

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



Université Mostafa Ben Boulaïd – Batna2

Faculté des lettres et des langues étrangères

Ecole doctorale de français

THÈSE

**Les interactions en classe de FLE : étude syntaxique et
particularité lexicale**

Pour l'obtention du diplôme de doctorat Es Sciences

Option : Sciences du langage

Présentée et soutenue publiquement par :

Nabila Djouimâa

JURY

Président : Pr. Gaouaou MANAA	Centre universitaire de Barika
Rapporteur : Pr. Samir ABDELHAMID	Université de Batna 2
Co-rapporteur : Pr. Valérie SPAETH	Université Sorbonne nouvelle
Examineur : Dr. Med El-Kamel METATHA	Université de Batna 2
Examineur : Dr. Boubakeur BOUZIDI	Université de Sétif
Examineur : Dr. Lakhdar KHARCHI	Université de M'sila

Année universitaire 2017/2018

Remerciements

J'adresse mes remerciements à mon directeur de recherche, monsieur Abdelhamid Samir pour ses encouragements et ses orientations tout au long de ce travail.

Je tiens à exprimer ma gratitude à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail.

Je tiens également à remercier les enseignantes et les apprenants des deux collèges « Saâd Merazga » et « Omar El-Mokhtar ».

Sommaire

Introduction générale	4
Chapitre I : Interactions et discours en classe de français langue étrangère : approche théorique et cadre d'analyse.....	10
Chapitre II : L'enquête.....	83
Chapitre III : Biographie, pratiques langagières et représentations des apprenants et des enseignantes.....	137
Chapitre IV : Analyse des interactions : état du parler plurilingue des apprenants au niveau syntaxique et lexical.....	196
Conclusion générale.....	235
Bibliographie.....	240
Annexe.....	250
Table des matières.....	456
Résumé.....	461

Introduction générale

Les transformations profondes qui ont marqué le monde, aujourd'hui, ont tissé des liens universels entre les différentes nations. La rencontre avec l'autre (l'étranger) fait partie désormais, du quotidien des individus dans ce nouveau village planétaire. Les voyages et les échanges commerciaux se sont multipliés franchissant ainsi, toutes les frontières. Les déplacements internationaux des personnes pour des raisons individuelles, sociales, professionnelles et culturelles se sont banalisés. Il en va de même pour le développement impressionnant des moyens de communication qui ne font, actuellement, que rapprocher les peuples les plus lointains. Au point où « *les éviter ou en être exclu constitue une véritable infirmité sociale, une pénalisation professionnelle, et donc, l'entrée dans une situation de dominé* » (Porcher, 2004 : 9).

Ce bouleversement que connaît la société moderne impose d'une manière accrue la connaissance des langues étrangères. La radio, la télévision, le téléphone, le fax et l'internet, qui sont omniprésents parmi nous, facilitent la communication interpersonnelle. Ils permettent les échanges écrits et conversationnels en développant chez les interlocuteurs des capacités à comprendre, à lire, à écrire et à parler les langues de l'étranger. Cette évolution technologique a eu un impact capital sur le milieu scolaire. Dès lors, l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et particulièrement celui du français, ne vise plus à faire acquérir à l'apprenant un savoir sur ces langues (connaissances linguistiques et littéraires). Il a plutôt pour rôle de les amener à utiliser ces dernières à des fins communicatives (savoir-faire et savoir-être). Autrement dit les doter d'une compétence de communication, qui leur permet de comprendre autrui et de se faire comprendre dans l'immédiat ainsi que dans leur vie sociale de futurs adultes.

Tout enseignement /apprentissage d'une langue étrangère est socialement situé. Le triangle didactique (enseignant/apprenant/savoir) s'inscrit dans des contextes divers et particuliers. D'où la multiplicité des situations éducatives à travers le monde. L'apprentissage du français langue étrangère en Algérie, constitue l'un des cas représentatifs de cette diversité. Le contexte algérien se distingue par un plurilinguisme et un pluriculturalisme qui trouvent leur origine dans le passé historique du pays. La langue française coexiste dans les situations formelles et/ou informelles avec diverses autres

langues. Certaines d'entre elles sont acquises obligatoirement à l'école. Elles sont qualifiées de nationales ou officielles (cas de l'arabe standard) et d'étrangères comme (l'anglais). D'autres représentent les parlers vernaculaires des Algériens avec leurs variétés régionales (arabe algérien et tamazight). Le pays est donc un lieu propice pour le contact des langues qui traduit l'influence de l'histoire du pays sur les pratiques linguistiques des citoyens.

Depuis l'année 2003, date de la dernière réforme du système éducatif, l'école algérienne se fixe pour finalité la formation du futur citoyen. L'apprentissage du français « *contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours* » (Ministère de l'éducation nationale, 2003 : 19). Les contenus des programmes sont choisis dans une optique fonctionnelle dans le but de former des apprenants dotés d'une compétence communicative aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'objectif final est de leur faire apprendre à raconter, à décrire, à expliquer et à argumenter par le biais de la langue française afin de mener à bien des échanges langagiers, dans les diverses situations scolaires et extrascolaires de leur vie quotidienne.

En 4^e année moyenne, qui est l'objet de notre recherche, l'accent est mis sur l'argumentation. L'apprenant doit « *donner son point de vue et le défendre en utilisant un ou deux arguments* » (Ministère de l'éducation, 2005 : 36). Les activités orales sont réalisées en classe, sous forme de dialogue. Elles sont donc insérées dans un tissu interactionnel. L'enseignant essaie de faire parler le groupe classe dont les points de vue s'opposent. Chaque apprenant doit exprimer son opinion et la justifier en argumentant. Il s'agit, dans le cadre d'un échange langagier, d'amener ses camarades à adopter la position qu'il défend. Le contenu et la forme de son énoncé révèlent ses émotions, ses opinions et ses intentions (scandalisé, satisfait, désireux de critiquer ou de convaincre les autres).

Ces interactions orales, lieu propice pour l'acquisition et l'appropriation du français langue étrangère, constituent en réalité des activités scolaires de co-construction d'un discours-en-interaction⁽¹⁾ qui engagent des apprenants d'origines ethnolinguistiques

(1) « Si l'on converse avec des tours, on ne converse pas pour le seul plaisir de construire des tours, mais pour échafauder en commun une sorte de « texte » cohérent ou plutôt cohésif » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 6).

différentes. Le plurilinguisme scolaire reflète celui de la société⁽²⁾. L'apprenant algérien vivant dans un contexte multilingue, se construit, progressivement, une identité de locuteur acteur social reflétant ses pratiques langagières au sein de la famille, du quartier, de la société et de l'école (Gumperz, 1989). Dans son répertoire langagier, il ya présence de toutes les langues qu'il comprend et dont il fait usage dans les diverses situations. Cette particularité nous conduit à nous demander comment la culture linguistique et éducative des apprenants de 4^e année moyenne oriente leurs discours en langue française, dans le cadre du contexte plurilingue algérien.

Ces collégiens qui sont en contact direct, dans les situations formelles et informelles avec plusieurs langues, nous incitent à nous interroger sur la relation qui existe entre leurs compétences langagières d'origine scolaire et celles acquises en dehors du collège. Ayant des répertoires linguistiques plurilingues, nous chercherons à comprendre comment ils gèrent ces derniers lors des interactions orales produites, en classe, au niveau syntaxique et lexical. Quelles sont aussi les stratégies exolingues employées dans la production des énoncés ? Comment l'école algérienne, lieu propice pour le contact des langues et des cultures, accueille-t-elle la diversité linguistique et culturelle des collégiens ? Quels sont notamment les dispositifs linguistiques, didactiques et socioculturels mis en œuvre par le système éducatif afin de développer une compétence communicative orale dans cette langue chez les apprenants en question ?

