concepts des mécanismes abstraits. La terminologie devient alors un système d'étiquettes extralinguistiques pur de toutes connotations, et normalisateur.

Cette méthode d'étiquetage représente pour nous une perspective de travail terminologique. Elle est adaptée à notre travail dictionnaire dans un domaine technique comme l'informatique. La primauté sera donnée à l'universalité présumée du concept, sur laquelle viendront se greffer les trois langues naturelles que nous avons choisies pour l'élaboration de notre dictionnaire multilingue de l'informatique : l'arabe, le français et l'anglais.

Bibliographie

- De BESSÉ Bruno, Chapitre 2.3 : « La définition, notes de cours », non publié, 1996, pp. 68-87.
- DEPECKER Loïc, *Le signe entre signifié et concept*, H. Béjoint et P. Thoiron, Le sens en terminologie, Presses universitaires de Lyon, Lyon, pp. 86-126, 2000.
- DEPECKER Loïc, *Entre signe et concept, Eléments de terminologie générale*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 198 p., 2002.
- DE SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Grande Bibliothèque Payot, Paris, 520 p., 2003 [1916, 1967, 1972, 1985, 1995]
- DE SAUSSURE Ferdinand, *Écrits de linguistique générale*, Éditions Gallimard, 353 p., 2002.
- ISO, Norme française, 704, *Travail terminologique - Principes et méthodes*, 41 p., avril 2001.
- ISO, Norme française, 1087-1, *Travaux terminologiques - Vocabulaire - Partie 1 : théorie et application*, 42 p., février 2001.
- KATZ Jerrold et FODOR Jerry, *The structure of a semantic theory*, *Language*, 39, pp. 170-210, 1963.
- LAFARGUE France H, *Dictionnaire français/anglais de l'informatique*, Afnor, 486 p., 2003.
- LARA Luis Fernando, *Concept and term hierarchy*, *Terminologie*, vol. 5, (1), pp. 59-76.
- Le Grand dictionnaire terminologique, ©Gouvernement du Québec, 2002.
http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp (consulté le 29 avril 2006).
- Le Petit Larousse compact*, 100^{ème} édition, Larousse, 1855 p., 2005.
- ROCHE Christophe, *Terminologie et ontologie*, *Langages*, n° 157, Larousse, Paris, pp. 48-62, 2005.
- VALENTE Renata Stela, *La lexicologie explicative et combinatoire dans le traitement des unités lexicales spécialisées*, Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D) en linguistique, option traduction, s. d. CLAS André, Université de Montréal, Montréal, 367 p., 2002.
- VOSS Andreas, *Dictionnaire de l'informatique et de l'Internet 2001, Dossier spécial*, 1^{ère} édition, Micro application, 1056 p., 2000.
- WÜSTER Eugen, *Dictionnaire multilingue de la machine-outil. Notions fondamentales, définies et illustrées, présentées dans l'ordre systématique et l'ordre alphabétique*, Volume de base anglais-français, London, Technical Press, 1968.
- ZELLAL Nassim, *Cours de Terminologie dans les méthodes de traduction*, assuré aux étudiants du Département d'Interprétariat et de Traduction, Faculté des Lettres et des Langues, Université d'Alger, décembre 2005 et décembre 2006.
- ZELLAL Nassim, « Langue naturelle, langage artificiel : quelles interactions ? », 30^o Colloque International de la SILF, Larnaca-Nicosie, Chypre, 18-21 octobre 2006, Actes à paraître.

Arabisation des sciences humaines et recherches terminologiques pour un dictionnaire spécialisé arabe/français

LARIBI Nouria
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

I. Problématique

Il s'agit d'une réflexion au sujet de l'arabisation des sciences humaines dans l'enseignement universitaire algérien, processus appliqué en 1979.

Au bout de près de 30 ans, ce processus, en l'absence de moyens techniques et scientifiques adéquats, nous amène à constater, par rapport à la question particulière de la terminologie utilisée, de grandes disparités dans la traduction d'un même concept spécialisé.

Ainsi, plusieurs appellations en arabe, parfois jusqu'à quatre, sont utilisées pour désigner une même réalité scientifique.

Ces disparités ne sont pas sans conséquence sur la compréhension-même du terme parfois.

II. Objectifs de la recherche

1. Nous voulons répondre au principe de l'unification de la terminologie en sciences humaines, à travers la connaissance scientifique du concept, compte tenu de sa définition, de son usage courant dans des exemples d'expressions (phraséologie) ; et d'une note technique (qui ajoute à la connaissance du sens du terme) : c'est la première étape de la recherche : prévision de la publication par notre laboratoire de 200 fiches en fin 2007.

2. Nous voulons, sur la base de l'étude de ces fiches, appel fait à un groupe de chercheurs (professeurs, académiciens, terminologues, linguistes), retenir une seule définition et une seule appellation par concept.

3. La définition qui sera retenue sera celle qui réunira LE MAXIMUM d'informations DIFFÉRENTES, à travers l'observation de la définition et de la note technique de la fiche.

III. Procédure

En 2003, sous la direction de Mme ZELLAL, nous avons entrepris ce travail de recherche terminologique, en nous inspirant de la fiche terminologique enseignée à Paris III.

Nous en avons retenu 04 principales rubriques, à savoir :

- la vedette (le terme étudié)
- la définition
- la phraséologie
- la note technique

Nous avons consulté des ouvrages, articles et thèses en langue arabe et en langue française.

Des spécialistes égyptiens comme Nacer EL KOTBY, ORL phoniatre, ex-Président de l'International Association of Logopedics and Phoniatics nous ont relu une soixantaine de fiches, des Professeurs

arabisants de notre Département contribuent également à ce travail. Nous pensons aussi faire appel aux Professeurs du Département de Langue et Littérature Arabe.

Nous avons élaboré actuellement 111 fiches. Pour un même terme, il est possible d'avoir plus d'une fiche.

Pour réunir un maximum de fiches, Mme ZELLAL a mis à contribution ses étudiants de la quatrième année de la licence d'orthophonie, en introduisant dans son module de déontologie un chapitre sur la notion de « crédibilité » de la traduction d'un concept.

Voici un exemple de fiche élaborée par l'étudiante TENSAOUT Safia en avril 2006 sur le terme : « l'autisme »:

BE TY	SAOR et Laboratoire SLANCOM	
	Terminologie arabe/français en sciences du langage et psychologie	
DO SD	Orthophonie	
	Psychoses	
AU	Safia TENSAOUT/4^{ème} année Orthophonie/2^{ème} groupe/Avril 2006	
VE :		توحد
DF :		اضطراب نمائي عام، يؤثر سلبا على العديد من جوانب النمو، و يعد شكلا من أشكال الإعاقة العقلية و الاجتماعية، و يكون مستوى ذكاء الطفل في حدود التخلف البسيط أو المتوسط.
PH :		التوحد الغير النمطي.
NT :		تظهر أعراض التوحد قبل أن يبلغ الطفل الثالثة من عمره.
RF :	VE :	صالح شيخ كمر، الجوانب الطبية النفسية للتخلف العقلي، 1996، 221 ص ، ص 154 .
	DF :	عادل عبد الله محمد، الإعاقة العقلية، دار الرشاد، القاهرة، 2004، 359 ص، ص 151
	PH :	عادل عبد الله محمد، المرجع السابق، ص 152 .
	NT :	عادل عبد الله محمد، المرجع السابق، ص 203 .
VE :		Autisme
DF :		Pathologie neuro-développementale rare, d'origine génétique. Elle est diagnostiquée sur la base exclusive de critères comportementaux, car aucun marqueur biologique unique n'a encore pu être identifié.
PH :		Autisme infantile précoce.
NT :		Les critères pour diagnostiquer l'autisme sont : une altération des interactions sociales, des déficits en communication, des comportements limités et répétitifs.
RF :	VE :	Jean Marc KREMER, <i>Les 500 conseils de l'orthophoniste</i> , Josette Lyon, Paris, 1994, 120 p., p. 38.
	DF	Jean Adolph RONDAL, Xavier SERON, <i>Troubles du langage, diagnostic et rééducation</i> , Mardaga, Bruxelles, 2000, 840 p., p. 341.
	PH :	Marion LEBOYER, <i>Autisme infantile</i> , PUF, Paris, 1985, 280 p.
	NT :	Jean RONDAL, Xavier SERON, loc. cit., 2000, p. 642.

Conclusion

Cette réflexion montre que l'arabisation des sciences est une question de spécialistes en terminologie.

Notre perfectionnement en sémantique et en terminologie est inclus dans le programme de ce colloque, qui pour nous n'est qu'un début.

Des stages en pays arabes et aux départements de linguistique d'universités françaises sont envisagés.

Dans ce cadre, un projet CNEPRU (T1601 54 06), ministère de l'ESRS, Université d'Alger, vient d'être agréé, dirigé par N. ZELLAL.

En perspective, nous envisageons d'étendre cette recherche à la langue anglaise.

ATELIER IV :
APHASIE ET HANDICAP MENTAL

Hémisphère droit et rééducation

Philippe VAN EECKHOUT
Hôpital Pitié-Salpêtrière

I. Introduction

Depuis des années, notre stratégie pour mener au mieux du possible la rééducation des aphasiques, dépend des compétences résiduelles conservées, et en particulier, de celles de l'hémisphère droit. L'apport de l'imagerie fonctionnelle a remis en cause la théorie des localisations des aires du langage. Elle a montré qu'il existe des réseaux de neurones, des faisceaux de cellules nerveuses. Il existe entre ces différentes zones des connexions. Il y a un transfert des compétences du langage de l'hémisphère gauche, vers l'hémisphère droit, notamment chez les personnes âgées. Ainsi, l'hémisphère droit offre de plus en plus de ressources pour mener à bien notre rééducation du langage. Une observation sera présentée.

II. Rappels sur le fonctionnement cérébral

Le cerveau est sans doute le mécanisme le plus complexe que nous connaissions parmi l'ensemble des processus qui régissent notre vie. Il est le support matériel de cette activité extraordinaire qu'est la pensée. Cerveau et pensée, dit-on, sont les deux aspects, ou les deux faces, d'une unité indivisible: la relation intime qui les unit est toujours inconnue.

Une percée technologique commence à apporter une contribution à ces questions: la tomographie, émission de positons,(TEP). Elle mesure les variations du métabolisme cérébral et du flux sanguin dans toutes les régions du cerveau dont on sait qu'ils s'accroissent si celles-ci sont activées. Il est, dès lors, possible de reconnaître les aires corticales et les structures profondes qui interviennent dans telle ou telle tâche.

Le cerveau reçoit, dans des régions corticales précises et spécialisées, les stimuli auditifs, visuels, tactiles, somesthésiques, olfactifs et gustatifs.

A tout état de l'esprit et du comportement doit correspondre une activation spécifique du cerveau.

Depuis une vingtaine d'années, nos connaissances sur les substrats cérébraux du langage, ont connu une importante évolution liée aux progrès accélérés de ces techniques de neuroimagerie morphologique et fonctionnelle qui ont permis de renouveler puis de compléter largement les travaux longtemps limités au paradigme de la méthode anatomoclinique.

La consommation énergétiques des neurones, et surtout des synapses, est étroitement dépendante de l'apport par le sang de métabolites essentiels comme le glucose et l'oxygène.

Toute élévation de la consommation d'énergie dans les synapses se traduit localement sous un délai de quelques secondes, par un surcroît de l'apport sanguin, c'est-à-dire une augmentation de la concentration en oxyhémoglobine dans la micro circulation.

III. Procédure

Nous avons utilisé la TEP afin d'étudier la récupération de l'aphasie par la thérapie mélodique et rythmée (TMR), méthode basée sur l'accentuation du rythme et de la mélodie du langage.

Le débit sanguin cérébral régional (DSCR) de cinq patients aphasiques n'ayant pas présenté l'amélioration de leur langage après six à trente-cinq mois de thérapie classique, mais ayant récupéré avec la TMR, a été mesuré avec H₂ 15 O dans 4 conditions :

- repos
- écoute de mots

- répétition simple de mots
- répétition de mots avec TMR.

Les aires de Broca et de Wernicke, généralement présevés sur l'IRM, se sont avérées être sévèrement hypoperfusées.

L'écoute et la répétition simple de mots ont provoqué l'activation significative anormale de structures de l'hémisphère droit. Toutefois, la répétition de mots avec TMR a réactivé un réseau de régions liées au langage dans l'hémisphère gauche. La TEP a donc permis de mettre en évidence la réactivation possible de structures perturbées par un AVC, jouant vraisemblablement un rôle fondamental dans la récupération.

Résumons les paramètres de la TMR: La mélodie, le Rythme, la scansion, la mise en relief et le schéma visuel.

La mélodie est composée de deux types de notes définies par 3 paramètres : hauteur, durée, intensité. L'une est aiguë, longue et forte, l'autre est grave, courte et faible. L'intervalle de hauteur séparant ces 2 notes est, en principe, d'une quarte juste. A chaque note correspond une syllabe de la phrase. Cette syllabation permet une meilleure différenciation et donc une meilleure réception et production des énoncés. L'allongement de la durée syllabique, supporté par la note aiguë est primordial au niveau perceptif et expressif.

Le rythme, dans la parole, sur les plans phonétiques et phonologiques, le fait d'accentuer certaines syllabes dans la chaîne parlée, divise l'énoncé et l'organise en une succession de "groupes rythmiques" qui correspondent au groupe syntaxico sémantique de la phrase. La compréhension de l'item est ainsi facilité.

Cette méthode implique une progression rigoureuse dans les exercices. La TMR doit être présentée comme un programme structuré comportant des étapes de travail. Il y a 3 étapes :

- 1- exercices non verbaux (reproduction de rythmes, conversation rythmique, reproduction de mélodies, lecture de schémas mélodiques) ;
- 2- exercices verbaux (démonstration, unisson, unisson avec estompage progressif, répétition immédiate, question) ;
- 3- au cours de cette étape, les retours en arrière sont autorisés (démonstration, unisson avec estompage, répétition, question) ;
- 4- la TMR aide le patient à compenser ses troubles du langage et modifie son attitude par rapport au processus de rééducation.

S'occuper du langage, des troubles du langage, peut paraître, après 30 ans de rééducation, bien répétitif et fastidieux. Pourtant, si l'on s'intéresse à la personnalité de ces femmes et de ces hommes qui désirent retrouver le langage pour se retrouver eux-mêmes, c'est un véritable monde d'aventure et de passion qui s'ouvre à vous. Adapter une thérapie à quelqu'un n'est possible qu'après avoir fait sa connaissance. C'est entrer dans une histoire singulière par effraction pour donner au patient un nouveau projet de vie, et de cette deuxième naissance découle une nouvelle histoire, de nouveaux liens pour la personne qui retrouve des mots.

IV. Une observation : Histoire de André C.

André C. , fils de directeur d'établissement scolaire, s'est intéressé dès l'adolescence au théâtre. Il est entré au ministère de la culture pour y travailler dans la section théâtrale. Il est actuellement à la retraite, écrit sa vie. Il voit 3 pièces par semaine. Il critique les spectacles dans un grand journal culturel. Cela pourrait être une vie complète, on pourrait s'arrêter là, mais en 1984, André C. est opéré d'un abcès au

cerveau. Il sort du coma, hémiparétique et aphasique. Son aphasie est surtout sensorielle. A l'hôpital, quand on lui présente une fourchette, un couteau ou un verre, il est triste, découragé devant son incapacité à dénommer. On dit qu'il a un manque du mot sévère.

L'hospitalisation fait oublier l'histoire et la personnalité du patient. Seul, le trouble domine. Ainsi, André C. oubliait qu'il avait une autre identité que celle d'aphasique.

Un samedi, je me suis rendu au domicile d'André C. et me suis intéressé à sa profession, ses goûts, ses intérêts culturels. Le fait de parler de théâtre, de littérature ou de musique permettait à André C. de sortir de son rôle d'aphasique et de se retrouver.

La rééducation commençait rapidement avec un contrat bien défini : rétablir un langage oral ou écrit en mobilisant les auteurs de la littérature et du théâtre, principalement du XVII^{ème} siècle au XIX^{ème}. J'ai été très vite étonné par les possibilités d'André C. dans ce domaine. L'homme qui ne pouvait pas nommer une fourchette, pouvait dire avec fierté que Molière était né en 1622, et qu'il mourut juste après avoir joué le dernier spectacle qu'il avait écrit : « Le malade imaginaire » en février 1973.

Autre exemple : il m'expliqua comment la date de naissance de Racine (1639) était confondue avec celle de Louis XIV (né en 1638 et mort en 1715).

Pour la fin du XVII^{ème}, il ajouta Regnard ; pour le XVIII^{ème}, il sut écrire Marivaux et Beaumarchais, Voltaire et Rousseau.

Quant au XIX^{ème}, il cita rapidement Hugo(1802 – 1885), Musset, Vigny, Dumas, Balzac et Labiche. Toutes ces dates et noms, ainsi récupérés, rendent à André C. courage, bonne humeur et humour.

Conclusion

Le combat de thérapeute que je suis se situe sur plusieurs plans :

- communiquer une énergie, recréer des envies ;
- lutter contre l'isolement et contre un monde souvent froid et injuste.

Bibliographie

VAN EEKHOUT Philippe, *Rôle de l'hémisphère droit dans la rééducation de l'aphasie*, Revue Orthophonie, Société Algérienne d'Orthophonie, « La critériologie psychologique dans la science orthophonique : exemple de la technologie rééducative aphasiologique actuelle », Actes du IX^o Colloque International d'Orthophonie, 16-17 décembre 1992, Palais de la Culture, Alger, n^o1, Université d'Alger, OPU, pp. 99-111. 1993.

VAN EEKHOUT Philippe, *Le langage blessé*, Albin Michel, Paris, 221 p.

L'activité de liaison psychique dans les dysphasies. Analyse et incidences thérapeutiques

BERNARDI Michel, BENONY Christelle & BENONY Hervé
Laboratoire de psychologie clinique et sociale, Université de Bourgogne
CMPP de la Nièvre

Introduction

Les enfants dysphasiques rencontrent des difficultés majeures pour construire et maîtriser les formes de l'univers linguistique. Ils présentent notamment des altérations de l'organisation syntaxique du discours. Avec HAGÈGE (1985), rappelons-nous que dans les cas d'aphasie sémantique, le malade conserve les schèmes syntaxiques de détermination, coordination, subordination, prédication, mais presque aucune suite de mots ne fait sens : « Tout se passe comme si la syntaxe était préservée et que le sens fût perdu ». Tout ceci atteste que la syntaxe n'est pas une fin en soi et que « si le sens passe par le laminoir des règles beaucoup de phrases mal formées sont interprétables ».

Cependant, il est souhaitable d'accorder toute notre attention à la syntaxe de l'enfant dysphasique. En effet, les altérations syntaxiques constituent l'élément le plus tangible du trouble linguistique. Quand ces altérations sont considérables elles nous disent bien quelque chose de l'activité de liaison du sujet ; c'est principalement à ce niveau qu'elle œuvre dans la construction de l'univers linguistique. HAGÈGE considère le langage sous trois points de vue : morphosyntaxique, sémantico-référentiel, énonciatif-hiérarchique ou pragmatique. Le point de vue morpho-syntaxique étudie la phrase en relation avec le système de la langue. Sans nous y cantonner, la morphosyntaxe exprime prioritairement l'activité de mise en relation des éléments du discours et extériorise des opérations de liens de pensée.

HAGÈGE le souligne (p 151) : « ... *il est vrai que les langues partagent avec les systèmes logiques le trait essentiel d'exprimer la relation. Certes, on ne peut réduire aux opérations de la logique formelle celles dont certains instruments linguistiques portent la trace, quelle que soit la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent dans diverses langues : les quantificateurs universel et existentiel tous (tout, etc...) et quelqu'un (...quelque, etc...) ainsi que les termes signifiants et, aussi, mais, sans, si, donc, ou, or, etc. Mais les instruments de relation jouent un rôle essentiel. Toutes les langues du monde possèdent au moins deux types d'unités, que les linguistes appellent lexèmes et morphèmes... Les premiers catégorisent en langue les objets et les notions ; les seconds sont des mots-outils, comme les prépositions ou les conjonctions en français... En fait, les verbes, dans la mesure où ils commandent l'organisation de la phrase sont centres de connexions, et donc éléments relationnels en même temps que lexèmes. C'est pourquoi on peut les associer aux mots-outils, comme les prépositions dans les langues qui en possèdent* ».

Verbes et prépositions mettent les mots en rapport les uns avec les autres. La distinction entre la polarité référentielle - la plus souvent perçue et valorisée - et la polarité relationnelle rend compte de l'organisation complexe du discours. Ces deux polarités œuvrent, entre autres, à l'organisation de l'expérience du monde physique.

Comment les enfants dysphasiques opèrent-ils l'activité de liaison relative au monde physique, au monde des constituants de la nature, en lui découvrant des invariants et des transformations à l'instar de ce qui joue dans les constructions syntaxiques ?

I. Images mentales, représentations de transformations, organisation du langage

En 1966, PIAGET et INHELDER publient *L'image mentale chez l'enfant*. Dans la préface, les auteurs délimitent leur thème d'étude : "*la représentation imagée dans ses relations avec le fonctionnement de la pensée*". Ils se demandent si l'image constitue ou non la source des opérations intellectuelles et, sinon, quels genres de facilitations ou d'obstacles elles entraînent. Ce faisant, PIAGET poursuit aussi sa recherche sur les aspects figuratifs et opératifs de la pensée en portant l'attention sur les représentations imagées, cela a constitué la base d'un des travaux d'initialisation sur la dysphasie (AJURIAGUERRA et all., 1963).

PIAGET oppose deux conceptions de la connaissance du monde. La première est celle de la connaissance-copie du réel ; la seconde, plus fondée, est celle de la connaissance-assimilation.

« *Seulement l'objet n'est qu'un instantané découpé dans le flux continu des relations de causalité et le réel apparaît tôt ou tard comme consistant, sous les apparences, en systèmes de transformations... En d'autres termes, la connaissance devient... assimilation non plus dans le sens d'une intégration déformante des objets au sujet : assimiler l'objet revient à participer aux systèmes de transformations dont il est le produit et entrer en interaction avec le monde en agissant sur lui... Ainsi, la connaissance de l'objet ne se fait-elle qu'à partir des transformations dont il est le produit et entrer en interaction avec le monde en agissant sur lui* ».

Chez le dysphasique, l'utilisation et l'utilisation adéquate de ce que l'on pourrait appeler les mots de liaison du langage est particulièrement touchée : prépositions, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, pronoms relatifs... Or tous ces petits mots expriment des transformations, des rapports, des jeux de transformations, des systèmes de rapports.

Considérons les phrases :

Tu prends cette voiture et tu la vends./ Tu prends cette voiture ou tu la vends./ Tu prends cette voiture mais tu la vends./ Ni tu prends cette voiture ni tu la vends./

Des unités sans signification en soi, qui ne sont pas des mots vides, commandent l'architecture de l'énoncé. Ces énoncés presque similaires ont des sens radicalement différents. Un seul de ces énoncés a tous les autres comme implicite.

Ainsi, la connaissance de l'objet ou des systèmes d'objets ne se fait qu'à partir des transformations et des déplacements que le sujet réalise: « *la pensée... peut avoir besoin d'un symbolisme propre pour rendre compte des interprétations individuelles non directement exprimables* ». Les images jouent ce rôle « *système d'intermédiaires individuels entre la représentation vécue et notamment perçue par chacun des concepts généraux* » (1966).

Quand FREUD crée le concept de représentation de mot/représentation de chose, il considère essentiellement les substantifs et il prend peu en compte les mots de liaison qui expriment essentiellement des transformations réalisées ou anticipées. Or, chez les dysphasiques, cette compréhension-expression des transformations est touchée comme en témoigne la difficulté à employer les prépositions.

On pourrait dire : comme FREUD (1925, notamment) développe une conception à dominante iconique de la représentation de chose, il développe une conception à dominante lexicale de la représentation de mot. GIBELLO (1986) a vu une suite à cette difficulté dans la conception de la représentation de mot : dans l'ensemble de l'œuvre de FREUD, des représentations de mots sont négligées, ce sont « les aspects dynamiques des représentations des choses, leurs déplacements dans l'espace et leurs modifications dans le temps sous l'influence de la motricité du sujet... (qui)... se représentent en mot par des verbes, des adjectifs, des prépositions de lieu et de temps ». Ces représentations là sont des représentations de transformations.

II. Études des représentations de transformations chez l'enfant dysphasique

II.1 Population d'étude et éléments de l'étude comparative

Un groupe d'étude de 26 enfants dysphasiques phonologiques-syntaxiques avec une composante de trouble réceptif, apparié par l'âge, le sexe et le niveau intellectuel à 26 enfants tout-venant (âges : 6 ans 6 mois).

II.2 L'épreuve des « feuilles pliées et trouées » et ses résultats

Notre travail emprunte à la recherche RIEBEN et RIBAUPIERRE (1985). Dans leur étude sur le développement opératoire de l'enfant de 6 à 12 ans, ils reprennent la classification de PIAGET pour retenir deux épreuves : les « pliages de lignes », les « feuilles pliées et trouées ». Après une pré-étude sur notre population, nous avons retenu le principe d'une épreuve des « Feuilles pliées et trouées », en la modifiant.

1/ Les calculs statistiques réalisés sur les performances des 26 D et les 26 non D aux items « Plis » 1 2 3 4 et 5 donnent les valeurs suivantes pour χ^2 .

Item 1 = 3.9 écart significatif à un seuil compris entre .05 et .02

Item 2 = 3.18 écart non significatif

Item 3 = 6.17 écart significatif à un seuil compris entre .02 et .01

Item 4 = 6.24 écart significatif à un seuil compris entre .02 et .01

Item 5 = 3.18 écart non significatif

Si l'on totalise les réussites des 26 D et 26 non D aux 5 items plis, les possibilités de réussites sont de $26 \times 5 = 130$. Les dysphasiques réussissent 63 fois et les non-dysphasiques 92 fois. La valeur de χ^2 est de 13.4, les performances diffèrent significativement à un seuil inférieur à une valeur = .001. Les enfants dysphasiques réussissent donc notablement moins bien que le groupe témoin dans l'élaboration des représentations de feuilles par pliage. S'ils rejoignent les réalisations des non-dysphasiques, c'est que génétiquement, l'activité perd de sa valeur discriminative, du fait de la difficulté de l'épreuve à l'âge considéré.

2/ Le calcul de χ^2 sur les réussites / échecs, croisé avec D / non D pour les items « Plis et trous » donne les valeurs suivantes :

Item 1 $\chi^2 = 4.2$ écart significatif à un seuil compris entre $\alpha = .05$ et $\alpha = .02$

Item 2 $\chi^2 = 1.5$ non significatif

Item 3 $\chi^2 = 5.03$ écart significatif à un seuil compris entre $\alpha = .05$ et $\alpha = .02$

Item 4 $\chi^2 = 2.3$ non significatif

Item 5 $\chi^2 =$ non significatif

Sur l'ensemble des 5 items « plis et trous », les 26 enfants de chaque groupe peuvent réussir : $5 \times 26 = 130$ fois. Les D réussissent 36 fois et échouent donc 94 fois. Les non D réussissent 59 fois, échouant 71 fois. Le calcul de χ^2 donne une valeur de 8.7. Les performances des D et non D sont significativement différentes à un seuil compris entre = .01 et = .001.

II.3 L'épreuve « Rotation d'une tige à 180 ° » et ses résultats

L'étude de l'élaboration des représentations de transformations à l'aide des épreuves des plis et des trous a été complétée par une étude portant sur la rotation à 180 ° d'une tige sur laquelle ont été placées des perles de couleurs différentes. Cette épreuve a été utilisée par PIAGET (1966) avec pour objectif de

montrer la construction de la notion de trajectoire : il s'agit d'un exemple des images anticipatrices cinétiques.

Ici, l'objectif initial était plus réduit : nous avons supposé que la réponse correcte lors d'une épreuve de ce type était sous-tendue par une représentation valide ; nous ne cherchons pas cependant à étudier le processus de formation de la représentation, ceci ayant été abordé précédemment. Si nous sommes amenés à faire état de ce que nous avons prévu comme une épreuve complémentaire, c'est que ces résultats ont surpris.

Lors du recueil des données cas par cas, il n'avait pas été perçu que cette situation, bien réussie par les enfants-témoins, l'était beaucoup moins par les dysphasiques. Les écarts entre les performances des D et non D aux rotations de 3 perles et 4 perles ainsi qu'au cumul 3 et 4 perles ont fait l'objet de calculs de significativité.

Pour 3 perles $\chi^2 = 5.1$ les écarts observés sont significatifs à un seuil compris entre $\alpha = .05$ et $\alpha = .02$.

Pour 4 perle $\chi^2 = 8$ les écarts sont significatifs à un seuil compris entre $\alpha = .01$ et $\alpha = .001$.

Pour 3 et 4 perles $\chi^2 = 9.68$ les écarts sont significatifs à un seuil compris entre $\alpha = .01$ et $\alpha = .001$.

III. Discussion : La difficulté à penser les transformations, Un aspect de troubles de la pensée chez l'enfant dysphasique ?

Les résultats d'étude telle que celle que nous présentons ici portent, au fond, sur l'activité de pensée des enfants dysphasiques. Les idées en vigueur actuellement, organisées autour de la notion de trouble spécifique du langage (TLS), ne se posent pratiquement pas la question de difficultés en ce domaine ou bien ne les voient que comme des troubles secondaires dans un tableau où le trouble linguistique est primaire.

Ce terme de trouble primaire demande que l'on s'arrête à en comprendre le sens. L'accès au langage oral est une acquisition à la différence de l'accès au langage écrit qui est un apprentissage. Dans le cas des troubles majeurs d'accès au langage oral de nombreux faits cliniques et expérimentaux tendent à montrer que le trouble ne peut être repéré que lorsque le sujet est entré dans la phase linguistique mais il est probablement constitué et actif bien plus tôt, notamment si l'on accorde du crédit aux théories phonologiques des TSL. Celles-ci voudraient que le trouble soit actif et ses conséquences effectives dès le début de la vie.

Les troubles du « processeur phonologique » et de ses précurseurs sont actuellement considérés comme se trouvant au cœur des troubles dysphasiques. De nombreux auteurs développant une conception modulaire des processus de traitement du langage versus compréhension/versus production en font un formant majeur des troubles dysphasiques. Ils voient en ces troubles de la « programmation phonologique » un aspect décisif de la spécificité linguistique des troubles dysphasiques. L'enfant dysphasique est alors considéré comme étant exempt de tout trouble de la pensée et/ou de l'organisation de la pensée ; si ceux-ci sont à la rigueur envisagés, c'est comme troubles secondaires ou réactionnels. L'affirmation que les enfants dysphasiques sont exempts de tout trouble de l'activité de pensée est largement motivée par les travaux d'AJURRIAGUERRA et all. (1963) toujours cités, fondateurs, mais que nous avons remis à l'étude et remis en cause (BERNARDI, 1989, 1997).

Conclusion

On peut alors se demander si un trouble fondamental affectant les processus phonologiques ultra-précoces -notamment ceux qui consistent chez le bébé à sélectionner dans son jasi les phonèmes de sa langue maternelle et à supprimer les autres, ou bien plutôt les inhiber, peut rester sans conséquence sur l'organisation cognitivo-intellectuelle du sujet, notamment quand on reprend que, dans l'un de ses travaux

fondateurs, BRUNER (1983) fait du tri-sélection-inhibition phonologique l'un des prototype de l'activité de pensée. La précocité du trouble linguistique et de ses effets rend alors un peu fallacieuse la différenciation simple en aspects premiers et aspects seconds, tant ils sont rapprochés précocement. Le processus de segmentation à l'œuvre dans l'activité phonologique précoce ne peut d'ailleurs plus être considéré aujourd'hui comme le strict développement d'un programme de traitement de l'information.

Les faits expérimentaux que nous venons de présenter ne peuvent qu'interpeller le praticien travaillant auprès de l'enfant dysphasique. Ils convergent avec les analyses de S. CHIAT (2001), BISHOP (2001), à certains égards avec les réflexions récentes sur des troubles non-spécifiques du langage par des auteurs « modularistes » (GÉRARD, 2006).

Bibliographie

AJURIAGUERRA Julian de, GUIGNARD Florence et al., *Organisation psychologique et troubles du développement du langage. Étude d'un groupe d'enfants dysphasiques*, Problèmes de psycholinguistique, PUF, Paris, 1963.

BERNARDI Michel, *L'enfant dysphasique : le développement cognitif et son cadre. Étude psychopathologique*, Thèse de doctorat nouveau régime (non publiée), Université Paris V, René Descartes, 1989.

BERNARDI Michel, *L'enfant dysphasique : sujet épistémique, sujet clinique*, in Meljac Claire., Voyazopoulos R. et Hatwell Y., PIAGET après PIAGET, *La Pensée sauvage*, Grenoble, 1997.

BISHOP David, *Language and cognitive processes in developmental disorders. A special issue of the Journal language and cognitive processes*, Psychology press, Taylor & Francis Group, pp. 113-335, 2001.

BRUNER Jérôme, *De la communication au langage, Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983.

CHIAT Shula, *Mapping Theories of developmental language impairment : Premises, predictions and evidence*, Language and cognitive processes in developmental disorders, A special issue of the Journal language and cognitive processes, Psychology press, Taylor & Francis Group, pp. 113-142, 2001.

GÉRARD Claude Loïc, *Troubles non spécifiques du langage chez l'enfant*, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 54, pp. 54-61, 2006.

GIBELLO Bernard, *L'enfant à l'intelligence troublée*, Dunod, Paris, 1989.

HAGÈGE Claude, *L'homme de parole*, Fayard, Paris, 1985.

PIAGET Jean et INHELDER Barbel, *L'image mentale chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Genève, 1966.

RIEBEN Laurence, RIBEAUPIERRE Annick et LAUTREY Jacques, *Le développement opératoire de l'enfant de 6 à 11 ans*, Monographies françaises de psychologie, PUF, Paris, 1985.

Approche sémiologico-grammaticale et logico-sémantique de l'aphasie

NASRI Ouahiba
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

Introduction

L'étude du langage pathologique grâce à la clinique et spécialement, à l'étude de l'aphasie est d'une grande importance, car ce trouble (conséquence d'une lésion cérébrale) affecte le langage dans sa composante grammaticale et communicationnelle (pragmatique).

L'étude clinique de ce qui reste comme normal et de ce qui manque, permet de faire la comparaison entre deux types d'aphasie (aphasie de Broca et aphasie de Wernicke) et permet de faire émerger les processus grammaticaux et pragmatiques qui constituent le langage.

Ce qui paraît évident, c'est que l'aphasique n'utilise plus normalement sa capacité langagière. Néanmoins, cette observation reste très vague et générale, c'est pourquoi il semble intéressant d'explorer le domaine et la spécificité de ce trouble et de proposer ainsi une grille d'analyse exhaustive.

Croire que le déficit se situe dans la perturbation des processus de choix ou de combinaison pourrait induire en erreur, non seulement dans la description et l'explication de l'aphasie (la clinique), mais aussi dans la conception linguistique elle-même (la théorie).

En effet, par cette tendance, on se limite à l'examen des rapports paradigmatiques à une seule classe morpho-syntaxique et ce, presque indépendamment des rapports verticaux.

Ayant deux types de paramètres, l'un linguistique et l'autre pragmatique, notre grille d'analyse de l'aphasie est principalement basée sur les concepts linguistiques néokhaliliens, en l'occurrence sur l'analyse sémiologico-grammaticale et l'analyse logico-sémantique.

Elle peut être résumée sous la forme d'un tableau récapitulatif comme suit :

Schéma – modèle pour une grille d’analyse de l’aphasie

Grille d’analyse (deux niveaux)	
<p style="text-align: center;">Le sémiologico – grammatical</p> <p>Critère d’analyse : La variation incrémentielle (la cohésion) → règles de mise en équivalence biunivoque : [qiyas].</p>	<p style="text-align: center;">Le logico – sémantique</p> <p>Critère d’analyse : La dénotation sémantico – communicationnelle. Principes de l’efficacité langagière : usage.</p>
Le sémiologico – grammatical	
Niveau	Critère d’analyse
Lexical	<ul style="list-style-type: none"> - Règles morpho-syntaxiques relatives aux positions structurelles intralexicales. - Règles transformationnelles relatives aux [Asll / Far’].
Lexie nominale (nom commun : [Ism al ġins])	<ul style="list-style-type: none"> - Isolabilité - Variation incrémentielle - Règles morphosyntaxiques des positions structurelles 2 et 3 - Concaténation - Récursivité.
<p style="text-align: center;">Lexie verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbe accompli - Verbe inaccompli. 	<ul style="list-style-type: none"> - Variabilité incrémentielle et disjonctionnelle - Structuration - Concaténation.
Lexématique ou segmental (segment signifiant) [kalima]	<ul style="list-style-type: none"> - Variation incrémentielle par intégration structurelle entre l’unité formelle la racine ; séquence consonantique et l’unité formelle le schème linéaire - Marque matérielle comme le féminin et le pluriel.
Le logico – sémantique (la cohérence) (Discours / Texte : Récit)	
Niveau	Critère
Micro-enchaînements	
Unités sémiologico-grammaticales (niveau partiel).	Dénotation sémiologique et sémantico-énonciative..
Lexical	
<ul style="list-style-type: none"> - Lexie nominale - Lexie verbale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dénotation sémantique par liens morpho-syntaxiques - Dénotation énonciative selon les marques de personnes, de temps et de lieu (les déictiques).
Lexématique (segment signifiant ou [Kalima])	Dénotation sémiologique : assignation des signifiés aux signifiants (wad code).

<p>Macro-enchaînements (niveau global) Discours / texte : récit</p>	<p>Dénotation du contexte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progression thématique - Continuité sémantique - Isotopie du contenu - Absence de contradiction - Efficacité langagière. <p>Outils d'analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saynète - Champ - Forme - Monde - Catégorie.
---	---

Cette grille d'analyse constitue une plateforme pour l'approche de l'aphasie. Son application nécessite des moyens d'investigation matériels et cliniques dont la mise en œuvre doit correspondre à une démarche méthodologique bien définie.

