

Le français en Algérie : Créativité lexicale et identité culturelle

الأستاذة : نجيبة بن عزوز
قسم الآداب و اللغات الأجنبية
جامعة محمد خيضر - بسكرة (الجزائر)

Résumé :

La créativité lexicale (néologie) est l'emploi des mots nouveaux, le néologisme est un mot de création récente ou emprunté depuis peu à une autre langue. Les conditions de son acceptabilité sont d'ordre linguistique ; son admission dans le lexique de la langue par son enregistrement par le dictionnaire, et d'ordre sociale ; son usage généralisé dans la population. En Algérie, les représentations qu'ont les locuteurs à l'égard du français font apparaître cette créativité qui peut être une tendance à idéaliser la culture d'origine, ou devenir un lieu d'affirmation identitaire. Donc, l'étude de la créativité lexicale doit se rendre compte non seulement de la description des formes des mots nouveaux, mais encore à examiner la structure sociale et les facteurs identitaires.

ملخص:

الإبداع اللغوي ظاهرة تميز اللغة الفرنسية بالجزائر، وهو استعمال كلمات جديدة أو مستعارة من اللغة العربية و إدماجها في اللغة الفرنسية. شروط قبولها تتوقف على الجانب اللغوي، وإدماجها في القاموس اللغوي، و الجانب الاجتماعي، واستعمالها السائد في المجتمع. تُعدُّ تصورات المتكلم الجزائري للغة الفرنسية عنصراً هاماً في دراسة الإبداع اللغوي، الذي قد يكون تعبيراً عن تقدير الثقافة العربية و التمسك بها، أو مجالاً لإبراز الهوية و الشخصية الجزائرية. فدراسة ظاهرة الإبداع اللغوي لا يجب أن تقتصر على دراسة الشكل الظاهري اللغوي للكلمات الجديدة بل يجب أن تهتم بالجانب الاجتماعي و النفسي .

INTRODUCTION

« Du fait que la langue est un fait social il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social »¹. Partant de cette citation, si la langue, objet d'étude de la linguistique structurale « est une institution sociale »², elle n'existe qu'au sein des gens qui la parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs. Le structuralisme en linguistique s'est construit sur le refus de prendre en compte ce qu'il y a de social dans la langue, alors que selon LABOV WILLIAM, si la langue est un fait social, la linguistique ne peut être qu'une science sociale, et il affirme qu' « il convient de chercher l'explication des changements linguistiques dans les fluctuations de la composition sociale de la communauté linguistique »³. C'est-à-dire pour étudier l'évolution et le changement linguistique d'une langue, il faut d'abord mettre l'accent sur ses usagers, leurs représentations, leurs attitudes et leurs positionnements vis-à-vis de cette langue.

La complexité du paysage sociolinguistique algérien engendrée par la coexistence de plusieurs langues et variétés géographiques, font que le français, en raison du contact permanent avec les langues en présence, se présente actuellement avec des particularismes qui le distinguent nettement du français standard. C'est l'existence de néologismes lexicaux qui ne peuvent être étudiés que dans un contexte social.

2. Définition de la créativité lexicale :

La créativité se définit comme création de mots nouveaux dans une langue, processus par lequel le lexique de cette langue s'enrichit. La néologie contemporaine met en évidence l'existence de nombreuses constructions syntaxiques particulières qui résultent, dans la plupart des cas, de traductions littérales de l'arabe vers le français (cas de l'Algérie). Le néologisme est défini dans le Dictionnaire Grand Larousse universel « tout mot de création récente ou emprunté depuis peu à une autre langue ou toute acception nouvelle donnée à un

mot ou à une expression qui existaient déjà dans une langue »⁴. Ainsi, il est à signaler que dans l'étude des néologismes, il ne suffit

a. Les connaissances phonographiques :

Les règles de conversion phonographiques constituent la condition *sine qua non* de tout écrit normé. En effet, tout scripteur doit *obligatoirement* se les approprier afin de transcrire correctement (toutes) les graphies de la langue française.

La compétence phonographique découle directement du principe phonologique qui régit la plus grande partie de l'écriture/de l'orthographe du français. Il en constitue d'ailleurs le fondement même ; « *la phonographie est sans aucun doute possible le principe moteur* » estime Jean-Pierre Jaffré¹. De ce fait, la compétence orthographique implique nécessairement le fait de « *manifester la langue dans sa dimension phonologique* »².