Nous supposons que la relation entre l'apprenant et la langue serait médiatisée et construite par les contextes dans lesquels elle se situe (Porquier, Py, 2010). Les diverses langues constituant le répertoire verbal des collégiens auraient des incidences sur leurs comportements langagiers ainsi que sur leur perception de la langue française et de son apprentissage (Lüdi, Py, 2003). Leurs compétences dans cette langue qui sont d'origine scolaire, s'articuleraient avec celles qui sont acquises dans des milieux extrascolaires. Ces dernières les doteraient d'habitus langagier (Bourdieu, 1982) qui pourrait influencer le développement de leurs connaissances et de leurs capacités en langue française. Elles les doteraient surtout d'habitudes langagières spécifiques dans cette langue (Dabène, 1994).

(2) « La classe peut représenter une communauté plurilingue reconnue comme telle : elle est, alors, le lieu d'accueil d'un plurilinguisme « déjà là » » (Cambra, Cavalli, 2008 : 313).

Afin de vérifier ces hypothèses nous nous proposons, dans un premier temps, d'examiner le poids de la politique linguistique et éducative⁽³⁾ de l'Algérie sur l'enseignement et l'apprentissage du français au collège algérien. Nous ferons état des représentations des apprenants de 4^e année moyenne. Ces représentations qui sont la somme d'une histoire individuelle et collective portant la marque du discours de l'Etat sont déterminantes pour l'interaction pédagogique en classe de langue. Elles traduisent l'image que les collégiens se font de l'«étranger», à savoir la France et les Français (anciens colonisateurs). Une image qui conditionne leurs motivations, leurs attitudes et la valeur qu'ils attribuent à la langue française, à son apprentissage et à son utilisation.

Dans un second temps, nous essaierons, à partir d'une analyse d'interactions orales produites en classes de 4^e année moyenne, d'évaluer la compétence orale atteinte par les apprenants en langue française sur le plan syntaxique et lexical. Cette analyse nous permettra d'étudier le rapport existant entre le français et les autres langues constitutives du répertoire plurilingue des collégiens en question. Pour ce faire, nous avons mené une enquête de terrain, dans deux collèges appartenant à la ville de Batna. Cette enquête s'est réalisée au moyen de divers outils d'investigation : des enregistrements de cours d'expression orale, des entretiens semi-directifs, un questionnaire et un test d'association de mots.

Les enregistrements des activités de production orale nous ont été utiles afin d'avoir un corpus authentique constitué d'interactions de collégiens de 4^e année moyenne produites en classe de français langue étrangère. Les entretiens semi-directifs et le test d'association de mots ont servi à déterminer la relation des apprenants à l'étranger. Quant au questionnaire, il nous a permis de collecter des renseignements sur la biographie, les pratiques langagières, les représentations et les stratégies communicatives des protagonistes de la classe.

Notre choix du collège n'est pas délibéré. Ce palier constitue une étape charnière entre l'enseignement obligatoire (primaire et moyen) et post-obligatoire (secondaire). Les apprenants de 4^e année moyenne présentent la particularité d'être habitués, depuis la 3^e année primaire, à la démarche d'enseignement et d'apprentissage suivie, depuis 2003, au

(3) Gumperz parle de « modèle d'éducation » (1989 : 130).

niveau de l'école algérienne, à savoir le projet pédagogique. Ils en sont à leur septième année d'apprentissage du français et ne constituent pas, par conséquent, un public débutant. L'analyse de leurs interactions co-produites en classe avec leurs enseignantes, nous permettra d'apprécier la compétence orale en langue française d'un collégien algérien, qui est en fin de cycle.

Notre motivation pour le sujet remonte quant à elle, à l'époque où nous avons effectué notre mémoire de magistère sur le « problème de l'écrit chez les apprenants de 9^e année fondamentale ». Les nombreuses séances de français auxquelles nous avons assisté, dans plusieurs établissements scolaires, ont attiré notre attention sur les difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de l'expression orale. Dès lors, nous avons entrepris cette recherche afin d'essayer d'apporter un éclairage aux diverses questions que nous nous sommes posées à ce moment-là sur les interactions orales en classe de français langue étrangère.

Tout au long de notre recherche, qui s'appuie sur une démarche à la fois « qualitative » et « quantitative », nous avons uni quatre disciplines complémentaires : la linguistique de l'acquisition, l'ethnographie de la communication, la sociolinguistique et la didactique. La question des interactions orales en classe de français langue étrangère exige une approche pluridisciplinaire. Pour décrire le contexte scolaire et extrascolaire algérien, nous avons fait appel à la sociolinguistique et à la didactique des langues étrangères. Afin d'étudier les mécanismes d'appropriation de la langue française par les collégiens de 4^e année moyenne, vérifier comment ils gèrent les diverses langues qui constituent leur répertoire verbal et marquent leur identité dans la co-construction du discours oral, nous nous sommes référée aux théories de l'acquisition et de l'ethnographie de la communication.

Notre travail renferme quatre chapitres :

Le premier chapitre traite de la question des interactions verbales scolaires dans un milieu plurilingue. Il met en exergue l'impact de l'histoire de l'Algérie et de la politique linguistique sur le système éducatif : contexte algérien, statut scolaire des langues, changement des objectifs de l'enseignement, formation des formateurs, culture éducative et linguistique des collégiens, modes de transmission du savoir et les procédés d'appropriation du français dans le discours-en-interaction.

Le second chapitre s'attache à présenter la démarche méthodologique suivie dans la collecte des données et la constitution du corpus. Il nous a permis de décrire d'une manière détaillée le déroulement de l'enquête et des outils d'investigation.

Le troisième chapitre est consacré à une analyse quantitative des données recueillies sur le terrain. C'est une étape de notre recherche qui nous a éclairée sur la biographie des informateurs (enseignantes et apprenants), leurs pratiques langagières, leurs représentations de la langue et de son apprentissage ainsi que leur relation à l'étranger.

Le quatrième chapitre s'intéresse à l'analyse des interactions pédagogiques enregistrées dans les deux collèges objet de notre recherche. Situées dans le cadre de la communication exolingue, ces interactions sont présentées en tant que lieu déterminant de l'acquisition et de l'appropriation du français. Nous nous sommes penchée, dans leur étude, sur l'examen du parler plurilingue des apprenants de 4^e année moyenne au niveau syntaxique et lexical. Autrement dit, l'analyse des marques transcodiques et des stratégies exolingues.

En guise de conclusion, nous avons terminé notre thèse par des propositions didactiques susceptibles d'améliorer les interactions en classe de français langue étrangère. Nous avons mis en perspective les dernières tendances dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues en milieu plurilingue. Les pistes didactiques suggérées prennent en considération les paramètres contextuels spécifiques à l'Algérie. Elles se préoccupent surtout de la particularité des apprenants algériens ainsi que de leurs enseignants.

Chapitre I

Interactions et discours en classe de français langue étrangère : approche théorique et cadre d'analyse

Introduction

La classe de langue, lieu de formation et d'apprentissage, est devenue depuis le développement du domaine de l'analyse conversationnelle, dans les années 80, un espace social d'échange verbal. C'est un lieu d'interactions diverses entre enseignant et apprenants, qui répondent au départ, à des objectifs déterminés par l'institution éducative. Elle relie « *aussi bien le participant-expert (dont la place exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc) que les participants-apprenants co-produisant l'interaction avec l'enseignant* » (Cicurel, 2002 : 148).

Lorsque l'on s'intéresse à la classe de 4^e année moyenne du français langue étrangère, au collège algérien, il s'agit d'un espace où le français représente à la fois l'objet de l'enseignement/apprentissage et l'outil de la communication. Le contexte algérien représente un milieu particulier pour les interactions. La situation sociale, politique et linguistique du pays détermine les finalités de l'Education et oriente l'action des professeurs et celle des apprenants.

Afin de comprendre le fonctionnement d'interactions produites par des collégiens de 4^e année moyenne, nous avons essayé, à partir d'une définition de la classe de langue étrangère comme lieu social, de montrer l'impact de l'acquisition de la langue française dans le contexte plurilingue algérien sur les interactions pédagogiques. Situées dans le cadre de la communication exolingue, ces interactions sont produites par des collégiens qui sont des locuteurs acteurs sociaux. Elles sont donc définies, dans ce chapitre, comme des pratiques sociales et identitaires.