L'analyse sémiologico-grammaticale est basée exclusivement sur les principes de la théorie néokhalilienne, tels que l'équivalence biunivoque, les opérations de concaténation, de construction et de structuration qui régissent le processus de la variation incrémentielle et ainsi, la cohésion grammaticale. Celle-ci est déterminée selon les règles opératoires reliant la racine au schème et non pas une simple juxtaposition de préfixes et de suffixes à un radical ; et ceci à tous les niveaux.

II. Procédure

Dans notre analyse de la cohésion, par l'étude de trois cas d'aphasie ; deux (02) Broca et un (01) Wernicke, nous nous sommes limitée à l'approche des niveaux lexical et lexématique.

Dans cette optique, nous avons tenté de démontrer la nécessité d'adopter un point de vue synthétiste et opératoire dans l'examen descriptif et explicatif de l'aphasie.

Nous avons essayé de confirmer l'analyse opératoire du schème générateur de la lexie, propre à l'école néokhalilienne, laquelle offre une conception rigoureuse et féconde, dans la mesure où les deux axes se combinent étroitement et qu'on ne peut les isoler.

Pour ce faire, une série de tests grammaticaux ont été utilisés, ils permettent d'examiner les règles grammaticales de la variation incrémentielle de la lexie et du segment signifiant.

L'analyse logico-sémantique concerne les processus de cohérence qui permettent l'usage effectif de l'analyse sémiologico-grammaticale dans un cadre communicationnel.

Ce niveau est envisagé suivant une démarche inspirée de la conception pragmatique, qui considère le discours comme un acte global, faisant un ajustement entre locuteurs et récepteurs.

Pour ce faire, une épreuve de narration d'un récit selon diverses situations a été mise en oeuvre.

Le choix du récit est motivé par le fait que celui-ci offre une diversité dans l'usage du langage et qu'il constitue un moyen efficace pour l'analyse de la cohérence.

III. Résultat

Nous pouvons proposer le fait que l'aphasie de Broca se traduit par une atteinte dans le processus de variation incrémentielle ; donc de cohésion et que l'aphasie de Wernicke se traduit par une atteinte dans le processus de cohérence.

Bibliographie

NASRI-BOUDALI Ouahiba, *Étude de la variation incrémentielle chez les aphasiques de Broca et de Wernicke. Application des principes de la théorie néokhalilienne*, mémoire de magistère en sciences du langage et communication linguistique, option pathologie du langage, ENS, Université d'Alger, 2001.

NASRI-BOUDALI Ouahiba, *La variation incrémentielle, critère d'analyse de la cohésion chez l'aphasique. Analyse sémiologico-grammaticale*, Revue Allissànniyyàt, n°10, CRSTDLA, pp. 40-45, à paraître.

La communication au sein du couple

Keltoum BELMIHOUB
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

Introduction

L'absence d'une communication adéquate est l'un des gros problèmes dans le mariage malheureux, objet des consultations en psychologie.

Les psychothérapeutes relèvent l'existence de nombre de couples qui manquent d'habiletés d'une communication efficace. Ils leur apprennent alors ces habiletés, dans le but de leur permettre d'exprimer leurs pensées, leurs sentiments, leurs opinions : dire oui quand ils pensent "oui" et "non" quand ils pensent "non". C'est aussi demander, refuser, critiquer, répondre à des critiques, faire des compliments, répondre à des compliments, respecter l'autre en communiquant avec lui, le tout, d'une façon satisfaisante pour soi et pour l'autre.

Dans notre intervention nous traiterons de ces habiletés de communication dans une perspective cognitivo-behavioriste.

I. Définition de la notion de communication

La communication est définie comme étant l'interaction, à travers les symboles. Ces derniers peuvent être une langue ou autre chose. (SAADANE, 1992, p. 295).

Ainsi, dans le domaine de la relation conjugale, la communication indique l'effort pour communiquer et traiter les problèmes conjugaux.

Toutes les théories de psychothérapie du couple considèrent la communication comme une solution efficace de la non satisfaction conjugale (BELMIHOUB, 2006).

KURDEK (1991) a démontré que les couples malheureux rapportent le fait que les problèmes de communication sont des facteurs déterminants dans la destruction de la relation conjugale.

La communication inefficace est considérée comme une caractéristique des troubles conjugaux.

Dans un couple déséquilibré, lorsque les deux conjoints discutent les thèmes conflictuels, ils utilisent les critiques et ne s'écoutent pas avec efficacité et ils ont tendance à démissionner l'un de l'autre. Ainsi, ils n'utilisent pas la méthode de solution de problèmes ni ne proposent de solutions possibles pour leurs problèmes. Souvent, ils refusent de discuter ces thèmes et se retirent dans une autre chambre ou sortent de la maison.

Donc, il y a toujours le même conflit autour du même thème le conflit qui ne mène à aucune amélioration positive dans la relation (GOTTMAN et KATZ, 1992, p. 5).

Quant à BECK, 1988, il a identifié dans son livre *L'amour seul ne suffira jamais*, plusieurs types problèmes de communication :

- Parfois l'un des conjoints échoue à exprimer ses sentiments ou bien à expliquer ce qu'il voulait dire, en considérant que l'autre doit avoir la capacité de comprendre ses signaux internes et non verbaux s'il l'aime vraiment.
- Dans d'autres cas, il croit savoir ce que pense l'autre conjoint et il conclut de fausses conclusions.

II. L'influence du sexe sur la communication

TANNEN (1992) a parlé de la différence entre les deux sexes concernant la communication, fait qui mène aux problèmes relationnels surtout dans un environnement traditionnel qui attribue les rôles selon le sexe.
Exemples :

- La femme a tendance à parler de ses sentiments ; à l'inverse, l'homme cherche à trouver des solutions aux problèmes ;
- L'homme a tendance à poser moins de questions personnelles ou à faire des commentaires durant la discussion. Par contre, la femme utilise ces méthodes et d'autres moyens comme *hum hum*, pour maintenir la continuité de la discussion.

Cette différence entre les deux sexes concernant la communication nous permet de comprendre la femme quand elle dit que l'homme ne l'écoute pas et ne s'intéresse plus à ce qu'elle dit.

De son côté, BECK (1988) a résumé cette différence à travers les points suivants :

- Il apparaît que la femme considère les questions comme une façon de continuer la discussion. Par contre, l'homme les considère comme une demande d'information.
- La femme essaye de trouver des liens entre ce que l'homme vient de dire et ce qu'elle va dire à son tour
- L'homme, en général, ne suit pas cette règle et il ignore souvent le commentaire précédent de la femme.
- La femme considère l'agressivité de la part de son mari comme une attaque qui conduit aux problèmes relationnels. Par contre, lui la considère comme une des formes de la discussion.
- La femme a tendance à parler de ses sentiments et de ses secrets. Par contre, l'homme a tendance à discuter de thèmes moins personnels comme le sport et la politique.
- La femme a tendance à discuter les problèmes et les expériences à partager, et à donner le sentiment de sécurité.
- L'homme a tendance à écouter la femme comme n'importe quel homme qui discute des problèmes, pour trouver des solutions, au lieu d'écouter avec sympathie seulement (PHILIPCHALK, 1995, p. 381).

III. Types de communication

La communication comprend deux messages :

- Le message verbal qui englobe le contenu des paroles.

La femme dit à son époux : *ça ne me dérange pas si tu rentres tard cette nuit.*

Ces paroles indiquent une attitude positive ou au moins neutre.

- Le message non verbal. Il inclut les mouvements, les grimaces, le ton de la voix. En général, c'est le contexte dans lequel le message verbal sera compris.

La femme, dans l'exemple précédent, si elle parle d'un ton qui indique la déception les larmes aux yeux : son état indique le contraire de ce qu'elle verbalise.

SATIR, 1967, estime que la communication est normale quand elle est identique sur les deux plans : verbal et contextuel.

MADESSON précise qu'il y a quatre méthodes dans la communication dans le couple : honnête; malhonnête; directe; indirecte.

La question est honnête quand l'un des conjoints peut refuser en répondant, sans que l'autre conjoint soit fâché.

Exemple : la femme qui pose à son mari la question suivante : *est-ce que tu veux visiter ma famille ?*

Sa question est considérée comme étant honnête si son mari peut répondre (non) sans qu'elle soit fâchée.

Mais, si elle se fâche, sa question sera malhonnête.

Dans les séances thérapeutiques, les conjoints apprennent à reconnaître les questions honnêtes. Cependant, les questions malhonnêtes permettent de déterminer la responsabilité du problème.

De la même manière, il est important de poser des questions directes.

La question directe indique avec précision ce que l'un des conjoints veut savoir : *est ce que tu es fatigué?*
Au lieu de dire : *est ce que tu veux sortir?*
La question honnête est toujours directe. La femme qui pose une question honnête ne se fâche pas quand son mari lui répondra *non*.
Et en même temps, c'est une question directe puisqu'elle ne veut pas dire : *est ce que tu veux sortir ?*
La communication efficace contient des questions honnêtes et directes.

IV. L'entraînement à la communication

L'apprentissage des habilités de la communication (BOISVERT et BAUDRY, 1979 ; FANGET, 2002) aux conjoints inclut l'entraînement aux stratégies suivantes :

- Savoir écouter ;
- Faire des demandes d'une façon constructive ;
- Utiliser des phrases commençant par *je* ;
- Donner à l'autre un feedback positif pour avoir adopté un comportement positif ;
- Apprendre à demander des explications concernant des comportements verbaux et non verbaux.

Bibliographie

- BECK Aron, *Love is never enough*, Haper & Raw, Newyork, U.S.A., 1988.
BOISVERT Jean Marie & BeaEAUDRY Madeleine, *S'affirmer et communiquer*, Cim, L'homme, Canda, 1979.
FANGET Frédéric, *Affirmez-vous pour mieux vivre avec les autres*, Odile Jacob, Paris, 2002.
GOTTMAN John and NAN Silver, *Why marriages succeed or fail*, Simon & Schuster, USA, 1994.
KURDEK Lawrence, *Predictors of increases in marital distress in newlywed couples : a 3 year prospective longtidunal study*, Developmental Psychology, vol. 27, n° 4, pp. 627-636, 1991.
PHILIPCHALK Ronald, *Invitation to social psychology*, Houeourt Brace & Company Library of Congress, USA, 1995.
SATIR Virginia, *Conjoint family therapy*, Science and Behavior Books, California, USA, 1967.
TANNEN Daborah, *You just don't understand*, Virago Press, UK, 1998.
TANNEN Deborah, *That's not what I meant*, Virago press, UK, 1998.
كلتوم بلميهوب دار الحبر. 2006 الاستقرار الزوجي
-سعدان عبد الصبور ابراهيم العلاج الاسري ومشكلة الاغتراب الزوجي التربية. الازهر 1992.

La relation entre la lésion cérébrale occasionnée par un AVC, le syndrome aphasique et la récupération

BOURIDAH-OUNAS Nafissa
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

Parmi les troubles des fonctions cognitives, consécutifs à des lésions cérébrales, le clinicien est confronté aux troubles du langage, encore appelés « Aphasie ». Ce terme signifie au sens large du mot, un trouble des fonctions langagières qui survient chez un individu qui maîtrisait normalement le langage¹⁹¹.

La lésion cérébrale responsable d'une aphasie peut être d'étiologies : vasculaires, tumorale, infectieuses, dégénérative ou traumatiques. Cependant, celle qui est la plus fréquente dans notre milieu médical¹⁹² c'est la pathologie vasculaire ou accident vasculaire cérébral ischémique ou hémorragique dont la répercussion sur le plan fonctionnel est l'hémiplégie et sur le plan cognitif l'aphasie.

L'aphasie occasionnée par les AVC touche un nombre croissant de victimes et devient, de ce fait, un problème majeur de santé publique. L'aphasique est polyhandicapé, il est dépourvu totalement ou partiellement de ses fonctions cognitives, il perd ainsi son statut social et professionnel. Une prise en charge multidisciplinaire est entreprise par des médecins, le corps paramédical, le psychologue et l'orthophoniste spécialisé en neuropsychologie.

Notre rôle consiste en l'évaluation psycholinguistique de l'aphasique, pour pouvoir analyser la nature des troubles : diagnostic, appréciation du degré de récupération : pronostic. Le profil neurologique est tracé grâce au compte rendu tomographique. Il détermine le site et le type de la lésion visualisée par le scanner ou L'IRM.

Le profil psycholinguistique est établi par le biais du MTA (Montréal Toulouse Algérien) adapté à la réalité socioculturelle algérienne par N. ZELLAL. Cette démarche clinique permet d'observer une corrélation entre le territoire lésé, la sémiologie observée et le degré de récupération de l'aphasique.

Avant d'exposer nos illustrations pratiques, voici quelques notions de sémiologie corrélées à des données neuropathologiques. Nous nous limitons à la sémiologie des formes d'aphasie les plus fréquemment rencontrées au cours de notre pratique hospitalière, rappelant, cependant que celle-ci est souvent discutée par les auteurs¹⁹³.

I. Aphasie de Broca

I.1 Tableau clinique

- Expression orale pauvre ;
- Mutisme, réduction, stéréotypies ;
- Troubles de l'articulation ;
- Élocution lente, syllabique ;
- Trouble de l'évocation ;
- Évolution vers l'agrammatisme fréquente ;
- Compréhension relativement correcte.

¹⁹¹ SERON X., RONDAL J. A., *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Mardaga, Belgique, 1999, p. 661.

¹⁹² Service de médecine physique, EHS Ben Aknoun, Alger.

¹⁹³ SERON X., RONDAL J. A., loc.cit. p. 662.

- Troubles écrits, difficiles à apprécier en raison de l'hémiplégie droite. Certains patients refusent même de se soumettre à l'épreuve de l'écriture.

I.2 Localisation

Aire de Broca, pied de la 3^{ème} circonvolution frontale gauche, plus largement, lésions de l'opercule fronto-pariétal et de la partie antérieure de l'insula.

II. Aphasie globale

Dite aussi aphasie sévère, ou aphasie massive. Soulignons la pauvreté de la littérature quant à l'approche clinique et thérapeutique de cette forme d'aphasie. Les auteurs qui s'y sont intéressés relèvent une réduction massive qualitative et quantitative de l'expression, associée à des troubles sévères de la compréhension. Sur le plan moteur, l'hémiplégie droite est complète¹⁹⁴.

Localisation

Affection de tout le territoire cérébral nourri par l'artère sylvienne gauche ; AVC ischémique intéressant le territoire profond et superficiel de l'artère sylvienne gauche, ou ramollissement sylvien étendu¹⁹⁵.

III. Récupération après AVC

Les recherches récentes en neurophysiologie ou neuroanatomie mettent en évidence des phénomènes de modification survenant dans le système nerveux central, susceptibles de rendre compte de la récupération post lésionnelle comme :

- la régression du phénomène pathologique, lui-même oedème entourant la lésion vasculaire ;
- Régression du phénomène de diaschisis qui signifie : inhibition des régions cérébrales situées à distance, mais connectées avec la zone lésée ;
- Remise en fonction des capacités linguistiques latentes de l'hémisphère droit ;
- La colonisation de la zone de nécrose par des neurones nouvellement formés à partir de cellules souches, reste hypothétique.

Le rôle de la rééducation orthophonique est incontestable quant à l'émergence de ces phénomènes. Cependant, certaines variables peuvent prévenir la qualité de la récupération. Les plus importantes sont l'âge, l'état de santé général, l'étendue des lésions, la sévérité initiale de l'aphasie¹⁹⁶. Ces variables sont indépendantes l'une de l'autre : l'état de santé général est souvent lié à l'âge du patient. La lésion vasculaire est corrélée à l'âge (les jeunes sont plus touchés par les traumatismes crâniens)¹⁹⁷.

Le mauvais pronostic est indiqué par l'étendue de la lésion : artère sylvienne, ou zone étendue du langage, qui est responsable de la gravité initiale de l'aphasie¹⁹⁸.

C'est la pertinence de cette corrélation que nous tentons de vérifier dans notre expérience scientifique et clinique, et ce, auprès de 36 cas aphasiques observés de l'année 2000 à l'année 2005, au service de médecine physique et de réadaptation de l'EHS de Ben Aknoun.

¹⁹⁴ CAMBIER J., *Neuropsychologie*, Masson, Paris, 2004, p. 355.

¹⁹⁵ CAMBIER J., loc.cit., p. 356.

¹⁹⁶ SERON Xavier, VAN DER LINDEN M., *Traité de neuropsychologie clinique*, Solal, Marseille, 2000, Tome 2, p. 26.

¹⁹⁷ AHRAS Ahmed, BENHASSINE Nawel, *Étude de traumatismes crâniens en médecine physique et réadaptation*, Journée de médecine et réadaptation, HCA Ain Naadja, Alger.

¹⁹⁸ CAMBIER J., loc. cit., p. 356.

IV. Démarche : à propos de 36 cas

AVC Ischémique étendu dans le territoire sylvien gauche

Nb de patients	Âge	Sexe	Latéralité	Symptômes	Récupération après 1 an de Rééducation Orthophonique
21	39 - 74 ans	17 ♂ 04 ♀	Droitiers	- Réduction sévère de l'expression orale et/ou écrite - Troubles de la compréhension	- Compréhension légèrement améliorée - Réduction sévère du langage - Aphasie stationnaire

AVC Ischémique dans le territoire Fronto temporo pariéto Occipital gauche

Nb de patients	Âge	Sexe	Latéralité	Symptômes	Récupération après 1 an de Rééducation Orthophonique
02	63-75 ans	1 ♂ 1 ♀	Droitiers	- Réduction sévère de l'expression orale et ou écrite. - Troubles de la ompréhension	- Aphasie sévère stationnaire

AVC Ischémique dans le siège frontal gauche

Nb de patients	Âge	Sexe	Latéralité	Symptômes	Récupération après 1 an de Rééducation Orthophonique
04	39-73 ans	2 ♂ 2 ♀	Droitiers	- Manque du mot - Agrammatisme - Troubles d'articulation	- Bonne récupération

AVC Ischémique dans le territoire fronto-pariétal gauche

Nb de patients	Âge	Sexe	Latéralité	Symptômes	Récupération après 1 an de Rééducation Orthophonique
01	57 ans	1 ♀	Droitière	- Troubles d'articulation - Réduction de l'expression orale et écrite	- Bonne évolution

AVC Ischémique dans les noyaux lenticulaires gauches

Nb de patients	Âge	Sexe	Latéralité	Symptômes	Récupération après 1 an de Rééducation Orthophonique
02	39-59 ans	1 ♂ 1 ♀	Droitier	- Expression orale et écrite pauvre	- Bonne récupération

AVC Ischémique dans le territoire pariéto-occipital gauche

Nb de patients	Âge	Sexe	Latéralité	Symptômes	Récupération après 1 an de Rééducation Orthophonique
01	63 ans	1♂	Droitier	- Manque du mot	- Bonne Récupération

AVC Ischémique dans le territoire pariétal gauche

Nb de patients	Âge	Sexe	Latéralité	Symptômes	Récupération après 1 an de Rééducation Orthophonique
05	56 -65 ans	3♂ 2♀	Droitiers	- Paraphasies	- Bonne récupération

Les Pourcentages de récupération

Lésions	Symptômes	Récupération	Pourcentage
Territoire sylvien gauche, zone étendue	Aphasie sévère	Élémentaire	64 %
Autres	Moins sévère	Bonne évolution	36 %

V. Discussion

Les valeurs numériques et les pourcentages sont en faveur de la corrélation entre la sévérité de l'Aphasie qui résulte d'une lésion sylvienne gauche et de plusieurs lésions associées fronto-temporo-pariéto-occipitales et le degré presque insignifiant de sa récupération. Le reste des sites lésionnels plus ou moins focalisés, présente des symptômes de sévérité moindre avec une bonne récupération

Cette observation est limitée dans le temps et dans l'espace. Elle ouvre cependant des perspectives pour des études statistiques sur des groupes plus larges, et à des études comparant le retentissement des étendues des lésions cérébrales sur la capacité motrice et la récupération.

L'étude de la variable lésionnelle en corrélation avec le caractère sévère des symptômes et le caractère élémentaire de la récupération dans l'aphasie peut être l'objet de très nombreuses controverses. Elle nécessite donc une analyse minutieuse des données neuropathologiques, grâce à l'imagerie cérébrale. Un examen méticuleux de l'aphasie permet d'évaluer les formes cliniques observées, et une rééducation orthophonique visant la revalidation du patient, le tout en réorganisant ses fonctions cognitives post-lésionnelles.

A l'heure actuelle, des études épidémiologiques et expérimentales permettent d'objectiver la réorganisation des fonctions intracérébrales après AVC et aphasie.

Toutefois, nous sommes loin de pouvoir établir précocement un pronostic fiable, et de connaître de façon absolument exacte les éléments thérapeutiques permettant d'optimiser ou d'améliorer la récupération chez les aphasiques globaux. A cet égard l'orthophoniste neuropsychologue éprouve un grand inconfort vis-à-vis du patient, de son entourage et de son milieu professionnel, d'autant plus que les aphasiques globaux présentent le plus grand pourcentage de patients dans notre milieu clinique. La question sur les moyens

d'approche thérapeutiques des aphasiques chroniques sévères globaux dans le but d'une revalidation et d'une réinsertion sociale et/ou professionnelle reste donc posée.

Bibliographie

- AHRAS Ahmed, BENHASSINE Nawel, Étude de traumatismes crâniens en médecine physique et réadaptation, Journée de médecine et de réadaptation, HCA Ain Naadja, Alger.
- BOURIDAH Nafissa, *L'agrammatisme dans l'aphasie de Broca chez les patients parlant l'arabe dialectal Algérien*, mémoire de Magistère en Orthophonie, s/d de Nacira ZELLAL, IPSEO, Université d'Alger, 2002.
- BOURIDAH Nafissa, *Aphasie et rééducation du langage*, Journée sur l'orthophonie, Service de médecine physique, EHS Ben Aknoun, Alger, 1997.
- CAMBIER Jean, *Neuropsychologie*, Masson, Paris, 2004.
- JEANNEROD Marc, SERON Xavier, *Neuropsychologie Humaine*, Mardaga, 1994.
- LECOURS André Rock, *Les troubles aphasiques du langage oral*, La Revue du praticien, n° 2, J.B. Baillière, 1991.
- LHERMITTE François, LECOURS André Rock, *L'aphasie*, Flammarion, 1979.
- SERON Xavier, VAN DER LINDEN Martial, *Traité de neuropsychologie clinique*, Solal, Marseille, 2000, Tomes 1 et 2.
- SERON Xavier, RONDAL Jean Adolph, *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Mardaga, Belgique, 1999.
- SERON Xavier, *Aphasie et neuropsychologie, Approches thérapeutiques* », Mardaga, 1979.
- ZELLAL Nacira, *L'aphasie n'est plus dichotomie : essai de démonstration sous l'angle de la psychologie cognitive*, Glossa, n° 23, UNADRIO, Paris, pp. 35-45, 1991.

Insertion sociale du sujet handicapé mental

ZINET Fatima
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

La compréhension des sujets doit se faire à partir de l'observation et non seulement par référence à une théorie. En matière d'éducation des personnes handicapées mentales, une place particulière est faite à la communication en tant que moyen de développement des compétences cognitives.

L'équilibre du sujet handicapé mental exige un milieu et un travail adapté à ses capacités.

Il est clair que la lenteur de son développement et les oscillations de son raisonnement, ainsi que son effet négatif sur ses possibilités d'apprentissage, le préparent mal à une acquisition intellectuelle. Il peut comprendre, mais n'utilise pas spontanément ce qu'il a appris dans des situations différentes. L'effort est donc, d'évaluer pour faire évoluer et former.

Certains enfants présentent plus que d'autres des besoins éducatifs. Tous les efforts des communautés éducatives doivent leur permettre de bénéficier des appuis, qui leur permettront l'acquisition des connaissances car il n'existe pas un enfant type, mais des enfants vivant avec leurs particularités. Nous devons donc réagir devant chaque cas, en fonction de sa propre structure psychologique.

L'enfant est sensible à l'idée qu'on se fait de lui, et il se juge lui-même, par rapport à la valeur que les autres lui accordent. Le désir de l'enfant de rejoindre la communauté sociale, ne peut être que réponse au désir de celle-ci de l'accueillir. Il s'agit d'accepter le sujet handicapé mental avec ce qu'il peut donner, et de faire en sorte qu'il soit admis, lui aussi, à collaborer dans la mesure de ses moyens, à la construction d'un monde humain.

Son intégration, qu'elle soit scolaire, sociale ou professionnelle, suppose la volonté de réduire le décalage entre les possibilités de la personne handicapée et les exigences de la société.

L'intégration exprime le droit à l'éducation et aux soins. L'intégration est l'aménagement de l'accueil et l'accompagnement qui permettent de créer progressivement une « autonomisation » et une « démarginalisation » de la personne handicapée. Notre accompagnement peut être partiel ou complet, temporaire ou durable, selon le degré du handicap et son évolution. Lorsque cet accompagnement devient inutile, on peut parler d'insertion.

Le monde du travail doit prendre conscience que les personnes handicapées peuvent participer à la vie des entreprises. Les services handicap n'est pas dans la plupart des cas, synonyme d'incompétence professionnelle.

Notre approche thérapeutique doit permettre au sujet handicapé mental d'avoir une meilleure représentation de lui-même, un langage plus élaboré, pour pouvoir s'intégrer au plan social.

Le travail doit s'appuyer sur une approche développementale. L'approche est positive en ce qu'elle vise la valorisation des potentialités, tout en acceptant les déficits. La progression est planifiée en fonction de l'évolution du sujet et de son degré de préparation pour aborder une nouvelle étape.

Ce qui caractérise le travail autour de l'enfant ou de l'adolescent handicapé, c'est la constitution d'équipes pluridisciplinaires qui doivent non seulement savoir travailler ensemble, mais aussi communiquer et agir avec d'autres partenaires. Le sujet doit être en mesure d'identifier les rôles particuliers de chacun. Les équipes pluridisciplinaires ont alors pour mission globale de gérer collectivement l'innovation au bénéfice d'un projet individualisé de prise en charge de l'enfant handicapé. C'est cette pluridisciplinarité, dans un contexte d'ouverture de l'institution et de mise en

réseau des compétences, qui fournit une plus-value éducative et thérapeutique, dans laquelle les équipes peuvent fonder leur existence et ressourcer leurs pratiques. Il est donc essentiel de conjuguer trois facteurs qui permettent l'émergence de l'innovation : l'expérimentation, la recherche et la formation. Dans une telle démarche, on forme à la fois les gens du terrain, progresser la recherche et prendre en considération le point de vue des sujets.

Le désir d'aider, aussi fort soit-il, ne remplace cependant pas les compétences. Le professionnel éprouvera des difficultés pour établir la relation s'il n'est pas porté par un désir, celui « d'être là avec l'autre en souffrance », ni trop distant, ni trop proche.

En outre, la souffrance parentale peut induire un dysfonctionnement de la relation affective avec l'enfant qui pourra éventuellement se traduire selon le cas par des attitudes de super protection ou au contraire des réactions de rejet. Certains parents sont eux-mêmes en situation d'échec, la peur de l'avenir peut être démultipliée. Les questions des parents sont multiples : comment leur enfant va-t-il évoluer ? Sera-t-il capable d'apprendre à lire, à compter ? Pourra-t-il apprendre un métier, obtenir un diplôme, trouver un emploi, être autonome.

C'est pourquoi la famille, qui a un rôle complémentaire, doit être informée, associée, soutenue.

I. Démarche

Notre expérience s'inscrit dans douze années d'exercice au CAT de Birkhadem, ce centre se situe au 4, lotissement Charbonnier, Domaine Tahar Bouchet ; Birkhadem Alger. Il a ouvert ses portes en 1986 pour la prise en charge de la population handicapé mentale, et de notre recherche en magistère d'orthophonie¹⁹⁹ soutenu en 2002 dans le cadre du projet de coopération co-dirigé par F. CHAUMON, hôpital d'Evry, et N. ZELLAL.

Tenant compte de toutes les considérations que nous venons d'énumérer, notre travail s'insère effectivement dans un esprit d'équipe pluridisciplinaire (nous travaillons en collaboration avec le psychiatre, le psychologue, l'éducateur); nous faisons beaucoup de guidance parentale.

Concernant notre démarche spécifique d'orthophoniste, nous avons exploité le langage par le dessin de notions cognitives. Il s'agit, dans notre travail, d'aider le sujet handicapé mental à affronter les situations par l'apprentissage de notions cognitives et de lui permettre d'accéder à la gestion du stress par des méthodes qui soient simples et pragmatiques.

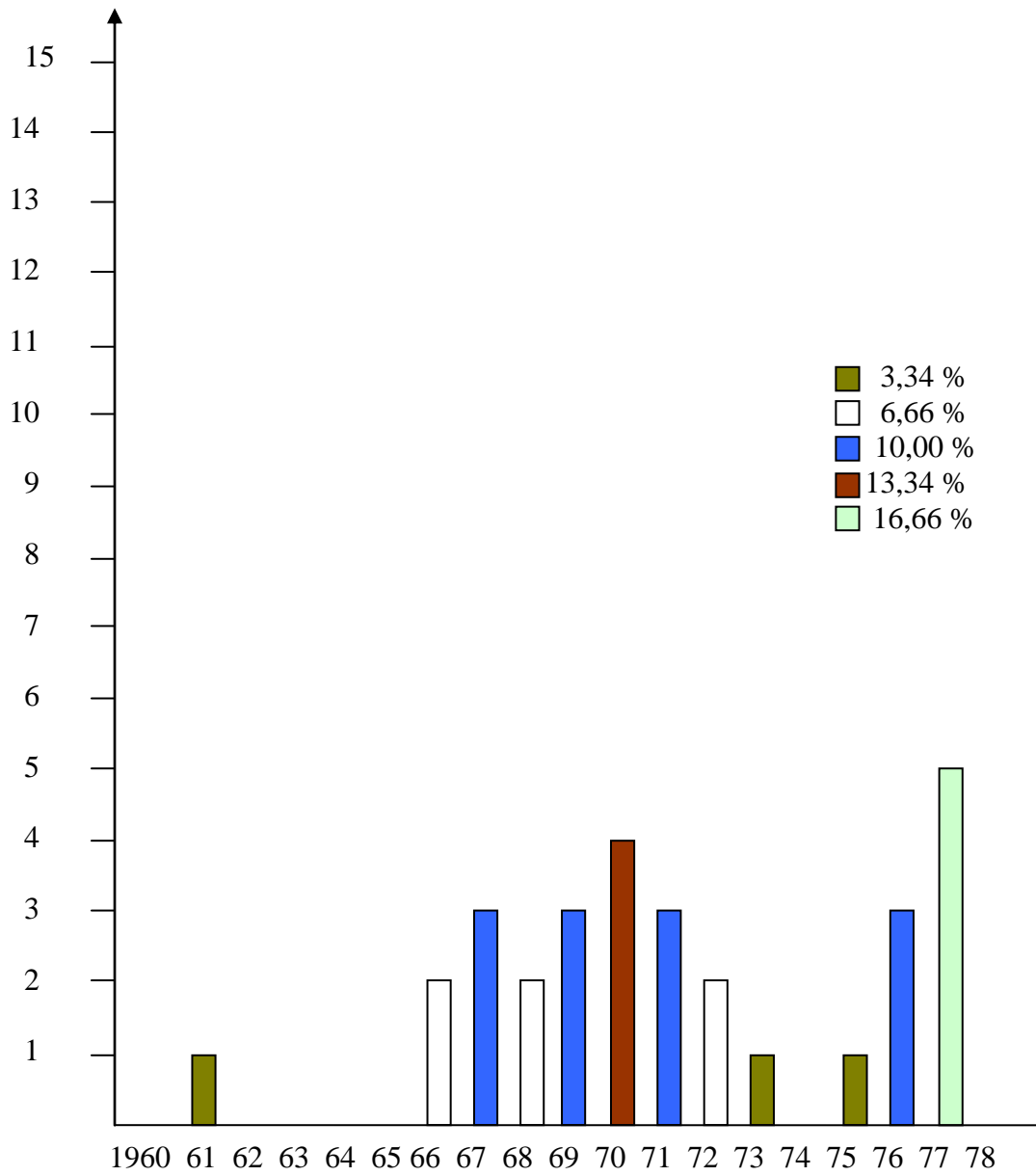
Nous avons approché 30 sujets handicapés mentaux, présentant des retards du développement psychomoteur, des troubles associés aux pathologies du développement mental ou des inhibitions dans un tableau d'anxiété (il s'agit de 30 sujets sélectionnés à partir de l'observation, à la fois transversale longitudinale de 170 adolescents handicapés mentaux).

¹⁹⁹ BENOUMECHIARA-ZINET Fatima, *Expérience de prise en charge du handicapé mental à travers une thérapie cognitive. A propos de 30 cas*, mémoire de magistère, s/d N. ZELLAL, Département de psychologie, des sciences de l'éducation et d'orthophonie, Université d'Alger, 2001.