L'apprenant doit donc progressivement s'approprier cette dimension phonographique dès les premières séances de l'apprentissage du FLE. Une compétence qui s'avère être, quant à elle aussi, la compétence la plus essentielle ; « *La dimension phonographique est fondamentale dans l'appropriation de l'orthographe française.* »³.

Les spécialistes estiment, en effet, que la part de la phonographie « *représente environ 80 % des lettres écrites* ».⁴ Ainsi, la maîtrise des règles de conversion phonographique permet à l'apprenant d'orthographier correctement une liste considérable de mots sans pour autant garantir (à elle seule) la bonne orthographe.

Dans notre milieu *exolingue*, l'enseignement / apprentissage de l'alphabet français, d'origine latine, étranger et si éloigné de l'arabe, constitue une étape on ne peut plus déterminante dans l'appropriation du code français oral et/ou écrit.

Ainsi, dès les premières séances de l'enseignement / apprentissage du français, le sujet-apprenant commence à découvrir les (nouveaux) sons des lettres (alphabets) mais aussi les sons ou phonèmes et leurs correspondants en lettres et/ou graphèmes. Par ceci, il va essayer « *d'assigner au signe graphique une valeur sonore* »⁵, à commencer par son propre nom et prénom. Parallèlement, il gardera en mémoire

une image pour chaque lettre constituant l'alphabet. Comme nous le verrons dans les lignes qui vont suivre, ce stockage en mémoire passe des lettres aux mots.

Cette étape est considérée comme la base de la construction/développement de « *la médiation phonologique* »⁶. En effet, le sujet-apprenant commence progressivement à prendre connaissance mais aussi et surtout conscience du fonctionnement de l'orthographe française, se basant en grande partie sur la conversion phonographique (sons-lettres). Une fois acquise, « *la conscience phonologique* » permettra à l'apprenant de produire correctement un nombre conséquent de mots ou du moins une partie, la plus essentielle des mots en question.

Du coup, à force d'être en confrontation continue mais guidée avec l'écrit du français, l'apprenant commence progressivement à prendre conscience des limites des règles de conversion sons-lettres qui, au bout du compte, ne font que refléter un « *système de notation particulièrement lourd à gérer* »⁷.

Cette prise de conscience est extrêmement importante pour le sujet-apprenant car, prenant acte des limites constatées, il se verra obligé de développer d'autres stratégies susceptibles de combler ce déficit. On peut citer par exemple le rôle que peut jouer « *la mémoire visuelle* » dans la transcription correcte des mots notamment ceux échappant aux règles de conversion graphique.

À ce niveau d'analyse, nous pouvons facilement imaginer le rôle déterminant de l'enseignant de langue qui doit guider les apprenants vers cette prise de conscience, passant certainement par la confrontation perpétuelle mais raisonnée aux graphies. Par le biais de l'observation et le travail réfléchi sur les graphies, l'apprenant commence, en effet, à (re) construire ses propres raisonnements sur l'orthographe et son fonctionnement.

b. L'orthographe lexicale :

Les limites des règles de *conversion phonographique* et les répercussions didactiques qui s'en suivent ont donné lieu à maintes recherches, notamment en sciences cognitives, ayant pour objectif de mieux comprendre le fonctionnement de l'orthographe française mais aussi et surtout la recherche des méthodes les plus actives assurant une acquisition efficace du système de transcription français. De ce fait, nombreuses sont les recherches proposant d'associer voire d'impliquer activement *la mémoire visuelle*, l'une des meilleures solutions, paraît-il, face aux différentes irrégularités que rencontre le scripteur (novice ou expert) en français.

Ipsa facto, réussir à transcrire correctement un mot dépend largement du nombre de mots que le scripteur a *photographié* et stocké en sa mémoire. Les innombrables exceptions que compte l'orthographe française exigent du sujet-apprenant mais aussi de tout scripteur d'enrichir la zone chargée de stocker l'image du mot appelée « *lexique mental* », définie comme étant « *une structure de la mémoire qui contiendrait l'ensemble des représentations orthographiques des mots connus* »⁸

Le recours à ladite liste permet au scripteur non seulement de transcrire des graphies normées mais aussi de procéder à des analogies et des similitudes afin de transcrire des mots inconnus, partageant quelques traits spécifiques avec ceux déjà mémorisés.

Au moment de la production écrite, l'apprenant va générer une image mentale du mot qu'il veut transcrire en effectuant le rappel des informations à sa disposition. Cette génération de mots peut recourir à deux types de connaissances, « *les connaissances spécifiques* » et « *les connaissances générales* ».