1-Les échanges pédagogiques, un processus de co-construction d'un discours-en-interaction

L'interaction⁽¹⁾ est un échange entre deux ou plusieurs interlocuteurs dans le cadre d'un contexte spatio-temporel déterminé. Elle peut être réalisée à travers des moyens verbaux et non-verbaux. Dans le cas qui nous intéresse, à savoir les échanges oraux entre enseignants et apprenants en classe de français langue étrangère, il est question d'interactions verbales. Ces dernières sont le résultat de « *l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 15).

Les interactions verbales occupent une place cruciale dans les programmes de l'enseignement/apprentissage du français au collège algérien⁽²⁾. Avec le développement des échanges internationaux, ce dernier a désormais une visée utilitaire. Il ne se limite plus à une acquisition linguistique. Son objectif consiste à amener les collégiens à savoir se comporter, sans difficulté, par le biais de la langue française, dans différentes situations de communication. Il est question de leur faire acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui leur permettront de participer à des discussions de groupes.

Au niveau de la 4^e année moyenne, les apprenants doivent être capables de donner leur point de vue sur un thème de leur quotidien. Les échanges langagiers sont réalisés dans une « *situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime une opinion et peut solliciter de diverses manières son récepteur pour le convaincre* » (Ministère de l'Education nationale, 2005 : 39). Chaque collégien est appelé à s'investir

(1) Le terme d'interaction est apparu, pour la première fois, dans le domaine des sciences de la nature et de la vie. Ce n'est qu'à partir du XX^e siècle, qu'il a été adopté par les sciences humaines. Goffman, cité dans l'ouvrage de Dominique Maingueneau, le définit comme « l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir » (2009 : 75). Autrement dit, il s'agit d'un discours dialogal réalisé par plusieurs interlocuteurs.

(2) Depuis l'avènement des méthodes audio-orales et audio-visuelles jusqu'à la mise en place des approches communicatives, l'enseignement/apprentissage de l'oral se place au centre des préoccupations des didacticiens et des concepteurs des programmes. Dès lors, les démarches, les matériels et les contenus d'enseignement se sont multipliés, dans le but de faire acquérir aux apprenants une compétence orale. Cette dernière est généralement évaluée à travers leur habilité à parler de manière correcte et continue (fluidité) dans les diverses situations de communication.

dans le travail demandé en appuyant ses propos d'arguments. L'accent est donc mis sur la subjectivité de l'élève. C'est l'objectif primordial autour duquel sont organisés les contenus en plus des autres points de langue qui participent au développement de sa compétence argumentative.

Les échanges langagiers entre enseignants et apprenants aboutissent à la production d'un discours dialogal oral ⁽³⁾ dans un contexte formel. Ce dernier est « *multicanal et plurisémiotique* » (Kerbrat Orecchioni, 2005 : 30) ⁽⁴⁾. Dans sa forme et ses contenus, il est soumis aux objectifs visés par l'enseignant et aux impératifs de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Certains chercheurs tels que Catherine Kerbrat-Oricchioni le qualifie de « discours-en-interaction ». Celui-ci possède des propriétés imputables à ses caractéristiques à la fois orales et interactives. Il met en contact deux ou plusieurs interlocuteurs, qui tout en marquant leur implication à travers des indices d'énonciation, s'influencent mutuellement. Le message passe à travers des canaux « auditifs » et « visuels » qui font appel à des moyens « verbaux » (linguistiques), « non verbaux » (gestes, mimiques, regard, etc) et « para-verbaux » (timbre de la voix, intonation, etc). Phénomènes que nous avons constatés dans les interactions orales enregistrées, dans les deux classes de 4^e année moyenne de la ville de Batna.

Etant produit spontanément « *fresh talk* », le discours-en-interaction se construit par « *retouches successives* » (Kerbrat-Orecchioni, op.cit : 30). D'où les ratés (lapsus, hésitation, bégaiement, reprises, auto-correction, hétéro-correction, reformulation) et l'absence d'organisation syntaxique de haut niveau que nous avons relevée dans le corpus. Les énoncés produits dépendent de leurs contextes de réalisation (contexte extérieur et

(3) Dans sa conception moderne, le discours n'est plus considéré en tant qu'« unité linguistique constituée d'une succession de phrases » (Haris cité dans Maingueneau, 2009 : 44). Les chercheurs le définissent désormais, comme « l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés produisant des énoncés d'un autre ordre que celui de la phrase » (Maingueneau, op.cit : 44). Autrement dit, c'est une organisation transphrastique, qui obéit aux règles d'un genre discursif et aux normes sociales des usages langagiers, dans un contexte donné.

(4) « l'oral présente un système d'échange très complet : la parole est entendue (on peut percevoir les indices para-verbaux, la voix, l'inflexion, l'accent, l'intonation, les accentuations, les pauses, le débit des paroles,...), on peut parfois voir le locuteur (et saisir ainsi tous les indices non verbaux, tant gestuels que comportementaux), enfin on partage souvent avec lui la même situation ou du moins on connaît la situation dans laquelle il parle, on peut donc comprendre les différentes références à l'environnement contextuel » (Marion Sandré, 2003 : 15).

cotexte)⁽⁵⁾. Ils sont caractérisés par l'emploi de régulateurs tels que « bon, ben, alors, quoi, euh, hein, oui, voilà, voici, donc, enfin, finalement, attend, etc », qui facilitent la gestion des tours de parole (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 49).

Trois systèmes de communication interviennent dans l'élaboration d'un discours-en-interaction. Un système textuel qui concerne les formes lexicales, grammaticales, l'intonation et la phonologie assurant le passage d'un tour de parole à un autre. Un système interpersonnel représentant l'état affectif, l'intention et l'attitude des interlocuteurs. Finalement, un système idéationnel, qui désigne les représentations individuelles ou collectives des conventions de communication. Ces représentations peuvent être celles du groupe socioculturel des participants ou le résultat de la situation de communication, qui oriente les interlocuteurs dans leurs choix (Kramsch, 1984 : 14-17).

Pour réussir une communication, le discours pédagogique caractérisé par un haut degré d'interactivité⁽⁶⁾ doit être compréhensible. Les participants collaborent dans la construction des tours de parole de manière à ce qu'il y ait un enchaînement logique et une continuité thématique d'un tour à l'autre et à l'intérieur du même tour. Pour ce faire, l'enseignant commence par éveiller l'intérêt des apprenants en dénommant le thème principal. Au cours de l'interaction, ces derniers peuvent introduire d'autres thèmes ou revenir à ceux qui ont été déjà abordés. Il est question à chaque fois d'un va-et-vient dans lequel il y a une négociation de sens. Qualifié de paires adjacentes⁽⁷⁾, ce principe d'organisation est propre à différents types d'interactions (questions-réponses, demandes-

(5) « Les motifs de chacun sont différents, ainsi que tout le contexte socioculturel auquel ils appartiennent : connaissance du monde, expérience personnelle, conventions du code linguistique et conventions d'usage de ce code » (Widowsson cité dans Kramsch, 1984 : 11).

(6) Le degré d'interactivité est déterminé par « la nature des participations mutuelles, et quand on a affaire à une véritable alternance des tours de parole, le rythme de cette alternance (en relation avec la longueur des tours), et la répartition des prises de parole (plus au moins équilibrée) [...] ; et corrélativement, le degré d'engagement des participants dans l'interaction » (Kerbrat-Oecchioni, 2005 : 18).

(7) Selon Mehan, repris dans l'ouvrage de Gumperz, les paires adjacentes dans les interactions pédagogiques sont « constituées non pas de deux mais de trois éléments : une réplique évaluative suit toujours la réponse à un mouvement initial, selon un système tripartite constitué d'une ouverture, d'une réponse et d'une évaluation. La réussite de telles routines interactionnelles suppose que l'enseignant et l'élève établissent un rythme interactif qui leur permette de synchroniser leur moment » (1989 : 125).

réponses, salutation-salutation, etc). Il est cependant différent dans l'interaction pédagogique qui suit l'ordre suivant : question/réponse/évaluation.