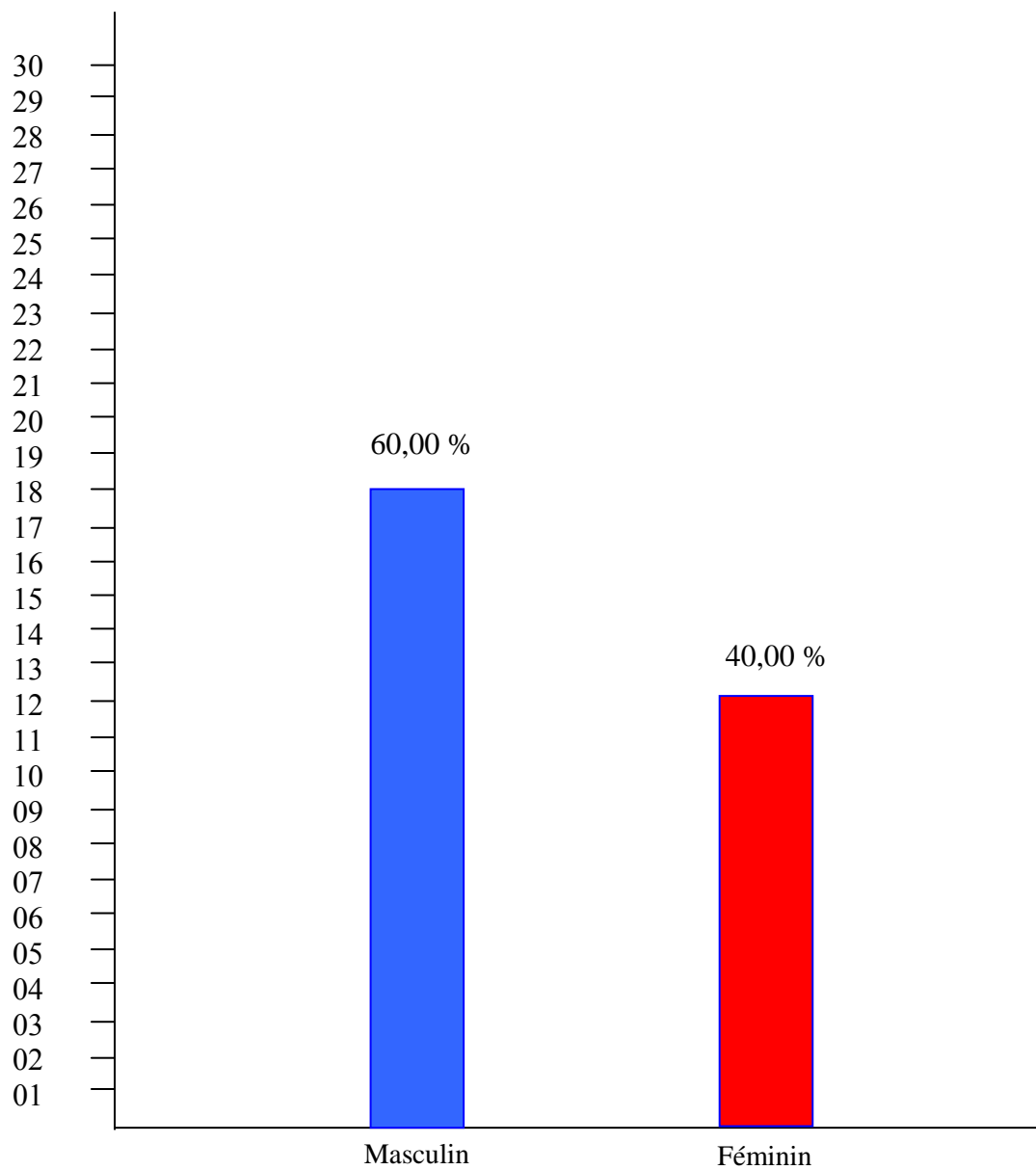
Tableau des 30 cas adolescents handicapés mentaux

Présentation des cas (initiales)	Année de naissance	sexe	Type d'handicap	Troubles associés
N.A	1961	M	- Handicap mental moyen	- Troubles d'articulation - Troubles du comportement
L.K	1966	M	- Handicap mental moyen	- Bégaiement
B.S	1966	F	- Handicap mental moyen	- Trouble de la personnalité
K.R	1967	M	- Infirmité motrice cérébrale - Handicap mental léger	- Troubles d'articulation
Z.N	1967	M	- Surdité - Handicap mental moyen	- Retard de langage
B.H	1967	F	- Handicap mental moyen	- Troubles de la personnalité - Bégaiement
K.K	1968	M	- Trisomie 21 - Handicap mental profond	- Retard de langage
L.K	1968	M	- Handicap mental moyen	- Bégaiement - Troubles du comportement
L.A	1969	M	- Surdité - Handicap mental moyen	- Troubles du comportement
S.L	1969	F	- Handicap mental moyen	- Retard de parole - Bégaiement
D.H	1969	M	- Handicap mental moyen	- Epilepsie - Troubles d'articulation
A.S	1970	M	- Handicap mental léger	- Epilepsie - Bégaiement
B.S	1970	F	- Handicap mental moyen	- Retard de langage
K.R	1970	M	- Handicap mental moyen	- Troubles d'articulation
C.Y	1970	M	- Handicap mental	- Epilepsie

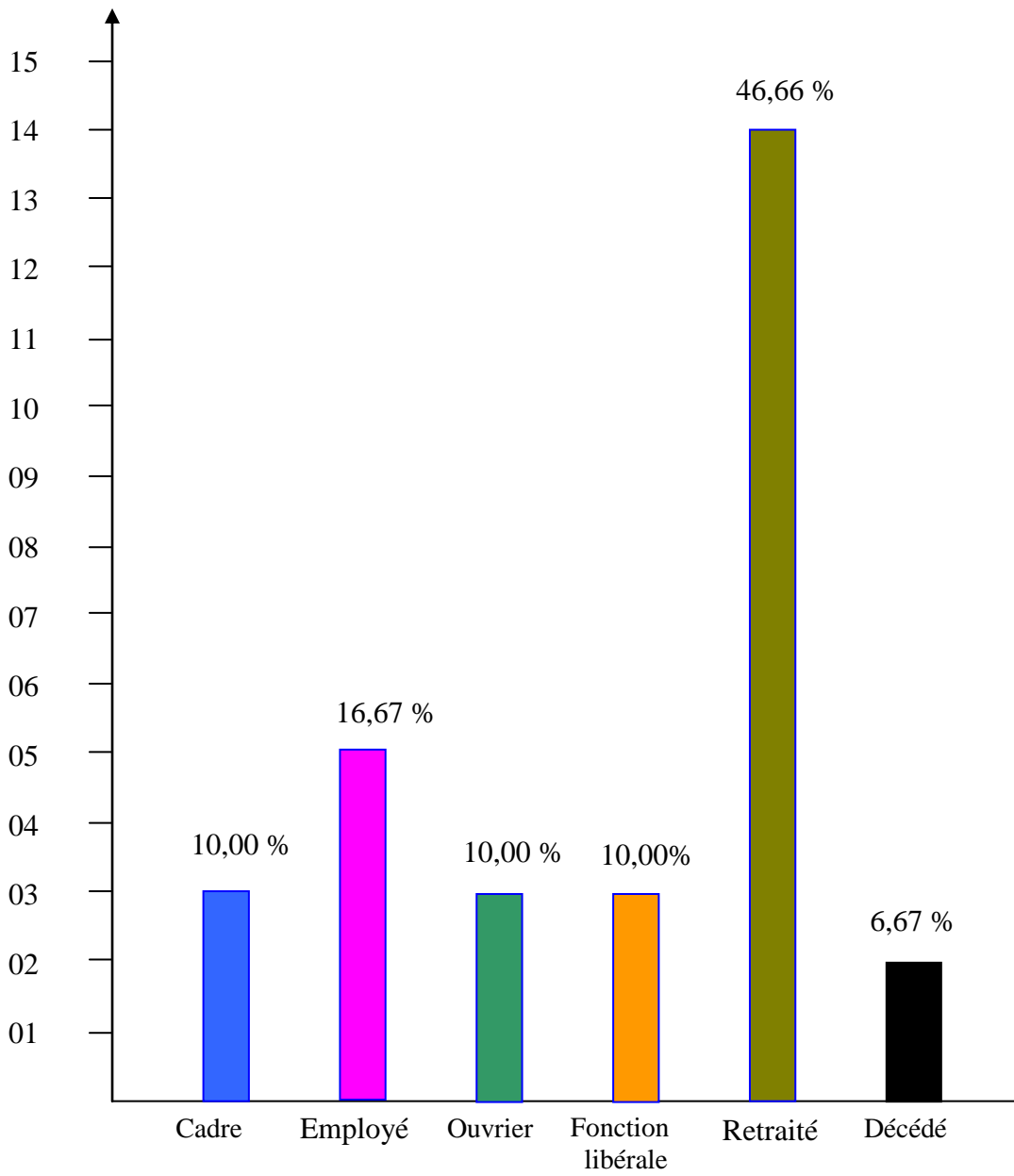
			moyen	
C.M	1971	M	- Handicap mental léger	- Bredouillement - Chlinterment
Y.F	1971	F	- Trisomie 21 - Handicap mental moyen	- Trouble de la personnalité
Z.M	1971	M	- Trisomie 21 - Handicap mental profond	- Retard de langage
H.M	1972	M	- Trisomie 21 - Handicap mental profond	- Retard de langage - Troubles d'articulation - Bégaiement
B.H	1972	F	- Trisomie 21 - Handicap mental profond	- Retard de langage
N.A	1973	M	- Aphasie	- Absence de langage - Troubles du comportement
B.K	1975	M	- Handicap mental moyen	- Trouble de la personnalité
S.M	1976	M	- Handicap mental moyen	- Troubles d'articulation
K.F	1976	F	- Trisomie 21	- Retard du langage
S.H	1976	F	- Surdit�e - Handicap mental léger	- Retard de parole
H.S	1977	F	- Surdit�e	- Retard de parole
T.M	1977	F	- Trisomie 21	- Troubles du comportement
I.F	1977	F	- Infirmité motrice cérébrale - Handicap mental moyen	- Crises d'épilepsie - Troubles d'articulation
A.A	1977	M	- Handicap mental profond	- Chlinterment
H.S	1977	F	- Handicap mental moyen	- Troubles d'articulation



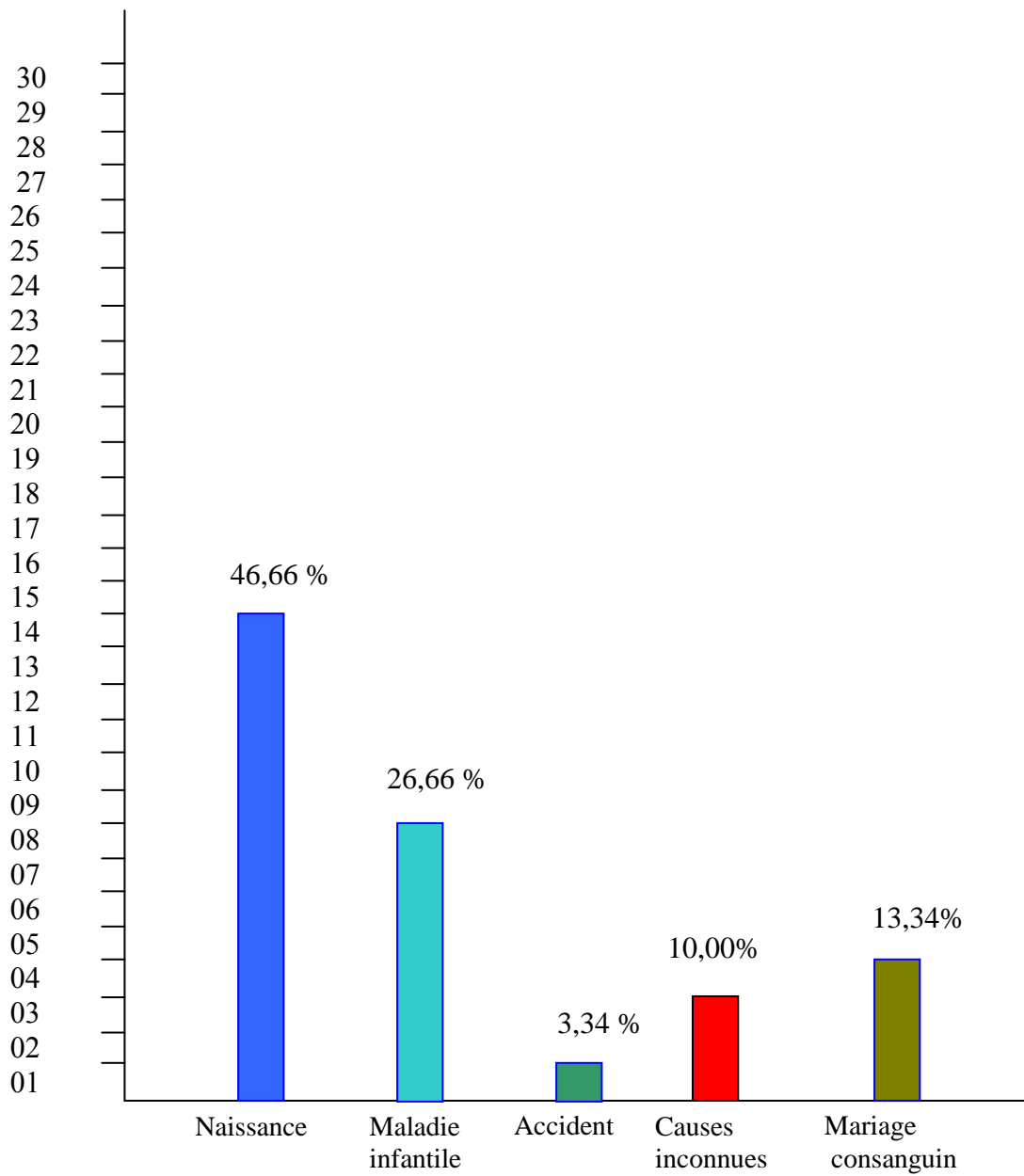
Moyenne d'âge de l'échantillon



Dessin graphique de l'échantillon selon le sexe



Origine sociale de l'échantillon



Étiologie du handicap mental de l'échantillon

L'objectif de notre démarche thérapeutique : mener le sujet handicapé mental, vers l'indépendance et le maximum d'autonomie compatible avec ses insuffisances.

Notre démarche vise l'entraînement du langage, de la mémoire visuelle et du raisonnement.

Il s'agit pour nous d'amener le sujet à établir entre le monde et lui, des rapports inexistantes.

Notre méthode consiste en l'application d'épreuves cognitives empruntées aux travaux de PIAGET : formes, couleurs... le tout, à travers le dessin. Leur emploi a pour but celui d'évaluer et d'améliorer les performances du sujet.

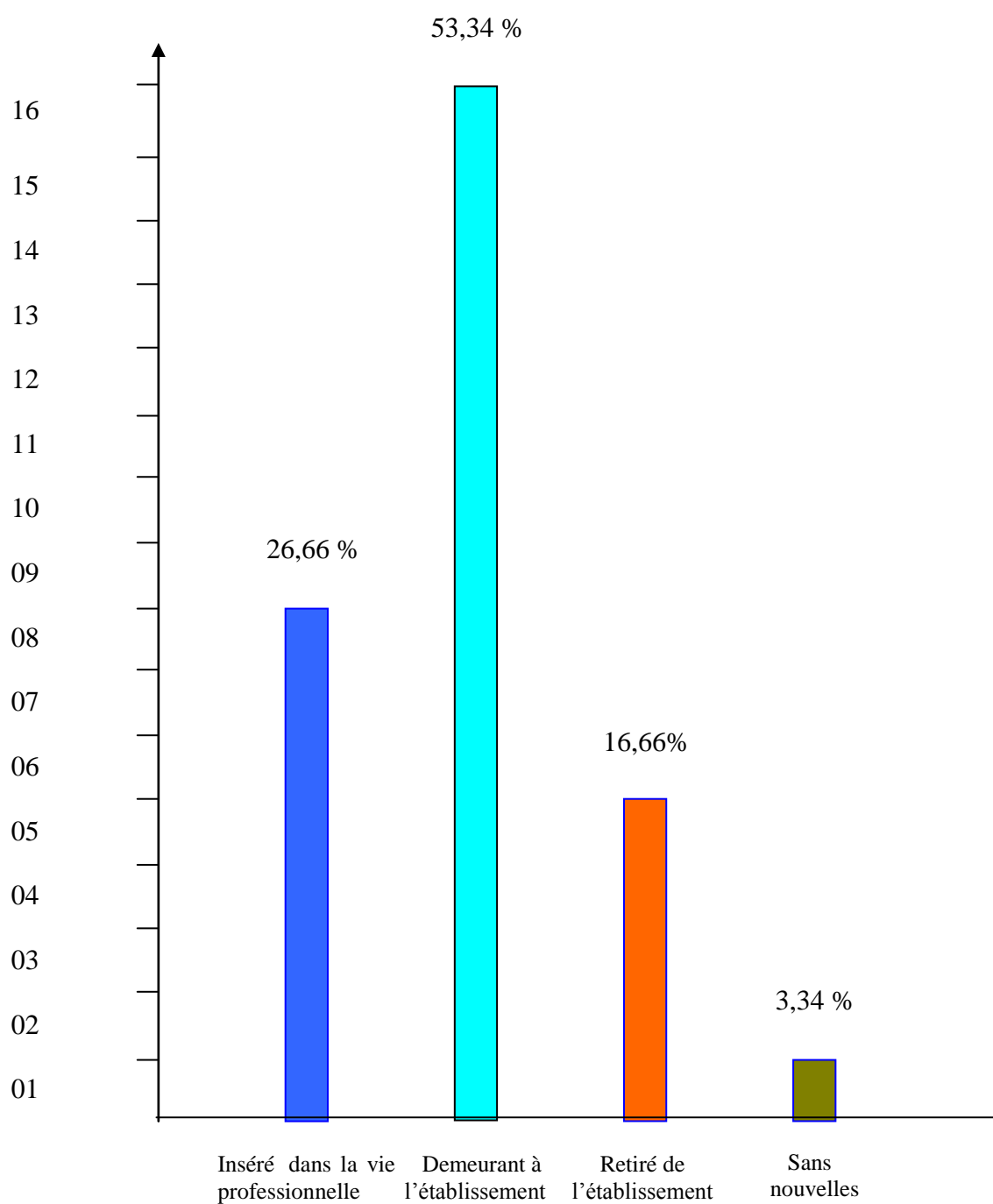
Intérêt de la technique du dessin : Comme tout acte, le dessin est une parole. C'est une conduite expressive qui indique les processus de structuration psychique sur les plans moteur, sensoriel, affectif et intellectuel. Nous avons essayé d'expliquer l'évolution de l'image de soi par rapport, à l'évolution de la pensée et l'apprentissage du langage, à travers un exposé de dessins.

Nous avons complété cette démarche par la technique des trois temps de SEGUIN, la psychomotricité, l'utilisation du miroir et ce, pour la prise de conscience et l'amélioration du schéma corporel.

Nous avons utilisé un certain nombre de notions cognitives dans la prise en charge du sujet handicapé mental, visant à faire acquérir la notion de transfert perceptif et le développement au sens piagétien.

I. Résultats

Nous avons contribué, par ce travail, à une insertion sociale et professionnelle d'un pourcentage de 26,66% de notre population. Nous relevons également, que 53,34% font montre d'un grand épanouissement, mais ces sujets sont restés au sein de l'établissement, faute de possibilité de se placer en institution professionnelle. Nous les considérons néanmoins, comme éléments productifs. Par contre, que 16,66% des sujets ont été retirés de l'établissement. Un pourcentage de 3,34% pour lesquels nous ignorons le devenir. Ainsi :



Insertion sociale et professionnelle de l'échantillon

En conclusion, les adolescents et les adultes handicapés mentaux peuvent accomplir des progrès en matière de langage, si nous intervenons systématiquement pour favoriser leur développement cognitif, leur insertion sociale devient alors possible.

L'apport des modèles de traitement de l'information Dans l'étude et l'analyse des dyscalculies développementales chez l'enfant arabophone

NAIT SI ALI Ali
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

Introduction

Au cours du développement normal, l'enfant utilise des stratégies variées pour résoudre des opérations arithmétiques. Dans le cas de l'addition, par exemple, diverses stratégies de comptage sont utilisées par l'enfant. Celles-ci se distinguent suivant le type de support utilisé (comptage des objets, comptage sur les doigts, comptage verbal uniquement) ou la procédure employée (comptage du tout, soit un comptage à partir de 1 pour chacun des termes [par exemple, pour réaliser $3 + 5$, je compte 1,2,3,4,5,6,7,8], comptage max ou comptage à partir du premier terme [par exemple, $3+5 = 4,5,6,7,8$] et comptage min, soit, à partir du plus grand terme [par exemple, $3+5 = 6,7,8$]). En outre, l'enfant peut aussi recourir à la simple récupération en mémoire de la réponse. La mémorisation des réponses apparaît, d'abord pour les calculs, avec une petite somme, et pour les doubles (soit, les additions de deux termes égaux, comme $4+4$).

La mémorisation de certains faits permet aussi la mise en place de stratégies de décomposition qui réduisent fortement le nombre de pas de comptage (par exemple, s'il connaît la réponse à $3+3$, l'enfant peut résoudre $3+4$ par $3+3+1$). Bien que certaines stratégies soient clairement plus efficaces et rapides que d'autres, le développement ne suit pas une évolution en stade dans laquelle une stratégie peu mature serait abandonnée au profit d'une autre, plus mature. Au contraire, à chaque moment, l'enfant dispose d'une palette de stratégies différentes dans lesquelles les plus efficaces sont de plus en plus favorisées aux dépens des moins matures (SIEGLER, 1987).

Les stratégies utilisées par les enfants dyscalculiques sont peu matures. Par exemple, ils utilisent majoritairement la stratégie du comptage du tout quand les autres enfants comptent à partir du premier ou du plus grand terme et ont encore recours à des procédures de comptage quand leurs compagnons récupèrent la solution en mémoire à long terme (GEARY, 1990). Ils produisent également plus d'erreurs, et ce, tant dans les procédures de comptage que dans la récupération. Le choix de la stratégie utilisée ne semble pas non plus optimal. En effet, pour résoudre un problème donné, ces enfants optent, parfois, pour des stratégies qui les conduisent à produire beaucoup d'erreurs. Par exemple, ils peuvent résoudre des additions par récupération en mémoire de la réponse alors que, très souvent, cette stratégie les amène à produire une erreur. Ou encore, ils peuvent utiliser des stratégies de comptage même pour résoudre des problèmes pour lesquels ils connaissent la réponse en mémoire. Enfin, les temps de réponse suivent un profil atypique. Ainsi, et contrairement aux observations réalisées chez des écoliers témoins, le temps de récupération d'une réponse en mémoire n'est que faiblement prédit par la somme des deux termes du problème. Par ailleurs, un suivi longitudinal de ces enfants montre que progressivement, ils mettent en oeuvre des stratégies de comptage de plus en plus matures, qu'ils diminuent leur taux d'erreurs et l'efficacité de leurs stratégies de comptage mais qu'en revanche, leur taux de récupération de la réponse en mémoire à long terme reste invariablement bas (GEARY, BROWN & SAMARANAYAKE, 1991).

I. Notion du traitement de l'information et niveaux de traitement

La cognition est constituée par un ensemble de niveaux de traitement. Ces niveaux de traitement permettent de passer de l'énergie physique, qui frappe les récepteurs sensoriels, aux représentations les plus élaborées (JOHNSON-LAIRD P.N., 1983), ces traitements sont orientés par des objectifs d'action. Le propre de l'activité cognitive est d'être finalisée.

On peut distinguer trois grands niveaux de traitement :

Le premier niveau : infra sémantique, celui de l'extraction de l'information du signal : il correspond à l'analyse du signal physique et concerne l'étude des systèmes spécialisés dans l'extraction de l'information du signal, qui assurent l'exécution des mouvements (objet de la perception et de l'étude des mouvements) (FAYOL M., 1992).

Deuxième niveau : niveau sémantique de l'identification des objets et des formes, physique ou symbolique, pris isolément, en dehors de leur contexte.

Troisième niveau : niveau sémantique d'interprétation et de décisions, celui du traitement des significations et de l'élaboration des décisions d'action. Ce niveau est celui de l'interprétation c'est-à-dire de l'intégration des significations auxquelles on a accès par l'identification des mots et des objets (KINTSCH & GREENO, 1983).

Cette interprétation prend en compte le contexte de la situation et de la tâche, elle permet l'élaboration d'objectifs et des décisions d'action.

Les traitements s'inscrivent dans des tâches, et la notion de traitement est inséparable de la notion de tâche. Pour décrire les traitements en eux-mêmes et dans leurs conditions de fonctionnement, il est donc nécessaire de connaître leurs conditions de déclenchement et de mise en œuvre, tâche à laquelle les traitements sont intégrés et jouent un rôle fondamental dans le contrôle des traitements (VAN DIJK & KINTSCH, 1983), d'où l'importance prise par la notion de « tâche » et « d'analyse de tâche ».

Le statut de ces tâches dépend du niveau du traitement considéré.

Niveau 3 de compréhension, raisonnement, résolution de problèmes. Les tâches expérimentales utilisées correspondent aux activités étudiées (comprendre un texte, fixer en mémoire son contenu pour se le remémorer ultérieurement ou le rapporter, évoluer par rapport à une norme, argumenter pour convaincre un interlocuteur, résoudre un problème...).

Niveau 1 et 2 d'extraction de l'information perceptive et à l'accès aux significations : on s'intéresse aux traitements en eux-mêmes. Pour étudier les traitements chez des sujets, il est nécessaire de se mettre en condition de les faire apparaître. Il faut donc faire réaliser aux sujets des tâches mettant en œuvre très directement ces traitements.

Il est nécessaire d'utiliser des tâches expérimentales avec objectif immédiatement exécutable et des tâches liées à la situation perspective spécifique bien contrôlée, puis des tâches qui ne requièrent pas d'élaboration d'une réponse. La réponse consiste à faire une sélection parmi plusieurs réponses possibles.

Les activités cognitives finalisées sont des activités mentales complexes : activités de compréhension, de raisonnement et de résolution de problèmes. Elles se distinguent des précédentes car elles ne déclenchent pas directement des traitements permettant la sélection d'une réponse. L'élaboration de la réponse nécessite une longue chaîne de traitements médiatisés par des représentations et des objectifs dérivés pour réaliser les objectifs définis par ces tâches ; il faut élaborer des objectifs intermédiaires.

Cette élaboration repose sur :

L'interprétation de la situation, l'évocation de connaissance et la production d'inférences.

Pour la récupération des connaissances, ces activités utilisent des structures de stockage de l'information. Ces structures ont leurs lois d'accès propres.

II. Les modèles cognitifs de l'étude et de l'examen du calcul

Les trois principaux modèles émergeant dans le cadre de la neuropsychologie cognitive sont : le modèle de transcodage asémantique de SERON & DELOCHE, le modèle du triple code de DEHAENE & COHEN et de l'architecture modulaire et fonctionnelle de MC-CLOSKEY et collaborateurs que nous détaillerons ci-dessous.

II.1 Le modèle de transcodage asémantique de SERON & DELOCHE

Ce modèle se base sur le transcodage des nombres, lequel permet de passer d'un code numérique à un autre. Le système des numéraux verbaux comprend plusieurs classes de Primitives lexicales : (a) les unités - quantités de base de un à neuf); (b) les particuliers (nombres de onze à seize ou quantités de base de 1 à 6 plus dix); (c) les dizaines (quantités de base multipliées par dix); (d) les opérateurs (quantités combinées avec les autres classes sous la forme de produits ou sommes).

II.2 Le modèle du triple code de DEHAENE & COHEN

En 1992, ces auteurs proposent le modèle du triple code, modèle fonctionnel avec des rapprochements anatomiques. Il postule l'existence de trois codes différents rattachés à des types de représentations avec un traitement numérique particulier, l'un serait visuel arabe, l'autre verbal auditif et finalement un troisième, analogique.

Le code visuel arabe permettrait les calculs écrits (procédures) et le jugement de parité (l'exactitude).

Le code verbal auditif jouerait un rôle dans le comptage (dénombrement) et le stockage des séquences verbales propres aux tables de multiplication et d'addition. Enfin, le code analogique représenté par une droite numérique autoriserait les comparaisons numériques, les approximations et l'appréhension immédiate de la valeur d'un nombre (LUSSIER & FLESSAS).

II.3 L'architecture fonctionnelle et modulaire

En 1987, Mc CLOSKEY & CARAMAZZA abordent les troubles du calcul en transposant au domaine numérique les recherches et les données théoriques qui ont été établies au cours des années précédentes, en neuropsychologie des troubles de la lecture.

C'est l'examen du calcul dans la perspective des modèles du traitement de l'information et l'interprétation du calcul et du traitement des nombres comme le résultat de perturbations de traitement ou de processus de traitement. L'accent sera mis sur les études de cas uniques à l'examen de performance réalisé sur des cas de patients (MC CLOSKEY & CARAMAZZA, 1998 ; MC CLOSKEY, 1992) .

La présentation de l'architecture de ces auteurs est formée de trois systèmes cognitifs distincts ; deux pour le traitement des nombres, et un pour le calcul.

Pour le traitement des nombres, le modèle indique des mécanismes d'instincts pour la compréhension et pour la production. Le résultat de la prise en compte de cette architecture fonctionnelle est la double dissociation observée chez des sujets adultes atteints de lésion cérébrale.

a) le système de compréhension des nombres

Il a pour fonction l'élaboration d'une représentation sémantique abstraite qui servira de base pour des traitements ultérieurs (transcodage, calcul, comparaison numérique, etc...).

La compréhension est décomposable en plusieurs sous-composants qui seront activés d'après le code numérique d'entrée.

En premier, on distingue un système de compréhension verbale et un système de compréhension arabe. Les premiers sous forme de mots, les deuxièmes de chiffres. Chacun est divisé en un composant lexical et un composant syntaxique.

Le système verbal comporte un lexique phonologique d'entrée pour l'oral et un lexique orthographique d'entrée pour l'écrit, les deux partageant le même composant syntaxique verbal.

Le système arabe comporte, lui aussi, un composant lexical arabe et un composant syntaxique verbal.

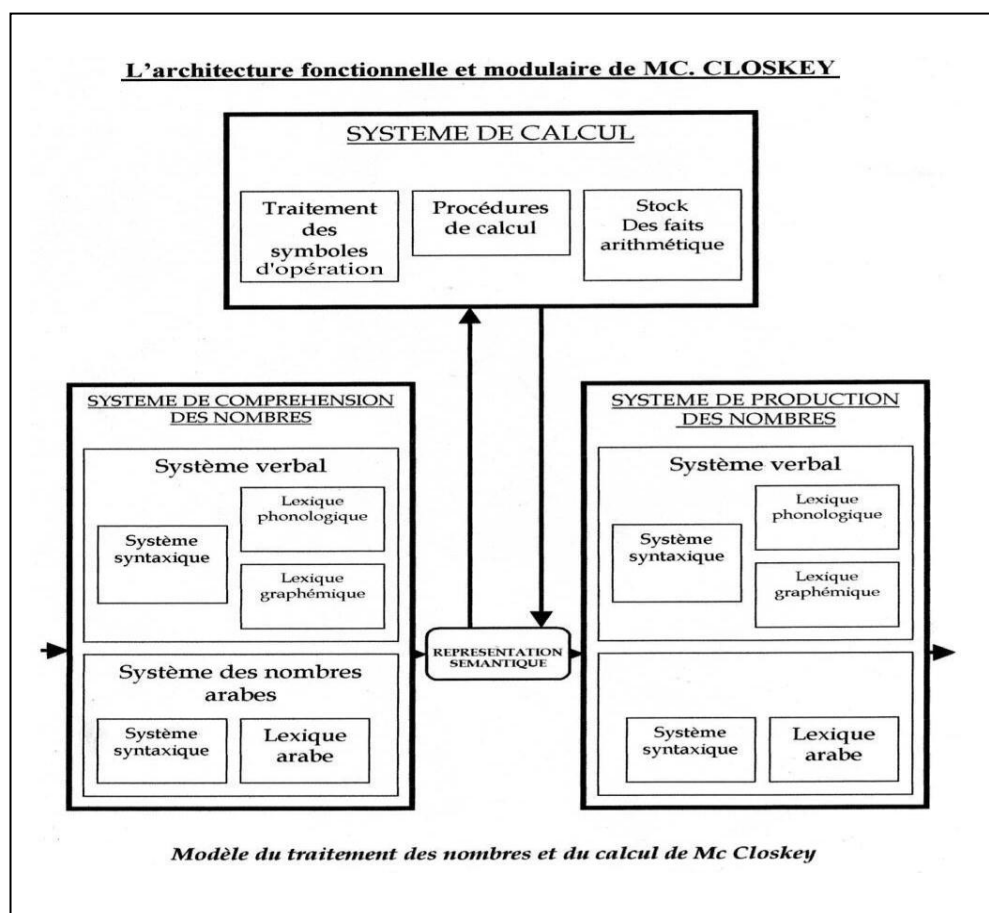
b) Le système de production des nombres

Il est activé à partir d'une représentation sémantique interne qu'il peut transformer en formes numériques et parlées.

c) Le système de calcul

Il comprend trois composantes : un système d'interprétation de symboles écrits ou des mots qui spécifient l'opération à effectuer, un système de recherche des faits arithmétiques (tables de multiplication, addition, soustraction, division simple), et un système d'exécution des calculs écrits et mentaux.

La valeur heuristique du modèle est évidente, car il permet d'analyser d'une façon précise quelle composante est déficitaire quand un patient est en difficulté dans le transcodage d'un nombre ou dans une réalisation d'une opération arithmétique.



Prenons l'exemple d'un sujet qui répond à l'énoncé suivant, présenté par voie orale : « combien font, huit fois trois ? »

Le modèle fait intervenir les composants suivants :

Le système de compréhension :

Le composant lexical du système verbal phonologique transforme trois et huit dans la quantité abstraite correspondante.

Le système de calcul :

Le système de compréhension des mots identifie l'opérateur de la multiplication, celui de la recherche des faits arithmétiques est activé par la quantité abstraite élaborée par le système de compréhension et le résultat est trouvé dans la mémoire des faits arithmétiques.

Le système de production :

Le système verbal phonologique correspond à la représentation sémantique du résultat, ceci servira à l'émission de la réponse orale.

Ce modèle propose un ensemble de production qui peuvent faire l'objet de tests auprès de patients.

Selon MC CLOSCKEY la prise en compte de nouvelles tâches devrait conduire à des modifications du modèle. Il est à considérer comme une base de travail.

Pour le composant calcul, FERRO & BOTELHO (1980) ont décrit deux patients qui ont des difficultés sélectives dans la compréhension des symboles arithmétiques (+, x, -, -).

Ce déficit de compréhension paraît spécifique puisque les patients peuvent reconnaître les symboles comme les lettres, les nombres, les figures géométriques, les cartes, les signaux de signalisation routières...

Enfin, l'examen de certains cas a permis de renforcer les hypothèses déjà formulées chez les sujets normaux et qui proposent de distinguer dans les connaissances arithmétiques les savoirs procéduraux. Exemple : $N \times 0 = 0$ et des connaissances déclaratives. Exemples : $4 \times 8 = 32$.

III. les modèles du traitement des nombres et de l'arithmétique - problématique

Depuis plusieurs années, des chercheurs ont successivement proposé divers modèles de la résolution de problèmes additifs et/ou multiplicatifs, chez les enfants et les adultes.

Ces modèles permettent généralement de rendre compte des effets les plus robustes rapportés dans la littérature.

Ils renferment plusieurs postulats : (a) la performance sur des faits arithmétiques simples dépend de la récupération de ces faits en mémoire à long terme ; (b) les représentations en mémoire à long terme sont organisées et structurées en termes de force d'association ; (c) la force avec laquelle ces éléments sont stockés.

Toutefois, ces modèles varient considérablement dans leurs objectifs généraux.

III. 1 Le Modèle des réseaux d'ASHCRAFT

Dans son modèle, ASHCRAFT (1982, 1987, 1992) postulait que les faits additifs et multiplicatifs de base (les problèmes de deux opérands à un chiffre) étaient stockés en mémoire à long terme sous forme de représentations analogues aux tables arithmétiques que l'on peut trouver dans des manuels de mathématiques. La réponse à chaque problème est située à l'intersection de la ligne et de la colonne correspondant à chaque opérande. Dans le modèle, chaque élément du problème (les deux opérands et la réponse au problème) est considéré comme un « nœud » du réseau. Plus précisément, les opérands composant le problème sont appelés des *nœuds-parents*, et la réponse est appelée *nœud-réponse*.

D'après ce modèle, la récupération se produit de la manière suivante : les deux opérands du problème sont activés; cette activation se répand jusqu'à leur intersection, à savoir la réponse la plus fortement associée à ce problème pour l'enfant.

Concernant l'évolution développementale, le modèle fait l'hypothèse que les enfants commencent d'abord par utiliser le comptage pour résoudre des problèmes simples.

III.2 Le Modèle des interférences de CAMPBELL

Le modèle arithmétique de CAMPBELL (1987; 1994) représente une importante modification des travaux d'ASHCRAFT. CAMPBELL s'est principalement fondé sur l'analyse des erreurs en multiplication pour obtenir des informations relatives aux représentations mnésiques sous-tendant les performances des individus en arithmétique simple.

La limite principale de ce modèle provient de sa non prise en compte du développement. Ainsi, il ne postule jamais l'utilisation de stratégies avec aide externe.

III.3 Le Modèle de distribution des associations de SIEGLER

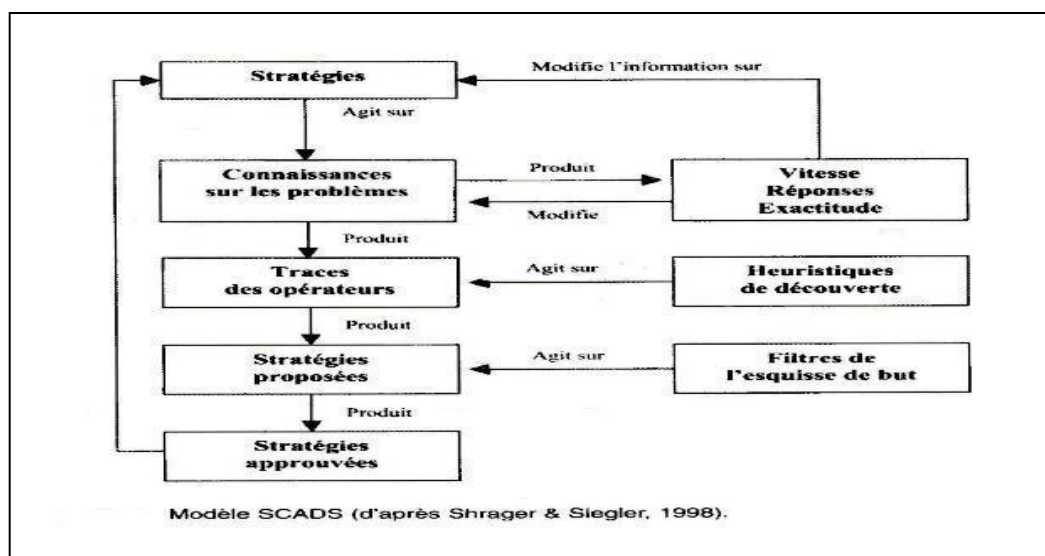
Le modèle de SIEGLER (1984) postule que les enfants disposent de connaissances associatives à propos des problèmes (informations disponibles en mémoire à long terme sur les forces d'association problème-réponse). Ces connaissances vont guider le choix stratégique des enfants. Ce modèle prédit que le mécanisme de sélection stratégique est fondé sur deux paramètres internes, propres à chaque enfant.

Pour qu'une réponse soit récupérée, il faut que la force d'association de la réponse au problème soit supérieure à ce critère de confiance.

La stratégie de récupération n'est plus considérée comme la stratégie systématique. Le choix stratégique est déterminé par les forces de chaque stratégie, stockée individuellement, sur chaque problème.

III.4 SCADS : UN MODÈLE DES DÉCOUVERTES ET DES CHOIX STRATÉGIQUES CHEZ LES ENFANTS

Le modèle de SIEGLER & SHRAGER (1998), ou *Modèle de la découverte et de la sélection stratégiques* (Le SCADS), repose sur deux postulats centraux. Le premier consiste à dire que les enfants doivent fréquemment découvrir de nouvelles stratégies. Le second, intrinsèque à la génération de nouvelles approches, consiste à dire que les enfants choisissent les stratégies de manière adaptative (en fonction de la situation à laquelle l'enfant est confronté) parmi celles disponibles.



Nous avons souligné le rôle de l'approche du traitement de l'information dans l'analyse des troubles du calcul et des traitements des nombres dans une récente recherche, on a pu saisir l'importance de cette approche dans l'analyse des troubles linguistiques en prenant l'exemple de l'acalculie, nous avons soulevé la problématique suivante : comment et par quels mécanismes l'enfant dyscalculique arabophone traite-t-il l'information mathématique ? Quels sont les processus cognitifs impliqués dans la résolution de problèmes arithmétiques ? À quel niveau ce trouble peut-il être appréhendé dans le contexte psycholinguistique algérien ?

Cette étude vise à rendre compte des manifestations pathologiques linguistiques touchant sélectivement la capacité du calcul chez l'enfant scolarisé, tout en prenant en compte la spécificité linguistique propre aux locuteurs arabophones. L'objectif de cette expérience c'est de mettre à la disposition des psychologues, des orthophonistes et des instituteurs algériens un outil validé scientifiquement, le tout, en vue d'approcher efficacement cet ordre de troubles.

Cet outil sera adapté à la réalité linguistique et culturelle algérienne et permettra d'appréhender ce type de pathologie sur le plan diagnostique, protocolaire et thérapeutique.

Cette étude porte sur le déroulement du calcul :

En nous appuyant sur l'approche du traitement de l'information et en nous basant sur le modèle de l'architecture fonctionnelle de CLOSKEY & CARAMAZZA, nous tenterons de connaître le processus et le déroulement des opérations arithmétiques. Nous analyserons le mode et la stratégie du traitement de l'information en mathématiques, pour résoudre des problèmes mathématiques, étude faite de la manipulation linguistique et de l'usage des mathématiques chez l'enfant arabophone.

IV. Méthodologie

IV.1 Outils d'analyse et techniques d'investigation

Nous nous basons sur les paramètres suivants : entretiens et observation clinique, application du bilan de la dyscalculie et des troubles du raisonnement logico-mathématique, test de BOSTON, le BDAE révisé par GOODGLASS & CAPLAN et le MTA de N. ZELLAL.

L'analyse se basera sur l'architecture fonctionnelle et modulaire des traitements des nombres de MC CLOSKEY & CARAMAZZA. L'enregistrement des temps de réponse et les délais de réponse constituent un critère important pour rendre compte du bon enchaînement des processus de traitement de l'information pendant que l'enfant effectue l'opération arithmétique.

Pour savoir si le trouble du calcul arithmétique se localise au niveau structurel, l'exactitude de la solution proposée par le sujet constitue un critère unique et non ambigu d'évaluation de la compréhension et de la bonne structuration des composantes du système de calcul (RILEY, GREENO et HELLER, 1983).

Des tâches d'identification et de résolution des problèmes seront proposées. Puis on établit une moyenne et un graphe pour le groupe témoin, les résultats obtenus constitueront un critère de comparaison avec les sujets normaux.