« Les connaissances spécifiques » se rapportent « *à la maîtrise de la forme graphique de mots particuliers* »⁹. Ces connaissances permettent à l'apprenant débutant de transcrire tout d'abord son prénom et les mots à forte charge affective. Ces connaissances, représentant la base de la génération de mots, sont également exploitées par le scripteur expert qui les met en œuvre après avoir automatisé le fonctionnement du système ; les connaissances spécifiques offrent directement l'image du mot stocké en lexique

mental. Une procédure qui, faut-il le souligner, permet de préserver les ressources cognitives afin de les mobiliser pour résoudre d'autres niveaux de difficultés.

La génération de mots peut, en outre, avoir recours aux « *connaissances générales* » qui englobent toutes les informations sur l'orthographe en tant que système. Ce sont des « *savoirs concernant à la fois les unités (les graphèmes), leurs fonctions et leurs conditions d'apparition* ¹⁰ ».

Prenons l'exemple du graphème S dans les mots suivants : CAHIERS/ SAUCE /. Ce sont, en effet, les connaissances en question qui, après avoir déterminé les conditions d'apparition du graphème, permettent au scripteur de noter ou non ladite lettre. Ainsi, en français, on note le pluriel par S. De plus, si le son /S/ est suivi d'un autre représenté par une consonne, on doit noter S et non la graphie concurrente (C) représentant le même son dans des conditions bien déterminés. Intéressons-nous maintenant au deuxième son/S/ dans le mot SAUCE. En inscrivant le S, le son obtenu sera le Z dans la mesure où un S entre deux voyelles se prononce en français obligatoirement /Z/.

Le scripteur fait, par ailleurs, appel à ce type de connaissances pour pallier l'absence d'une image du mot qu'il veut transcrire en construisant *une image hypothétique*.

La construction de cette liste de référence est donc doublement importante. D'une part la mémorisation de certains mots pourrait permettre à l'apprenant/scripteur de prendre conscience voire d'apprendre les différentes manières dont un son pourrait avoir comme graphies correspondantes et inversement, les graphies qui changent de sons. Elle consolidera ainsi les acquis de *la conscience phonologique*.

D'autre part, en mémorisant des mots, le scripteur peut recourir à « *la stratégie par analogie* »¹¹ afin de transcrire les mots inconnus ; il peut ainsi écrire un nouveau mot sur le modèle d'un autre partageant quelques traits spécifiques.

De ce fait, il est indispensable pour l'apprenant de FLE de disposer d'une liste de référence (lexique mental) riche et variée. On se permet ici d'ouvrir une parenthèse pour souligner le caractère indispensable pour l'apprenant de FLE de disposer d'un lexique mental riche et varié. Dans une tâche d'écriture, l'image du mot à

générer, permettrait de réussir le mot entier, si celui-ci cumule des difficultés d'ordre lexical et grammatical.

Lors des différentes enquêtes que nous avons menées auprès des étudiants universitaires,¹² nous avons constaté que ces derniers ont tendance à se passer de marquer les différents accords grammaticaux des mots cumulant difficultés lexicales/grammaticales. *TUIOT(S)/TUOS/TUIO(S)* ...et autant de graphies non normées produites en remplacement de TUYAUX. Ainsi, l'échec lexical entraîne, inévitablement, dans la majorité des cas, l'échec grammatical.

Le rôle de l'observation mais aussi de la mémorisation doivent donc être au centre de toute action didactique visant l'amélioration de la réussite des apprenants en orthographe. Dans cette optique, la lecture pourrait constituer un excellent moment de confrontation visuelle directe avec les graphies et les mots de la langue cible.

c. Une morphographie indispensable :

Le système orthographique français est un système que les spécialistes qualifient de « *profond* » par opposition aux « *systèmes superficiels* » où les correspondances sons-lettres sont la règle unique de transcription, à l'instar de l'italien et du turc par exemple. On parle dans ce cas de langues biunivoques.¹³

Soulignons que les règles de conversion phonographiques ne permettent de transcrire qu'environ la moitié des mots de la langue française. A cela s'ajoutent les lettres étymologiques ou historiques qui n'ont, dans la plupart des cas, aucune valeur phonologique ni lexicales d'ailleurs. Si le D de LOURD, par exemple, se justifie par le souci de se rappeler le féminin ou la formation de l'adverbe, le GT de DOIGT n'a aucune justification étymologique ou historique ni d'ailleurs une utilité lexicale.