L'analyse du discours pédagogique produit en classe de français de 4^e année moyenne du collège algérien, doit tenir compte de la situation d'enseignement et d'apprentissage de la langue en question⁽⁸⁾ : contexte social et politique, modes de transmission des savoirs à l'école et en dehors de l'école, parcours scolaire des élèves, les diverses langues avec lesquelles ils sont en contact ainsi que l'origine de l'enseignant et sa formation.

Chaque système éducatif a sa propre représentation de la classe comme milieu d'apprentissage guidé. Ces représentations ont un impact direct sur les attentes et les comportements des enseignants⁽⁹⁾, des apprenants, des concepteurs de programmes et de manuels scolaires. La classe de langue « renvoie à des représentations à la fois solidement établies et culturellement variables et à des réalités empiriques de plus en plus diverses » (Coste, 2002 : 17). Cette diversité remarquée, nous incite à définir la notion de contexte⁽¹⁰⁾ et à démontrer la relation qui existe entre ce dernier, l'apprenant et le discours⁽¹¹⁾.

(8) Selon Louise Dabène, les situations pédagogiques sont caractérisées par le contexte où se déroule l'enseignement/apprentissage de la langue, la situation sociolinguistique de l'enseignant et de l'apprenant, et les modes de transmission du savoir (90 : 8).

(9) Cherchant à démontrer l'impact des représentations des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères à l'école, Cuq et Grucca parlent de norme qui n'est en réalité que l'image que ces derniers se font par idéalisation de son utilisation. D'après eux, l'enseignant de FLE doit être « conscient que le français qu'il enseigne n'est finalement que la représentation qu'il se fait de cette norme, est aussi probablement celle que l'institution pour laquelle il travaille lui demande de faire » (2005 : 82).

(10) « Le contexte est l'ensemble des éléments situationnels extralinguistiques au sein desquels se situe l'acte d'énonciation de la séquence linguistique. On parle alors ici de contexte situationnel par opposition à contexte linguistique ou, plus récemment de contexte, par opposition à cotexte, ou encore de situation ; en y regroupant diverses extensions notionnelles (contexte situationnel d'un énoncé ou d'une série de conversations ; contexte social d'une interaction brève ou d'un corpus très étendu » (Py, Porquier, 2010 : 46).

(11) « La révolution communicative des années 70, détourne l'attention des constructions linguistiques bâties en isolation. [...] elle déclare s'intéresser à l'interlocuteur et aux conduites de production de discours, c'est-à-dire au contexte psychologique, social, culturel, économique, qui justifie la nécessité de communiquer avec autrui et détermine le mode de communication utilisé. Cela ne veut pas dire qu'on se désintéresse de la langue et de ses structures, simplement qu'on la replace dans le contexte humain dont elle est issue » (Kramsch, 1984 : 6).

2-Relation entre apprenant, discours et contexte

La notion de contexte reçoit, en classe, deux conceptions qui devraient être prises en compte dans toute étude portant sur l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère. La première concerne les données propres au « macrocontexte ». Dans notre travail, ce dernier représente le contexte algérien que nous décrivons en présentant le contexte social, historique, politique et leur influence sur le système éducatif, les apprenants et leurs enseignants⁽¹²⁾. Ces éléments serviront d'appui à la description d'un « microsystème ». Dans le domaine de l'interaction, ce dernier renferme des données qui s'inscrivent dans le macrocontexte. Celles-ci représentent l'espace, le temps, les participants et le type d'interaction. Le microsystème représente une ou plusieurs séquences interactives pouvant être longues ou brèves. Réalisées en classe, elles correspondent à des activités voire des leçons, ou à des moments à part. Elles désignent également, une interaction, qui se déroule dans un milieu naturel dans le cadre d'une situation de communication de la vie quotidienne (interaction entre un vendeur et un client, entre deux voisins, un employé d'une banque et un citoyen, etc).

Concernant les interactions en langue française, au collège algérien, il s'agit de l'appropriation d'une langue étrangère d'une manière guidée, en milieu institutionnel (non naturel), dans un contexte plurilingue. Le collège comme endroit institutionnel est régi par des programmes (contenus proposés, activités d'apprentissage choisies, supports sélectionnés), des contrôles (évaluation régulière ou irrégulière, individuelle, en binôme ou collective) et une durée d'apprentissage (semaine, mois, année et cycle). Il est destiné à des apprenants caractérisés par une histoire culturelle et sociale particulière, et qui ont été en contact avec plusieurs langues à l'école et en dehors de l'école.

Cette spécificité influence les apprenants algériens dans leur apprentissage et plus particulièrement dans leurs pratiques langagières en langue français au niveau du collège. Etant une partie intégrante du macrocontexte, la collecte d'informations les concernant est par conséquent cruciale. Il s'agit, selon Rémy Porquier et Bernard Py de : leur biographie, leur profil d'apprentissage, leur compétence linguistique (mono-, bi-, ou plurilingue), leur

(12) D'après John Gumperz « Il est indispensable de considérer les pratiques langagières et l'interaction dans un contexte plus large, constitué par les présupposés et les idéologies scolaires et de savoir comment ces présupposés interviennent dans l'apprentissage scolaire » (1989 : 113).

environnement social et les langues parlées au sein de ce dernier ainsi que leur représentation de l'étranger (langue, pays, culture et locuteurs natifs) (2010 : 60). Ces caractéristiques constituent des facteurs non négligeables dans l'apprentissage de la langue (appropriation) ainsi que dans la communication. Pour illustrer ce rapport, les deux auteurs proposent le schéma suivant :

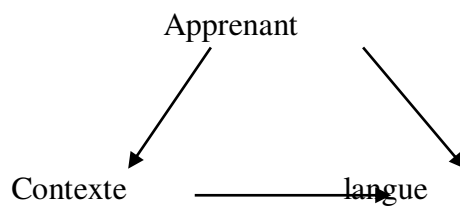


Schéma de Bernard Py et Rémy Porquier (2010)

La lecture du schéma fait apparaître la relation d'interdépendance entre les trois éléments cités ci-dessus. Autrement dit, entre l'apprentissage, le discours et le contexte social. La relation entre langue cible et contexte linguistique de son appropriation met en évidence l'existence de deux types de contextes : « homoglotte » et « hétéroglotte ». Quant au rapport entre participants à la communication et moyens dont ils disposent dans l'accomplissement d'un échange communicatif, il permet de distinguer deux types de communication : « endolingue » et « exolingue ».

3-Le discours-en-interaction des apprenants en français langue étrangère, un type de communication exolingue

Rémy Porquier attribue le caractère d'« exolingue » aux conversations caractérisées par une asymétrie entre les interlocuteurs. Ceux-ci ont des compétences linguistiques inégales dans la langue servant à la communication. L'un des participants est locuteur natif de cette langue. Il a par conséquent une maîtrise des normes d'usage de cette dernière. Le

locuteur étranger se trouve, par contre, dans une position inférieure qui se caractérise par une insécurité. Cinq paramètres sont jugés déterminants dans la description de l'« exolingue » : « *les langues ou idiomes connus des participants, le lieu linguistique de l'interaction, le cadre situationnel de l'interaction, le type d'interaction, le contenu de l'interaction* » (Porquier, 2003 : 43). La communication « endolingue » engage quant à elle, selon le même chercheur, des personnes parlant la même langue et qui ont les mêmes compétences.