IV.2 Population

105 Enfants des deux sexes de 08 ans, de 3^{ème} année scolaire du cycle du primaire, constituent la population normative. Ils proviennent de 03 écoles différentes, d'environnement socio-économique standard.

IV.3 Tâches et matériel

- Épreuve d'identification et de reconnaissance des chiffres, et des symboles d'opération : présente aux enfants une grille comportant 09 chiffres arabes en désordre pour éviter le comptage et pour favoriser le processus de reconnaissance (2, 5, 7, 1, 3, 6, 9, 0, 8), et 05 symboles d'opérations (+, -, x, =) ; l'enfant doit réussir cette grille de tâches.

Épreuve de reconnaissance et de transcodage des chiffres :

- La première étape est la présentation de plusieurs chiffres (nombres) et chiffres combinés (20 chiffres), l'enfant doit énoncer verbalement le chiffre qu'il voit :

- La deuxième étape consiste : à écrire des chiffres (nombres) énoncés verbalement : (20 chiffres en tout)

Réponse fausse ou juste.

V. Résultats des deux étapes de la deuxième épreuve

2^{ème} épreuve étape 1 : identification et reconnaissance de chiffres

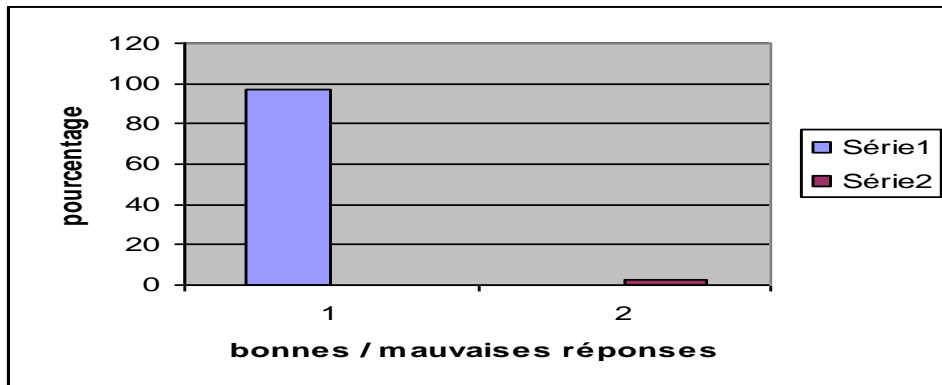
concernant l'étape 1 de la deuxième épreuve sur les trois classes
sur l'échantillon de 105 élèves

97,14

2,85

102 réponses justes contre 03 réponses fausses

97,14 % de bonnes réponses contre 2,85 % de mauvaises réponses

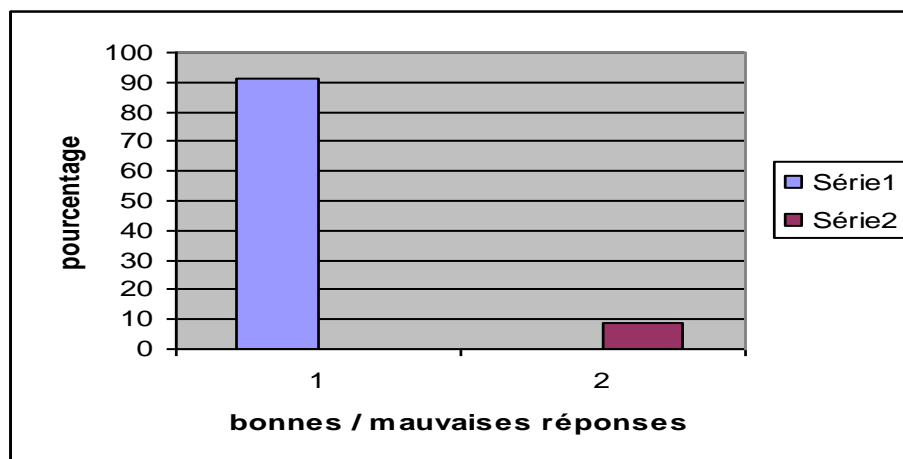


**2ème épreuve étape 2 : Écriture des chiffres (nombres) énoncés
verbalement**

concernant l'étape 2 de la deuxième épreuve sur les trois classes
sur l'échantillon de 105 élèves

96 réponses justes contre 09 réponses fausses

91,42 % de bonnes réponses contre 8,57 % de mauvaises
réponses



VI. Analyse et discussion des résultats

Il paraît très clair que l'enfant dycalculique rencontre des difficultés dans l'exécution des opérations arithmétiques les plus simples. Cette difficulté se localise sur les deux plans : le plan verbal et sur le plan graphique.

Il s'agit des erreurs habituelles que produisent les enfants durant leur apprentissage des règles de transcoding. Il existe des erreurs lexicales de la correspondance graphique du nombre (par exemple, quatre mille vingt cinq transcodé 3,025).

Les erreurs syntaxiques proviennent d'abord du manque de maîtrise des règles des nombres arabes (cent neuf devient 1009), puis d'une généralisation abusive des règles apprises (si mille deux devient 1002 alors mille douze devient 10012 et mille vingt devient 10020). On note, cependant, que plusieurs enfants semblent suivre un patron d'évolution différent. Soit qu'ils généralisent à partir d'une autre forme pivot, soit qu'ils présentent un quotient de généralisation particulier, soit qu'ils élaborent un autre ensemble de règles.

En plus, il existe des trajectoires différentes dans la maîtrise de l'écriture des numéraux arabes. L'effet lié à l'ordre des apprentissages expliquerait pourquoi certaines formes de transcodage sont acquises plus tôt. L'analyse de ces résultats démontre que les difficultés proviendraient d'une faible maîtrise de la syntaxe arabe impliquée dans les mécanismes de production, plutôt que d'une mauvaise compréhension de la numération verbale.

Les difficultés qu'ont certains élèves dans leur classes respectives à dénombrer, à reconnaître et enfin à écrire des nombres et des chiffres se dévoilent dès le primaire.

La tendance en pédagogie pour installer les premiers concepts numériques serait de s'appuyer le plus souvent sur la manipulation, le visuel, le concret. Si l'enfant semble ne pas comprendre, on va lui proposer des exercices de dénombrement, lui faire relier des éléments de deux ensembles, recourir à du matériel imagé. Ces méthodes peuvent s'avérer nécessaire pour l'approche de certains enfants dont les intuitions numériques sont défaillantes (comme pour les enfants dyscalculiques).

Aussi est-il tout à fait nécessaire, dans un premier temps, de leur faire prendre conscience de leurs difficultés en leur faisant remarquer leur erreurs. Pour ce faire, l'enseignant peut proposer de pointer ou de déplacer les éléments pendant que l'enfant énonce les mots, ou le contraire. Si cela ne suffit pas, il peut aussi dénombrer lui-même la correction.

Ainsi, nous sommes maintenant convaincus que les difficultés d'apprentissage chez ces enfants, ne doivent, en aucun cas, être une fatalité. Il est évident qu'ils sont capables de progrès, ils peuvent échouer dans des tâches qui paraissent simples et réussir certaines, plus complexes.

Bibliographie

DEHAENE Stanislas, *Comment notre cerceau calcule t'il ?* Pour la science, pp. 50-57, Juin 1997.

DELOCHE Gérard & SERON Xavier, *From three to 3 : A differential analysis of skills in transcoding quantities between patients with Broca's and Wenick's aphasia*, Brain, 105, pp. 719-733, 1982b.

DRETSKE Fred, *Explaining behavior*, Cambridge, M A, *European Bulletin of cognitive psychology*, 6, Special Issue, 1988.

FAYOL Michel, BARROUILLET Pierre, *Stratégies de lectures et de résolution de problèmes arithmétiques*, Revue l'Année psychologique, 97, pp. 9-31, 1997.

MC CLOSKEY Michael, SOKOL, S.M et GOODMAN, R.A, (1986) : *cognitive process in verbal number production Inferences from the performance of brain-damaged subjects*. Journal of experimental psychology : Général, 115 : 307 - 330.

NOËL Marie-Pascale. *Le transcodage chez l'enfant*, In A. Van Hout & C. Meljac, Les dyscalculies. Masson, Paris. pp. 109-117, 1991.

NOËL Marie-Pascale. *Rôle de la mémoire de travail dans l'apprentissage du calcul*, In A. Van Hout & C. Meljac, Les dyscalculies. Masson, Paris, pp. 171-178, 2001b.

NOËL Marie-Pascale. *La dyscalculie: un défaut de la représentation sémantique du nombre ? Étude exploratoire*. École et sciences cognitives. Les apprentissages et leurs dysfonctionnement, Poster présenté à Paris 28 janvier-1février, 2002.

SERON Xavier & DELOCHE Gérard, *The production of counting sequences by aphasics and*

children : A master of lexical processing, in DELOCHE & SERON (Eds), *Mathematical disabilities, a cognitive neuropsychological perspective*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1987.

ZELLAL Nacira, *Un type d'aphasie et un type de trouble*, *Revue Orthophonie*, Psychanalyse de l'enfant , n°4, 1996-1997, pp. 168- 175.

ZELLAL.Nacira, *Le MTA, mallette du bilan d'aphasie*, Université d'Alger et Laboratoire SLANCOM, 2002.

ZELLAL.Nacira, *Pré-requis de l'investigation clinique du nombre chez l'enfant*, BOUHOUTH, Université d'Alger, n° 3, pp. 9-18, 1995.

ZELLAL Nacira, *Plusieurs syndromes et un seul protocole thérapeutique dans l'aphasie, technique psycho- cognitives*, *Revue Orthophonie*, La critériologie psychologique dans la science orthophonique, exemple de la technologie rééducative aphasiologique actuelle, Actes du IX^e colloque scientifique d'orthophonie 16-17 décembre 1992, n° 1, pp. 79-87, 1993-1994.

La sélection et la combinaison dans le discours de l'enfant atteint de l'aphasie acquise

HAOULA Mohamed
Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

I. Introduction

L'aphasie est un trouble d'ordre neurologique, psychologique, linguistique et sociologique. Cette pathologie englobe les divers troubles du langage et s'interpose après acquisition du langage, et parfois, avant son achèvement (aphasie de l'enfant). Dans ce cas, l'étude psycholinguistique et cognitive permet de comprendre la façon de construire le discours et de se le représenter mentalement, au sens où la paire sélection /combinaison joue un rôle essentiel au niveau de la conduite langagière d'encodage. La sélection permet de choisir les unités linguistiques et de les distinguer sur le plan morphologique et sémantique, alors que la combinaison sert à constituer ce qui a été préalablement sélectionné, dans une chaîne parlée.

Le message verbal qui se dégage de l'opération cognitive pourra être assimilé et compris selon l'optique pragmatique, ce, essentiellement au niveau du récit qui illustre dans ce cas, le dysfonctionnement syntagmatique et paradigmatique qui représente le système d'axes de symptômes multiples (phonétique, syntaxique, sémantique et pragmatique) dévoilant les caractères pathologiques de la communication et du vécu psychosocial chez le patient.

Dans le discours de l'enfant atteint d'aphasie acquise et au niveau du mécanisme de la conduite d'encodage, on se pose la question suivante : comment lier la difficulté au niveau de la capacité représentative du signe linguistique dans l'axe paradigmatique, et au niveau de la capacité d'intégrer ce qui a été sélectionné dans l'axe syntagmatique ?

Si on considère que les deux conduites : sélection et combinaison, constituent deux faces d'un même mécanisme, au sens où la sélection se réalise par le fait de combiner, et que la combinaison repose sur la sélection, comment pouvons-nous toucher l'explication et la compréhension cognitive dans le style de la construction narrative au niveau du discours, chez l'enfant atteint d'aphasie acquise, par référence à l'axe syntagmatique et à l'axe paradigmatique ?

II. Les moyens de recherche utilisés

Dans cette recherche on a utilisé trois moyens pour approcher le discours d'un enfant âgé de six ans et un mois, atteint d'une aphasie acquise.

II.1 Le premier : utilisation des épreuves d'expression et de compréhension orales puisées de l'examen de l'aphasie de B. DUCARNE (1976). Cet outil nous permet de poser le diagnostic.

II.2 Le deuxième : mise en œuvre du conte d'une série d'événements séquentiels « pour qu'il y ait une construction narrative ».

II.3 Le troisième : utilisation de la grille d'analyse « discours/récit » proposé par H. NOUANI (1996), pour l'analyse expérimentale de la production « discursive/narrative » de l'enfant (sujet/cas).

III. Résultats quantitatifs de la passation de l'examen de B. DUCARNE

Les éléments du test	Nombre d'essais	avec succès	sans succès	Pourcentage
Parole spontanée	10	03	10	30
Séries automatiques	40	08	32	20
Répétition de syllabes	50	43	07	85
Répétition de mots	125	72	53	60
Répétition de phrases	10	07	03	70
Désignation d'images	25	19	06	75
Définition des mots	10	06	04	45
Synonymie et antonymie	20	07	13	
Désignation	35	28	07	80
Choix multiples	04	01	03	60
Ordres simples	06	05	01	

Les résultats aux épreuves d'expression et de compréhension orales, indiquent, au plan qualitatif, des difficultés au niveau de la parole spontanée, des séries automatiques, de la définition de mots, ...

Ces difficultés se manifestent par des troubles arthriques, et des erreurs au niveau syntaxique, lexical et sémantique.

IV. Analyse des résultats

IV.1 Structures linguistiques : segmentation des énoncés

1 ^{ère} unité de codage :	[kè :n]	→ U.C 1
2 ^{ème} unité de codage :	[wehdešši :r]	→ U.C 2
3 ^{ème} unité de codage :	[menna ši :ra]	→ U.C 3
4 ^{ème} unité de codage :	[jelʒa□b belqa□t□t□]	→ U.C 4
5 ^{ème} unité de codage :	[kè :n ši :r dežbedt qa□t□t□]	→ U.C 5
6 ^{ème} unité de codage :	[dxelt kursi]	→ U.C 6
7 ^{ème} unité de codage :	[miww]	→ U.C 7
8 ^{ème} unité de codage :	[wešši :ra težbeth ħebb]	→ U.C 8

Les productions langagières, au niveau du son discours, sont réalisées selon des unités assertives qui représentent les unités de codage dominantes du texte.

Ces dernières se caractérisent, dans leurs structures linguistiques, par l'absence quasi totale de connecteurs. Cela se manifeste dans le discours de la patiente, à travers des structures linguistiques dans leur dimension assertive, ce qui illustre la présence d'informations sur le thème du conte, fait paradoxal, par rapport à l'usage pragmatique du discours.

L'analyse de ces structures linguistiques fait apparaître l'hétérogénéité entre l'acte d'énonciation chez la patiente et le référent du conte, entre les événements réalisés par les

personnages et les différentes utilisations discursives de l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique.

IV.2 Analyse des macro-structures et micro-structures dans le « discours/récit » de la patiente

A- Macro-structures

Première macro-structure «Les deux enfants et l'histoire du chat »

Le thème général du « discours/récit » du cas était centré sur l'histoire du chat, le début du sujet s'est fait par l'unité... (kè :n) ... qui signifie, en général : les événements qui se sont déroulés dans le passé, l'unité citée représente une porte d'entrée à la construction narrative. Elle est l'objet d'une reprise au niveau de l'interaction culturelle en commençant par des observations successives des images contenant l'histoire que se représente le sujet.

La planification centrée sur le langage intérieur demande, de la part de la patiente, le retour aux premières acquisitions, qui concernent les modèles de la construction narrative. Ainsi, le choix de l'unité [kè :n] n'est pas adéquat à la situation, puisque cette unité fait référence au passé, alors que les événements de cette histoire sont présents au moment de la production du récit par la patiente. Il s'agit d'un dysfonctionnement dont l'usage²⁰⁰ est lié à la difficulté métalinguistique de réaliser une cohérence entre la fonction référentielle et le monde paradigmatique.

La fonction référentielle, qui permet de maîtriser l'utilisation langagière des règles sociales du récit qui est basée, chez ce cas, sur les données du monde paradigmatique, permet de sélectionner l'unité linguistique adéquate à la situation spatio-temporelle de l'énonciation.

Cette opération mentale est liée aux processus cognitifs pré-linguistiques de la représentation des événements de cette histoire et son traitement au niveau du langage intérieur (pensée), et aux processus psycholinguistiques de la sélection des unités des personnages du conte [ši :r ; ši :ra] et le héros [qa□t□t□] représenté par le chat, et dans les différentes situations dans lesquelles se trouve le cas d'un autre côté.

L'aspect spatio-temporel (U.C. 1, 2 et 3) joue le rôle d'un énoncé préliminaire dans l'usage narratif. Ici, la patiente est revenue à l'axe sémantique de [ši :r] et [ši :ra], lequel était dans une situation opposée au niveau des périodes de déroulement du « discours/récit » en liaison avec le thème central ... [qa□t□t].

D'une manière générale, les énoncés utilisés par le sujet, sont apparus dans leur enchaînement, à travers les rôles joués par les personnages, et sa façon de réaliser la cohérence « discursive/narrative». Ils sont apparus d'une manière abrégée, de haut en bas (du texte à la phrase et de la phrase au « mot-phrase »).

Cette catégorie est utilisée pour combiner les unités « langagières » au niveau lexical, syntaxique, sémantique et surtout pragmatique.

Cette conduite exprime une carence au niveau de l'usage des différents genres discursifs dus à la difficulté du maniement des compétences métalinguistiques, à même de gérer le code linguistique, dont l'usage normal reflète une succession ordonnée des idées au niveau de la cognition du sujet, représentée par les événements avant qu'ils soient exprimés (DUCROT, 1968, p. 19).

Deuxième macro-structures « L'enfant tirant le chat »

Cette structure est apparue à travers la conduite négative réalisée par l'enfant [ši :r] envers le chat. Cette action est illustrée par l'unité (U.C 5). Ici, on observe un retour à l'unité [kè :n], mais, cette fois, pour exprimer le dysfonctionnement au niveau de l'échange, qui se fait par référence à l'axe paradigmatique.

²⁰⁰ Ici, la sélection de l'unité [kè :n] s'est faite d'une manière correcte ; [kè :n] signifie le commencement du récit mais son intégration dans un contexte discursif est incorrect.

Au niveau de cette dernière expression, on remarque l'importance de l'unité de temps utilisée par le cas comme une fonction référentielle. Son rôle consiste à compléter les événements qui restent de l'histoire. Et en même temps, l'usage linguistique et pragmatique de l'unité [kè :n] illustre le dysfonctionnement de l'échange entre cette unité sélectionnée et l'unité demandée « adéquate » au contexte du « discours/récit ».

L'attitude de la patiente marque son interprétation vis-à-vis de la production narrative du récit. Cela est illustré au niveau des troubles de la similarité, liés à la conduite de sélection des unités linguistiques, par référence au code de la langue, puis au niveau des troubles de la contiguïté liés à la coordination de ces unités selon les règles formelles qui permettent une construction linéaire des énoncés.

Ces troubles de la similarité et de la contiguïté marquent la difficulté de manier les capacités métalinguistiques, qui permettent le passage du système de signes linguistiques aux autres systèmes de signes qui l'expliquent (PIERCE, 1978).

Troisième macro-structure « La fuite du chat »

L'énoncé [dxelt kursi] (U.C 6) marque un dysfonctionnement au niveau de la fonction du contexte, parce que l'expression est étrangère au thème abordé, ce qui reflète un raisonnement qui passe des unités linguistiques, aux énoncés d'une manière incorrecte : ce passage permet de réaliser un sens de bas en haut... « Du phonème au mot et du mot à la phrase »²⁰¹.

La difficulté est apparue au niveau des processus cognitifs pré-linguistiques et des processus psycholinguistiques qui permettent de concrétiser les opérations langagières : explication, argumentation, changement de genres, ... etc.

Dans ce cas, on remarque l'apparition de troubles comme l'agrammatisme, le manque du mot, un syndrome de désintégration phonétique, ... etc. On a remarqué notamment une dissociation entre les deux modes de signification « sémiotique et sémantique » (E. BENVENISTE, 1966, p. 132). Ainsi : [kè :n], utilisé dans (U. C 1) ou dans (U.C 5) est dénoté sans être connoté, c'est-à-dire que la patiente arrive à reconnaître la signification de [kè :n] au moment où elle n'arrive pas à la contextualiser.

Quatrième macro-structure « L'affection de l'enfant envers le chat »

Dans les énoncés de la dernière situation, à travers le style de la production narrative de la patiente, le chat recherche de la sécurité. Cela est illustré dans (U.C 6 et U.C 7). Ainsi, la dimension cognitive s'est déclarée, du début à la fin, selon une logique d'opposition « agression/arrangement » illustrée à travers l'interprétation de l'événement.

Cette interprétation sollicite, chez la patiente, le passage du décodage à l'encodage. Elle doit recourir au contexte général pour reconnaître les éléments de l'histoire avant de la narre, et au passage de la compétence sémio-narrative à la compétence discursive, qui se constitue au moment-même de la production de l'énoncé.

La difficulté au niveau de ces processus est illustrée par la restriction des énoncés confondus dans l'utilisation des notions de temps et d'espace (U.C 6) et par une diminution dans l'utilisation des catégories discursives, et les ruptures successives. Ces difficultés s'expliquent par l'atteinte de la fonction régulatrice du monde paradigmatique représentée par la fonction référentielle qui est considérée par BRUNER (1993, p. 73-84) comme "...l'une des plus importantes de l'interaction sociale", au sens où elle permet de passer des données naturelles qui concernent le sujet, aux données conventionnelles.

B- L'analyse des micro-structures qui comportent les situations discursives, le non verbal et l'implicite

²⁰¹ Voir É. BENVENISTE, 1966-1974.

À ce niveau le « discours/récit » apparaît presque sans niveau grammatical concernant les connecteurs (U.C 6) et les anaphores (U.C 4 et U.C 6) et quasiment sans déictiques.

À un autre niveau, le cas a pu, selon une simple formation et dans un style holophrastique, réaliser certains énoncés à travers lesquels nous observons une certaine continuité « successivité / linéarité » selon une forme implicite.

Cela est illustré par l'utilisation de certains mots dont le contenu pragmatique hétérogène révèle des transformations au niveau du thème et de son développement.

Le processus narratif du sujet se caractérise par des places discursives qui vont en parallèle avec les événements de l'histoire ; objet d'échanges entre le sujet parlant (cas) et allocutaire imaginé.

Nous notons aussi, au niveau du discours, un ensemble de changements d'intonations lors d'un changement séquentiel et sous-thématique (U.C 2 et U.C 3).

Dans ce cas, ce qui importe ce n'est pas le son lui-même en tant qu'outil phonétique implicite, mais les différents phonèmes à même de distinguer une unité linguistique d'autres unités, au sens paradigmatique du terme²⁰². C'est à travers ces phonèmes que le sens se réalise (DE SAUSSURE, 1972 ; JAKOBSON, 1976).

V. L'efficacité langagière

Dans la construction narrative, on note une atteinte des dimensions cognitives et communicatives (VYGOTSKI cité par LURIA, 1985, p. 178), qui permettent l'interaction avec le monde extérieur, dans un contexte d'échange intersubjectif.

Le dysfonctionnement du langage intérieur s'est concrétisé dans la thématization générale du sujet abordé « macro-structure », dans l'utilisation non adéquate des genres, des mondes et des catégories.

Le dysfonctionnement apparaît aussi au niveau de la coordination des énoncés grammaticalement et lexicalement « micro-structure », et donc au niveau de la thématization générale.

On remarque la transmission du sens au niveau de la contextualisation liée à la production narrative. La contextualisation, dans sa liaison à la subjectivation du discours, illustre le trouble, ce, au niveau de l'usage des contenus discursifs, où on distingue un affaiblissement cognitif, du fait que la pluralité de l'usage des genres discursifs, reflète la manière de penser chez le cas (BRUNER, 1995, p. 78).

Ainsi, apparaît l'absence des conduites d'explication et de justification puisque le cas s'est contenté d'utiliser une seule catégorie discursive. Cette difficulté est liée au dysfonctionnement de la fonction métalinguistique. Cette fonction, qui représente un sous-bassement pour le système des axes, apparaît dans l'usage des genres et des catégories, au niveau des macrostructures qui permettent de maîtriser le maniement des niveaux syntagmatique et lexical au niveau des macro-structures (NOUANI, 1996).

VI. Résultats

Le système des axes a fait apparaître les opérations cognitives qui régissent les troubles de la similarité dans l'axe de sélection « axe vertical », et l'opération psycholinguistique qui régit les troubles de la contiguïté dans l'axe de combinaison « axe horizontal ». La difficulté est apparue chez la patiente, alors que les troubles de l'aphasie acquise prennent leur forme dans le manque d'utilisation de ces deux axes.

²⁰² L'intonation permet de distinguer entre les unités linguistiques.

Le trouble de la similarité concerne les unités linguistiques. La patiente vise la reconnaissance du sens qui résulte de la relation entre le signifié et le signifiant qui constituent une unité linguistique, avant de les intégrer dans une chaîne parlée. La production du sens au niveau de l'axe de sélection « axe paradigmatique » est liée à la sémiotique. Le langage intérieur se construit avant le langage extérieur.

Ce cas accède au contexte général pour se représenter les événements de l'histoire « construction du langage intérieur », puis sur la base de ces représentations, il procède à la sélection des unités linguistiques adéquates à la situation actuelle du discours « construction du langage extérieur ».

Cette construction linguistique est liée aussi à l'opération psycholinguistique qui concerne la contiguïté des unités qui constituent l'autre aspect de l'axe syntagmatique, le « trouble de la contiguïté », ce qui a produit l'agrammatisme, l'anarthrie, le syndrome de désintégration phonétique et le manque du mot.

La fonction métalinguistique qui est à la source des facultés responsables de la construction narrative au niveau de l'appareil cognitif est atteinte.

Bibliographie

- ADAM. Jean Michel, *Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs*, Pratiques, n° 43, octobre 1984.
- BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Tome 1, Tome 2, 1966-1974.
- BRUNER Jérôme, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 4^{ème} édition, novembre 1993.
- BRUNER. Jérôme, *Y-a-t-il une fin aux révolutions cognitives ?* Revue Française de Pédagogie, n° 111, avril-mai-Juin, 1995, pp. 73-84.
- CARON Jean et CARON Porgue Josianne, *Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique*, Bulletin de Psychologie, n° 412, 1992, 1993, Tome XI-VI.
- De SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, PAYOT, 1972, Paris.
- DUCROT Oswald et TODOROV Tzvetien, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1972.
- FAYOL Michel, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1980.
- FRANÇOIS Frédéric, *Les pratiques de l'oral*, Nathan, Paris, 1993.
- FRANÇOIS Frédéric, *Dialogue et mise en mots, dialogues adultes-enfants et enfants en maternelle*, Journal de Psychologie, n° 2-3, 1981.
- FRANÇOIS Frédéric, *Expressivité et subjectivité chez l'enfant*, Journal de Psychologie, n° 03-04, juillet-décembre 1976.
- JAKOB André et all, *Encyclopédie philosophique universelle*, PUF, 2^{ème} édition, avril 1998.
- JAKOBSON Roman, *Essai de linguistique générale*, Mi nuit, 1963.
- JAKOBSON Roman, *Langage enfantin et aphasie*, Minuit, 1969.
- LECOURS André Roch et LHERMITTE François, *L'aphasie*. Flammarion, 1989.
- LURIA Alexandre, *Itinéraire d'un psychologue*, Progrès, Moscou, 1985.
- MOECHLER. Jaques et ROBOUL Anne, *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*, Seuil, 1994.
- NOUANI Hocine, *Ébauche d'analyse du discours*, Psychologie, n° 5-6, 1995-1996, SARP, Alger, pp. 213-239.
- PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 9^{ème} édition, 1976, Paris.
- PROPP Vladimir, *Morphologie du conte : suivie de transformation des contes merveilleux* et, EMETETINSKI, *L'étude structurale et typologique du conte*, Traduction de Marguerite Périda IZVETAK, TODOROV et Claude KOHN, Seuil, 1965 et 1970.
- ZELLAL Nacira, *L'agrammatisme en langue arabe ; Ré-étalonnage du « MT 86 »*, Revue orthophonie, Actes du colloque nationale d'orthophonie, 13-14 mai 1997, Alger, 297-313.

Compétences langagières et maladie génétique **Étude d'un cas clinique**

Christelle BENONY, Hervé BENONY & Michel BERNARDI
Université de Bourgogne, LPCS, EA 36 58

L'Amyotrophie Spinale Infantile de type II est une maladie héréditaire dont la prévalence varie selon les études entre 0,75 et 6 pour 100 000 tout type et tout âge confondus. Il s'agit de la deuxième maladie neuromusculaire invalidante chez l'enfant et la première maladie après la mucoviscidose. 260 nouveaux cas sont observés chaque année en Europe. Les ASI se caractérisent par une dégénérescence des neurones moteurs ou motoneurons de la corne antérieure de la moelle épinière qui entraîne l'atrophie des cellules musculaires. Elles se traduisent par une faiblesse et une fonte musculaire des jambes, du buste, voire des bras. Les motoneurons périphériques transmettent aux fibres musculaires l'ordre de contraction en provenance du cerveau. Au fur et à mesure de leur disparition, les fibres musculaires qu'ils innervent s'atrophient puis dégèrent à leur tour. L'évolution de la maladie est fonction de l'évolutivité du processus paralytique et de la fragilité respiratoire du sujet, elle-même fonction de l'atteinte des muscles respiratoires et du développement pulmonaire reflétés par la mesure de la capacité vitale. L'atteinte respiratoire est constante mais d'importance variable : dans près de la moitié des cas, il n'y a pas encore de déformation thoracique, la cage est souple et il existe encore une certaine expansion inspiratoire. La prise en charge multidisciplinaire vise à préserver les capacités fonctionnelles et respiratoires de l'enfant en prévenant ou du moins en limitant au mieux les complications orthopédiques, en assurant une croissance pulmonaire optimale. Le but est d'amener l'enfant au terme de la période de croissance à une station assise confortable, avec des possibilités de verticalisation appareillée suffisantes, à une capacité respiratoire, spontanée ou sous assistance respiratoire, en accord avec ses besoins fonctionnels. MAYER précise qu'au prix de cette prise en charge et de ce suivi particulièrement intensif tout au long de l'enfance et malgré leur autonomie motrice très limitée et la dépendance respiratoire pour beaucoup d'entre eux, au moins la nuit, il n'est quasiment plus question de décès - encore inéluctable, il y a 10 ans - au cours de la deuxième décennie. L'examen électrophysiologique montre toujours une atteinte homogène et très grave du secteur moteur du système nerveux périphérique mais avec respect de la voie sensitive. L'ASI est une maladie autosomique récessive, elle atteint indifféremment les filles et les garçons. Les travaux ont permis de découvrir que le gène responsable des Amyotrophies Spinales Infantiles était localisé sur le bras long du chromosome 5 en avril 1990. L'homogénéité génétique des trois formes est démontrée, localisée sur le bras long du chromosome 5 (en 5q11,2-q13,3). On a découvert que cette région, qui contient le gène, comporte des segments en double (duplication) voire en triple (triplication) rendant encore plus complexe l'identification du gène. Ces zones dupliquées voire tripliquées fragilisent le gène, expliquant la fréquence des délétions (perte d'un morceau de gène) et celle de leur survenue de novo (d'apparition nouvelle). Cette région comporte plusieurs gènes eux-mêmes comportant plusieurs copies. Le gène principal est le gène SMN codant pour une protéine intervenant dans le maintien du motoneurone.

Quelques études psychologiques ont été menées à partir 1987. Celle de WHELAN compare les performances neuropsychologiques d'enfants ASI avec celles d'enfants atteints par une myopathie de Duchenne de Boulogne mais il s'agit d'ASI de type III appelée aussi Kugelberg-Welander. Dans cette continuité de travaux, BILLARD compare des jeunes patients myopathes de Duchenne et des patients atteints par une ASI de type II et montre que ses résultats confirment les précédents et laissent présager d'un déficit cognitif spécifique à la myopathie de Duchenne de Boulogne. Notre étude de 1994 est la première à rendre compte des compétences cognitivo-intellectuelles de 20 jeunes patients ASI et montre qu'ils présentent une logique propositionnelle et combinatoire statistiquement très supérieure à celle du groupe de contrôle. Récemment des travaux anglo-saxons effectués auprès de 10 enfants âgés de 18 à 35 mois ont fait état de l'existence de capacités précoces morphosyntaxiques et

lexicales. En fait, les récents travaux sur les compétences précoces du nourrisson « *tout-venant* » et la mise en évidence d'une avance du développement cognitivo-intellectuel chez des enfants d'âge scolaire ASI de type II et de l'absence d'atteinte sensorielle dans l'ASI suggèrent que cette maladie ne constitue pas une entrave au développement du psychisme du nourrisson qui en est atteint mais suggère surtout l'évidence d'un développement cognitif précoce (VIODÉ-BÉNONY)

I. Méthode

20 enfants ASI de type II (13 garçons et 7 filles), âgés de 25 à 47 mois (âge moyen = 35,5 mois \pm 6,85 mois), ont été appariés à un groupe de contrôle en fonction du sexe, de l'âge, de la culture d'origine et du niveau d'étude de la mère. Dès l'obtention de l'accord du Comité Scientifique de l'AFM pour ce projet, une lettre d'explication de notre objectif destinée aux familles ainsi qu'un courrier adressé au médecin responsable de l'enfant ont été envoyés dans les 25 SRAI de France et dans 11 services de Neuropédiatrie Infantile d'Hôpitaux français. Après avoir obtenu l'accord des familles pour participer à notre recherche, les médecins nous communiquaient leurs coordonnées. Nous prenions alors contact par téléphone afin de convenir d'un rendez-vous en fonction de nos emplois du temps respectifs, de la scolarité et des moments de rééducation de l'enfant. Sur les vingt-six familles rencontrées de janvier 1996 à janvier 1999, dix sont retenues pour cette recherche en fonction des critères d'inclusion (diagnostic confirmé d'ASI, âgé de 36 à 48 mois, résidant en France et francophone, au moins un parent francophone résidant en France). Les critères d'exclusion sont ASI type I, autre atteinte neurologique, autre atteinte chronique somatique, les deux parents non francophones et non résidant en France. Six familles n'ont pas été retenues à cause du diagnostic (2 cas d'ASI de type I et 1 cas d'Amyotrophie Spinale Distale), de l'âge (2 cas, 5 ans et 7 ans), de conditions matérielles difficiles (1 cas) et 10 en fonction du critère d'âge. En effet, le critère d'âge limité à 36 mois correspond à celui fixé par l'Association Mondiale de Psychiatrie du nourrisson et des Professions Affiliées trouvant sa justification dans le fait qu'à la fin de la troisième année, les bases de la personnalité et de l'organisation mentale de l'enfant jeune sont tout à fait en place. Le recrutement du groupe de contrôle s'est effectué principalement en région Bourgogne et en région Parisienne. Le protocole de recherche est identique à celui effectué avec les enfants ASI c'est-à-dire à domicile en présence de la mère et/ou du père et/ou de la fratrie.

La méthode d'analyse et de la production du langage utilisée est celle de LE NORMAND. Elle est très bien adaptée pour des enfants âgés de 18 mois à 4 ans, elle permet l'évaluation même dans des situations pathologiques des principales composantes linguistiques (principalement pour l'expression), une description précieuse des comportements verbaux (et non verbaux) du jeune enfant, leur standardisation et leur étalonnage. Elle rend compte des aspects pragmatiques de la communication. Elle consiste à rechercher la classe lexicale et la décomposition en morphèmes syntaxiques des mots. Nous avons utilisé la technique dite « *du jeu spontané* » mise au point et décrite par LE NORMAND qui vise à mettre en évidence la façon dont l'enfant utilise le langage pour s'engager d'une part dans des interactions actives avec son interlocuteur et d'autre part dans son jeu. Elle permet à l'enfant d'exprimer naturellement son mode de relation au monde, ses représentations mentales et de créer et/ou de recréer toutes sortes d'actions quotidiennes, de scénarios plus ou moins complexes. Il s'agit donc d'un enregistrement vidéoscopique d'une scène de jeu entre l'enfant, sa mère et/ou son père, et/ou ses frères et sœurs. La consigne donnée aux différents partenaires est « *de jouer ensemble à partir d'un matériel de leur choix (livre, peinture, jeux libres ou éducatifs) le plus naturellement possible* ». Nous avons effectué cet enregistrement après un premier contact et après un entretien semi-directif. Pour les deux groupes, une évaluation systématique de la formation des catégories lexicales chez le jeune enfant a été réalisée en utilisant la technique d'observation directe des comportements. Il s'agit de recueil de la parole spontanée effectuée au cours d'un jeu symbolique, à domicile, par enregistrement au caméscope au vu et au su de l'enfant et réalisé par le même observateur. Les enregistrements

ont été pris dans cette situation de jeu afin de permettre à l'enfant de commenter ses actes, de raconter des événements vécus ou imaginaires et de dialoguer avec un adulte, en particulier la mère et/ou le père, un frère/une sœur. Le matériel utilisé n'est pas standardisé, le choix est laissé aux partenaires de l'interaction ainsi que l'endroit où se déroule les échanges.

Une fois les enregistrements vidéoscopiques obtenus, les dialogues sont retranscrits sur informatique selon le format CHAT ; cette retranscription standardisée permet l'analyse automatique des données sur informatique grâce à une série de programmes appelés CLAN. 14 unités linguistiques sont alors catégorisées nous renseignant sur la richesse du vocabulaire, le nombre d'énoncés, la morphosyntaxe. Les techniques statistiques utilisées (comparaison de moyennes, techniques des droites) mettent en évidence les capacités langagières de ces enfants malades s'exprimant par une richesse sémantique, lexicale statistiquement supérieures ($p < 0.05$) à celles du groupe de contrôle et du groupe d'étalonnage.