Par surcroît, outre l'instabilité des règles de correspondance sons / lettres, la complexité de l'orthographe française est due à un autre facteur, à savoir la présence du principe sémiographique (idéographique) régissant également le fonctionnement du système français de transcription. Ce principe dirigé par la morphologie a

donné lieu à une « *morphographie* »¹⁴ indispensable que chaque apprenant/scripteur doit respecter faute d'être peu ou pas du tout compris. Observons l'exemple suivant :

***Et la girafe boit, dans les fontaines bleues
Là-bas, sous les dattiers des panthères connus.***¹⁵

Enlever le S à CONNUS changera complètement le sens. Or, dans le présent exemple, ce sont plutôt les DATTIERS (masculin pluriel) qui sont connus des PANTHÈRES et non ces dernières (on devra alors inscrire le E du féminin pour obtenir la finale UES).

Il est à noter que l'acquisition des mots est considérée comme l'élément essentiel pour entrer dans l'écrit, en tant que lecteur tout d'abord, puis en tant que scripteur. L'implication de la *morphologie* à l'écrit prend deux aspects. Le premier concerne la classe des mots, il s'agit de « *la morphologie dérivationnelle* » qui permet de construire des mots à partir de la même racine (LOURD / LOURDEUR/ LOURDEMENT). Le second aspect concerne l'accord en genre, en nombre et la conjugaison des verbes. C'est la « *morphologie flexionnelle* » appelée communément orthographe grammaticale, orthographe syntaxique ou orthographe des accords.

Toutefois, il convient de souligner ici que, contrairement à la « *morphologie flexionnelle* » qui bénéficie d'un enseignement explicite depuis les premières années de l'enseignement/apprentissage du FLE, la « *morphologie dérivationnelle* » devrait être acquise implicitement. Savoir par exemple que l'on a à transcrire un diminutif se terminant par le son [o] oblige le scripteur de choisir la graphie EAU et non AU / O (LOUVETEAU) ou encore transcrire un diminutif qui se termine par [et] exige du scripteur de choisir la graphie ETTE et non AITE / ÉTE (FILLETTE)¹⁶.

Ce point ne sera pas développé ici. Il sera question de discuter de « *la morphologie flexionnelle* » vu qu'elle se rattache directement à une partie supposée enseignée depuis le primaire mais qui continue à poser d'énormes difficultés même aux étudiants universitaires.

Dès lors, la morphologie de l'écrit ou *morphographie* a entre autres objectifs d'organiser la combinaison des mots dans un énoncé. L'analyse des mots en faisant ressortir leur nature et fonction en

contexte phrastique doit constituer l'un des objectifs primordiaux lors des séances consacrées à l'orthographe syntaxique à coté des règles morphologiques en rapport avec la variation en genre, en nombre, en personne, mode et temps¹⁷. Soulignons de passage que ce type d'enseignement / apprentissage est abordé en classe de langue parallèlement à celui de l'écrit.¹⁸

À l'instar de la phonographie, la morphographie est, quant à elle, source de difficultés majeures pour les apprenants de FLE. Ces difficultés, notons-le, concernent même les scripteurs les plus habiles ou scripteurs experts. Elles tiennent d'une part au fait que « *la langue française dispose d'une morphologie complexe* »¹⁹, de l'autre part, la langue française se distingue des autres langues par « *une particularité [qui] vient d'une asymétrie entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit* »²⁰

Ceci dit, la majorité des marques à noter à l'écrit, n'ont pas de correspondants à l'oral. On les qualifie souvent de marques silencieuses ou muettes. À l'oral, le pluriel n'est indiqué dans le groupe nominal qu'à travers les déterminants (LE /LES /UN /DES /CE /CES...) et dans le groupe verbal essentiellement par les auxiliaires (A /ONT /EST /SONT)²¹.

En revanche, à l'écrit, le pluriel est noté systématiquement. Dans le groupe nominal (DÉTERMINANTS/NOMS/ADJECTIFS) au même titre que dans le groupe verbal (AUXILIAIRES/VERBES)

Observons l'exemple suivant :

	singulier	pluriel
oral	[lapətɪtpulɾuspikɔR]	[lepətɪtpulɾuspikɔR]
écrit	La petite poule rousse picore	Les petites poules rouses picorent

À ceci, s'ajoute le problème de l'homophonie qui peut complexifier la tâche aux scripteurs. L'exemple ci-dessous est tiré des productions des étudiants qui ont fait l'objet de nos enquêtes. Un nombre significatif d'entre eux n'a pas pu distinguer PAR la préposition et PART le verbe (PARTIR) conjugué avec la troisième personne du singulier, au présent de l'indicatif. Un autre exemple montre l'incapacité de quelques étudiants à faire la distinction entre VENT un nom et VONT le verbe.