La définition de l'« exolingue » et de l'« endolingue » telle qu'elle a été proposée au départ, par Rémy Porquier dès 1979, a servi d'appui, durant une vingtaine d'année, à de multiples travaux dans le domaine de l'interaction. Elle a été cependant, remise en question par la suite. Certains chercheurs considèrent en effet, qu'il ne peut pas y avoir une réelle symétrie entre locuteurs natifs. Les malentendus constatés dans les situations « exolingues » ne sont pas propres à cette dernière. Ils peuvent être relevés dans une situation « endolingue ». Les deux types de communication sont régis par les mêmes modes de fonctionnement communicatifs. Il est même possible d'observer chez certains apprenants avancés de langue étrangère une compétence proche de celle d'un natif (Cuq, Grucca, 2005 : 98).

A l'heure actuelle, le concept de « communication exolingue » est employé, dans le domaine éducatif, pour qualifier des échanges langagiers entre expert et novice. C'est ainsi que l'on retrouve sous cette catégorie des interactions produites en classe de langue étrangère comme celles qui nous intéressent. A ce propos, Daniel Coste note qu' :

une étude attentive des échanges dans la classe, considérée comme lieu de communication exolingue (que l'enseignant soit « natif » ou non de la langue seconde enseignée, les élèves ont-par définition- à opérer dans une langue qui pour eux n'est pas première) permet de décrire cet espace communicationnel avec les mêmes instruments et démarches que pour les conversations exolingues/bilingues en contexte non scolaires (2002 : 11).

Partant de ce constat, la description du contexte algérien, dans ce chapitre, s'avère fondamentale. Cette dernière nous renseigne sur la politique linguistique adoptée par l'Etat depuis l'indépendance du pays et son adéquation avec les pratiques linguistiques réelles des citoyens. Elle nous permet surtout, de déterminer le statut de la langue française et la place qu'elle occupe dans ce pays. C'est aussi un moyen qui nous facilite la présentation du

mode de transmission des savoirs au sein de l'école⁽¹³⁾.

4-Le contexte algérien, milieu homoglotte ou hétéroglotte?

Le milieu « homoglotte » qualifie des situations d'apprentissage se déroulant en tout ou en partie (stage de courte durée), dans un pays où la langue en question est parlée quotidiennement (apprendre le français en France). L'apprenant est en contact direct avec la langue cible, dans son quotidien. Il a la possibilité de communiquer avec des natifs, en dehors de l'école. A ce propos, Louis Porcher affirme que pour apprendre à pratiquer une langue d'une manière efficace, c'est-à-dire la comprendre et la parler, il est plus intéressant de :

se rendre quelques temps dans le pays considéré, de discuter régulièrement avec des natifs, ou au pire de fréquenter assidûment les médias. Dans tous ces cas, on se trouve en contact avec une langue véritablement authentique, c'est-à-dire qui n'existe que pour échanger entre semblables et non avec des étrangers (2004 : 7).

Cette acquisition « informelle » permet à l'individu de développer un microsystème intermédiaire soumis à l'évaluation sociale. Le professeur n'est pas l'unique dispensateur du savoir. Il doit donc veiller à organiser et restructurer les connaissances acquises par l'apprenant au sein de la société.

Le contexte « hétéroglotte » représente quant à lui, les situations où la langue est enseignée, dans un contexte social et linguistique dans lequel les individus parlent une autre langue que la langue en question (apprendre le français en Allemagne). Le contact avec la langue étrangère est uniquement limité dans l'intervention pédagogique « acquisition formelle ».

Pour mieux distinguer les deux milieux d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, Louise Dabène note qu'il est assez rare de rencontrer des situations totalement « homoglottes » ou totalement « hétéroglottes ». D'après elle, l'apprenant dans sa vie quotidienne fait l'expérience de plusieurs types de communications qui représentent

(13) « L'intérêt ne porte pas sur le contenu du cours et sur les techniques d'enseignement en tant que telle, mais sur les conditions d'apprentissage, autrement dit sur les aspects de la situation et de l'expérience de l'élève et de l'enseignant, qui ont une incidence sur la transmission du savoir et sur les définitions des acquis » (Gumperz, 1989 : 117).

pour lui des occasions variées d'acquisition à la fois formelles et informelles de la langue cible (école, internet, conversations amicales, entourage familial, etc). Pour développer sa théorie, elle propose une représentation en « continuum » reliant le « tout formel » au tout « informel » :

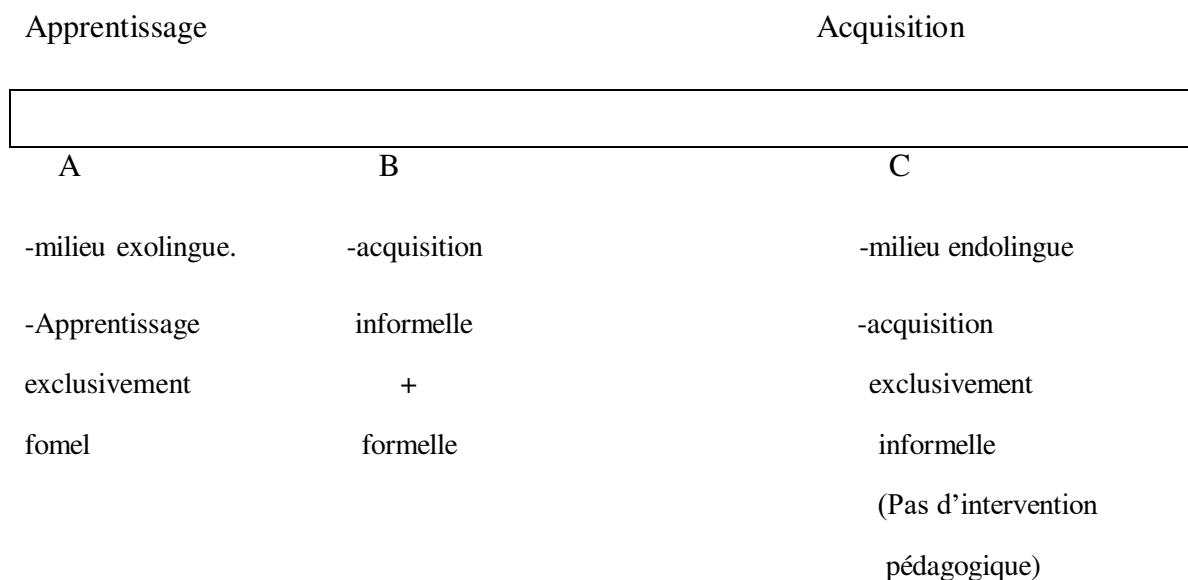


Schéma de Louise Dabène (1990)

Afin de pouvoir qualifier la situation d'enseignement/apprentissage du français en Algérie, nous avons jugé crucial de présenter le contexte algérien en nous référant à Bernard Py. Selon ce dernier, la description de n'importe quel contexte renferme :

Les politiques éducatives, les politiques linguistiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes, les langues impliquées et leur statut-actuel, historique et en devenir, le statut respectif des langues (nationale, officielle, seconde, véhiculaire, etc), y compris les situations de bi- ou multilinguisme et de diglossie, [...], l'appartenance sociale de l'apprenant, des apprenants et de leurs partenaires, la localisation géographique, etc (2010 : 59).

4-1-Le plurilinguisme en Algérie

Le territoire actuel algérien s'est dessiné à l'époque des premiers royaumes qui datent du 3^e siècle avant J-C. Il était bordé à l'est par la région placée sous la domination de Carthage et s'étalait à l'ouest jusqu'à la Moulouya. C'est dans ce cadre géographique que les berbères, premiers habitants du pays, ont été soumis à plusieurs autorités (Djeghloul, 2004 : 85). Le pays, dans son passé historique, a connu une série de guerres : carthaginoise, romaine, vandale, byzantine, arabe, espagnole, turque et française. Ce n'est qu'en 1831 que le nom d'Algérie a vu le jour. Le pays qui était sous l'occupation turque depuis la moitié du XVI^e siècle est tombé sous les mains des Français dès 1830.