Tableau I : Comparaison des catégories lexicales pour les deux groupes d'enfants (N=20)

<i>Catégories lexicales</i>	Amyotrophie Spinale Infantile N=20	Groupe de contrôle N=20	<i>P</i>
Mots	608,7 ± 344,7	584,4 ± 330,6	NS
Vocabulaire	172,6 ± 89,3	151,1 ± 54,5	NS
Verbes	39,4 ± 27,2	24,6 ± 12,3	.03
Noms	43,7 ± 29,4	32,6 ± 15,4	NS
Adverbes	20,2 ± 9,9	17,4 ± 8,5	NS
Adjectifs	8,05 ± 5,48	6,50 ± 3,88	NS
Prépositions	4,95 ± 2,3	5,25 ± 2,0	NS
Articles	5,3 ± 1,8	5,8 ± 1,7	NS
Possessifs	4,7 ± 3,7	4,7 ± 2,3	NS
Démonstratifs	2,2 ± 1,4	2,8 ± 1,4	NS
Prénoms personnels	4,7 ± 2,1	5,1 ± 1,6	NS

Test-T sur SPSS 10.0

II. Étude de cas

Afin d'illustrer les résultats obtenus par l'ensemble des enfants ASI, nous choisissons de présenter une situation clinique spécifique et représentative de notre étude de groupe. Il s'agit de Julie, 27 mois dont nous présentons l'examen de production du langage dans la mesure où elle est l'enfant la plus jeune à présenter un niveau de développement du langage global supérieur aux enfants de son âge non malades et aux enfants du groupe ASI.

II.1 La production morphosyntaxique

Julie âgée de 27 mois a produit 254 énoncés, la situant au niveau d'enfant de plus de 48 mois. La longueur moyenne des énoncés (LME) est de 3,5 situant Julie au dessus de la moyenne, au niveau des enfants de 36 mois (50^{ème} percentile), soit une avance de 9 mois. L'IDL²⁰³ est de .238 la situant au niveau de son âge (10^{ème} percentile).

II.2 La production et la richesse lexicale

²⁰³ IDL : Indice de Diversité Lexicale

Le lexique est constitué par un total de 889 mots dont 212 différents répertoriés, ce qui correspond à la performance d'un enfant d'au moins 48 mois, soit une avance de plus de 21 mois.

II.3 Les mots différents à contenu sémantique

☛ les **noms** sont au nombre de 48 : J-C, A., Je., Ju., A., A., ans, bobo, bouche, boudin, bras, caca, caca-boudin, cailloux, canard, cerise, chat, cocotte, coin, coquille, cuisine, cul-cul, demi, dînette, fille, gougouttes, eau, oreille, lapin, lion, madame, main, maman, mamie, monsieur, nez, papa, pan-pan, photo, pied, pinceau, sac, terre, télé, tête, vélo, yeux.

Le score moyen obtenu par Julie est supérieur à celui obtenu par des enfants âgés d'au moins 48 mois, soit une avance de plus de 21 mois.

☛ les **verbes** sont au nombre de 30 : a, acquiesce, allez, attends, est, chanter, donne, écrire, faire, gâter, aime, joue, met, nage, peux, pleure, prendre, regarde, remue, sais, sembler, sourit, tais, tiens, tombe, tourne, va, veux, viens, voir.

Le score moyen obtenu par Julie est supérieur à celui obtenu par des enfants âgés d'au moins 48 mois, soit une avance de plus de 21 mois.

☛ les **adjectifs** sont au nombre de 12 : beau, blanc, bleu, coquine, grande, gros, mal, petits, rond, rose, sale, vert.

Le score moyen obtenu par Julie est supérieur à celui obtenu par des enfants âgés d'au moins 48 mois, soit une avance de plus de 21 mois.

☛ les **adverbes** sont au nombre de 20 : alors, après, aussi, beaucoup, bien, comme, côté, encore, fois, autre, là, là-bas, non, ouais, pas, peu, possible, sûr, voilà, ça.

Le score moyen obtenu par Julie est supérieur à celui obtenu par des enfants âgés d'au moins 48 mois, soit une avance de plus de 21 mois.

II.4 Les mots différents fonctionnels

☛ les **articles** sont au nombre de 7 : des, du, le, les, la, un, une.

Le score moyen obtenu par Julie est équivalent à celui obtenu par des enfants âgés de 44 mois (50^{ème} percentile), soit une avance de 17 mois.

☛ les **prépositions** sont au nombre de 8 : au, dans, de, en, par, pour, à, avec.

Le score moyen obtenu par Julie est supérieur à celui obtenu par des enfants âgés d'au moins 48 mois, soit une avance de plus de 21 mois.

☛ les **pronoms personnels** sont au nombre de 7 : elle, il, ils, je, nous, on, tu.

Le score moyen obtenu par Julie est équivalent à celui des enfants âgés de 42 mois, soit une avance de 15 mois.

☛ les **possessifs** sont au nombre de 7 : lui, moi, sa, se, son, te, toi.

Le score moyen obtenu par Julie est supérieur à celui obtenu par des enfants âgés d'au moins 48 mois, soit une avance de plus de 21 mois.

☛ elle ne prononce qu'un **démonstratif** : celui-là.

Le score moyen obtenu par Julie est équivalent aux enfants de 33 mois, soit une avance de 6 mois.

En conclusion, Julie est donc en avance au niveau de sa production morphosyntaxique et au niveau lexical la situant globalement pour 27 mois au niveau des enfants de 5 ans. L'examen de production de langage de Julie montre bien sa précocité de langage : une grande richesse sémantique associée à une fluence verbale normale pour son âge qui traduit la volubilité de l'enfant en fonction de sa richesse lexicale (IDL). Ceci nous permet d'affirmer qu'elle ne

présente pas de déficit cognitif ce qui explique également son score obtenu pour la LME puisque dans le cas de déficit cognitif celui-ci est faible. Elle présente également une richesse syntaxique et une richesse morpholexicale indiquant sa capacité d'apprentissage des règles nécessaires à l'acquisition du langage. Ainsi, nous observons que Julie non seulement ne présente pas de retard d'acquisition de langage mais elle se situe en avance par rapport aux enfants de son âge pour toutes les variables morpholexicales sémantiques et syntaxiques.

Tableau II : Âge de développement du langage de Julie pour chaque catégorie lexicale

Classe lexicale	Nombre	Âge de développement
		(en mois)
Mots	889	> 48
Vocabulaire	212	> 48
Verbes	30	> 48
Noms	48	> 48
Adverbes	20	> 48
Adjectifs	12	> 48
Prépositions	8	> 48
Articles	7	44
Possessifs	7	> 48
Démonstratifs	1	33
Pronoms Personnels	7	42

Conclusion

Cet article a pour objectif de préciser que l'Amyotrophie Spinale Infantile de type II, maladie hautement invalidante de survenue précoce, non seulement n'entrave pas l'acquisition d'un langage performant mais que celui-ci se révèle en avance. Les résultats surprenants de cette étude et ceux présentés par l'enfant la plus jeune du groupe (27 mois) laissent penser que le développement langagier peut s'effectuer en l'absence d'expériences manipulatoires et locomotrices, et que ces enfants ont les compétences requises pour investir les activités préscolaires et scolaires. Cette étude suscite de nombreux questionnements notamment en neurobiologie à propos de la plasticité cérébrale (BATES), au niveau psychologique quant à l'apparition d'un potentiel cognitivo-intellectuel non précédé d'actions gestuelles. D'un point de vue psychopathologique également en ce qui concerne l'impact de l'annonce de la maladie sur les parents, sur l'enfant lui-même et les nécessaires remaniements psychiques en jeu. En plus de ce qui se joue du côté de l'enfant, de sa maladie, de ses parents, il est important de mentionner que le support familial, environnemental est également déterminant. En effet, un grand nombre d'hypothèses sociolinguistiques relie les retards d'acquisition du langage chez les enfants à des facteurs environnementaux où ceux-ci seraient déterminants qu'à partir de 2 ans ½ - 3 ans suggérant que l'effet des variables biologiques et maturationnelles pourrait être un facteur plus important au début du développement et qu'elles céderaient progressivement la place aux variables environnementales. D'ailleurs les scores langagiers obtenus par Julie sont – entre autres – à mettre en lien avec l'importante stimulation du groupe familial au sein duquel elle évolue partageant une richesse et une diversité relationnelle dont elle a su profiter pleinement.

Bibliographie

BATES Elisabeth, *Plasticity, localization and language development, The changing nervous system : Neurobehavioral consequences of early brain disorders*, Oxford University, New York, 1996.

BILLARD Carole et coll., *Intelligence et mémoire dans la dystrophie musculaire de Duchenne en comparaison avec l'amyotrophie spinale infantile*, A.N.A.E., 4, pp. 195-203, 1991.

- LE NORMAND Marie Thérèse, *A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young, normal children (2-4 years old)*, Child, care, health and development, 12, pp. 121-134, 1986.
- LE NORMAND Marie Thérèse, PARISSE Christophe., *Acquisition du langage chez des enfants prématurés*, Données Actuelles, pp.12-23, 2000.
- MAYER Michèle, *Les maladies neuromusculaires*, Neurologie Pédiatrique, 2^{ème} Edition, Médecine-SMN, Survival Motoneurone, 1998.
- VIODÉ-BENONY Christelle, BENONY Hervé, *Organisation cognitivo-intellectuelle et maladie de Werdnig-Hoffmann*, Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 44, pp. 235-239, 1994.
- VIODÉ-BÉNONY Christelle, LE NORMAND Marie.Thérèse, GOLSE Bernard, *Étude psychopathologique du langage chez 20 enfants atteints par une amyotrophie Spinale Infantile de type II, âgés de 25 à 47 mois*, Psychiatrie de l'enfant, XVI, 2, pp. 133-169, 2002.
- WHELAN Thimothée, *Neuropsychological performance of children with Duchenne muscular dystrophy and spinal muscle atrophy*, Dev. Med. Child. Neurol., 29 (2), pp. 212-220, 1987.
- WOLL Bencie, *Toddling into language. Precocious Language Development in Children with Spinal Muscular Atrophy*, City University London, Jennifer Trust, 1998.
- WOLL Bencie, *Les Amyotrophies Spinales Infantiles Fiche Technique de l'AFM*, Myoline, 2000.

Comprendre et résoudre la dyslexie par la psychologie cognitive du langage

BARA Sid Ahmed
Département de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Tlemcen

Introduction

L'acquisition du langage écrit est située au sommet des opérations cognitives humaines, on l'appelle aussi l'acquisition du deuxième code, car le premier code consiste en l'apprentissage du langage oral avec toutes ces annexes : bonne articulation, bonne parole (débit, rythme, intonation) et bon niveau de compréhension et d'expression.

Posséder le 1^{er} code (langage oral) est relié par d'autres potentiels de base. Nous citons la connaissance de soi (schéma corporel, latéralité), du mouvement (motricité générale, coordination motrice, motilité fine digitale, bucco-faciale et, évidemment, perception visuelle (représentation spatiale) et auditive (représentation temporelle). Cela signifie que les performances humaines sont classées du plus simple au plus compliqué.

Malgré l'existence de nombreuses recherches empiriques sur la production et la compréhension écrites, nous ne pouvons avoir une idée suffisamment précise de l'ensemble des contraintes qui pèsent sur les performances qui permettent de gérer le langage écrit.

Néanmoins, des réflexions fondées sur des contraintes neurobiologiques spécifiques à la tâche d'écriture, ou liées aux limites générales du système cognitif (LE MAIRE, 1999), avec toute la complexité d'un système qui implique l'école, la famille et l'environnement socioculturel, aident certes, à la compréhension des mécanismes cognitifs et spécifiques à la base des paramètres associés à l'activité de lecture.

Depuis BOREL MAISONNY et même avant, les orthophonistes, les psycholinguistes et les cognitivistes proposent des protocoles pour résoudre les difficultés de lecture. Nous proposons ici, un plan de rééducation d'élèves dyslexiques. Ce plan s'est avéré efficace, expériences faites au sein de nombreuses institutions.

I. Définition de la dyslexie

La dyslexie est une incapacité ou une difficulté d'apprentissage de la lecture.

Elle est caractérisée par :

- Une incompréhension du système d'écriture alphabétique, à l'origine des plus graves formes, confinant à l'alexie.

L'élève n'établit pas de lien entre le signe écrit et le son qu'il symbolise.

- Une difficulté de différencier les sons : l'élève ne peut pas analyser correctement les sons du langage oral ; les confusions les plus tenaces et les plus fréquentes ont lieu, en français par exemple, entre p et b ; t et d ; f et v ; et, en arabe, entre ث et ت ; س et ص ; ل et ر.

- Une difficulté de différencier visuellement, c'est-à-dire de percevoir forme et structure entre b et d ; p et q ; m et n ; entre ج et خ ; ز , ر et ل.

- Une difficulté de différencier l'ordre de succession des lettres ou des syllabes ou trouble de l'orientation spatiale.

- Enfin, une difficulté d'évocation rapide de la réalité, symbolisée par les sons lus, ce qui entraîne une lecture hâchée ; le regard reste fixé sur le mot. Le texte devient alors incompréhensible, autant pour le lecteur que pour l'auditeur.

II. Contraintes cognitives générales impliquées par la lecture

Lorsqu'il lit, l'élève mobilise plusieurs types de connaissances : comprendre et élaborer la signification en transformant les signaux graphiques (visuels) en signaux sonores (auditifs). La question principale est de savoir comment il est possible de reconnaître un mot.

Pour aborder la question de la reconnaissance des mots, on s'est intéressé à celle des mots isolés, sans l'influence de la phrase dans laquelle ce mot pourrait être inséré. La question devient, selon Jean François LE NY, de savoir si les mots sont reconnus globalement ou bien si les lettres doivent être analysées une à une, pour que le mot soit ensuite reconnu?

Une proposition a été émise par SELFRIDGE & NEISSER concernant la reconnaissance des mots, au sujet de la reconnaissance des mots anglais.

Nous essayons d'en suivre les principes, afin de comprendre la reconnaissance des mots arabes.

Les mots sont analysables en sous unités composantes, les lettres chacune ayant des caractéristiques spécifiques. Pour l'ensemble des lettres de l'alphabet, on peut retenir un certain nombre de caractéristiques, permettant de distinguer l'ensemble des lettres, ce, par la présence ou l'absence des traits caractéristiques : traits verticaux, horizontaux, obliques, courbes continues, courbes discontinues, point au-dessus de la ligne, point au-dessous de la ligne. Ainsi :

	ء	ا	ب	ت	ث	ف	ق	م	ن	س	ل	ص	ي	ر	ز	ض	ط	ظ	هـ	ك	ح	خ	ج	ع	غ	ذ	د	ن	ي	و	فتحة	كسرة	ضمة
Lignes verticales		1	2	2	2	1	1				1						1	1										1	1				
Lignes horizontales			1	1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	
Lignes obliques	1												1						1	2	1	1	1			1	1						
Courbes continues						1	1	1											1										1			1	
Courbes discontinues	1								2			1		1	1	1	1	1						1	1				1			1	
Courbes soulignées										1				1	1									1					1				
Courbes surlignées	1								2	2		1				1	1	1	1					1					1				
Point au dessous تحت			1										2										1					2					
Point au dessus فوق				2	3	1	2							1	1	1	1							1		1		1					

Tableau : 1
Caractéristiques de chaque lettre de la langue arabe (proposé par Sid Ahmed BARA, 2006)

Illustrons cette étude à travers le modèle cognitif de SELFRIDGE & NEISSER, 1994, en l'adaptant à la spécifié des lettres arabes :
suivantes:

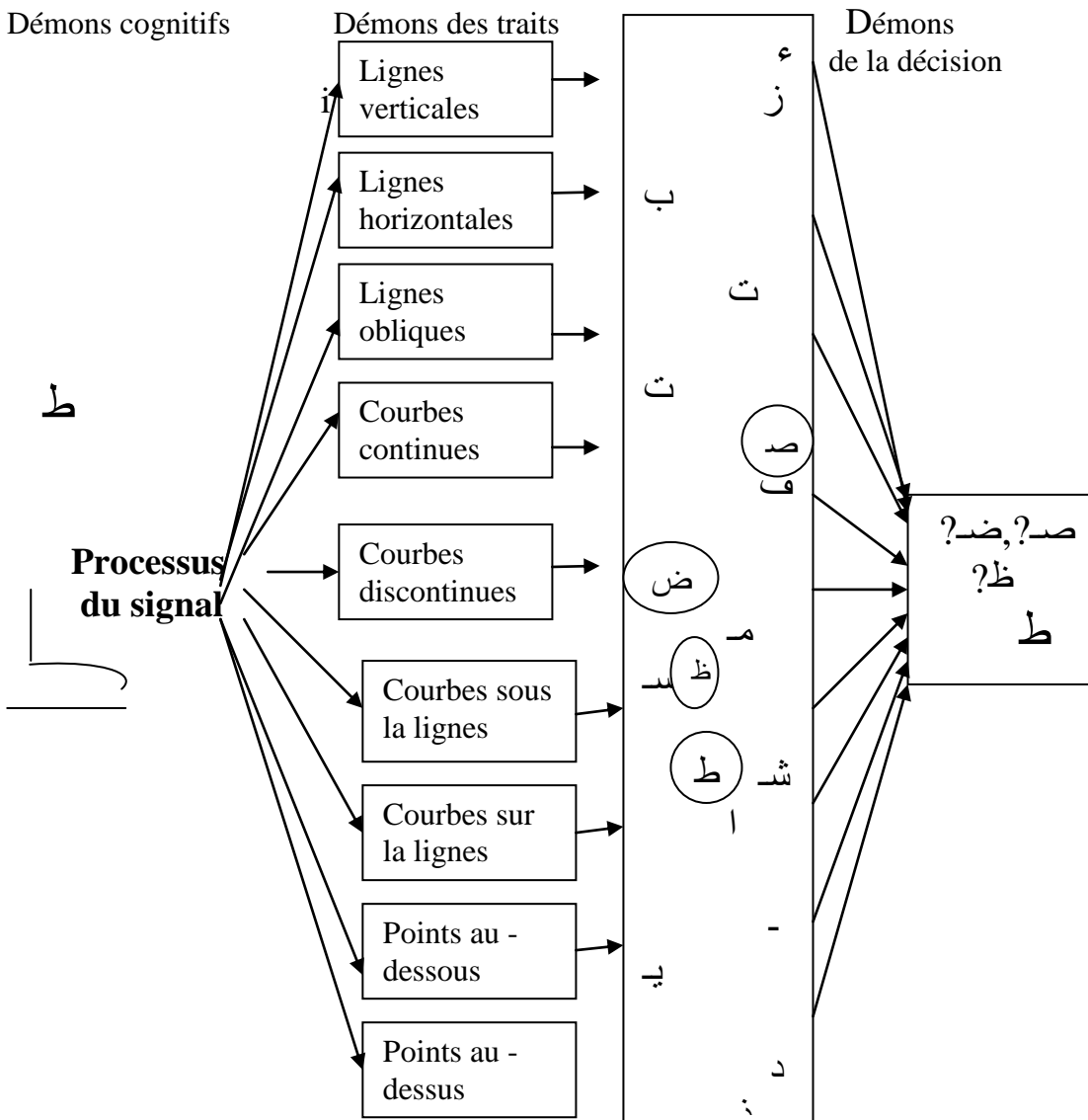


Tableau 2

Pandémonium de SELFRIDGE & NEISSER de reconnaissance des lettres, adapté à la langue arabe

Des caractéristiques permettent de distinguer ض de ط et صد d'autres lettres comme : ك qui ne contient que 03 lignes (une ligne horizontale, des lignes obliques, ce qui donne : ≤). En outre, nous ne trouvons pas de points dans le س etc, ...

Ainsi, lorsque nous lisons, notre système de décodage ne fait que filtrer les courbes et les lignes. Soit il les intègre, soit il les élimine.

Et, si nous acquérons certaines différentes formes et positions de ces courbes et lignes (outre les points pour la langue arabe), nous arriverons à procéder au stockage de ces formes et positions dans la mémoire à long terme. Ensuite, grâce à l'activité par la mémoire de travail, la lecture est automatiquement réalisée.

Citons encore l'exemple proposé par Xavier SERON & Jean Adolphe RONDAL en l'adaptant à la langue arabe.

Le traitement visuel de toute séquence de lettre se décompose en 03 étapes ; chacune d'elles diffère par le type de représentation générée et par le système de coordonnées dans lequel ces représentations sont définies.

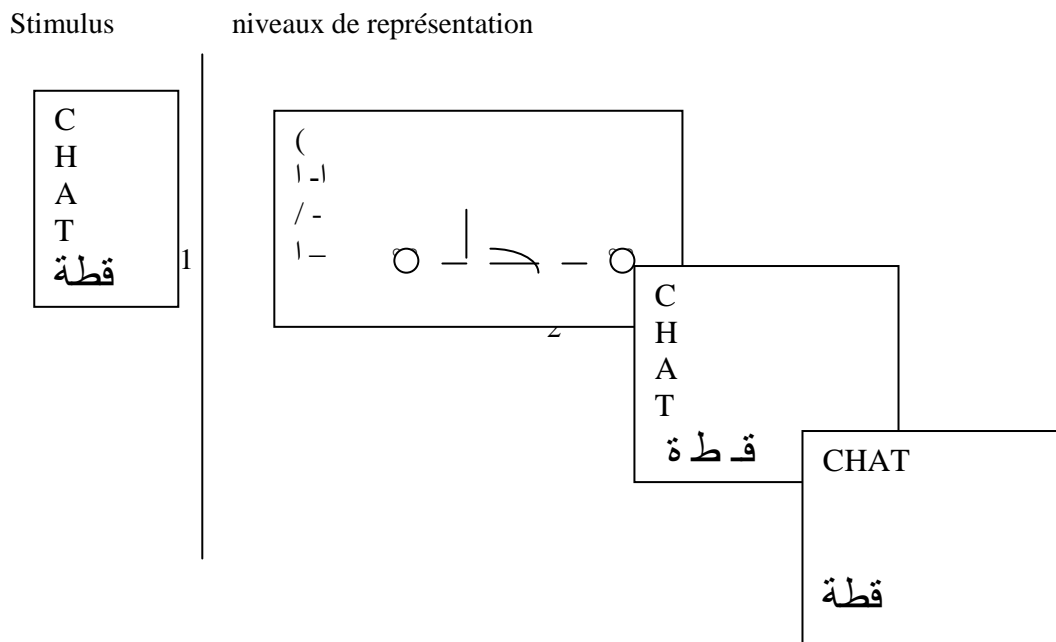


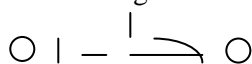
Tableau 3
Modèle à plusieurs niveaux (RAPP & CARAMAZZA, 1991)

L'analyse du cerveau est basée sur des informations perceptives reçues, segmentée ou discontinues, de manière à détecter les traits visuels pertinents. Le traitement s'effectue de façon parallèle, sur l'ensemble du champ visuel, et conduit à générer une représentation retino-centrée, de la séquence de lettres. La position des différents éléments de la séquence est codée dans un système de coordonnées retino-topiques.

La deuxième étape du traitement consiste à retrouver, à partir de l'analyse des traits visuels, les propriétés formelles du contour des lettres et les relations spéciales existant entre les différents éléments de la séquence. Ce niveau de traitement génère une représentation du stimulus où l'unité de codage est la lettre définie en tant que forme résultant d'un regroupement des traits.

Exemples:

Le mot "قطعة" de la figure 2 est constitué par des configurations de traits correspondant aux lettres : ° ° ° °



Le troisième et dernier niveau de traitement conduit au recouvrement de l'identité abstraite de lettres, sur la base des propriétés formelles précédemment recouvertes. La représentation générée à ce niveau est une représentation graphémique abstraite, où les coordonnées spatiales de chaque élément sont déterminées par l'orientation canonique du mot. Cette représentation graphémique est en mesure d'activer les représentations lexicales orthographiques pour permettre l'identification du mot.

Ainsi donc, acquérir de nouvelles habilités et les conserver, demande beaucoup de travail. Le programme que je propose est fondé sur des techniques de représentation iconique d'un stimulus perçu. Il faut souligner le fait que, si le démon cognitif n'arrive pas à décoder les graphèmes, cela signifiera que : c'est soit le démon des traits qui est altéré, soit le démon de la décision qui fonctionne mal.

III. Évaluer la dyslexie

L'évaluation précisera la nature exacte du problème, elle servira également à comparer des niveaux de dyslexie avant et après l'application du traitement. Elle nous fournira des mesures objectives du problème. En nous servant d'un texte (05 lignes) et d'un enregistreur, on demande au patient une lecture à haute voix, en chronométrant le temps de lecture qui doit être de 03 minutes.

IV. Transcription du corpus

Avec la bande sonore enregistrée, nous transcrivons tous les mots prononcés par le patient, et soulignons la lettre mal reconnue ou négligée.

Nous calculons le nombre de lettres erronées pour leur classification, de la manière suivante :

Tableau 4

ي	و	هـ	ن	م	ل	ك	ق	ف	غ	ع	ظ	ط	ن	ص	ب	ز	ر	ذ	د	خ	ح	ج	ث	ت	ب	ا	ء	Lettres
/	/	/	/	/	/	/	4	4	/	3	/	/	2	/	/	/	/	/	/	7	/	/	/	5	/	/	/	mal recon./ rempl.
/	/	/	/	/	/	/	2	2	3	/	/	/	/	/	/	/	/	2	/	/	/	/	/	/	/	/	/	négl.

Fiche d'évaluation

De cette manière, nous arrivons à cibler les lettres les plus touchées soit par négligence, soit par remplacement.

V. L'entraînement de l'exploration visuelle de lettres mal reconnues ou négligées

En nous référant à la fiche d'évaluation, nous activons une stratégie qui consiste à utiliser les capacités intactes de la mémoire visuo-spatiale, pour faire apprendre à l'élève des conventions orthographiques. Pour celui qui éprouve des difficultés, par exemple, au niveau du \surd , il faut activer la mémoire visuelle des lignes horizontales et obliques :



et le mot كتاب demande l'entraînement à la mémoire visuelle des lignes horizontales : et obliques :



Une telle procédure permet au sujet de retrouver une information verbale à partir d'une information imagée.

La procédure d'activation de la mémoire visuelle se déroule comme suit :

- l'élève copie d'abord la lettre et le dessin en question, puis il est invité à reproduire la lettre et son dessin de mémoire, ce, dans un délai de 10 secondes.
- cette stratégie est maintenue jusqu'à ce que l'identification des lettres et la lecture par la reconnaissance du mot épelé est réalisée rapidement.

Conclusion

Il est utile de rappeler Françoise ESTIENNE pour laquelle le dyslexique donne l'impression de parler couramment, mais, un examen approfondi du langage met en relief des lacunes dans la manipulation du langage dans sa version orale et écrite.

Bibliographie

- CARBONNEL Serge, GILLET Patrice, MARTORY Marie-Dominique, VALDOIS, Sylviane, *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, Solal, Marseille, 1996.
- DIMNAR Dimitri, *L'aide à la scolarité par la PNL*, De Boek et Belin, Bruxelles, 2002, p. 5.
- ESTIENNE Françoise, *Exercices de manipulation du langage oral et écrit*, Masson, Paris, 2001, p. 01.
- JUHEL Jean-Charle, *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Les Presses de l'Université de Laval, Canada, 1998, pp. 137-147.
- LEMAIRE Patrick, *Psychologie cognitive*, De Boek, Bruxelles, 1999, pp. 342-353.
- LE NY Jean-François & GINEST Marie-Dominique, *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, Paris, 2002, pp. 47-48.
- RONDAL Jean-Adolphe, SERON Xavier, *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Mardaga, Liège, 1999, pp.753-766.
- ROULIN David, *Le développement du langage*, La Liberté, Québec, 1980.

La mémorisation visuelle à travers l'image chez le handicapé mental

Yamina ROUCHICHE
 Université de Tizi ouzou
 Laboratoire SLANCOM, Université d'Alger

Introduction

La déficience intellectuelle affecte le langage en même titre que les autres fonctions intellectuels, A.R. LURIA montre les difficultés de coordination entre le système symbolique et le système sensori-moteur, et donc entre le langage et la motricité.

Ajoutons que les difficultés éprouvées par le déficient pour concevoir, chez autrui, une perspective différente de la sienne, l'empêchent de saisir la nécessité de formuler l'expression de sa pensée avec une précision et une clarté suffisantes pour être compris par autrui,

Le langage s'organise sur une articulation entre des fonctions sensorimotrices (audition de la voix d'autrui, production et réglage de sa propre voix) et une fonction mentale consistant à remplacer les choses par des mots⁽²⁰⁴⁾.

Par contre chez les déficient intellectuel la mémoire fait défaut : la mémoire est une fonction cognitive la plus importante pour accéder à la fonction symbolique et donc au signifiant.

Problématique

Comment améliorer les capacités langagières chez les déficients adolescents présentant des problèmes au niveau de leurs fonctions cognitives, en utilisant l'image comme outil de mémorisation ?

Notre étude longitudinale est le fruit d'une recherche de doctorat en orthophonie inscrit sous la direction de Nacira ZELLAL. Elle suit un magister d'orthophonie soutenu en mai 2003, sous la direction de Nacira ZELLAL, et préparé dans le cadre de l'Accord Programme de coopération avec l'hôpital d'Evry (CMEP 01 MDU 535).

Nous proposons un outil de mémorisation qui est l'image (planches imagées associées aux phonèmes), constitué d'une série de planches associant l'image aux signifiants.

Exemples de planches d'images

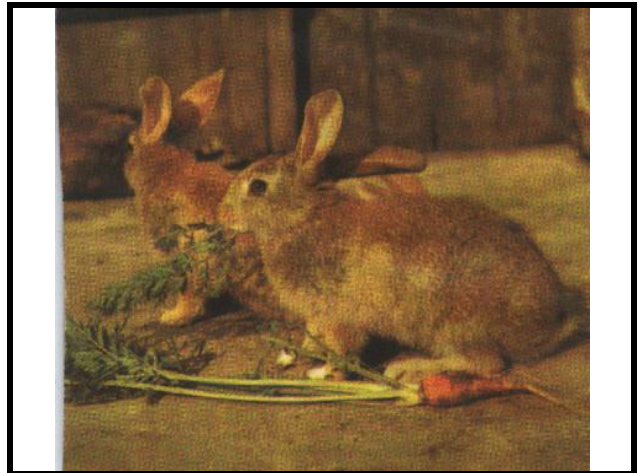
²⁰⁴ Louis WOT, *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux*, Privat, Toulouse, 1986, p. 68.



g m 2



g m 1



Le phonème rééduquée ex [ga] est illustré par une planche qui contient le phonème rééduquée.

L'image permet à l'adolescent déficient intellectuel de mémoriser le phonème rééduquée dans le mot.

Une série de planches imagées ont été ainsi proposées et appliquées au quotidien durant une pratique orthophonique de dix ans dans un centre pour déficients intellectuels adolescents, qui présentaient des troubles de langage et d'articulation. Chaque planche contient une série d'images associée à un signifiant verbal qui, contient lui-même une série d'images associées à un signifiant verbal. Ce même signifiant verbal contient des phonèmes rééduqués.

L'image est donc une stratégie de mémorisation, car les mécanismes de la mémoire ne sont pas de simples rouages fonctionnant immuablement, à la même allure, et de la même façon.

Dans la psychanalyse de l'image du psychanalyste Serge TISSERON, on relève le fait que l'image n'est pas seulement des signes, mais des espèces qui nous contiennent et des moteurs de transformations physiques et psychiques.

La prise en compte de trois pouvoirs complémentaires d'enveloppement, de transformation et de significations, dans toutes les images, permet de se dégager de la référence à leurs images, à laquelle se sont contonnés jusqu'ici, aussi bien le psychanalyste que le sémiologue, pour s'intéresser aux relations que chaque être humain entretient avec elles.

Toute image est à la fois un premier contenant pour la pensée et un opérateur de transformation.

PAIVO (1969) a proposé d'envisager l'imagerie d'une part, et les processus verbaux d'autre part, comme deux systèmes de codage parallèles et complémentaires. Pour lui, l'image peut être qualifiée de symbolique, dans la mesure où elle possède la propriété de pouvoir restituer certaines propriétés figuratives d'objets disparus, et de les combiner entre elles.

Le langage et l'imagerie sont alors considérés comme deux modes de représentation symbolique, l'un à partir du langage, l'autre à partir de l'objet⁽²⁰⁵⁾.

Perspectives

Étalonner l'outil imagé sur une population plus grande de déficients intellectuels afin de valider cet outil de prise en charge orthophonique en arabe dialectal.

⁽²⁰⁵⁾ Serge TISSERON, *Psychanalyse de l'image*, Édition Dunod, , p. 25.

MONOGRAPHIE DE L'AGRAMMATISME EN LANGUE ARABE

PRÉFACE

Le présent travail de Nacira ZELLAL met l'accent sur deux faits d'importance :

- 1- une description rigoureuse des troubles du langage ne peut être menée que par des personnes en contact quotidien avec le patient qui produit un discours pathologique ;
- 2- une simple observation des corpus de sujets pathologiques ne peut inspirer aucune étude sérieuse si l'analyste ne participe pas directement à la rééducation.

Ainsi, ce travail ne confirme pas la plupart des hypothèses élaborées ici et là. Il apporte les preuves que l'agrammatisme n'est qu'un symptôme inscrit dans le syndrome global qu'est l'aphasie.

Elle ne croit pas non plus aux conclusions qu'on peut tirer en traçant des courbes aphasiographiques, car elle démontre l'existence d'une psychologie du phonème, de la structure phrastique et du texte. Elle relativise donc la pertinence des aphasiogrammes à partir du constat que, passé à des moments et dans des circonstances différents, un même bilan aboutit à des tracés de courbes différentes.

Après des années de travail de rééducation, Nacira ZELLAL souligne le fait que l'aphasie et ses déficits se retrouvent dans tous les troubles de la Communication, y compris fonctionnels et bénins et que la différence c'est le point et la profondeur de la rupture dans la chaîne des composants de la communication.

On sent, dans son point de vue, une mise en question du comportement des psychologues qui, tous, d'une manière ou d'une autre, se sont évertués à reprendre les concepts neurologiques, notamment ceux liés à la dissociation automatico-volontaire, au lieu de considérer le fait langagier comme impliquant le langage comme une réalité inscrite dans une structuration spatio-temporelle. Or, le langage, activité acquise, repose sur des automatismes verbaux. L'erreur dans la littérature, selon Nacira ZELLAL, paraît résider dans ce que les psychologues ont mal interprété les automatismes verbaux.

Pour conclure, je souligne la capacité de Nacira ZELLAL de se conformer, dans son approche de l'agrammatisme en langue arabe, aux principes théoriques et aux étapes de la méthodologie du Cross Linguistic Aphasia Study établis par les auteurs de la démarche respectée pour 14 langues (John Benjamins Publishing Company, Philadelphie, USA, 1990), tout en les remettant en cause lorsqu'ils interprètent d'un point de vue psycholinguistique les faits agrammatiques.

Des corpus en langue arabe ont été transcrits de façon très minutieuse pour la réalisation de cette étude.

Les travaux de Nacira ZELLAL consacrent l'idée que terrain clinique et recherche théorique sont deux réalités indissociables. Je rejoins ce point de vue et suis persuadé qu'une meilleure interprétation psycholinguistique de la notion d'automatisme permettra à nos différentes tentatives de rééducation d'aboutir plus rapidement et plus régulièrement à l'amélioration et à la récupération des fonctions intellectuelles.

Nacira ZELLAL vient donc de réaliser un travail qui se révélera un outil indispensable et fondamental en neuropsycholinguistique.

Dr Jean METELLUS, le 20 mars 2000

Médecin des Hôpitaux
Neurologue, Docteur en Linguistique
Professeur au Collège de Médecine
Des Hôpitaux de Paris.
Centre Hospitalier Émile ROUX
1, Avenue de Verdun
94456, Limmeil Brévannes, Cedex

Centre de Recherche et de Rééducation
des Troubles de la Communication
Bâtiment Calmette Secteur Bleu Porte 15

INTRODUCTION

I- SUBJECTS : Agrammatic and Control Subjects

II- DISCOURSE ANALYSIS

II-1 Morpheme Errors and Distributions

II-2 Distribution of Grammatical Categories in the Texts

II-3 Distribution of Major Class Lexical Items

II-4 Syntactic Structures Used

II-5 Discourse choice

- Use of Direct and Indirect Style

- Use of Tenses

- Pronominal/Nominal Reference

II-6 Production Parameters

- Rate of Production

- Phrase Length

II-7 Comprehension Check

II-8 Writing

III- DISCUSSION

IV- ARABIC GRAMMATICAL SKETCH

V- ARABIC LANGUAGE MATERIALS: Aphasic and Control Subjects

V-1 Arabic Transcription Phonetic system

V-2 Aphasic Subject Interlinear Transcription

V-3 Control Subject Interlinear Transcription

I- SUBJECTS : Agrammatic and Control Subjects

Subjects for the present study are A.P (agrammatic patient) and C.S (control subject).

I-1 Agrammatic Patient, A.P

A.P comes from Setif, a town situated in East Center of Algeria. He lives in Algiers, he is 57 years old, employee in a national organism, married and father of 11 children.

He is observed in Neurology Service of Professor GRID, at Mustapha Hospital of Algiers, for a repeated motor deficit with loss of language.

He precisely presents three episodes of right superior member motor deficit, associated with aphasia, headache « in cask » and faintings.

a- Neurological status

-E E G : slow anomalies of slow theta type at the level of left fork diffusing sometimes at right on a profile with a normal bottom.

- Cerebral Objective Tomodensitometry: two areas are characterized by hypodensity phenomenon: one left parietal and one temporo-occipital.

Cerebral vascular onset.

A.P presents no visual nor auditive perceptive deficit.

He writes French, speaks dialectal Arabic of Setif and French. He does not write and read Arabic.

Literacy: C M 1.

Handedness (subject and family): right.

b- Neuropsycholinguistic exam: February - March 1992

A.P is submitted to Full Test Battery « Montreal-Toulouse 86 » passation. This test has prealably been adapted to algerian plurilingual situation, then standardized upon 460 (algerian) subjects (1).

A.P is examined in Arabic in oral tasks and in French in written ones.

1-This research has been carried out in the frame of the CMEP Project (Algiers and Toulouse Le Mirail Universities, 91 MDU 177).

Remark

Before A.P's neuropsychological results presentation, analysis and discussion, we must underline the fact that this detailed anamnestic study goes beyond C.L.A.S objectives. We consider it useful for six reasons:

1- A.P is explored through an exhaustive psycholinguistic clinical exam. It seems pretty obvious to know his abilities in a detailed manner.