Ces exemples illustrent, par ailleurs, la dimension *sémiographique* signalée précédemment ainsi que l'aspect « *sémanticovisuel* » de l'orthographe française.

De tout ce qui précède, il apparaît que la construction du *savoir orthographier* est un processus de longue haleine, nécessitant la mise en place de continuums didactiques passant de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage. Ainsi, l'amélioration de la réussite en orthographe (lexicale et/ou grammaticale) doit s'inspirer des approches impliquant la (re)construction des raisonnements orthographiques par le biais de l'observation, de l'interrogation, de l'objectivation de l'erreur orthographique. Le travail collaboratif en classe constitue un excellent moment de confrontation des raisonnements que les apprenants mettent en œuvre.

Références et bibliographiques

- ¹ - MEILLET A. cité par CALVET J.L. : *la sociolinguistique- que sais-je ?* Presses Universitaires, France, 1993, P. 08.
- ² - DE SAUSSURE F. : *Cours de la linguistique générale*, Talantikit, Algérie, 2002, P.33
- ³ - LABOV W. : *Sociolinguistique*, Ed de Minuit, Paris, 1996, P.425.
- ⁴ - *Grand Larousse Universel*, Larousse, Paris, 1992.
- ¹ Jean-Pierre. JAFFRÉ (1999), « Orthographe et principes d'écriture en français ». Rééducation orthophonique. N°200. L'orthographe. Décembre 1999. P28.
- ² André. Angoujard. « *Savoir orthographier* ». Paris. HACHETTE ÉDUCATION. 1994. P.18
- ³ Marie-France, MORIN, Hélène, ZIAKRO, Isabelle, MONTÉSINOS. « *Orthographe et littéracie* ». In Christine, BARRÉ-DE MINAC, Catherine BRISSAUD, Marielle RISPAIL, « La Littéracie ». Paris. L'HARMATTAN. 2004. P. 194
- ⁴ SAUTOT, Jean-Pierre. « Raisonner sur l'orthographe ». Op.cit. P 16.
- ⁵ Françoise, ESTENNE. « *Orthographe, pédagogie et orthophonie* ». Paris. Éd. MASSON. 2002. P 19
- ⁶ Ibid
- ⁷ Jean-Pierre. JAFFRÉ. Op.cit. P.29
- ⁸ Françoise, ESTENNE, Op.cit. P 23
- ⁹ André. ANGOUJARD op.cit. P 12
- ¹⁰ Ibid. p 13
- ¹¹ Françoise, ESTENNE. Op.cit p 24
- ¹² Enquête réalisée dans le cadre de notre mémoire de magister ciblant les étudiants de 4^{ème} année universitaire (université de Batna/2007). Enquêtes réalisées dans le cadre de notre travail de doctorat ; janvier 2011/janvier 2012 (Université 8mai 45-Guelma).

¹³ Jaffré Jean-Pierre, « L'orthographe du français, une exception ? », *Le français aujourd'hui*, 2005/1 n° 148, p. 23-31. DOI : 10.3917/ifa.148.0023

¹⁴ Jean-Pierre. JAFFRÉ. Op.cit.

¹⁵ CHARMEUX Eveline. *Enseigner le français avec Eveline Charmeux*. <http://charmeux.fr/fonctionnementortho.html> (consulté le 22 juin 2013)

¹⁶ Sébastien, PACTON et al. (1999). *Apprentissage implicite et orthographe : le cas de la morphologie*. « *Orthographe et principes d'écriture en français* ». Rééducation orthophonique. N°200. L'orthographe. Décembre 1999. P 92.

¹⁷ Françoise, ESTENNE, Op.cit p 27

¹⁸ Corinne, TOTEREAU. (1999). *Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français*. « *Orthographe et principes d'écriture en français* ». Rééducation orthophonique. N°200. L'orthographe. Décembre 1999. P100.

¹⁹ Jean-Pierre. JAFFRÉ. Op.cit

²⁰ Ibid

²¹ Corinne, TOTEREAU. (1999). Op.cit