L'histoire de l'Algérie est donc faite de brassage de populations et de cultures diverses qui ont laissé leur empreinte. La société algérienne se distingue par une cohabitation de plusieurs langues résultant de l'histoire du pays et de son évolution : colonisation, déplacements des populations, mariages mixtes, commerce, progrès scientifique, développement de la communication, changement des objectifs de l'éducation, etc. Dans leur quotidien, les citoyens pratiquent plusieurs parlers vernaculaires⁽¹⁴⁾.

Dans une enquête menée par le département de français et le laboratoire de « linguistique, sociolinguistique et didactique des langues) de l'université d'Alger, en collaboration avec le « Centre de recherche sur la diversité linguistique de la francophonie » de l'université de Renne 2, les chercheurs se sont intéressés au statut des langues et à leur usage effectif dans la société algérienne⁽¹⁵⁾.

Ils ont montré que dans la rue, au sein de la famille, et dans différents domaines et situations sociales, il y a présence de deux catégories de langues : les langues du quotidien (l'arabe, le tamazight et le français) ainsi que celles de l'enseignement et de l'apprentissage

(14) Le parler vernaculaire est « l'ensemble des moyens d'expression acquis lors de la toute première socialisation, au sein de la cellule familiale. Ce terme est en effet, utilisé pour désigner dans des communautés fortement plurilingues, les langues endogènes propres à chacun des groupes et généralement acquises par voie lignagère » (Dabène, 1994 : 55).

(15) Selon Louis-Jean Calvet « lorsque l'on se promène dans les rues d'une ville, que l'on arrive dans un aéroport, que l'on allume un poste de télévision dans une chambre d'hôtel, on reçoit immédiatement un certain nombre d'informations sur la situation linguistique à travers les langues utilisées dans l'affichage, en publicité, les émissions de télévision, les chansons, etc» (1996 : 52).

(l'arabe, le tamazight, le français et l'anglais). Autrement dit, en reprenant les termes de Khaoula Taleb Ibrahim, le contexte algérien est caractérisé par la coexistence de plusieurs « sphères linguistiques » (1997 : 22). Ce qui consolide l'hypothèse de Louis-Jean Calvet lorsqu'il avance qu'« *il n'existe pas de pays monolingue et la destinée de l'homme est d'être confronté aux langues et non pas à la langue* » (1999 : 39).

La langue arabe est d'origine chamito-sémitique. Elle constituait, durant la période antéislamique, la langue des habitants de la péninsule arabique. Comme toute langue naturelle parlée, elle a été marquée, depuis longtemps, par la variation dialectale caractérisant les parlers des tribus arabes de l'époque. Une variété dite « supra-dialectale » était cependant utilisée, à cette époque, comme moyen de communication à la Mecque. Celle-ci était un carrefour conduisant à l'Égypte, l'Irak, le Yémen, la Syrie, etc. Elle était notamment un lieu de pèlerinage et de rencontre des voyageurs, des commerçants, des poètes, des hommes de lettre et de culture (Taleb Ibrahim, op.cit : 24).

Cette variété « supra-dialectale » était la langue de « Quoraïch », la tribu la plus puissante à ce moment-là. Elle est devenue par la suite, la langue du Coran et a servi dans la codification de l'arabe du 1^{er} au 4^e siècles. Modèle prestigieux de la littérature, elle a reçu plusieurs appellations : arabiya fusha, arabe littéraire ou arabe classique. Au cours des années, elle a subi l'influence des langues appartenant aux peuples qui ont accueilli l'islam. D'où la diversité de ses variétés pratiquées dans le monde.

En Algérie, l'arabe qui est promulgué par le pouvoir, dès l'indépendance du pays en 1962, au statut de langue officielle, nationale et véhiculaire de l'enseignement, marque l'appartenance de l'État algérien à l'« Ouma el-arabiya ». Il s'est propagé dans le pays, avec les invasions arabes « El- Foutouhat el-islamiya », qui datent du 7^e siècle. Ces dernières étaient caractérisées surtout, à partir du 11^e siècle, par l'arrivée massive peuplée de nomades « hilaliens » (Lachref, 2004 : 70). Cette importante migration a bouleversé les traditions du peuple. L'islam s'est implanté progressivement dans le pays⁽¹⁶⁾. L'arabe langue véhiculaire du savoir, à l'époque, réussit à s'enraciner parmi les Algériens. C'était

(16) « Très rapidement le Maghreb s'intègre dans la vie culturelle et religieuse de l'Ouma islamique et participe activement à tous les mouvements d'ensemble. Sur le plan religieux, le Maghreb et en particulier le Maghreb central va vivre de manière intense l'expansion et les crises de l'islam » (Djegloul, 2004 : 101).

la langue écrite, celle des productions littéraires et scientifiques, des voyages, des communications internationales et des transactions langagières.

La généralisation de l'arabe a touché plusieurs régions de l'Algérie. De nombreuses tribus berbères victimes de glottophagie⁽¹⁷⁾ étaient ainsi, arabisées sous la domination arabo-musulmane. D'autres Algériens, attachés à leur patrimoine culturel, sont parvenus à garder leur langue.

Actuellement, l'arabe classique est valorisé par rapport aux autres langues présentes dans le pays. Bien qu'il ne constitue en aucun cas la langue nationale du peuple, il a pu garder son statut au fil du temps. Etant la langue de la religion, il jouit d'un prestige considérable et détient une valeur sacrée dans la société algérienne caractérisée par une situation sociolinguistique complexe et mouvante à la fois. A ce propos, Khaoula Taleb Ibrahimy, dans sa thèse de doctorat intitulée « apprentissage de la langue arabe par les adultes » soutenue à l'université de Grenoble, en 1991, parle d'une « dynamique du parler des arabophones algériens ». Selon elle, l'arabe classique cohabite avec plusieurs variétés.

Elle note la présence de l'arabe standard qui sert de langue véhiculaire à l'enseignement. Par rapport à l'arabe classique, ce dernier est caractérisé par sa souplesse et son adaptation à la modernité⁽¹⁸⁾. Représentant la norme de standardisation de l'usage formel, il est fréquemment utilisé au niveau de l'écrit : dans l'administration, la poste, la justice, la mairie, les médias, les panneaux de la route et les enseignes de magasins. C'est la langue dominante, valorisée par l'Etat qui cherche avant tout à préserver l'unification de la nation. Khaoula Taleb Ibrahimy souligne notamment l'existence de deux autres variétés qui sont l'arabe des scolarisés et celui dit arabe sub-standard représentant l'oral des personnes cultivées. Il est fréquemment utilisé lors des réunions, des cours, des soutenances et surtout par les moyens audio-oraux et audiovisuels.

(17) Louis Jean-Calvet considère que « toute colonisation porte en germe la glottophagie et que l'interruption du processus glottophage passe par une décolonisation réelle » (1974 : 84).

(18) À propos de l'arabe moderne, Grandguillaume repris par Louis-Jean Calvet dit que : « sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté : elle n'est la langue de personne dans la réalité de la vie quotidienne [...] ce manque de référence communautaire de la langue arabe moderne est apparu aux tenants de l'arabisation : c'est pourquoi ils tentent, contre toute évidence, d'établir une confusion entre cette langue et la langue maternelle » (1996 : 113).

Les locuteurs emploient également, d'après elle, dans leurs conversations, un arabe dialectal régional appelé « arabe algérien » ou « derdja ». Il constitue le parler vernaculaire de la plupart des citoyens. C'est une variété résultant des diverses interpénétrations des langues coexistant, depuis longtemps sur le territoire national. Il est pratiqué dans la vie quotidienne (au sein d'un quartier, d'une ville ou d'une région), à l'école et dans les productions culturelles telles que la musique et le théâtre. Les principales régions arabophones, en Algérie sont : la région de l'est connue sous le nom de « constantinois », la région du centre représentant l'«Algérois », la région de l'ouest correspondant à l'«Oranie » et finalement une partie du Sahara. Il est possible cependant, que la sphère arabophone coexiste avec la sphère berbérophone, dans certaines régions.