2- It is interesting to know A.P's performances to other tasks than that of C.L.A.S ones, in order to observe, through the data isolated, correlation versus dissociation processes, in the passage from one type of performance to another. That what allows us to set up his rigorous clinical profile.

3- C.L.A.S final purpose resides in a psycholinguistic interpretation of agrammatical facts (characterized, then quantified according to a given methodology). **So, how can we observe a patient in a psycholinguistic perspective, through narrative speech only?**

The present case study, based upon neuropsycholinguistic examination of A.P, gives us means to establish a parallele between C.L.A.S and MT 86 tasks results. This type of approach seems to be imperative, if we want to reach deep explanations of A.P surface structures.

4- We do not consciously insist on impairment quantification notion : see « results variability » problem in Chapter « Discussion »; and N.Z., IALP, Cairo, 1995. Let's just note that the diagram drawn on the basis of B. DUCARNE classical method (retained here because it is simple and economic, see later p.), must be comprehended as being only a « cliché » taken at a moment « M » of A.P illness evolution. So, it is not a definitive semiologic picture.

This « cliché » is the results quantitative « sweeping » to MT 86 performances. Their psycholinguistic qualitative approach, which is proposed at the end of the monography, constitutes the obligatory complement of the facts described apart from this « sweeping » process.

5- The most important to do here, is to isolate a real agrammatic picture of this case. Effectively, every feature analyzed, allows us to verify the hypothesis of such a clinical picture. And all aphasics suffer from grammatical disorders! See Chapter « Discussion », p. .

6- At last, this research, carried out in Algiers, has not only a diagnostic purpose, it also aims at reeducation. Effectively, this patient is now rehabilitated in his communicative function, and his social reinsertion is considerably improving.

Let us present now A.P results to algerian version of MT 86 Battery.

Directed interview

A.P gives his age correctly:

settawxamsi:nesna (1)

sixty five years

civil status: metzu:wwedj..hdè:ch...setta ... tafla...xamsa rdjè:l...
 married eleven six a girl five men

neskun fissè3è:da...doepjès kwizi:n
 I live at Saada two rooms kitchen.

hobbies: wè:lu
nothing.

We observe in this data: juxtaposed words, which remain in adequacy with the stimulus. Syntactic relations are absent. The utterances are emitted without grammatical morpheme: omission of definite article and verb; there is no temporal flexion.

In relation to total number of items of the original MT 86 (2), A.P answers to 4 items out of 12. So we quantify a success score of:

20% in this first task.

History of illness and narrative discourse: telegraphic style; agrammatism with a massive reduction of oral verbal stock, especially at the qualitative level: **SEE C.L.A.S APPROACH, CHAPTER V.**

Comprehension

words:

100%.

sentences:

100%.

Diagnostic of an agrammatism, not associated with massive impairment of oral simple and complex syntactic structures comprehension, begins to take form.

Written comprehension

100%.

1- See transcription system adopted, p.

2- Here, we've retained the same items in Arabic. See « Guide d'Utilisation du M.T 86 », Ortho-Edition, Paris, 1992, pp. 13-16.

Object manipulation through verbal stimulus
100%.

Written language

copy: this fragment of A.P written corpus shows how the non dominant hand is used:

We observe an agraphia due to a motor deficit and not to transposition one. Grapheme is correctly structured and oriented in space. However, we notice discreet impairment in their temporal arrangement. There is no dysorthographia. We observe an important fatigability in this task..

100%.

Dictation: we assist to a catastrophic reaction. Copy is easier because of the presence of visual referent.
0%.

Oral expression (1)

Reading:

words:

maison:+

moi:+

bol: bi

garçon: arthric impairments

obscurité: obtiri

parents:+

que:+

transport: trankfor

ésolé:+

verger:+

distraktion: diskranò

cheval:+

hélice:+

catégorie: kalifun

école:+

se: +

croix: cro

chepal:+

fougère:+

sévère:+

congélateur: kalat

garçon:+

vous:+

chameau:+

1- In order to respect C.L.A.S presentation norms, we expose A.P performances to narrative tasks at the end of the monography, see Chapter V.

maigon:+
 tamis:+
 potager: popino
 ceci:+
 padents: arthric impairment
 introduction: intro.
 19 words read correctly out of 30.
69%.

sentences: A.P refuses to read sentences.
0%.

Repetition:

words: two words out of 30 are not repeated : icher and kanvag, non words.
93%.

sentences : the less complex sentence (second one) is repeated only; it is the shortest one.
30%.

This remark and the clear difficulties of A.P. in text reading, show the presence of agrammatism in reading and complex grammatical structure audi-phonatory transposition.

Naming:

Half of items total number is named correctly. In other half, we analyze:

semantic paraphasias:

- crocodile: Biskra (South Algeria town where lives lizard).

- furniture: lkursi
 the chair

- coat: vista
 vest

- tools: mǎchar
 saw

- fire: chadjra
 tree

- he sleeps: jertè:h
 he rests

- he swims: gestual correct answer

- lamp: d□aww
 light

- thermometer: gestual correct use.
50%.

Written questionnaire

Patient refuses to write because of hand motor difficulties.
0%.

Production of automatisms

He counts until 10, produces year months, week days, sings national hymn correctly.
100%.

Agrammatic clinical picture is, at this stage of analysis, more evident. If we synthesized the facts isolated until now, we should notice that A.P. presents:

- 1- difficulties at the level of non word gestion; he correctly uses familiar notions;
- 2- more difficulties with complex sentences and texts (oral comprehension and orders), than with simple stimuli;
- 3- automatisms preservation.

Agrammatism definition is based upon these same three principles, through neuropsychological literature (see also Chapter « Discussion », about psycholinguistic interpretation of A.P. performances).

Designation of body parts

On the patient himself: 3 out of the 8 items proposed show errors at the level of choice of the organ:

hand: arm
 tigh: leg
 eyebrow: eye
3/8 errors.

Somatognosic disorders at the level of corporeal schema, show deficits of spatial structuration in A.P., which was not evidenced by copy task (see before p.).

Disorders in body parts identification in pictures are apparent:

stomac: chest
 wrist: hand
 eyebrow: eye
 chin: mouth.
4/8 errors.

Upon clinician body, difficulties are more important. 3 items are recognized.
5/8 errors.

Total: **12/24 errors.**
50%.

Paradigmatic lexical disponibility

It is an excellent temporal task since patient is asked to produce rapidly (in 90 sec.) a maximum number of items ranked in a generic stimulus.

Animals, fruits, stools, are recognized but A.P. cannot enunciate more than one item comprized in it's correspondant generic field, at the same time.

Thus, in this task, as in sentences and texts (which are temporal linear entities), temporal organisation deficits in A.P. are confirmed.

0%.

Textual reading and comprehension

Verbal alexia in word reading and litteral alexia in non word reading, are associated with a massive textual alexia.

That reinforces agrammatism hypothesis in this neuropsychological approach of A.P.: scores reach their minimum in sentences planification in visuo-phonatory transposition operation, without perceptive visual or neurovisual impairment:. A.P reads: hier...

yesturday

then he refuses to go on, despite many and diverse stimulations.

Praxic tasks

Bucco-facial apraxia:

In imitation, this task gives results in correlation with that of word copy.

100%.

In oral command, instead of pulling out the tongue, A.P. opens the mouth.

Instead of blowing, he closes the mouth, then blows through it.

Thus, this task confirms spatial structuration difficulties in A.P: **2/6 errors.**

33%.

Ideo-motor apraxia:

100%.

Constructive apraxia:

Impossibility to use right hand : motor difficulties.

0%.

Visual agnosia:

100%.

Auditive agnosia:

100%.

c- Summary

The more elevated scores are those of oral and written comprehension, word repetition, automatisms, ideomotor apraxia and agnosia tasks.

Average scores: naming, designation.

Weak scores: text reading and comprehension, sentence repetition, written questionnaire, lexical disponibility, apraxias tests.

- 1- Sentence or spatiotemporal morphosyntactic complex structures are damaged in every task implying a **propositional programming** in comprehension and expression;
- 2- in comprehension tasks, sentence programming is facilitated by context (familiar object in ideomotor apraxia task);
- 3- preservation of oral and written comprehension;
- 4- possibility to repeat word;
- 5- non word repetition difficulties,

confirm two important facts in conclusion to A.P. clinical diagnostic:

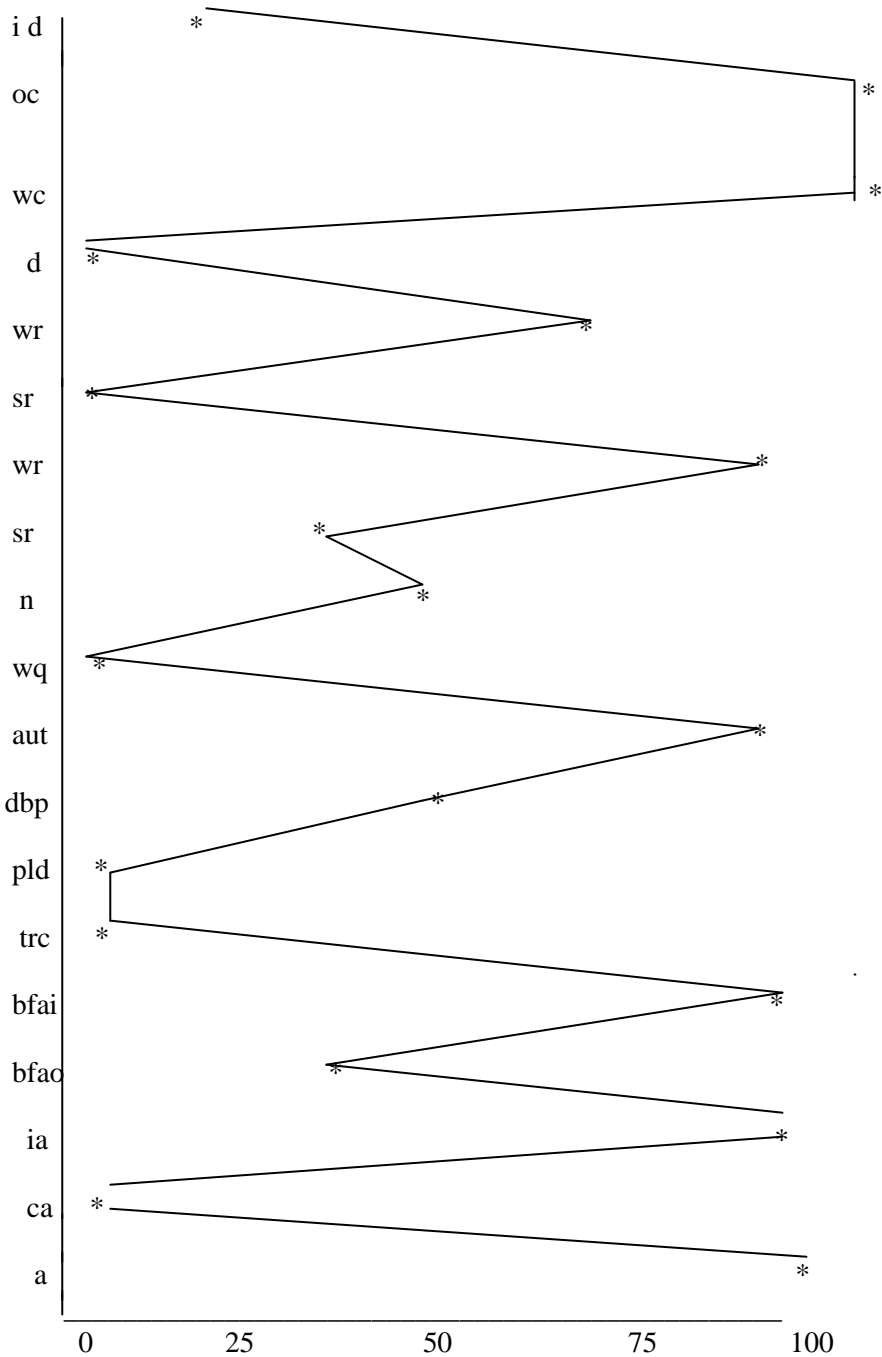
1- existence of an agrammatism, essentially expressive, thus of Broca type, associated with textual alexia-agraphia (agraphia due to a motor deficit).

2- disorders are more important in tasks involving a high degree of CONDUCTIBILITY, i.-e. involving an EFFORT production in oral and written programming, in comprehension and expression. See notion of correlation between effort and control upon language in Chapter « Discussion ».

Now let us remind and put together the success percentages of A.P. to M.T 86 tasks in order to draw his final neuropsychological profile:

- indirect interview: 20%
- oral comprehension: 100%
- written comprehension: 100%
- dictation: 0%
- word reading: 69%
- sentence reading: 0%
- word repetition: 93%
- sentence repetition: 30%
- naming: 50%
- written questionnaire: 0%
- automatisms: 100%
- designation of body parts: 50%
- paradigmatic lexical disponibility: 0%
- text reading and comprehension: 0%
- buccofacial apraxia - imitation: 100%
- buccofacial apraxia - oral command: 33%
- ideomotor apraxia: 100%
- constructive apraxia: 0%
- agnosias: 100%.

A.P NEUROPSYCHOLINGUISTIC PROFILE



1-2 Control Subject: C.S

It does not exist studies relating semiologic or interpretative differences between aphasics with opposite sex in aphasiologic researches field.

So, we retain as control subject a 62 years old woman.

She is arabophone and suffers from a heart illness several years ago.

She has no professional activity, an elementary level of literacy, no perceptive, linguistic, psychological nor gnosic deficit.

She is right handed.

C.S clinical performances to C.L.A.S tasks are given after those of A.P in Chapter V.

II- DISCOURSE ANALYSIS

II-1 Morpheme And Error Distribution

Table I summarizes morpheme production of A.P through the different chunks of corpus of the narrative discourse:

TABLE I - MORPHEME AND ERROR DISTRIBUTION

		Correct I		Incorrect II		Incorrect III		Total I+II+III
			%	Sub	%	Om	%	
Articles	<i>Definite</i>	36	83	0	0	7	15	43
	<i>Indefinite</i>	21	100	0	0	0	0	21
Other determinants		20	100	0	0	0	0	20
Adjectives		14	82	3	17	0	0	17
Pronouns	<i>Affixed</i>	32	80	05	17	02	05	40
	<i>Autonomous</i>	03	100	0	0	0	0	03
	<i>Clitics</i>	12	66	05	30	0	0	17
Auxiliaries	<i>kè:n</i>	02	80	01	20	0	0	03
	<i>ra:h</i>	01	25	01	25	02	40	04
Verbs		21	52	06	13	26	48	54
Adv , prep loc		06	100	0	0	0	0	06
Adverbs		21	100	0	0	0	0	21
Prepositions		30	81	05	14	02	05	37
Conjonctions		07	100	0	0	0	0	07

Definite and indefinite articles

A.P omits definite article several times, i.e., in 15% of cases. There is no substitution process and 36 correct definite articles out of 43 produced in all.

Remark

In arabic, it is difficult to assert whether in a context of free common noun, the definite article is omitted, or it is just a use of undetermined noun (preceded by indefinite article). In fact, indefinite article does not exist as an individual morpheme. It is included in the noun it precedes:

[bēt]
une fille - fille
a girl girl

[l bēt]
la fille
the girl.

This is the reason why we consider as an omission of definite article:

a) substantives without an article, coordinated with substantives preceded by an article, i.e., formally expressed through [el]
the :

[kè:mju:neddra (28a)]
camion le maïs
lorry the truck

[t□t□fal (1) m3a□ t□a□fla (33a)]
le garçon avec fille
the boy with girl

[lqoffa kbi:r (33b)] instead of: [lqoffa lkbi:r (2)]
le couffin grand le couffin le grand
le grand couffin, the big bag.
the big bag

[3øchré:n ju:m sbé:t□a□:r□ (17c)]
vingt jours hôpital
twenty days, hospital

[xmast□a□:chēju:m (17b)]
quinze les jours
quinze jours
fifteen days.

b) substantives which would obligatory (compulsary context) be preceded by definite article:

[nwa:der tèt:3o (18a)] instead of: [nnwa:deretèt:3o]
lunettes à lui les lunettes

1- See consonantic assimilation when it comes to an article that determines a noun beginning with a « solar » consonant, Chapter , p.

2- See § « Adjectives », Chapter p.

b) The form: Noun + Preposition [ta□3]
of:

[nwa:d□a□r□ tè:3o (18a)]
his glasses.

c) 7 determinants expressing quantity:

[wa□hd er□r□a□b3é:n ju:m (1b)]
quelques les 40 jours
some 40 days

[3øchr□é:n ju:m (18a)]
20 jours

[xa□msechho:r□ (17a)]
5 mois
5 months

[xmast□a□:ch ju:m (17b)]
15 jours
15 days

[wa: hed mennhom (24e)]
un de eux
l'un d'entre eux
one of them

[tlè:ta mennhom (32c)]
3 d'entre eux
3 of them

[wahda menn hom (34a)]
une d'entre elles
one of them.

The agreement in gender and number is not disturbed.

There are two determinants expressing « the other » in A.P case:

[lga:t□o la:xor□ (19c)]
le gateau l'autre
l'autre gateau

[wahda:xor□ (31b)]
un autre
another.

Adjectives

Out of 17 adjectives used by A.P, there are 3 substitutions and 14 correct adjectives. The substitution concerns the notion of agreement in gender between noun and adjective qualifying it:

[r□ohna (7a)]
 nous sommes allés
 we have gone

[r□a□:h (15a)]
 il est allé
 he has gone.

There are 32 affixed pronouns within which 7 substitutions are produced: 17%.

[lma t□a□:hat (21 a-b)] instead of: [lma t□a□:h]
 l'eau est tombée the water has fallen.

It consists in a gender agreement substitution:
 masculine = feminine.

3 substitutions follow the inversed course:
 feminine = masculine:

[cha:rét□a□ dr□a□b (28b)] instead of: [d□arbet]
 charrette a frappé elle a frappé
 has hit has hit

[cha:rét□a□ jeddi (29a)] instead of: [teddi]
 charrette il emporte elle emporte
 he (it) takes she takes

[wa□hda r□a□:h (34a)] instead of: [ra:hat]
 une est allé une est allée
 one has gone one has gone

[mr□a□ wè:chidi:r (37a)] instead of: [wè:cheddi:r]
 dame qu'est-ce qu'il fait? qu'est-ce qu'elle fait?
 woman what does he do? what does she do?

There are 3 substitutions concerning the agreement in number:

[r□a□:h jaxxa□dmu:h (16b)] instead of: [ja□xdem]
 il est allé ils le travaillent il travaille
 il est allé le travailler he works.
 he has gone to work it

[kè:no wè: hed (41a)] instead of: [kè:n]
 ils étaient un il était
 they were one he was.

In this case, singular is replaced by plural.

[t□t□fa□l wat□t□a□fla r□a□ho] instead of: [r□a□:hom]
 le garçon et la fille est sont
 the boy and the girl are are.

Here, the inversed process takes place.

2 omissions of auxiliary occur when the whole verb is not produced:

[r□a□:ho] qa□:bed (38b)

[il est] tenant

[he is] catching

[r□a□:hom] xa□:rdji:n (39a)

[ils sont] sortant

[they are] going out (see « Remark » in Chapter Discussion p. . .)

b) Strong or autonomous pronoun

It precedes the verb, it is total and expresses the emphasis given to the verbal syntagmatic form. Three first singular person [μè:na] « me » pronouns are correctly and preferentially used:

[μè:na dji:t (2b)]

moi je suis venu

me I came

[wè:na xa□:jef (7b)]

et moi (je suis) ayant peur

and me being frightened

[wè:na na□xdem (16a)]

et moi je travaille

and me I work.

c) Clitics

Clitics are related to the direct or indirect complement « affixed » pronouns. 12 clitics among which 30% of substitutions exist in A.P:

[cha:rét□a□ d□r□a□b r□o:ho (28b)] instead of: [ro:hha□]

charrette a frappé lui-même elle-même

a waggon has hit itself itself.

« Charrette » is in feminine in Arabic.

[lga:t□o fo:qha□ (22b-22c)] instead of: [fo:qo]

le gateau (est) sur elle sur lui

the cake (is) upon her upon it.

In these two cases, the confusions concern the agreement in gender between noun and object pronoun related to it.

In the first case, masculine replaces feminine, in the second, we notice the contrary.

The number is disturbed in A.P:

[tba:s xla:sha□ (23a)] instead of: [xla:shom]
 assiettes (est) plus elle plus elles
 dishes (is) more her more them

[r□a□:djel m3a□:hom (27a- b)] instead of: [m3a□:h]
 homme (est) avec eux with him
 a man (is) with them

[po:li:s... mennhom (32b-c)] instead of: [po:li:s...mennha□]
 police... parmi eux police...parmi elle
 police... of them police of (or among) her.

« police » is in singular.

Thus, A.P uses more « affixed » pronouns than « strong » ones and clitics. Effectively, their production is facilitated by their more motivated character. See following table:

Different types of pronouns	Correct forms		Incorrect forms				
	N	%	Sub	%	Om	%	Obligatory cont.
Total pronoun	03	100	0	0	0	0	03
Affixed pronoun	32	80	6	17	02	6	04
Clitic	12	59	5	41	0	0	12

There is no relative pronoun in A.P and only one interrogative:

[wè:chidi:r (37a)]
 que il fait
 que fait-il?
 what does he do?

Verbs

A.P produces 27 strong verbs, 6 auxiliaries among which: 4 [ka:na] and 2 [ra:h]
 il est il est, both
 meaning: « to be ». See Chapter « Grammatical Arabic sketch ».

Strong verbs are more correctly used in their modalities than auxiliaries: temporal flexions, gender and number.

The following tables show the difficulties in the use of number in verbal context:

STRONG VERBS

Correct	%	Incorrect		Incorrect	
		Sub	%	Om	%
28	52	7	13	26	48

AUXILIARIES

kè:n						ra:h					
Correct	%	Incorrect				Correct	%	Incorrect			
		Sub	%	Om	%			Sub	%	Om	%
3	80	1	20	0	0	1	25	1	25	2	40

Once the plural replaces the singular:

[kè: no wè: hed (41a)] instead of: [kè: n...]
 they were one he was.

We observe once the reverse case:

[t t fa l wat t a fla r a : ho (19a)] instead of: [... r a : hom]
 le garçon et la fille il est they are
 the boy and the girl is are.

The auxiliary [ra:h] is omitted twice (38b - 39a): see before.

26 verbs are omitted in all, in obligatory context. It relates the « telegraphic style », typical of agrammatism clinical picture:

[s s ba h... hha: mi: d... mēba 3dassbé: t a : r... (4a - b)]
 le matin Hamid plus tard l'hôpital
 the morning... Hamid...after... the hospital

[... mr a ... bè: nè: n... qoffa... doxxa : n f elbi: t... (24f)]
 dame banane couffin fumée dans la maison
 woman... banana... bag... smoke in the house...

Thus, strong verbs are often omitted: 26/54 times and rarely substituted when used: 6/28. Here are substitution processes:

[lma t a: ha t (21b)]

[cha: ré: t a d r a b (28b)]

[cha: r é: t a jeddi (29a)]

[mr a wè: chidi: r (37a)]; see translations before.

[wa□hda r□a□: h (34a)]
 une il est allé
 one has gone. (One is used here in Arabic in feminine).

These confusions concern gender: feminine = masculine.

[r□a□: h jaxxa□dmu (16b)] instead of: [ja□xdem]
 il est allé ils travaillent il travaille
 he has gone to work he works.

Here the confusion concerns number: singular = plural.

The auxiliaries are substituted at the same rate. See table above.

Adverbial locutions

The six adverbial locutions, set-phrases such as:

[menna ba□r□k (3a)]
 par là c'est tout
 here only

[3la kulli hè:l (22a)]
 de toutes les façons
 at any rate,

present no restriction. However, they have a weak occurrence frequency in comparison with verb rates.

Adverbs

Same observation applies: 21 adverbs correctly used.

Remark:

3 adverbs are used as adjectives in noun sentences:

Noun + Attribute adjective
 Mubtada + Khabar (or components of noun sentence, see further § dealing with adjective treatment.
 Eg.:

[lha□dra wè:lu (6a)]
 la parole (est) rien
 speaking (is) nothing.

The auxiliary « to be » is implied in the noun sentence in Arabic.

[ddwa bezzè:f (11a)]
 les médicaments (sont) beaucoup
 the drugs (are) many
 there are many drugs

[la:xor□ ba□r□r□a□ (38a)]
 l'autre (est) dehors
 the other (is) outside.

Prepositions

30 prepositions are correctly used out of 35 produced altogether. Five substitutions occur:

[ba□3d (10a - 12a)]
 après
 after.

It is a cut out preposition.

[xla□:s□ ha□ (23a)] instead of: [xla□:s□]
 plus elle
 no more her.

It consists in an unwelcome clitic addition.

[f wè:lu (35b)] instead of: [wè:lu]
 dans rien rien
 in nothing nothing.

It is an unwelcome addition of preposition [f]
 in.

[jo r□a□bbé (12c)] instead of: [ja r□a□bbé]
 ô mon Dieu
 o my God!

Here, it is a phonemic error.

2 omissions are described:

[3 chr□é:n ju:m sbét□a□:r□ (17c)] instead of: [3 chr□é:n ju:m fessbé:t□a□:r□]
 20 jours hôpital 20 jours à l'hôpital
 20 days hospital 20 days at the hospital

[da:xa□l edda:r (24c)] instead of: [da:xa□l ledda:r]
 rentrant la maison rentrant à la maison
 going the home going at the home (going home)

Remark

In the following sentence:

[jeddi fi:hom (29a)]
 il emporte dans eux
 il les emporte
 he takes in them
 he takes them,

[f] « in » preposition is not used incorrectly. In Arabic, indeed, the direct object form can be preceded by « f », just as it can be used independantly:

[jeddihom]
il les emporte
he takes them.

Conjunctions

A.P uses preferentially coordination conjunction (copula), which means that 7 are correctly produced.

II-2 Distribution of grammatical categories in the texts

Table II allows to compare A.P and C.S morpheme gestion in the texts:

TABLE II - DISTRIBUTION OF GRAMMATICAL CATEGORIES IN THE TEXTS

		A.P				C.S	
		Actual	%	Context	%	%	
Articles	<i>Definite</i>	36	5.3	43	16.8	44	11.9
	<i>Indefinite</i>	21	8.9	21	7.3	2	0.5
	<i>Other determinants</i>	20	8.5	20	7	21	5.5
Adjectives		14	5.9	17	6.3	10	3
Pronouns	<i>Affixed</i>	32	14	38	14	74	19.6
	<i>Total</i>	0.3	1.2	03	01	02	0.5
	<i>Clitics</i>	12	5.1	17	03	27	0.7
Auxiliaries	<i>kè:n</i>	03	1.2	03		4	1
	<i>ra:h</i>	02	0.8	04	1.4	4	1.3
Verbs		27	11.4	54	19	71	19.2
Adverb. loc.		06	2.5	06		08	2.2
Adverbs		21	8.9	21	7.3	31	8.2
Conjunctions		30	12.7	37	01	47	10.8
Prepositions		07	2.9	07	2.4	24	6.3

Definite and indefinite articles

In 43 obligatory contexts, there exists in A.P 36 definite articles correctly enonciated, hence almost as many as in C.S (44). While in A.P 7 omissions occur, only one is present in C.S corpus.

The rate of production of this same morpheme in relation to all morphemes of this global corpus amounts to 11.9.

The definite article is resistant in A.P, whether it determines a unit beginning with a « solar » consonant (see Chapter Grammatical Sketch of Arabic, p.).

Eg. in A.P:

[lkursi]

[lga:t□o] = « lunar » consonants

[lehdè:ch]

[ssbé:t□a□:r□]

[ddwa] = « solar » consonants.

[chchor□t□é:jjā]

Let us assess now error quality in the 7 omissions process:

3 omissions in « solar » consonant context: C + C becomes: C:

[nwa:der (18a)] instead of: [nna:der]
 lunettes les lunettes
 glasses the glasses

[t□a□fla (33a)] instead of: [t□t□a□fla]
 fillette la fillette
 girl the girl

[sbé:t□a□:r□ (17c)] instead of: [ssbé:t□a□:r□]
 hospital the hospital.

4 omissions in context of « lunar » consonant: l + C becomes: C:

[lqoffa kbi:r (33b)] instead of: [lkbi:r]
 le couffin grand le grand
 the big bag the big.

[l] is omitted before adjective [kbi:r]. Effectively, the [l] is repeated before the epithet in Arabic.

[kè:mju:neddra (28a)] instead of: [lkè:mju:n]
 camion le maïs le camion
 lorry the truck the lorry.

Here, the article is obligatory as it exists before [ddra].

[3øchré:n ju:m sbé:t□a□:r□] instead of: [f essbé:t□a□:r□]
 20 jours hôpital à l'hôpital
 20 days hospital at the hospital.

We can assume here, that preposition [f] omission leads to that of the article itself, through the absence of consonant doubling, which would mark its necessary presence.

[nwa:der tɛ:3o (18a)] instead of: [nnwa:der ɛtɛ:3o]
 lunettes à lui les lunettes à lui
 ses lunettes ses lunettes
 his glasses his glasses.

In Arabic, the form: Possessive Pronoun + Noun can be expressed by the pair N + Preposition [ta3] « of » + Possessive Pronoun form [o] (third personne: « his »). [ta3] is obligatory preceded by the article [l], which, by a combinatory phonetic device, is submitted to a total anterograde assimilation process as a result of articulatory economy law. Speaker cannot effectively pronounce: l + n + C:
 r + n + t becomes: [ret] in [nwa:deretɛ:3o].

The 21 nouns emitted without article or preceded by the indefinite article « a certain » (one eg. only), are numbered as preceded by the indefinite article, which is not formally expressed in Arabic:

[sbɛ:t a r] = « a hospital » = « hospital ».

In order to decide about the status of these undetermined morphemes, we refer to C.S who uses undetermined (or isolated) nouns twice only, out of 47 articles in all.

Definite article is still preferentially used in comparison with indefinite (36 as against 21), although the second category still remains fairly important: 50% of the first.

ARTICLE SYNOPTIC TABLE

	Definite					Indefinite				
	Total	Om	%	Sub	%	Total	Om	%	Sub	%
A.P	36	7	19.4	0	0	21	0	0	0	0
C.S	44	1	2.2	0	0	2	0	0	0	0

Other determinants

A.P uses 10 possessive pronouns correctly: Noun + Pronoun mark. Eg.: see before p. , 8 quantitative determinants and 2 expressing « the other », thus 20 in all.

In C.S, it exists 21 other determinants with the exclusive use of possessive pronoun, except in one eg. only, where the form:

Noun + ta3 « of » + Possessive Pronoun mark, occurs:

[r r a :s ɛtɛ:3ɛ (13b)]
 la tête à moi
 my head.

A.P uses a great variety of morphemes in other determinants class. Yet, this variety is more affective than linguistic: time spent at hospital expressed in terms of number of days and months.

As numerous as in C.S (20 against 21), other determinants are massively used, in relation to the overall morpheme percentage: 8.5, in A.P. In C.S, we have a score of 5.5 and they are resistant.

There frequency is pertinent in agrammatism. The use of padding up forms (« formules de remplissage ») as in this type of aphasia, can account for that. In general, the notion of determinant is resistant in A.P.

OTHER DETERMINANTS SYNOPTIC TABLE

	Correct	%	Incorrect
A.P	Noun+Poss. Pron.	10	50
	N +ta3 + Poss. Pron.	1	5
	N + the other	1	5
	Numer.+N	8	40
S.C	N +Poss. Pron.	20	99.9
	N +ta3 Poss. Pron.	1	0.05
	N + the other	0	0
	Num.+ N	0	0

Adjectives

A.P uses more adjectives than C.S: 14/10. Use frequency of this morpheme in relation to total of morphemes is superior than in C.S: 5.9 as against 3.

In relation to verb use, A.P produces twice more verbs than adjectives, but twice less verbs than in C.S (see explanation of this fact in Chapter « Discussion»):

	Adjectives	%	Verbs	%
A.P	14	5.7	28	11.5
C.S	10	3	74	19.6

Out of 17 adjectives in obligatory context, A.P omits once the adjective and substitutes 3 adjectives.

In qualificative adjective, twice the feminine replaces the masculine, in the epithet, once the reverse error is observed.

One omission process is observed in the use of the attribute adjective after [ra:h] auxiliary (see Table p.).

The gender is a weak structure in A.P, with preferential use of error towards:

masc. fem. in qualificative adjective context. In epithet context, the error is the reverse: fem. masc.

The modality of agreement in number is maintaine. The use of gender is weak in epithet and in noun sentence pattern.

The gender and the number are resistant in the context:

Noun + Auxiliary + Qualificative Adjective.

Thus, the auxiliary serves as a stabilizing factor of adjectival modalities in A.P.

The preferential adjectival form is the attribute in A.P :

		Context	%	Correct	%	Incorrect			
						Om	%	Sub	%
A.P	Adj.	17	94	13	76	1	6	3	18
	----- Adj.	1	5,5	0	0	0	0	1	100
C.S	Adj.	0	0	10	100	0	0	0	0
	----- Adj.	0	0	0	0	0	0	0	0

ADJECTIVE TABLE

A.P			
Epithet q adj	Attribute	Qadj	
felqoffa kbi:r (33b)	kè:n - ra:h aux.+ Q adj	Attribute of Noun Sent.	
		Qadj gerund f.	Ordinary adj
	kè:nettbé:b mli:h (12b)	µè:na xa:jef (7b)	lga:to 3a:lja (22b)
	kè:no wa:hed (41a)	lma ta:jha (21a)	lhadra wè:lu (6a)
	wa:hed ra:hemli:h (34a)	tfal da:xal (24c)	ddwa bezzè:f (11a)
	[ra:ho] qa:bed (38b)	ra:djel da:xal (31a)	la:xor barra (38a)
	[ra:hom] xa:rdji:n (39a)		
10%	34%	28%	28%
C.S			
	V b or ra:h aux. +Qadj	ttfa:jjel ta:la3 (23a)	mardé twé:l (1a)
	jeddi:wni mi:jjet (17c)	hè:da da:har (42a)	twé:l... twé:l (1b)
	ra:ho qa:bed (38b)		b3é:d 3li:k (5d)
			lkelb dji:3a:n (34a)
0%	25%	25%	50%

Pronouns

a) Affixed pronouns

It is, in Arabic, the subject pronoun which is affixed to the conjugated verb: i. e.: 1) the accomplished:

[dji:t] [dja] [dja:w] [dji:na]
I have come he has come they have come we have come;

and 2) the unaccomplished:

[idji] [djdi:w] [idji:w] [ndji:w]
he comes you come they come we come.

In 38 obligatory contexts, A.P emits 33 affixed pronouns (14) while C.S produces almost 3 times as much: 74 (19.6), see before p. .

The number of pronouns is in proportion to the number of conjugated verbs, which are less numerous in A.P (28 strong verbs and 9 auxiliaries).

Out of 33 pronouns, it exists 5 incorrect uses through gender substitutions in A.P. We note substitution of number. Let us observe again the eg.(see p.):

[t□a□: ha□t] instead of: [t□a□: h]
she has fallen he (it) has fallen

[d□r□a□b] ‘‘ [d□a□rbet]
he has hit she has hit

[jeddi] ‘‘ [teddi]
he takes she takes

[r□a□: h] ‘‘ [r□a□: hat]
he has gone she has gone

[idi:r] ‘‘ [ddi:r]
he does she does

[kè:nu] ‘‘ [kè:n]
they were he was.

Gender is therefore less resistant than number in subject-verb agreement, when the verb is used (in which is included the pronoun), 5 times out of 33 productions, i.e. in 15% of cases.

The affixed pronoun is resistant in A.P.

b) Autonomous pronoun

Autonomous pronoun is seldom used: out of 58 pronouns in all, there are 3, i.e., in 6% of cases. They are correctly expressed in the agreement with the conjugated verb. The patient prefers the first singular person. He marks the emphasis on his own person:

[μè:na dji:t (2b)]
me I have come

[wè:na na□xdem (16a)]
and me I work

[wè:na xa□:jef (7b)]
and me (I am) being afraid.

C.S employs once [hu:wwa] (35a) and once [hi:jja (26b)]
he she.

Autonomous pronoun is resistant in A.P, however seldom it may be used. There is no relative pronoun in A.P and we notice 2 ones in C.S:

[lli: ku:n (18b)]
 who is

[lli f el qoffa (42c)]
 which (is) in the bag.

One interrogative pronoun only is used by A.P:

[wè:ch (37a)]
 what?

And one demonstrative:

[chu:f hè:da (37b)]
 look this one.

In C.S, the interrogative occurs 5 times, and demonstrative occurs 6 times:

[wè:ch (2a; 14a; 25a; 31a)]
 what?

[wè smo (16b)]
 what's its name?

[hè:dè:k (7b)]
 that one

[hè:da (23a; 42a; 38a; 39a)]
 this one

[we hna (41b)]
 and here.

c) Clitics

In 17 obligatory contexts, there are 5 substitutions, i.e. 29%, in the use of clitics by A.P. They reflect 3 confusions in number gestion and 2 in gender gestion:

- number:

[xla:sha□ (23a)] instead of: [xla□:s□hom]
 plus her plus them

[mennhom (24e)] instead of: [menno]
 of them of him

[m3a□hom (27b)] ‘’ [m3a□:h]
 with them with him

- gender:

[fo:qha□ (22c)] instead of: [fo:qo]
on her on him

[r□o: ho (28b)] ‘ [r□o: hha□]
his person her person.

Clitics are more numerous in C.S than in A.P: 27 (7%).

They are resistant in A.P, as they are disturbed in only 30% of cases: Table below:

	Affixed				Autonomous				Clitics			
	Context	Corr	Incorr	om sub	Context	Corr	Incorr	om sub	Context	Corr	Incorr	om sub
A.P	40	33	0	5	3	3	0	0	17	12	0	5
C.S	71	71	0	0	2	2	0	0	27	27	0	0

Verbs

In obligatory context, A.P resorts to 27 verbs (11.4); whereas C.S resorts to 71 (19.2). Eventhough in absolute terms, A.P uses approximately 3 times less verbs than C.S, it is pretty obvious that the verb remains the mostly used lexical morpheme (in A.P). Eg.: the number of verbs equals half the number of adjectives. While substitution occurs only 6 times, omission is a frequent phenomenon. 26 verbs are missing in A.P corpus.