Le berbère est la langue des Algériens non arabophones. C'est une branche de la famille chamito-sémitique⁽¹⁹⁾. Il représente la langue la plus ancienne, en Algérie. Les régions du pays dans lesquelles on trouve une masse importante parlant les diverses variétés du berbère sont : la Kabylie, les Aurès, le Hoggar et le Mزاب. La majorité des Berbères, aujourd'hui, préfèrent appeler leur langue « tamazight », la langue des « hommes libres » ou des « Amazighen ». Bien que ces derniers parviennent à une intercompréhension, ils pratiquent selon la région des variétés différentes. Les Kabyles parlent « takbaylith », les Mozabites « tamzabith », les Chaouïa de l'Aurès s'expriment en « tachaouïth ». Quand aux Touaregs sahariens, ils emploient le « tamachek » ou le « tamahak ».

La culture berbère est riche en productions orales : contes, plaisanteries, poésie, chants de travail ou de fêtes, berceuses, etc. C'est cet héritage culturel qui a assuré la sauvegarde de la langue jusqu'à présent. Seuls les Touaregs possèdent une écriture, le « téfinagh » utilisée, actuellement, dans la transcription du tamazight.

Longtemps niées par les dirigeants du pays, la langue et la culture berbères, qui sont de tradition orale⁽²⁰⁾ sont désormais revalorisées. Cette valorisation trouve ses origines dans

(19) Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, le berbère est défini comme une branche de la famille chamito-sémitique qui renferme le chleuh, le zenaga, le kabyle et le tamachek (Toureg) (1994 : 198).

(20) Selon Louis-Jean Calvet, « la présence ou l'absence d'écriture dans une culture a souvent été utilisée pour valoriser ou péjorer cette culture » (1999 : 59).

le « Printemps berbère » qui marque l'année 1980. Il a vu le jour suite à l'interdiction de la conférence de Mouloud Mammeri sur la « poésie kabyle », dans le centre universitaire de Tizi-Ouzou⁽²¹⁾. Afin de dénoncer cette décision qualifiée d'injuste, de nombreuses manifestations et grèves ont eu lieu à ce moment-là. Plusieurs secteurs ont été touchés. Le mouvement de protestation s'est propagé dans la société kabyle puis l'université d'Alger. Il a été violemment réprimé par les forces de l'ordre. De nombreuses arrestations et blessés ont été enregistrés.

Durant l'année scolaire 1994-1995, les kabyles combattant toujours pour la liberté d'expression et la valorisation de la culture et la langue berbères ont boycotté l'enseignement tout au long de cette année. Faisant écho à ce mouvement de revendication, l'Etat algérien tout en réaffirmant le statut de l'arabe comme langue nationale et officielle, reconnaît pour la première fois l'amazighité du peuple algérien. Ce dernier a du combattre, durant plusieurs siècles, les nombreuses atteintes à ses valeurs, sa culture, ses traditions et surtout « *les composantes fondamentales de son identité qui sont l'islam, l'arabité et l'amazighité* » (la cosntitutions, 1996 : 3).

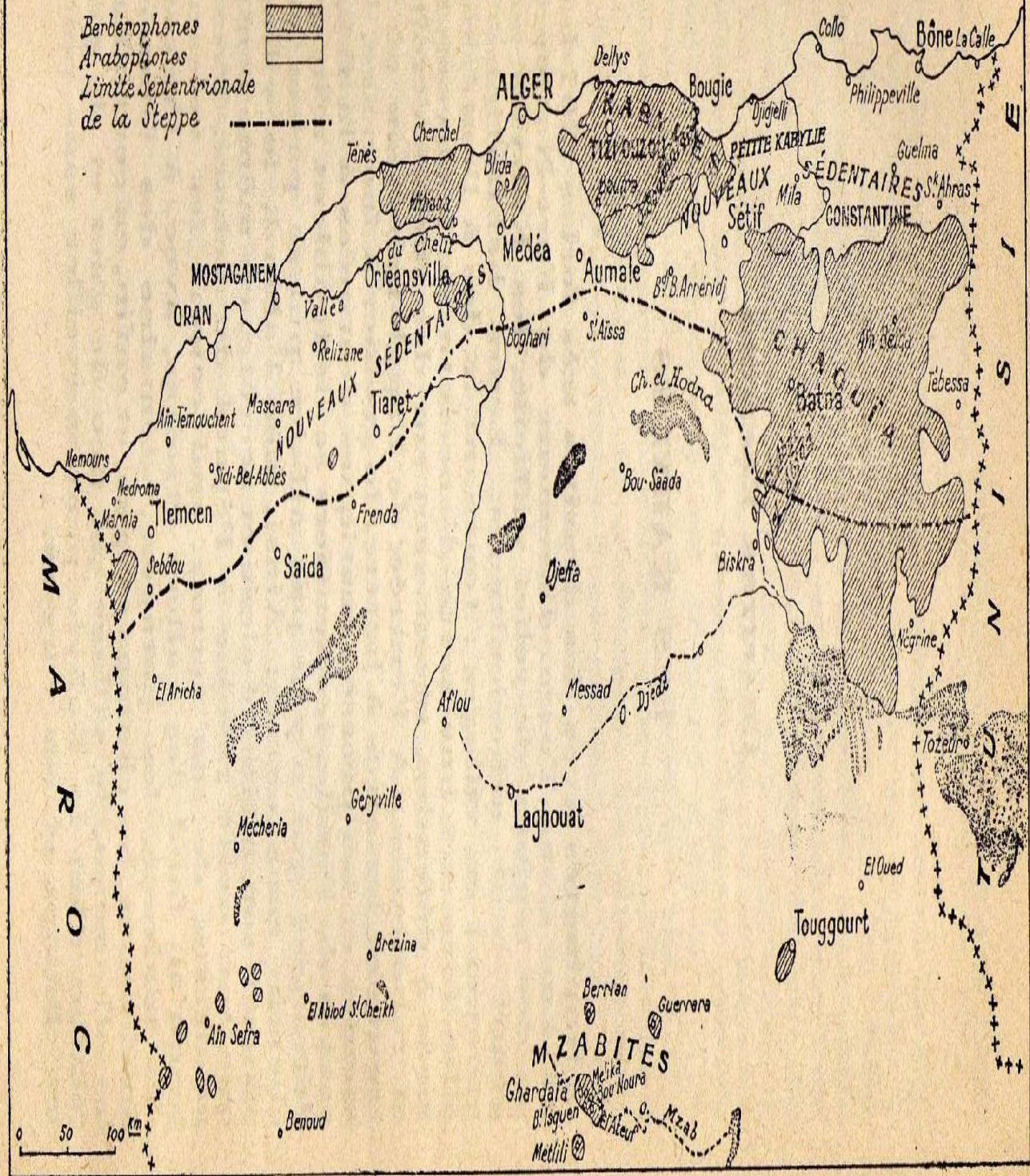
La constitution de 2008 renforce les modifications effectuées au cours de l'année 2002. Cette dernière note dans l'article 3(bis) « *le tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire nationale* ». Depuis 2016, il est devenu langue officielle. L'arabe algérien, autre constituante de l'identité algérienne reste cependant marginalisé. Aucune reconnaissance de ce dernier n'est soulignée dans la constitution.

En plus de l'arabe et du berbère, le contexte algérien est caractérisé par la présence de deux autres langues, qui sont le français et l'anglais. Elles sont dites « étrangères ». Ce concept est utilisé par rapport à celui de « langue nationale ». Il souligne le caractère d'étrangeté au niveau politique et social. Ceci dit, il met en évidence ce qui ne fait pas partie du patrimoine linguistique du pays. D'après Louise Dabène, une langue n'est pas

(21) Dans un témoignage relatant les faits du « Printemps berbère », Aziz Tari, l'un des participants aux manifestations déclare : « Nous décidons d'envoyer une lettre au Président, à tous les Ministres et aux responsables du parti ; pour expliquer notre indignation et notre refus de vivre dans un monde d'interdits, dénoncer toutes les atteintes à la culture berbère notamment l'interdiction de la conférence de Mouloud Mammeri et revendiquer la reconnaissance de la langue berbère comme langue nationale et la garantie des libertés démocratiques » (Aït-Larbi, 2010 : 46).