Substitutions:

once the verb is in masculine when the subject is in feminine; 3 times the verb is in masculine when subject is in feminine. Twice the number is erroneous: sg. pl. and once: pl. Sg.

Two of these eg. relate to auxiliaries and error involve number assesement.

[ra:h] auxiliary is omitted twice in A.P.

C.S has only one error in the number:

[cheddu:h la polis (43c)]
they caught him the policemen.

He uses the future twice: Prep + Vb:

[do:q tchu:fi (30a)]
jou will see

[do:q jahha□ □kmu3li:h (43d)]
they will judge him.

274
VERB TABLE

	Strong verbs				Auxiliaries							
	Context	Corr.	Incorr.		kè:n				ra:h			
			Om	Sub	cont	corr	incorr		cont	corr	incorr	
							om	sub			om	sub
A.P	54	21	26	6	3	2	0	1	4	1	2	1
%		38	48	13		50	0	25		25	50	25
C.S	71	70	0	1	4	4	0	0	4	2	2	0
%		98	0	2		43	0	0		28	28	0

There is no restriction on the accomplished and unaccomplished tenses in verbal flexion:

[dji:t (2b)]
I have come

[r□ohna (6a)]
we have gone

[jaxxa□dmu (16b)]
they work.

Auxiliaries are omitted and subject to substitutions both in relation to [ka:na] and [ra:h] indifferently.

Adverbs and adverbial locutions

It exists 21 adverbs in A.P (8.9) and 31 in C.S (8.2). The percentage is approximately the same, which means that A.P suffers from overall reduction.

Adverb use is faultness in A.P. The variability and nature of adverb are such that time adverb, location adverb, quantity adverb are correctly used:

[ki (21b) ; kima (23b)]
when

[ba□r□r□a□ (10a; 38a)]
outside

[wè:lu (6a)]
nothing

[bezzè:f (11a)]
many.

The 6 adverbial locutions furnished by A.P are correct:

[ha□mdulla□h 12c)]
thank God!

[ça va (2b)]
that's fine

[3la kullihè:l (22a)]
at any rate.

C.S produces 8 adverbial locutions. Their variability rate in terms of sense is higher than A.P's. Yet, these morpheme production rates are equal in both A.P and C.S.
Adverb and adverbial locution notions are resistant in A.P.

Prepositions and conjunctions

In 37 obligatory contexts, A.P produces 30 correct prepositions (12.7) against 47 (10.8) in C.S.

We note 5 substitutions in A.P:

- through omission of part of the morpheme in 2 cases:

[ba□3d (10a; 12a)] instead of: [mēba□3d]
after

- through phonemic error:

[jor□a□bbé (12c)] instead of: [jar□a□bbé]
O! My God!

- through addition of a clitic at the end of a preposition:

[xla:sha□ (23a)] instead of: [xla□:s]
plus her plus

- through addition of a preposition:

[f wè:lu (35b)] instead of: [wè:lu]
in nothing nothing.

There are 3 omissions of preposition in:

[sbé:t□a□:r□ (4b; 17c)] instead of: [fessbé:t□a□:r□ ; lessbé:t□a□:r□]
at the hospitał to the hospital

[da□:xa□l dda:r (24c)] instead of: [da□:xa□l ledda:r]
going (in) the home going (in) at the home.

The conjunction is resistant in A.P.

There are 7 coordinating conjunctions correctly emitted. They relate once only to « or » [wella], employed twice.

C.S uses twice the preposition [do:q] which forms the future tense.

II-3 Distribution of Grammatical Categories in the texts: Narrative types

Tables III and IV show distribution of grammatical in the different narrative tasks in both agrammatic and control subjects:

In A.P, the illness history makes it possible to collect the highest morpheme rate (101). Substitutions are the least frequent: 98 in 4WB, then 48 in cooky theft.

Substitutions are the less frequent: 5.18 in 4WB, and 8 in cooky theft.

II-4 Distribution of the Items of Major Lexical Class

Tables V and VI show how the items of major lexical are distributed in the different tasks in both A.P and C.S:

III - TABLE OF NARRATIVE TYPES IN A.P

		Hystory of illness			Cooky theft			4 W-B		
		#	-	[]	#	-	[]	#	-	[]
Art.	déf.	16	0	1	12	1	0	16	6	0
	indéf.	3	0	0	1	0	0	17	0	0
Other determ.		12	0	0	2	0	0	6	0	0
q adj.		0	0	0	0	0	0	1	0	0
Q adj.		4	0	0	2	12*	1	8	1	0
Pro.	aff.	14		0	6	1	0	12	4	2
	auton.	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	clit.	4	0	0	2	2	0	6	3	0
Aux.		4	0	0	0	1	0	2	1	2
Vbs.		13	2	8	5	1	5	10	3	13
Loc.	adv.	5	0	0	0	0	0	0	0	0
	prep.	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Conj.		3	0	0	4	0	0	0	0	0
Prep.		13	3	1	4	1	0	13	1	1
Adv.		7	0	0	8	0	0	6	0	0
Neg.		0	0	0	1	0	0	1	0	0
T		101	5	10	48	8	6	98	19	18

* no ratio because no adjectives

total of words

- substitution

[] omission.

IV - TABLE OF NARRATIVE TYPES IN C.S

	History of illness			Cooky theft			4 W-B		
	#	-	[]	#	-	[]	#	-	[]
Def.	8	0	2	6	0	2	30	0	0
Art.									
Indef.	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Other det.	16	0	0	3	0	0	2	0	0
q adj.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Qadj.	5	0	0	3	0	0	2	0	0
aff.	31		0	10	0	0	32	0	0
Pro. aut.	0	0	0	1	0	0	1	0	0
clit.	13	0	0	3	0	0	11	0	0
Aux.	2	0	0	1	0	0	2	0	2
Vb.	31	0		10	0	0	33	1	0
adv.	5*	0	0	1	0	0	2	0	0
Loc.									
prep.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conj.	7	0	0	4	0	0	13	0	0
Prep.	24	0		5	0	0	18	0	0
Adv.	17	0	0	5	0	0	9	0	0
Neg.	10	0	0	1	0	0	2	0	0
T	170	0	2	53	0	0	158	0	2

V- MAJOR LEXICAL CLASSES IN A.P

	Noun token/ type		Verbs token/type		Adjectives token/type		N/V (on token)	N/Adj (on token)
Hist.of illn.	32/24	1.3	16/15	11	4/4	1	2	8
Cooky theft	13/11	1.2	6/6	1	2/2	1	2.1	6.5
Picnic	15/14	1	1/1	1	1/1	1	15	15
Farmer	15/14	1	3/3	1	0/0	0	*	0
Thief	5/4	1.2	1/1	1	1/1	1	5	5
2-8	10/9	1.1	7/7	1	6/6	1	1.4	1.6

VI- MAJOR LEXICAL CLASSES IN C.S

	Noun token/type		Verbs token/type		Adjectives token/type		N/V (on token)	N/Adj. (on token)
Hist. of illn.	30/19	1.5	35/32	1	2/2	1	0.8	15
Cooky theft	12/12	1	11/11	1	5/4	1.2	1	2.4
Picnic	14/10	1.4	9/9	1	3/3	1	1.5	4.6
Farmer	10.9	1.1	9/9	1	0/0	0	1.1	*
Thief	7/7	1	6/6	1	0/0	0	1.1	*
Getting up	7/7	1	13/13	1	1/1	1	0.5	7

Noun/Verb and Noun/Adjective relationships are differently distributed according to the tasks and the two patients.

Noun/Verb relationships are more or less equal in C.S in cooky theft, picnic, farmer, thief; they are more significant than in the history of illness and getting up.

In A.P, the Noun/Verb relationships are equal in the history of illness and the cooky theft. They amount to 5 in thief and up to 15 in farmer, then decrease to the lowest rate in 2-8, which accounts for the tendency towards simplified sentence building up (15 nouns and one verb in the same task). This phenomenon occurs in all other tasks. In a steady manner, the noun rate is higher than the adjective rate.

Remark

It can be noted that, even in the control subject, the noun rate is constantly and significantly higher than the adjective rate in each task.

Consequently, there remains the twofold problem:

1- this may be due to a weak functional yield (rendement) of the conjugated verb notion, as against the use frequency of noun sentence in Arabic (see below p.).

2- the qualitative reduction of verbs is not a pathological feature with a diagnostic value in agrammatism in Arabic.

The Noun/Adjective relationships is high in C.S in the history of illness: 15; getting up: 7 then picnic: 4.6. Lastly, ranks cooky theft with a rate of 2.4.

The rate is none in farmer and thief, because of adjective use absence in these tasks.

In A.P, farmer leads to the same result. This, therefore, is not an ideal task allowing the assessment of the noun rate as compared to the adjectives rate. The rate is maximum in picnic: 15; then it is 6.5 in cooky, then 5 in thief and lastly 1.6 in 2-8.

In C.S as in A.P, the noun rate is superior to verb rate which is, itself, superior to that of adjectives.

General observation

On an overall basis, adjective notion is weakly used in both cases as compared to noun then verb notion, even though there are 4 adjective types in Arabic. Yet, it remains resistant in A.P.

Verb notion is impaired in A.P as compared to what we observe in C.S, and to noun use. The high frequency of noun sentence can account for that.

II-5 Syntactic structures used

A.P uses 19 noun sentences and 28 verb sentences. It is note worthy that in picnic and thief, there is no verb sentence. Here, the data contain 4 noun sentences in picnic and 3 in thief.

The same applies to 2-8: 4 noun sentences; except that the 2 verbs emitted do not relate to the narrative task, but to the real set up of the exam:

[wè:chidi:r (37a)]

what does he do?

[chu:f hè:da (37b)]

look at this one.

These are 2 speech occurrences addressed to the examiner.

Thus, picnic, thief and 2-8 are the 3 tasks suggesting the exclusive production of noun sentences in A.P.

Infinitive clauses are scarce in A.P (see explanation in Chapter « Discussion » p.).

They occur twice:

[r□a□: h ja□xxa□dmu (16b)]
 il est allé ils travaillent
 il est allé travailler
 he has gone to work

[ma:jaqderch ir□o: h (22d)]
 il ne peut pas il part
 il ne peut pas partir
 he cannot go.

While in C.S, we have 7 infinitives:

[r□a□:ja□h ét□é: h (23c)]
 he is going to fall

[r□a□:ja□h jè:xod (25a)]
 he is going to take

[r□a□:jha ddi:r (26b and c)]
 she is going to do

[r□a□:jhé:n jetReddè:w (32a-b)]
 they are going to eat

[r□a□:ja□h jè:kul (35a)]
 he is going to eat

[i3a□:wed jerqod (46a)]
 he recommences to sleep

[izi:d inu:m (49b)]
 he adds to sleep
 he sleeps again.

There are no relative clause, nor noun complement in A.P. C.S uses 9 noun sentences and 2 relatives:

[lli felqoffa (34c)]
 who (is) in the bag

[lli: ku:n bi:jja (18b)]
 who is with me.

There is no noun complement in C.S also.

Conditional clause occurs 3 times in C.S (12 a-b; 17 a-b and 21 a-b). It is absent in A.P.

Predicate expansions, whether it is the noun or the verb sentence, are:

1- absent:

[r□a□: h zewdjha (15a)]
 he has gone her husband
 her husband has gone

[ma:jaqderchiro: h (22d)]
 he cannot go;

2- refer to direct object complements:

[3t□a□:wli ddwa (11b)]
 they gave the drugs

[nchu:fer□r□a□: ha□ (15b)]
 I see the rest
 I rest.

[chammxo kullech (21c)]
 they have wet all

[d□r□a□b r□o: ho (28b)]
 he has hit himself

[jeddi fi:hom (29b)]
 he takes them;

3- to circumstantial location complement:

[r□ohna lessbé:t□a□:r□ (7a)]
 we have gone to the hospital

[rohna lhi:k (13a)]
 we have gone there

[ddè:wni lextu (14a)]
 they took me to his sister;

[felRa□:ba nchu:fer□r□a□:ha□ (15b)]
 in the forest I rest

4- to circumstantial time complement :

[nr□o: ho fellil (30a)]
 we go in the night

[ra: hat elRadwa (23b)]
she has gone to morrow;

5- to circumstantial manner complement:

[dji:t ça va (2b)]
I have come it is (I am)well

[xr□a□žt ha□□mdulla□h (12c)]
I went out thank God!

[r□oħna m3a□ wli:di (13a)]
we have gone with my son;

6- or to circumstantial quantity complement:

[rtè: hi:t chwi:jja (13b)]
I have rested a little.

Only in 2 eg. do we find propositional expansions relatively elaborated:

[melli bdi:t wè:na na□xdem (16a)]
depuis que j'ai commencé et moi je travaille
since I began and me I work
since I began working

[kit□a□: ha□t lemjè:h felqa□r□d□ cha□mmxo kullech (21b-c)]
quand elle tomba les eaux par terre elles ont mouillé tout
when it fell the waters dawn they damped everything
when water fell dawn, it damped everything.

Agrammatic is reduced eventhough he maintains morpheme order and function. This reduction is materialized in comparison with the complexity of uttered sentences and their frequency as elaborated units in C.S. Some eg.:

[kūt ma:3ã□di ha□tta chi uki t□oħt t□oħt (3a-b)]
j'étais je n'avais rien et quand je suis tombé je suis tombé
I was I had nothing and when I fell I fell
I had nothing, and when I fell, I fell

[lu:kè:n mèch ulè:di lu:kè:n r□a□:ni r□oħt fhè:li (4b-c)]
si ce n'était pas mes enfants je serais allée dans ma personne
if without my sons if I should have died
without my sons, I should have died

[s□s□t□a□r□ kijebdè:ni maqollekchi jabēti (5b-c)]
la douleur quand elle me saisit je ne vous dis pas ma fille
the pain when it begins I don't tell you my daughter.

This is evidenced throughout this speaker's overall corpus.

II-7 Discourse choice**a) Direct and indirect style**

Neither direct nor indirect style are described in A.P, while in C.S, the direct style occurs only once:

[qalu:li r□o: ħ l et□t□bé:b (7a)]
 ils m'ont dit: « vas » chez le médecin! »
 they told me: « go to the doctor! »

b) Use of tenses

Table below evidences both accomplished and unaccomplished tense management in A.P and C.S.

	Texts	Actual	Accomplished	Unaccomplished
A.P	Hist. of illness	15	11 73%	4 27%
	Cooky theft	6	3 50%	3 50%
	4WB	13	7 53%	6 47%
C.S	Hist. of illness	31	11 35%	20 64%
	Cooky theft	10	1 10%	9 90%
	4WB	34	9 26%	25 73%

The accomplished tense is more frequently used in both A.P and C.S in the history of illness; 4W-B is ranked second, then comes cooky theft.

The unaccomplished is weakly used in the history of illness (27 and 64%), then we rank 4W-B (26 and 73%), then cooky (50% in the two subjects).

In both group of performances, the future tense doesn't appear (see Chapter p.), except in 3 cases in C.S who uses:

- Preposition expressing the future: [do:q] + Unaccomplished Verb:

[do:qetchu:fi (30a)]
 vous allez voir
 you will see

[do:q jahħa□kmu 3li:h (43b)]

ils vont le juger
 they will djuge him;

- Verb [r□a□: ħ] signifying the future + Verb:

[r□a□jħa□ ddi:r (26b)]
 elle vas faire
 she will do.

Let us observe now this table showing accomplished-unaccomplished tense confusions in A.P, in comparison with C.S productions:

A.P				C.S			
Acc.	Unacc.	Unacc.	Acc.	Acc.	Unacc.	Unacc.	Acc.
r□a□:ni (10a)	<i>instead of:</i> kūt	r□a□hat t□□r□□o:h	<i>instead of:</i>			mè:chè:fu <i>inst.of:</i> mè:jchu:fu (43b)	
		d□r□a□b <i>instead of:</i> jad□r□ob (28b)				chr□a□b <i>instead of:</i> jechrob (48b)	
		kè:no <i>instead of:</i> iku:nu (41a)					
1		3		0		2	

Although it is fairly rare, error is directed from the unaccomplished to the accomplished in both cases. The accomplished seems to be a compensatory factor of reduction.

The unaccomplished is less resistant than the accomplished in A.P.
The future tense is seldom used, probably because it doesn't exist as an autonomous morpheme (as in French for instance).

c) Pronominal - nominal reference

See Chapter p. about the pronoun as included in the verb flexion.

II-8 Production parameters

a) Production rate

C.S produces more text material than A.P, which was to be expected. However, the number of syntactically continuous sentences does not significantly differ when confronting the observation of A.P's corpus with C.S's: A.P: 41 phrases and C.S: 51 syntactically continuous phrases (p.s.c.).

But, what distinguishes the latter from the former is, in quantitative terms, the number of phrases contained in each « p.s.c. ») and which is relatively high only in the history of illness in A.P :

	Hist.of illness	Cooky	Farmer	Thief	Picnic	2-8
A.P	S.C.P 17	6	4	2	3	9
	Words 94	52	19	20	45	45
	Synt. 29	14	6	6	12	13
S.C	S.C.P	10	5	2	6	7
	Words	60	48	33	58	40 (Getting)-
	Synt.	17	9	8	14	11

Let's now consider differences in relation to the number of words through Table below which indicates A.P and C.S rate of production:

Texts	A.P		C.S	
	Total of morph.	Total of phr. (syntagmes)	Morphemes	Phrases (syntagmes)
Hist. of illness	94	21	183	46
Cooky theft	52	10	60	17
Farmer	19	6	41	9
Thief	20	6	33	8
Picnic	45	12	58	14
2-8	45	13		
Getting up			40	11

Basically, C.S supplies more words than A.P, except for 2-8 and getting up, where the rates are nearly the same: 45 and 40 respectively.

b) Phrase length

If we compare phrase length on the basis of syntactic criterion, we notice that C.S presents diagrams sprawling to the right of the reperes, except for picnic, in which A.P produces a phrase of over 26 words where C.S produces one phrase with a maximum number of words equalling 25. This means that C.S's sentences are more elaborated than in A.P's, who puts out a higher rate of minimum statements: here, diagrams sprawl to the left. See Tables VII, VIII, IX 1, IX 2, X.

If phrase length was observed through morphological criterion, it could be noticed that phrase number is steadily higher when the number of words increases: see higher rise of curve at the level of phrases with 4 and 6 morphemes in C.S, in relation to A.P in the history of illness.

Once only in this same task, A.P produces one phrase of 8 words. This phrase length is absent in C.S.

In cooky, the high number of 3 and 4 word phrases, compensates significantly for the absence of phrases of 5 words in C.S, while in A.P, there are 3.

There is one phrase of 6 words in C.S and A.P.

For farmer and picnic, diagrams are more sprawled out rightwards in C.S than in A.P.

A.P produces shorter utterances than C.S.

In thief, the maximum utterance produced by both patients, consist of 5 morphemes and the number of phrases of 5 words is higher in C.S.

In the last series, A.P performs slightly better.

Basically, C.S possesses more morphemes than A.P.

II-9 Comprehension

A.P and C.S present the following results: no symptom of impressive agrammatism in A.P except one error when asked question: « point to the comb with the fork ». Patient takes the two objects.

In C.S, all the tasks are correctly carried out, while with A.P, we often had to repeat twice or to enonciate slowly the same question.

Summary

There is an evident dissociation comprehension / expression of grammar in A.P. Chapter « Discussion » hereafter degages and explains this dissociation through weak versus strong structures observation. It remains useful, nevertheless, to compare this central conclusion with the results of neuropsycholinguistic complete exam and aphasiologic profile of A.P (results of « MT » above), before general discussion presentation.

We've noticed disorders at the level of grammatical comprehension in A.P (results of MT passation).

That can be in contradiction with CLAS conclusions. Really, this contradiction is only **formal**. Effectively, if scrutinize our data more closely, deficits in oral comprehension of grammar in A.P, appear clearly in subtests involving sentence programming in both oral and written tasks. Even sentence repetition is difficult in A.P.

First articulation units designation gives 100% of success, because it doesn't imply sentence programming.

That means that A.P presents, in fact, **a mixte agrammatism**: expressive and impressive. This important diagnostic feature is hidden by conservation of morpheme order and function, in CLAS tasks. See Chapter « Discussion » hereafter.

III- DISCUSSION

Psycholinguistic interpretation of these results

Before our own psycholinguistic explanation of aphasic impairments presentation, we must summarize data bearing on other approaches: this methodologic necessity shows potential analogies or differences between diverse theories.

JAKOBSON and LURIA (1971) think that agrammatic aphasics present troubles in conceptualization predication relations notion; agrammatic can only name events.

Yet, the relation verb/argument is available to the patient. This is what is underlined by L. MENN and L. K. OBLER (1990) they give the example of Serbo-Croate where dative and genitive are present in agrammatic performances even if verb is omitted.

In Arabic, A.P. uses verbal (short but correct) sentences in a system where noun sentence structure (which involves simpler morphosyntactic spcifications than verbal ones) exists:

[μè:na dji:t (2b)]

me I came

[3t□a□:wli ddwa (11b)]
they gave me the drugs

[wa: hed mennhom r□a□:h mli: h̥ (34a)]
one of them is good.

ZURIF and all (1976) approach agrammatism in terms of difficulties in processing closed-class vocabulary.

We do not agree with this hypothesis because open-class vocabulary is not preserved in this type of syndrome. A.P. has difficulties with verbs, adjectives, redundancy, syntactic expansional and complex structures.

KEAN (1982) deals with agrammatism in terms of phonological trouble consisting in omission of « clitic elements» which are parts of other words. This thesis is not exact since substitutions are also diagnostic features in this form of aphasia (L. MENN and L. K. OBLER, 1990). Moreover, troubles do not concern words only, but also the text as a whole. See A.P difficulties in redundancy and complex structures gestion.

GARRETT (1980, 1983) develops a psycholinguistic theory based on different levels: a message level, a functional level, and a positional level. He explains that agrammatism consists in a trouble in placing lexical items in the positional frame.

There is a separation of lexical items from the creation of syntactic structure. There is a loss of morphosyntactic markers needed to specify inflected forms and functional words.

According to us, this explanation, based upon disruption between representation of words and their materialization under the form of a structured lexico-syntactic frame, could account for classical « conduction aphasia » which consists in disruption between motor and sensory processes of language, but not for agrammatism at all.

L. MENN and K. L. OBLER add to GARRETT approach certain supplementary remarks:

- additional computation cost. Morphological specifications are degraded rather than erroneously specified;
- the simpler the paradigm, the fewer the errors;
- output syntactic processing difficulties rather than loss of syntactic morphological knowledge, there is a separable competence.

L. BARGER, SCHWARTZ and SAFFRAN (1983) analyze agrammatism in terms of preservation of a high degree of accuracy in grammaticality judgements, since agrammatic deals with a computation of simple utterances;

KOLK (1985) deals with agrammatism in terms of strategy of avoiding the necessity of computing verb agreement;

J.L. NESPOULOUS (1985) develops « adaptive strategies » notion.

These three point of views are convergent and we agree with them, since we admit that strategies used by patient are conscious and voluntary. However, these three others do not evoke the consequence of such an explanation : **absence of anosognosia** which is yet tied with their idea. See proposition of our own concepts, below, p.

SCHWARTZ and SAFFRAN (1983) interpret agrammatism as being deficit in word order rather than in case markers.

A.P case study shows problems with auxiliaries (agreement difficulties), Unaccomplished tense, indefinite article, agreement adjective/noun. This is why this explanation is not convincing.

A conclusion proposed by L.MENN and K. L. OBLER in their synthesis of different psycholinguistic theories (Chapter 20 of C.L.A.S. case studies p. 1385) suggests a necessary revision of neuropsychological literature concerning aphasic facts interpretation. Here are their terms:
 « since we have no information as to how much of the foregoing also applies to Wernicke's and other fluent aphasics, we cannot yet know if it is best regarded as an account of agrammatism or as an account of a general grammatical deficit in aphasia ».

These authors recognize **the existence of grammatical troubles in other forms of aphasia** (we have underlined that in the introduction of A.P neuropsychological data) and, at the same time, and more important, **the absence, in neuropsychological field researches, of a general theory of aphasia phenomenon interpretation.**

This lack of a general aphasiologic theory is more accurate when the clinician wants to go beyond the simple observation of case, i.-e- to **reeducate** him.

A 20 years clinical - therapeutic and scientific experience allows us to propose a psycholinguistic general model of aphasia explanation based upon 4 principles:

- 1- exhaustive case studies (passation of complete neuropsychological exam, and case submission to tasks allowing differential diagnostic),
- 2- conceptualization of aphasia across cognitive psychology and structural linguistic concepts,
- 3- case rehabilitation in relation to this conceptual frame,
- 4- experimental approach of this conceptual model efficacy, through the passation of the same initial battery at the end of therapeutic enterprise : comparative approach of the scores and the quality of performances before and after reeducation, N. Z., Paris V, 1986; FNO,1991; SDORMP, 1992; IALP,1995.

As far as agrammatic interpretation is concerned, we try, in present reflexion, to give a synthesis of our experience as applied to this specific form of aphasia.

Resistant structures are retained, in C.L.A.S methodology, as being **unmarked**, see GARRETT, above mentioned p. .

In psycholinguistic field, « mark » concept can be assimilated to that of « contrast » employed by JAKOBSON (1970).

In neuropsychological field, contrast notion can be interpreted as synonymous to « dissociation » concept. Effectively, the three dichotomies:

- marked/unmarked structures,
- clear/confused contrasts,
- dissociated/ associated performances,

refer to one central idea: « possessed/not possessed ability » in observed case.

In present research this trinity refers to « resistant/not resistant » notion, in relation to dissociations found in A.P.

Here are the dissociations degaged in A.P case study:

**LOST CONTRASTS OR DISSOCIATIONS
IN A.P**

RESISTANT - UNMARKED STRUCTURES WEAK- MARKED STRUCTURES

I- SYNTACTIC LEVEL

- | | |
|--|---|
| 1- VERBO-NOMINAL OPPOSITION IN MONORHEMATIC UTTERANCES | 1'- EXPANTIONAL CONSTRUCTIONS AND COMPLEX SENTENCES |
| 2- ORDER AND FUNCTION OF MORPHEMES | 2'- REDUNDANCE AND SYNTACTIC MOVEMENT |

II- MORPHOLOGICAL LEVEL

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1- STRONG VERB | 1'- AUXILIARY |
| 2- ACCOMPLISHED TENSE | 2'- UNACCOMPLISHED TENSE |
| 3- DEFINITE ARTICLE | 3'- INDEFINITE ARTICLE |
| 4- AGREEMENT IN NUMBER ADJ / N | 4'- AGREEMENT IN GENDER ADJ / N |

+

ADJ; ADV; LOCA; PREP; COOR « AND ».

First observation : in a re-definition of communication act, which is fundamentally compromised in aphasia, « CONTROL UPON LANGUAGE » concept is emphasized (N.ZELLAL, 1994).

Effectively, in order to communicate efficiently a message to the other, SPEAKER

MUST CONTROLE HIS LANGUAGE.

To controle one's language is to distanciate oneself from it, or to be CORRECTLY STRUCTURED IN SPACE AND TIME.

We have underlined above that in C.L.A.S. principles, resistant structures are unmarked. This mark notion is at the basis of communication act.

Child language, i.-e.- communication act acquisition is based upon contrast acquisition (JAKOBSON,1971), and aphasic impairments follow the reverse course of language acquisition in child (JAKOBSON, 1971; DUCARNE, 1979).

Second observation: aphasia is analyzed in terms of « loss of gestalt » (N. ZELLAL, 1986; 1995) in respect with GOLDSTEIN (1948) theory. To construct one's **gestalt**

or contrast, is to isolate form from a general fund of stimuli (here, verbal one), in order to give **meaning** to words, to **create** word, during language assesement.

To create word is tied with one's **subjectivity** and **affectivity** (BENVENISTE, 1950; D. COHEN,1965).

Creation of word, or construction of word gestalt is to construct precise, clear meaning of word for other : it is a **voluntary, controled** - thus submitted to spatiotemporal structuration - act.

Third observation: word gestalt construction is to **synthetize rapidly and simultaneously word different components** (« semantic associations » of LURIA,1971), which are first recognized, then **analyzed**, in order

to give precise meaning to communication act and deal with it efficiently. The double cognitive operation of stimuli analysis and synthesis is carried out in space and time (rapidity in reaching and gathering the **maximum of informations** in the **shortest time**).

Let us interpret A.P performances through this psycholinguistic model:

Voluntary (creative function of) language is impaired while automatism are preserved: see A.P neuropsychological scores: automatism: 100%; paradigmatic lexical disponibility 0%; text reading and comprehension: 0%; dictation:0%; sentence reading: 0%.

Marked structures are thus the voluntary part of language assessment. They are impaired in proportion with weakness of improvisation force for the other protagonist of communication act, in proportion with **weakness of control upon language**, in proportion with **weakness of temporo spatial structuration**: A.P. presents difficulties with complex sentences: 30%, which are by definition temporospatial constuctions; in the same order, he has problems with complex orders comprehension, with narrative programming in writing, with complex praxic tasks.

One of the best example showing difficulties in verbal control is traduced by the weak scores in repetition of non words : icher - kanvag while meaningful and familiar words are easily restituted: non words require more important effort of recognition (and strongest control) than familiar items.

Patient becomes unable to reach synthesis (gestalt) of word because of an abnormal lengthening analysis operation time: APHASIA IS A **TEMPORAL TROUBLE**. For instance, A.P. can analyze one of the word component, but cannot seize rapidly all the components at the same time to give the precise expected form: tools: saw ; to swim: gestual correct answer; lamp: light; bol: bi; obscurity: obtiri. A.P. gives an erroneous adjective for an adjective, an erroneous noun for a noun; he never confuses a preposition with a noun : he analyses syntactic class; he confuses eyebrow with eye but with leg: he analyses organ near topography.

This **same psycholinguistic** impairment of language synthesis is exteriorized under different forms of symptoms explained by:

a- variability of performances from one case to another, eventhough their etiologies are the same = « **intervariabilities** »;

b- variability of performances in a same task (eg. Naming) = « **intravariabilities** »;

c- variability of performances at different moments and circumstanes of tests passation (see neuropsychological profile of A.P. « cliché » notion above p.) = « **circumstantial variabilities** »;

d- variability of performances in the passage from a homogeneous group of tasks (eg. oral comprehension) to another (eg. oral expression); (eg. copy vs dictation in A.P). These variabilities seem in appearance only, to be clear and constant = « **functional variabilities** ».

If it seems pretty obvious that a-b-c contexts, indicating these different forms of variabilities, can be explained through gestalt construction weakness, and that context can be explained by injury topography, (and neurologists have isolated the different functional cerebral areas) , we think that **in these four situations, aphasic patient suffer from a unic psycholinguistic deep impairment at the level of language control and temporospatial structuration**:

- **strong force of inhibitor control = reductions** ; eg. language fluency problem in A.P.is evidenced by paradigmatic lexical disponibility where A.P cannot reach more than one item of a serie in 90 sec.
- weak control upon language = fluency ; eg. paraphasia in Wernicke's aphasia.

Thus, this model accounts for ALL aphasic deficits whatever cerebral injury is (N.ZELLAL, SDORMP, 1992; GRAAL, 1993). This is the way by which we approach L. MENN and L.K. OBLER concluding remark (above, p.).

Conclusion

This central idea opens new perspectives in aphasia field research:

A.P presents a group of dissociations which differ from groups of dissociations found in other cases. « **Intervariabilities** » depend on patient affectivity and **each** subject has his own specific affectivity, his own manner to perceive external world through his words, his own manner to construct gestalts, to create his language to establish relations with others. « **Intravariabilities** » and « **circumstantial variabilities** » are function of patient variation temper, motivation and subjectivity. But **all** aphasics suffer from one common psycholinguistic trouble: **weakness of verbal control**. This same conclusion accounts for « **functional variabilities** » notion. Effectively, if cerebral lesion topography separates motor aphasia from sensorial one through **neurologic** point of view, it remains clear, through **psycholinguistic** point of view, that in both types of syndromes, each test performances is analyzable in terms of loss of capacity to construct word synthesis. We can conclude here that neurology and psycholinguistics have to progress **independently** so that aphasiologic researches can progress. The error in literature seems to reside in the fact that psychologists have assimilated J.H. JACKSON classical dichotomy: automatic versus voluntary cerebral activity to automatic versus voluntary language. **Linguistic automatism are prealably voluntary activities, submitted therefore to verbal control acquisition: they must not be confused with neurologic reflex notion, eg. child suction reflex.**

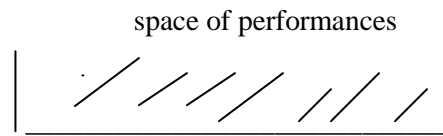
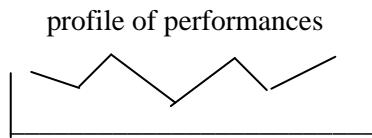
The concept of **anosognosia** has to be revised through these remarks: patient residual possibilities of communication (see below) are voluntary and **conscious strategies**: since the disruption between tasks proposed and the answers is never total, it is **specific**; patient can regularly analyze items but cannot synthesize them. Even in total jargonaphasia we find phonemes, gestures, reactions showing that the patient has not totally lost the items proposed. It is what differentiates aphasia from demencia.

Other perspective of researches: from a linguistic point of view and since it is quite impossible to interpret aphasic phenomenon without a rigorous prealable structural analysis of verbal impairments, it is interesting to envisage reflexions in the field of **classification** of agrammatic disorders. Observing the differences between the different languages practiced, in the field of **compared aphasiology**, one could establish a universal typology of the troubles. See also J. L. NESPOULOUS and all., who present a study of agrammatism in different languages.

One could also establish an **internal** typology of agrammatic impairments, observing several cases practicing a same language through their scores importance, progression and variations: pronoun agrammatism, functional morpheme agrammatism, etc...N. ZELLAL and J.L. NESPOULOUS codirect actually a Doctorate prepared by N. BOURIDAH at Algiers University, in this approach.

In the same order of reflexion, objective and detailed study of tests performances must consider that a test is only a **mean** allowing psychological parameters to be exteriorized and not a definitive method of drawing diagrams or patient « cliché ».

« Functional » and « circumstantial » variabilities concepts offer new orientation of researches. Clinician can search for thresholds (seuils) of variabilities processes in a same case observed at different moments, through the same test passation, until «stabilization» of scores. So, simple curve diagram is then replaced by clinical data **dispersion field, a space of performances variations** :



The **space** delimits residual possibilities of performances field.

Now, what about aphasic language reeducation?

The unifying theory of aphasia we've proposed above, convinces us actually, because protocols constructed on these basis give encouraging results in our therapeutic enterprises in neurologic Algiers clinical field (N.ZELLAL, IALP, 1995). Based upon **reduction of dissociations notion**, and **construction of contrasts notion**, across **temporospatial structuration** and **language synthesis rehabilitation**, protocols can be applied to ALL aphasics whatever their language is (or are). Algerian people are plurilingual , this is what reinforce our theoretical approach.

This idea seems to be peculiarly important, since: 1- it could continue and develop C.L.A.S reflexion in a **therapeutic** point of view; 2- it is situated in a **universal** perspective .

Last observation: the degagement of a complete neuropsychological clinical picture of A.P was effectively necessary. Eventhough the study of the interplay between association/dissociation processes in a same case is a very difficult operation, it remains the only objective way to access to a real explanation of loss of marks in agrammatism. So, C.L.A.S methodology would considerably gain in **introducing each case study with an exhaustive neuropsychological exam**. « Tell me about... (a picture) » test, based upon a univoque stimuli, cannot allow to carry out the great ambition consisting in agrammatic facts psycholinguistic interpretation.

IV- ARABIC GRAMMATICAL SKETCH

Syntax and word order

Arabic language has verbonominal opposition.

Verbal sentence:

[t□t□fa□l jè:kul]
a boy eats
S V

Verbal sentence begins with a verb followed by a subject and an object:

[t□t□fal jè:kul teffa:ha□]
a boy eats an apple
S V O

In isolated verbal form, subject is implied in the verb:

[tè:kli]
you eat
V

The verb can precede the subject:

[jel3a□b et□t□fa□l]
 he plays the boy
 the boy plays
 V N

Noun sentence

Noun sentence begins by a noun followed by another noun, a group of words or an adjective whose function is to determine or to inform about it:

[uled elmr□a□]
 the boy the woman
 the boy (of) the woman
 (it is) the boy of the woman
 N N

[ko:r□a□ felqoffa]
 balun in the bag
 (it is) a balun in the bag
 N N

[fo:qo chchems]
 upon it the sun
 (there is) sun upon it
 Prep N

[uled elli hna s□Ré:r]
 the boy who (is) here (is) small
 N Rel pro Adv Adj

[luled es□Ré:r□]
 the boy (is) small
 N Attribute Adjective

[luled xa□:redj]
 the boy going out
 the boy (is) going out
 N Attribute Adjective

Adjective attribute [xa:redj] is here a gerund corresponding to the « ing » progressive in English.

The relation Subject - Predicate is equivalent to that which exists in the structure: Nominal Subject - Verb.

Word order and function determine their hierarchy in utterance.

Utterance is constituted by a predicate to which are added expansions:

[jè:kul elxobz]
 he eats the bread
 S V Primary Expansion

[jè:kul bezzè:f]
 he eats much
 V Autonomized Expansion

[jè:kul Ra□dwa] = [Ra□dwa jè:kul]
 he will eat to-morrow to-morrow he will eat
 V Autonomous Expansion Auton. Exp. V

Subordination

Relative clause in Arabic is constructed as follows:

N + [lli] (Pronon) +V:
 who

[luled elli jè:kul]
 the boy who eats

Subordinate clause introduced by a conjunction is constructed as follows:

Conjunction + V:

[ki] + V
 when

[ki dja]
 when he came

[melli] + V
 since

[melli bdi:t]
 since I began

[ha□tta] + V
 until

[ha□tta dja]
 until he came.

Interrogative clause is constructed as follows:

[wè:ch] +V
 what?

[wè:chidi:r]
 what does he do?

Conditional clause is constructed as follows:

[lukè:n] +V... [lukè:n + V]
if ... if

[lukè:n d□a□r□bo]... [lukè:n bka]
if he stroke him if he wept
if he stroke him, he would have weep.

Coordination

The more frequent conjunction used to coordinate sentences are:

[w] : and; [wella] : or; [ba□s□s□a□h] : mais.

Copula [w] is pronounced [u] before a consonant:

/w cha:f/ = [uchè:f]
and he saw.

Morphemes

Articles

Definite article is : [l], whatever the gender or the number of determined unit is:

[l] + N

[lbět]
the girl

[lweld]
the boy

[lké:r□a□:n]
the buses.

Definite article is of that form: [l], when it preceds a word begining with a « lunar » consonant [lqamari:jjja]; when it determines a word begining with a « solar » consonant [chchemsi:jjja], it is totally assimilated to that first consonant:

/lqa□ma□r□/
[qa□ma□r□]
the moon

/l chems/
[chchems]
the sun.

Here is the « lunar » and « solar » consonants lists:

Lunar consonants [l] (le, les) + C:

[w	[lwerd	: the flower
m	lma	: the water
b	lbè:b	: the door
dj	ldj:b	: the pocket
j	lju:m	: the day
k	lkursi	: the chair
g	lga:t□o	: the cake
x	lxobz	: the bread
R	lRa□:ba	: the forest
h	leħhdè:ch (1)	: (the) 11 o'clock
3	l3é:n	: the eye
q	lqoffa	: the bag
h	lha□dr□a□	: the speech
μ]	lμar□d□]	: the earth.

Solar consonants [l] + C = CC:

[t	[ttmenja	: the 8 o'clock
t	t□t□bé:b	: the doctor
d	ddwa	: the drug
d□	d□d□a□r□b	: the stroke
s	ssebt	: the saturday
s□	s□s□ba□ħ	: the morning
z	zzi:n	: the beauty
ch	chchems	: the sun
z	žžornè:n	: the newspaper
r	rri:h	: the wind
r□□	r□r□a□:s□	: the head
l	lli:l	: the night
n	nnu:m	: the sleeping
c]	čči:na]	: the orange.

Definite article is repeated before epithet adjective:

[t□t□fa□l lkbi:r r□a□:ħ]
 the boy the old has gone away
 the old boy has gone away.

Indefinite article is not expressed:

[bēt]
 girl (without article)
 a girl

[bnè:t]
 girls.

Nouns

It is an individual concrete or abstract entity. It is what about the discourse is in relation to the process (the verb).

Singular: [lbēt]
 the girl

Plural: [lebnè:t]
 the girls.

1- In Arabic, numeral adjective is preceded by definite article.

Plural is comprised in the internal morphology of the noun:

[t□a□:bla] ; [twa:bel]
table tables

or it is marked by the form [è:t]:

[sti:lu] ; [stiluwwè:t]
pencil pencils.

Feminine is marked by vowel [a]:

[t□fa□l] ; [t□a□fla]
boy girl.

Genitive form is constructed as follows:

N + Article + N.

When a noun is determined by another noun, it loses the article:

[ktè:b	elweld]	or:	[lktè:b	ta□3elweld]
(the) book	the boy		(the) book	of the boy
(the) book of the boy.				

Pronouns

Personal pronoun isolated from nominative form is strong pronoun - subject:

[µè:na : me
nta: you (masculine)
nti : you (feminine)
hu:wwa : he
hi:jjā : she
hna : we
ntuma : you (plural)
ho:maj] : they.

They are used to signify emphasis :

[µè:na ndji]
me I come

[ndji]
I come.

Affixed pronoun:

It is contained inside the conjugated verb morphology:

INDICATIVE***Unaccomplished tense:***

[nè:kul : I eat
 tè:kul : you eat
 tè:kli : you eat (feminine)
 jè:kul : he eats
 tè:kul : she eats
 nè:klu : we eat
 tè:klu : you eat
 jè:klu] : they eat

Accomplished tense:

[kli:t : I have eaten = I ate
 kli:t : you have eaten
 kli:ti : you have eaten (feminine)
 kla : he has eaten
 klè:t : she has eaten
 kli:na: we have eaten
 kli:tu : you have eaten
 klè:w] : they have eaten.

IMPERATIVE

[ku:l : eat
 ku:li : eat (second person, feminine, singular)
 ku:lu]: eat (second person, feminine and masculine, plural).

Possessive Adjective Pronoun:

[ktè:bi : my book
 ktè:bek : your book
 ktè:bu : his book
 ktè:bha : her book
 ktè:bna : our book
 ktèbkum: your book
 ktè:bhom]: their book.

Possessive can also be formed as follows:

N + Preposition [ta3] (de) + Personal Pronoun:

[lkelb tè:3é]
 the dog of me
 my dog.

Or: N + djè:l (de) + Personal Pronoun:

[lkelb edjè:li]
 the dog of me.

Clitics:

V + Object Pronoun:

[ja d r a bni : he strikes me
 ja d r a bak : he strikes you
 ja d r a bha : he strikes her
 ja d r a bo: he strikes him
 ja d r a bna : he strikes us
 ja d r a bkum : he strikes you (plural)

ja□d□r□a□bhom]: he strikes them.

V + Indirect Object Pronoun:

[ja□3t□è:ni : he gives me

ja□3t□è:lek : he gives you

ja□3t□è:lha : he gives her

ja□3t□è:lo: he gives him

ja□3t□è:nna: he gives us

ja□3t□è:lkum : he gives you

ja3té:lhom] : he gives them.

Relative Pronoun:

Relative Pronoun Subject is: [lli] : who, which:

[t□t□fa□l lli jè:kul]
the boy who eats

[lktè:b lli hna]
the book which (is) here

Relative Pronoun Object is: [lli] : what, whose:

[hè:da lli cheft]
this (is) what I have seen

[lweld lli ktè:bu hna]
the boy whose book (is) here

Interrogative Pronoun:

Subject : [chku:n]: who?

[chku:n dja]
who came?

Object : [wè:ch], [wè:chnu]: what?

[wè:ch hè:da]
what is it?

[3lè:ch]
why?

[wi:n]
where?

[kifè:ch]
how?

[waqtè:ch]
when?

Demonstrative Pronoun:

It occurs after or before noun:

[hè:da t t fa l] = [t t fa l hè:da]
this boy

[hè:di t t a fla]
this girl

[hè:du nnè:s] = [nnè:s hè:du]
these people

[hè:duma]
these ones.

Comparative Pronoun:

It is expressed by different forms:

[kter men]
more than

[qa ll men]
less than

[qadd, ki:f, ki, ki:ma]
as.

Comparative can be included in adjective morphology:

[t wè:l] ; [t wa l mennu]
tall taller than him

[qs é:r] ; [qs a r menni]
short shorter than me.

The form « more than » is : [kter men].

The form « better than » is: [xé:r men].

Superlative form is seldom used in oral arabic: [lekbar]: the oldest.

Adjectives

Adjective follows the noun and agrees with it in gender and number:

[uled s□Ré:r□]
 a boy small
 (it is) a small boy

[t□a□fla s□Ré:r□a□]
 a girl small
 (it is) a small girl

[t□fo:la s□Ra□:r□]
 boys small
 (these are) small boys

[t□a□flè:t s□Ra□:r□]
 girls small
 (these are) small girls.

These forms are attribute adjectives of noun sentence.

In epithet form, article is repeated:

[t□t□fa□l a□s□s□Ré:r□]
 the boy the small
 the small boy

[lkelb elki:r]
 the dog the big
 the big dog.

Attribute of gerund form in noun sentence:

[uled da:xa□l]
 a boy going in
 a boy (is) going in.

Gerund form of the verb agrees with the noun in gender and number:

[dxa□l] ; [da:xa□l]
 he went in (he is) going in

[da□xlet] ; [da□:xla]
 she went (she is) going in.

[da□xlu] ; [da□xli:n]
 they went in (they are) going in.

Attribute adjective preceded by the auxiliaries: [iku:n] and [ra:h]:

[iku:n ki:r]
 he is old

[tku:ni kbi:ra]
you are old

[kè:n mli: ħ]
he was good

[r□a□:h mli: ħ]
he is good

[r□a□:hé mli: ħa□]
she is good

[r□a□:hom xa□:r□dji:n]
they are going out.

Noun sentence can imply adverbial form in adjective form:

[ddwa bezzè:f]
drugs many
drugs (are) numerous

[la:xor□ ba□r□r□a□]
the other outside
the other (is) outside.

Prepositions and conjunctions

They constitute closed-class item and introduce phrases or preceds noun or verb:

[b :with
f : in
l : to, at
ta3, djè:l : of
fo:q: upon, on
m3a□: with
bè:ch: for
3la]: on

The frequent conjunction is [w]: and. See before p.

Verbs

Arabic grammarians give the following definition of the verb: « it is a root to which is added a scheme ». The verb indicates a process (verb root) and implies a tense : past, present and future (1).

1- IBN YACIS, T7, p. 4.

2- J.P. BONCKART, « Les modes d'expression de l'aspect dans le langage de l'enfant », Bruxelles, Dessart, Mardaga, 1976, p. 20.

KTB = to write (root):

[kteb] = accomplished tense = past and preterit
he has written

[jekteb] = unaccomplished tense = present and future
he writes

Verbal system is essentially based upon the aspectual opposition : accomplished / unaccomplished, and the indicative and imperative form. « accomplished aspect correspond to an act finished at the moment of its emission, and unaccomplished tense correspond to an act non finished at the moment of its emission » (2).

The majority of verbs are compound of roots of three letters: LBS = to wear = accomplished = lbest = I wore ; unaccomplished = nelbes = I wear.

Accomplished tense is formed by addition of a vowel in the root and the suffixe :

[lbest : I wore
lbest : you wore
lbesti: you wore (feminine)
lbes : he wore
lebset : she wore
lbesna : we wore
lbestu : you wore
lebsu] : they wore.

Unaccomplished tense is formed by addition of two phonemes (prefixe) to the root:

[nelbes : I wear
telbes : you wear
telbsi : you wear (feminine)
jelbes : he wears
telbes : she wears
nelbsu : we wear
telbsu : you wear
jelbsu] : they wear.

Future is formed as the present unaccomplished tense or through:
preposition do:q] + unaccomplished V:

[do:q nel3a□b]
I shall play.

Imperative :

[lbes : wear
lbsi : wear (feminine)
lbsu] : wear.

Plural first person of imperative is formed apart from:
preposition [µejja] + unaccomplished V:

[uejja nella 3bu]
let us play.

Infinitive form does not exist in Arabic.

It is formed through 3rd singular person conjugated in accomplished and unaccomplished tense:

[ka:na - jaku:nu]
he was he is = to be

When a verb is placed after another one, it is conjugated in unaccomplished tense:

[r a : h jezr a 3]
he has gone he sews
he has gone to sew

[r a :ja h it é: h]
he is going to he falls
he is going to fall.

Negative form is constituted by the negation [ma]: + V + [ch]:

[ma: nèkulch]
I don't eat

[mè: klè:ch]
he has not eaten.

Transitive verb needs an object:

[jè:kul teffa: ha]
he eats an apple.

There are two *auxiliaries*:

[r a :h] : he is = Present tense only

[iku:n] : he is; [kè:n]: he was.

V- ARABIC - LANGUAGE MATERIALS : APHASIC AND CONTROL SUBJECT

V-1 Arabic Transcription Phonetic System

I - CONSONANTS

[b : bilabial, plosive, voiced
m : bilabial, nasal
w : bilabial, constrictive
f : labiodental, fricative
t : dentoalveolar, plosive, non emphatic, unvoiced

t^h : dentoalveolar, plosive, emphatic, unvoiced
 d : dentoalveolar, plosive, non emphatic, voiced
 d^h : dentoalveolar, plosive, emphatic, voiced
 r : vibrant, non emphatic
 r^h : vibrant, emphatic
 s : dental, constrictive, non emphatic, unvoiced
 s^h : dental, constrictive, emphatic, unvoiced
 z : dental, constrictive, voiced
 l : lateral
 n : dental, nasal
 ch : prepalatal, constrictive, unvoiced
 c : prepalatal, plosive, unvoiced
 dj : prepalatal, plosive, voiced
 ž : prepalatal, constrictive, voiced
 j : mediodorsomedialpalatal, constrictive
 k : postalatal, unvoiced
 g : postalatal, voiced
 x : postdorsopostvelar, unvoiced
 R : postdorsopostvelar, voiced
 ħ : pharyngeal, constrictive, unvoiced
 ʕ : pharyngeal, constrictive, voiced
 h : laryngeal, constrictive
 μ : laryngeal, plosive
 q] : uvular.

II- VOWELS

phonology

phonetics (1)

long vowels: V:

/a:/ = long, anterior, aperture maxima	[a:, è:, a:]
/i:/ = long, anterior, aperture minima	[é:, i:]
/u:/ = long, posterior, rounded	[o:, u:]

short vowels: V

/u/ = short, posterior, rounded	[o, oe, u] (2)
/e/ = short, central	[a, e]

emphatic consonant : Ç ; emphasized vowel: V□□

nasalized vowel : V□.

1- In contact with posterior or emphatic consonant.

2- [oe] exists as a variant of [u] in contact with a pharyngeal: [ħoess] : feel; [ʕoess] : controle.

V-2 Aphasic Subject Interlinear Transcription***HISTORY OF ILLNESS***

- (1a) waħder□r□a□b3é:n jè:m
 some forty days
 Forty days ago, det art det N
- (1b) menna ba□r□k
 here only
 here only, [my face] *, locA
- * omissions are put between brackets.
- (2a) mēba□3d na□s□sja□3ni
 ma□r□r□a□
 after half that means PREST IMPERS once
 After, half, that means , [was paralysed] once prep N vb
- (2b) μè:na * dji:t ça va
 me I came PAST ** it's PREST IMPERS all right,
 me, I came; It's all right PRO vb locA N
- * Emphatic form of the pronoun.
 ** In arabic, past and preterit forms are not distinguished
 and are called « accomplished tense » as opposed to unac-
 complished ».
- (3a) fummi wedjdji menna ba□r□k
 my mouth my face here only
 my mouth, my face, here only, (showing her face and
 face). N det N det locA
- (4a) s□s□ba□h ha□mi:duli:di
 the morning Hamid my son
 the morning, Hamid, my son, art N N N det
- (4b) meba□3daessbé:t□a□:r□ jalla jalla
 after the hospital quickly quickly
 after [we went to], the hospital, very quickly, prep art N loc A
- (5a) kunna lehdè:ch
 we were PAST 11 o'clock
 it was 11. vb art N

- (6a) lha□dr□a□ wè:lu
the speech (is) nothing
I couldn't speak.
- NS*
Noun
sentenc
e.
NS* art N adv
- * NS = noun sentence.
- (7a) r□ohna lessbé:t□a□r□
we went PAST to the hospital
We went to hospital,
- NS vb prep art N
- (7b) wè:na xa□:jef
and me (I am) being afraid
and me, (I was) afraid.
- coor PRO adjQ
- (8a) 3ochr□é:n ju:m
twenty days
Twenty days,
- NS det N
- (9a) 3ã□dek a□s□s□a□h
you have* (is) the truth
you are right.
- prep cli art N
- * 3ã□d + cli pro = subject pro + to have.
- (10a) ba□3d r□a□:ni ba□r□ra□
after I am PREST outside
After , I go out.
- prep aux adv
- (11a) ddwa bezzè:f
the drugs (are) many
(There were) many drugs.
- NS art N adv
- (11b) 3t□a□:wli ddwa
they gave PAST me the drugs
They gave me drugs,
- vb cli art N
- (12a) ba□3dessebt ttni:n u lè:rb3a□
after the saturday the monday and the wednesday
after saturday, monday and wednesday,
- prep art N adjQ
- (12b) kè:n et□t□bé:b mli:h
he was PAST the doctor good
The doctor was good.
- aux art N adjQ
- (12c) jo r□a□bbé xrežt ha□mdulla□h
o my God I went PAST out thank God
O my God! Thank God!
- prep N vb locA

- (13a) kir□ohna Ihi:k m3a□ wli:di adv vb adv prep N det
 when we went PAST there with my son
 When we went there with my son,
- (13b) rtè: hi:t chwi:jjja vb adv
 I rested PAST a little
 Irested a little,
- (14a) ddè:wni lextu vb cli prep N det
 they took PAST me at his sister
 they took me at his sister;
- (15a) r□a□: h zewdjha□ vb N det
 he went PAST her husband
 her husband went.
- (15b) felRa□:ba nchu:f er□r□a□: ha□ prep art N art N
 In the forest I see PREST the rest
 In the forest, I rest.
- (16a) melli bdi:t wè:na na□xdem prep vb coor PRO vb
 since I began PAST and me I work PREST
 Since I began PAST working,
- (16b) r□a□: h ja□xxa□dmu: h vb vb cli
 he went PAST they work PREST him
 he went, they work.
- (17a) xa□msechho:r□ felli:l ma□r□r□a□ det N prep art N N
 five months at the night once
 Five months, [it was] at night, once,
- (17b) wè:lu u mēba□3d xma□st□a□:ch ju:m adv coor prep det N
 nothing and after fifteen days
 [there were] nothing, and fifteen days later,
- (17c) 3ochr□□é:n ju:m sbé:t□a□:r□ det N N
 twenty days hospital
 [I spent] twenty days [in] hospital.

COOKY THEFT

- (18a) nwa□:d□a□r□ tè:3o NS N prep + poss pro
 (these are) glasses of him
 (It is) his glasses,

- (19a) t□t□fa□l wa□t□t□a□fla r□a□:ho art N coor vb
 the boy and the girl went PAST
 the boy and the girl went,
- (19b) welkursi 3la djè:l bè:nè:n coor art N locP N
 and the chair because of bana:na
 and the chair, because of bana:na,
- (19c) wella lga:to la□:xor□ mé:h NS conj art N det adv
 or the cake the other yes
 or cake, the other, yes,
- (20a) bè:lè:k * lkursi adv art N
 be careful (there is) the chair
 be careful! (There is) chair!
- * In Arabic, this adverb is translated into English as a verb.
- (21a) lma t□a□:jha□ NS art N adjq
 the water (is) falling
 The water (is) falling;
- (21b) ukit□a□:ha□t felµa□r□d□ conj coor adv vb
 and it fell PAST in the earth
 and when it fell dawn,
- (21c) lemjè:h chemmxo kullech art N vb adv
 the waters damped PAST all
 waters damped everything.
- (22a) 3la kullihè:l locA
 anyhow
 Anyhow,
- (22b) lga□:to 3a□:lja* art N adjq
 the cake (is) high
 cake is high,
- * This adjective is given here in feminine while « lgato » is a masculin morpheme.
- (22c) fo:qha□ lpla:ka:R NS prep cli art N
 upon her (is) the cupboard
 The cupboard (is) upon her.
- (22d) wella ma:jaqderch ir□o:h conj neg vb vb
 or it cannot PREST it goes PREST
 Or it cannot go.

- (23a) tba:s xla□:sha□ N adv cli
dishes no more her
There are no more (cakes) in the dishes;
- (23b) kima r□a□: ha□t IRa□dwa adv vb art adv
when she left PAST to-morrow
when she left to-morrow...
- PICNIC (2-3)*
- (24a) t□fa□l m3a□ t□a□fla NS N prep N
(there is) boy with girl
(There is) a boy with a girl,
- (24b) ttmenja allo... allo... det adv adv
eight o' clock allo... allo...
it is eight o' clock, allo... allo...
- (24c) t□fa□l da:xa□l ledda:r NS N adjQ art N
boy (is) going at the home
A boy (is) going home,
- (24d) qa□t□t□ m3a□ la□:xor□ i□o:m N prep N vb
cat with the other it gets PREST up
a cat with the other getting up;
- (24e) wa□:hed mennhom ba□3d r□a□:djel det prep cli prep N
one of them then man
one of them, then a man,
- (24f) mr□a□ bè:nè:n qoffa N N N
woman bananas bag
a woman, bananas, a bag;
- (24g) doxxa:n felbi:t NS N prep art N
smoke (is) in the home
there (is) smoke at home;
- (25a) lè:la ta□3a□rri: h adv prep art N
no for the air
no, it is that of the air;
- (26a) la□hli:b wežžor□nè:n art N conj coor art N
the milk and the newspaper
the milk and the newspaper.

FARMER (2-4)

(27a) r□a□djel qma□h
 (there is) man grain
 There is a man, grain

the
 other
 (is)
 with
 police
 man

(27b) m3a□hom la:xor□
 with them (is) the other
 the other is with them.

The
 other is
 with
 police
 man

(28a) kèmjū:n eddr□a□
 (there is) [the] lorry the maize
 There is the lorry, the maize,

NS N N

(28b) char□ét□a□ d□r□a□b r□oħo
 waggon has hit PAST itself
 a waggon which has hit itself,

NS Prep cli N

(29a) jeddi fihom
 it takes PREST in them
 it takes them;

NS N art N

(30a) nr□o:ħo fellil
 we go PREST in the night
 we go at night.

Nvb N det

THIEF (2-7)

(31a) r□a□:djel da□:xel
 (there is) a man going in
 There is a man going in,

vb prep cli

(31b) felbè:b mēba□3d wa□hda:xor□
 in the door after another
 at the door after another,

vb prep art N

(32a) mèzè:l* bèlèku poli:s
 not yet PREST be careful policeman
 has not come yet; be carefu! Policeman!

NS N adjQ

* Adverbial form “not yet” is a verbal morpheme
 in Arabic

(32b) laxor□ m3a□ poli:s

prep art N prep det N		home	
impers vb adv N		he hasn't yet come back home.	NS
N prep N		(37a) wè:ch idi:r	NS
(32c) lda:xa□l tlè:ta mennhom inside three of them inside, there are three of them,		what he does PRES T	
(32d) jalla□h achchor□t□é:jjā go PREST IMPERAT policemen go! Policemen!		INTER ROG	NS
<i>RAINING</i> (2-8)		what does he do?	
(33a) t□t□fa□l m3a□ t□a□fla (there is) the boy with girl There is a boy with a girl,		(37b) chu:f hè:da	NS
(33b) klè:b fe 1 qoffa kbi:r (there are) dogs in the bag big * (there are) dogs in the bag.		look PRES T IMPE RAT	
* « big » is given in masculin, [qoffa] is a feminine noun.		RAT	
(34a) wa□hda mennhom r□a□: h emli: h one of them is PREST good One of them is good.		this look at this man.	
(35b) lemra□ ja□3ni fwè:lu (this is) the woman that's to say PRST IMPERS in nothing (This is) the woman, that's to say nothing,			
(35 c) la:xor□ pa:r□a:plé the other (is) umbrella the other (is) an umbrella,			adv det prep cli
(36a) mè:zè:l ma:djè:ch lbi:tu not yet PREST IMPERS hasn't come back PAST at his			vb art N

		one man.
art N prep N		[he is] catchin g the umbrel la.
N prep art N adjq		(39a) [r□a□: hom] xa□:r □zi:n
det prep cli aux adjQ		[they are] going out.
art N vb prep adv		(40a))kè:jen erri: h
det N		there is PRES T IMPE RS the wind
vb neg vb prep N det		The wind is blowin g,
pro vb		(41a) NS kè:nu wa□: hed
vb pro		they are PRES T IMPE RS one
(38a) la:xor□ ba□r□r□a□ m3a□chchta		there was
the other (is) outside with the rain		
The other (is) outside with rain.		
(38b) [r□a:ho] qa□:bed lpa:ra:ple		

N adv prep art N

adjQ art N

adjQ

aux art N

aux det

daughter

My illness (is) long,
my daughter,

(1b) wa□:h

t□wé:l t□wé:l

yes (it is) long
long

yes, long, long

(2a) wè:ch na□hki

lek

what I tell PREST
you

what can I tell you?

(3a) kūt

ma3ã□di

ha□ttachi

I was PAST no I
have PREST nothing
I had nothing,

(3b) u kit□oht

t□oht

and when I fell
PAST I fell PAST
and when I fell, I fell,

(3c) welha□mdulla□h

and thank God
and thank God!**V-3 Control Subject Interlinear T**

(4a) wulè:di refdu:ni
HISTO and my sons took me
RY OF in charge
ILLNE And my sons took me
SS in charge,

(1a)

ma□r

□d□é

t□wé:l

jabēti

my

illness

(is)

long

my

(4b) lu:kè:n mè:chulè:di

if no my sons

without my sons,

(4c) lu:kè:n r□a□:ni

r□oht fhè:li

If I am PREST Iwent
PAST at my way

I should have died.

(5a)	fi:jjā	lqa□lb	jabēti	NS	
	In myself (is)	the heart	my daughter		
	I have a heart illness, my daughter.				coor N det vb cli
(5b)	s□s□t□a□r□	ki	jebdè:ni		
	the pain	when it begins	PREST me		
	When the pain begins,				condit prep adv N det
(5c)	maqollekchi		jabēti		
	I don't tell	PREST you	my daughter		
	I can't tell you, my daughter,				condprepaux prepNcli
NS				N det	prep cli art N prepNdet
				adjQ	
				prep N	
				det	
NS					art N prep N cli
				adv	
				adjQ	neg vb prep N det
				adjQ	
			(5d)	b3é:da□3li:k	
				far from you	
				God save you!	
				interro	
				g pro	
				vb cli	
			(6a)	qa□lbi	
				ja□d□r□ob	
				ja□d□r□ob	
				my heart hits PREST	
				hits PREST	
				My heart hits, hits;	
				aux	
				neg	
				prep	
				cli	
			(7a)	qalu:li	
				r□o: h	
				la□t□t□bé:b	
				they told PAST me	
				go IMPERAT PREST to	
				the doctor	
				coor	
				adv vb	
				vb	
				they told me: « go to	
				the doctor !»	
			(7b)	hè:dè:k mè:sme3t	
				that no I heard	
				coor	PAST
				loc A	
				It was all what I	
				heard.	

- (8a) r□oht lelmustechfa
I went PAST to the hospital
I went to the hospital; demonstr pro neg vb
- (8b) ma:xa□lla:wchi ha□tta dwa... dwa ... dwa ...
They didn't leave PAST any drugs drugs drugs
They used all the drugs, drugs, drugs. vb prep art N
- (9a) hé:dè:k mè:ddi:t
that I didn't take
That (was) all what I took. neg vb adv N
- (10a) radiowwè:t ha□tta ta□3a□r□r□a□:s□ **NS**
(there are) radios even of the head
There are radios, even those of head; demonstr pro neg vb
- (11a) tebba□3t kullech
I followed PAST all
I followed all (the indications). indef art Nadvprepart N
- (12a) lu:kè:n ma:na□xotch eddwa
if I don't take PREST the drugs
If I didn't take drugs, vb adv
- (12b) nmu:t xla□:s□
I die PAST that's all
I should die, that's all. cond prep neg vb art N
- (13a) drè:3é jmu:t ba□3dchixa□t□r□a□:t
my arm dies PREST sometimes
My arm dies sometimes, vb adv
- adjq N det vb loc A
prep
cli
- N det (13b) wer□r□a□:sētè:3é
vb vb jetnimmel
and my head gets
PREST stiff
and my head gets
vb cli stiff,
vb
prep (13c) ha□tta ndo:x
art N I feel PREST giddy

- until until I feel giddy. adv vb
- (14a) wè:chēdi:r
what I do PREST
What (can) I do? interrog pro vb
- (15a) nerqod u ki nno:d□ xla□:s□
I sleep PREST and when I get PREST up that's all
I sleep, and when I get up, that's all. vb coor prep vb adv
- (15b) chwi:jja ndji:b r□o: hé
a little I bring PREST myself
I feel a little better, adv vb N det
- (15c) weddwa ma:ja□xt□é:né:ch
and the drugs don't leave PREST me
and the drugs don't leave me. coor art N neg vb
- (16a) 3ã□di nnqot□t□ **NS**
(there is) at me the drops
I have drops, prep cli art N
- (16b) wè:smo nsi:t
what's its name I have forgotten
what's its name? I have forgotten. interrog pro N cli vb
- (16c) hé xla□:s□
yes that's all
Yes! That's all. adv adv
- (17a) lu:kè:n ma:tebba□3chi
if I don't follow PREST
If I didn't follow condit prep neg vb
- (17b) r□o: hé xla□:s□
myself that's all
myself, that's all, N det adv
- (17c) jeddi:wni mi:jjet
they bring PREST me dead
they would bring me dead. vb cli adjQ
- coor
art N
prep
det vb
- (18a) lha□mdulla□h
thank God
thank God!

- (18b) 3ã□di lli:ku:n bi:jja prep cli relprovbprep cli
I have who is PREST with me
I have who takes care of me.
- (18c) r□a□bbé jxa□lli:hom N det vb cli
God saves PREST them
God saves them!
- (19a) jar□a□bbé lha□mdulla□h prep N det loc A
God thank God
God, thank God!
- (20a) lè:la lha□qq adv art N
no the truth
No, really!
- (20b) r□a□bbé ja□3t□é:hom wejmenni:hom N det vb cli coor vb cli
God gives PREST them and saves PREST them
God saves them!
- (21a) lu:kè:n mè:wlè:di condit prep neg N det
if no my sons
If (it was)n't my sons,
- (21b) lu:kè:n ma:r□a□:ni:ch condit prep neg aux
if I am PREST not
I shouldn't be
- (21c) ga□:3ahna jabēti adv prep N det
all here my daughter
here at all, my daughter.

COOKY THEFT

- (22a) bel 3a□r□bi:jja prep art N
in arabic
In arabic?
- (22b) s□a□: hha□ jabēti adv prep N det
yes, my daughter
Yes, my daughter.
- (23a) hè:da t□fa□jjal t□a□:la□3 NS dem pro N adjQ
this (is) a boy getting up
This (is) a boy getting up
- loc A (23b) 3la lkursi
on the chair
on the chair.

- (23c) ur□a□:ja□h it□é: h coor vb vb
and is PREST going he falls PREST
And (he) is going to fall,
- (24a) mèt:chèfu:hchi ga□:3été:k neg vb cli loc A
they didn't see PAST him at all
they didn't see him at all.
- (25a) chu:f:wè:ch r□a□:ja□h jè:xod vb interr pro adjQ
see IMPERAT what he is PREST going he takes PREST
See what he is going to take;
- (25b) lmèt:kla nd□onn art N vb
the food I think PREST
The food I think,
- (26a) wet□t□a□fla xtu wa□:qé:l coor art N det adv
and the girl his sister perhaps
and the girl, his sister perhaps,
- (26b) ha□tta hi:jjja r□a□:jha□ ddi:r adv pro adjQ vb
even she is PREST going she does PREST
she also is going to do,
- (26c) ddi:r kima xu:ha□ vb adv n cli
she does PREST as her brother
she does as her brother.
- (27a) ujemmè:hum teRsel coor N det vb
and their mother washes PREST
And their mother washes
- (27b) fel mèt:3a□n prep art N
in the ustensils
the ustensils,
- (28a) welma fa:ja□d□ **NS** coor art N adjQ
and the water (is) overflowing
and the water (is) overflowing.
- (29a) tku:n linōdasjō aux art N
she is PREST the inundation
There is an inundation,
- prep
art N (30a) do:qetchu:fi
xla□:s□

you will see FUT it's all
you will see, it's all.

prep vb adv

- (31a) wè:chezi:d lek
what do I add PREST to you
What can I tell you more?

interr pro vb cli

PICNIC

- (32a) r□a□:hom r□a□:jhé:n lelRa□:ba
they are PREST going to the forest
They are going to the forest

aux adjQ prep art N

- (32b) jetRa□ddè:w
they lunch PREST
to lunch.

vb

- (33a) lhhè:l ra:□h errbé:3
the weather is PREST the spring
The weather ,it is spring.

art N aux art N

- (33b) wessxa□:na
and the heat
And heat;

coor art N

- (33c) 3la bi:h ja□xxa□r□dju
it is why they go PREST out
it is why they go out.

locA vb

- (34a) lkelb dji3a□:n
the dog (is) hungry
The dog (is) hungry,

NS

art N adjQ

- (34b) uha□bb ja□xodelhom ellha□m
and it wanted PAST it takes PAST them the meat
and it wanted to take them the meat

coor vb vb cli art N

- (34c) lli felqoffa
which in the bag
which (is) in the bag.

rel pro prep art N

- (35a) lkelb r□a□:ja□h jèkulelhom
the dog is PREST going to it eats PREST them
The dog is going to eat them

art N adjQ vb prep cli

- (35b) kullelRda
all the lunch
all the lunch.

det art N

- (35c) uki jawwa□s□lo lelRa□:ba coor adv vb prep art N
and when they arrive PREST at the forest
and when they arrive at the forest,
- (35d) is□é:bo lehwa werri:h vb art N coor art N
they find PREST the air and the wind
they find nothing
- (35e) felqoffa prep art N
in the bag
in the bag.
- (36a) lkelb kla gè:3 art N vb adv
the dog has eaten PAST all
The dog has eaten all.
- FARMER*
- (37a) r□a□:ho jezr□a□3 felgemh aux vb prep art N
he is PREST he sows PREST in the grain
He is sowing grain.
- (38a) hè:delfellè: h dem pro art N
this the farmer
This farmer,
- (38b) waqé:la xa□ddè:m felha□wch NS adv N prep art N
perhaps (it is) worker in the field
(it is) perhaps a worker in the field
- (39a) hè:da bè:ch leklè:b wezzwa:wech demprpartNcoorart N
this in order to the dogs and the birds
this (is) in order to the dogs and birds
- (39b) mè:jèklu:ch Igemh µe...lè:la neg vb art N adv
they don't eat PREST the grain µe...no
don't eat grain,euh...no,
- (40a) dr□a□ hu:wwa jezza□r□3o N pro vb cli
maîze he sows it
maîze he sows it.
- (41b) wehna r□a□:hom ila□qqto coor adv aux vb
and here they are PREST they gather PRESTup
and here they are gathering up,

(41c) jeddi:wha□ lelmarshi:jjè:t vb cli prep art N
 they bring PREST it to the markets
 they bring it to markets,

(41d) we jwezz3o: ha□ coor vb cli
 and they distribute PREST it
 and distribute it.

THIEF

(42a) hè:da d□a□:ha□r□ serrè:q dem pro adjQ N
 this appearing thief
 This is appearing a thief,

(42b) jasr□a□q fedda:r vb prep art N
 he steals PREST in the house
 he steals in the house

(42c) kè: chi dhèb wella dr□a□:ha□m NS aux prep N prep N
 (it is) there is PRESST some gold or money
 any gold or money,

(43a) wejqo:l ha□tta wè:hed coor vb locA
 and he says PREST nobody
 and he thinks that nobody

(43b) mè:chè:fu neg vb cli
 he didn't seePAST him
 has seen him;

(43c) sè:3a□ cheddu:h lapoli:s prep vb cli art N
 but they caught PAST him the policemen
 but policemen caught him

(43d) udo:q jehha□kmu 3li:h coor prep vb prep cli
 and they will juge FUT him
 and will decide for him

(43e) lha□bs 3la ssri:qa□ art N prep art N
 the jail for the theft
 jail because of the thief.

BIBLIOGRAPHIE (sélection)

Ouvrage collectif, Cross Linguistic Aphasia Study, John Benjamins Publishing Company, Philadelphie, 1990, 2000 p.

Nacira Zellal, *Syntaxe et sémantique dans l'aphasie*, Cahiers de Linguistique de Louvain, Fondation Universitaire de Belgique, 17,4, 1991, pp. 17-25.

-----, *Test phonologique en arabe dialectal*, Préface d'André Martinet, Office des Publications Universitaires, Alger, 1991, 200 p.

-----, *Acquisition de la phonologie chez l'enfant arabophone*, Doctorat de 3^o cycle, Paris V-Sorbonne, s. d. de Frédéric François, 1979, 2 vol., 500 p.

-----, *L'aphasie en milieu hospitalier algérien, étude psychologique et linguistique*, Doctorat d'Etat Es Lettres et Sciences Humaines, Paris III-Sorbonne Nouvelle, s. d. David Cohen, 3 vol., 700 p.

-----, *A three month therapeutic programm of aphasic impairments*, 3rd World Congress of International Association of Logopedics and Phoniatrics, Cairo, 1995.

-----, *Agrammatism in Arabic*, 4th World Congress of International Association of Logopedics and Phoniatrics, Amsterdam.

-----, *L'agrammatisme d'un point de vue linguistique*, Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle, Lugano, 1990.

-----, *A cognitivo-behavioural treatment of stuttering*, IFA, Nyborg, Denmark, 2000.

-----, *Acquisition de la morphologie du nombre chez l'enfant arabophone*, Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle, Helsinki, 2005.

-----, *Discussion de la notion de représentativité du corpus*, SILF, Nicosie, 2006.

-----, *Contribution au développement des neurosciences au Maghreb : une expérience de 30 ans*, 2nd Mediterranean Colloque of Neurosciences, Marrakech, 2006.

-----, *Théorisation de l'acte clinique à partir d'une étude aphasiologique : Cas du MTA*, 25^o World Congress of IALP, Montréal, QUEBEC, Canada, 5-9 Août 2001.

-----, *Psychologie clinique et linguistique dans l'approche aphasiologique*, Revue Neurologique ORTHOMAGAZINE, Masson, Paris, n^o 37, novembre 2001.

-----, *Croisement linguistique/psychologie à travers deux cas liés : l'agrammatisme en langue arabe et le MT Algérien*, 20^{ème} Journée du GRAAL, Service neurologique de l'Hôpital Émile Roux, Dr Jean METELLUS, Limmeil-Brévannes, France, 23 novembre 2002.

-----, *Protocole du « MTA 2002 »* Université d'Alger et Laboratoire SLANCOM, Alger, 2002.

-----, *Oral/écrit chez l'enfant versus l'écolier*, 23^o Congrès de la SILF, Gosier, Antilles, 1-9 octobre 2002.

-----, *Possibilité d'extension de l'usage du MTA à l'approche de l'enfant*, Séminaire International, Béni Abbes, 17-21 mars 2003.

-----, **1) De la théorie espace-temps vers la rééducation des troubles d'acquisition du langage ; 2) Prise en charge pragmatique du patient aphasique à travers le MTA**, Croisière en Méditerranée organisée par l'Association Méditerranéenne de Formation des Orthophonistes, AMFOR, Gênes, Naples, Messine, Tunis, Palma, Barcelone, 24-31 mai 2003.