LES UNITÉS CULTURELLES

Barbérophones
Arabophones
Limite Septentrionale
de la Steppe



Boudieu (1963)

« *intrinsèquement étrangère* »⁽²²⁾. Elle représente pour « *un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, qui constitue par conséquent un objectif potentiel d'apprentissage, et qui comme tel peut être érigé en discipline scolaire* » (Dabène, 1994 : 29).

La notion de français langue étrangère s'est développée grâce à l'expansion du français⁽²³⁾, dans de multiples régions du monde. Durant plusieurs siècles, ce dernier a joué le rôle de langue prestigieuse servant de véhicule à la littérature et à la diplomatie. Enseigné dans les universités européennes, il était considéré comme la langue élégante de la bourgeoisie de l'époque. Il a notamment servi la politique de la colonisation française.

La grande diffusion géographique et historique⁽²⁴⁾ du français à travers le monde, lui a valu le statut incontestable de langue internationale. Dès lors, le concept « langue française » ne reflète plus à lui seul le statut de cette dernière, dans les nombreux pays issus de la décolonisation. On voit progressivement apparaître, selon les situations, en plus du français langue maternelle (FLM), le français langue étrangère (FLE) et le français langue seconde (FLS).

En Algérie, la présence du français date de la période coloniale française. Les deux communautés vivaient dans un environnement fondé sur la ségrégation des Algériens. Afin d'assurer sa domination, la France a usé de tous les moyens. Ses valeurs et sa langue étaient transmis par le biais de l'administration, des journaux, de la radio, de la télévision et surtout de l'école. Dès 1848, l'Algérie était considérée comme partie intégrante du territoire français. En 1858, dans le cadre d'un projet visant la fusion des deux races, le Ministre français des affaires algériennes déclara : « *nous sommes en présence d'une nationalité armée et vivace qu'il faut éteindre par l'assimilation* » (Agéron, 1974 : 30). Le 14 juillet 1865, les Algériens étaient devenus français.

(22) Pour définir une langue étrangère, Weinrich cité dans Dabène parle de degrés de xénité qui est la conséquence directe de différents types de distances : la distance géographique, les écarts d'ordre culturel, la distance linguistique, et l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage (1994 : 35).

(23) Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Grucca, il « s'est très vite exporté hors des frontières. Pour des raisons essentiellement culturelles en Europe aux XVII^{ème} et XIX^{ème} siècles, mais aussi pour des raisons coloniales sur les autres continents » (2005 : 14).

(24) Louis-Jean Calvet note que « s'il y a une histoire des langues, elle constitue donc un chapitre de l'histoire des sociétés, ou mieux le versant linguistique de l'histoire des sociétés » (1999 : 10).

La France créa alors des écoles primaires « arabes-française », dans les villes et certains villages. Elles étaient placées sous la tutelle du Ministère des armées afin de servir l'idéologie française. Ce qui montre selon Louis-Jean Calvet « *le caractère directement politique et militaire* » (1974 : 70) de ces écoles. Le premier collège franco-arabe fut bâti, à Alger, en 1857. Deux autres collèges furent créés par la suite, à Oran et Constantine.

Bien que la loi de l'assimilation considère les Algériens comme français, un statut de l'indigénat fut progressivement établi. Entre 1870 et 1890, la France lança un projet visant l'effacement des traits distinctifs des indigènes (langue, culture et religion). Dans une politique de francisation⁽²⁵⁾, plusieurs villes et villages furent rebaptisés. Les écoles coraniques furent ainsi limitées. Certaines Zawya considérées comme couvents islamiques étaient même fermées. Beaucoup de mosquées étaient détruites ou transformées en églises. Les écoles et les collèges arabes étaient interdits. Dès lors, le nombre de « moudereses » enseignant le coran et l'arabe littéraire a diminué. Ce qui a entraîné une régression de cette dernière. Les Algériens étaient contraints d'apprendre à lire et à écrire en français. La langue française a connu alors un grand essor.

Certains Algériens ont pu conserver cependant la culture arabo-islamique⁽²⁶⁾ grâce aux « mederssa libres » créées par les « moslihines », membres de l'association des Ouléma musulmans⁽²⁷⁾, en 1931 et dissolue par la France en 1956. Ces écoles avaient pour tâche

(25) À ce propos, Louis-Jean Calvet note que « la tendance du colonialisme était de supprimer les langues locales, les mépriser dans les faits et dans son discours, en fondant autant que faire se pouvait ce mépris sur des arguments pseudo-scientifiques, et mépriser donc par contre coup ceux qui parlent ces langues locales. Situation singulièrement inconfortable pour le locuteur autochtone qui se trouve ainsi étranger chez lui (sa langue n'est pas la langue officielle), péjoré dans son usage linguistique, et incapable de comprendre la langue de l'administration, de la justice, etc » (1974 : 154-155).

(26) « L'un des principaux facteurs de résistance à la glottophagie est la religion. Le refus est général : on sait que toutes les religions ont fait la fortune d'une langue qu'elles ont maintenue contre vents et marrées. » (Calvet, op.cit : 76).

(27) Les fondateurs de l'association étaient Abd-al-Hamid Ben Badis (de Constantine), Tayeb-al-Ogbi (d'Alger), et Bachir-al-Ibrahimi (Telemcen). Elle groupait treize Ouléma entre autres Tawfik-el-Madani et Mbarek-el-Mili considérés comme les premiers à avoir rédigé en arabe l'histoire nationale de l'Algérie. L'association possédait plusieurs revues doctrinales écrites en arabe telles que le « Chihab » (le météore), « Al-baçair » (les visions de l'avenir), « A Sunna » (la tradition), « A charia-al-Mutahara » (la loi religieuse purifiée). Elle avait pour objectif de combattre la politique assimilationniste de la France.

l'enseignement en arabe des sciences modernes et de la religion. Contribuant ainsi à former, à cette époque, des « arabisants » qui sont devenus « *les gardiens de l'arabité et de l'islamité de l'Algérie avant et après l'indépendance* »⁽²⁸⁾ (Talen Ibrahimy, 1979 : 180).

Le refus de la culture française était devenu donc crucial après l'indépendance du pays. Caractérisé par une diversité sociolinguistique frappante, Bourdieu, dans « sociologie de l'Algérie » publié en 1963, l'a décrit comme étant un lieu de rencontre entre la civilisation autochtone, arabe et européenne⁽²⁹⁾.

La complexité de la société algérienne et sa pluralité linguistique, à cette époque, rendait ardue la communication entre les locuteurs algériens. Le choix d'une langue commune était devenu primordial. La décolonisation politique et économique devait être accompagnée d'une décolonisation linguistique⁽³⁰⁾. Il fallait donc que tous les Algériens reprennent contact avec leur patrimoine culturel. Dès lors, une politique linguistique⁽³¹⁾

(28) « L'attitude la plus ancienne et qui repose sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions » (Levi-Strauss, 2001 : 76).

(29) D'après l'auteur, il y avait des berbérophones qui ont conservé leur parler vernaculaire à travers le temps. Des arabophones d'origines différentes. Des tribus berbères arabisées. Des araboberbères (représentant la progéniture d'arabes mariés à des femmes du pays), des Turcs, des Koulouglis (descendants de Turcs et de femmes algériennes), des maures andalous chassés d'Espagne, des juifs (autochtones et ceux expulsés d'Espagne en 1492). Il y avait aussi des citoyens qualifiés de « francisants », dans le pays. Ceux-ci ont poursuivi leurs études à l'école française.

(30) « Face au champ d'exclusion linguistique qui accompagne la colonisation, face à la langue exclusive, la langue dominante, la libération d'un peuple consiste à libérer sa parole » (Calvet, 1974 : 137).

(31) Elle est définie par la majorité des linguistes comme l'« ensemble des choix concernant les rapports entre langue (s) et vie sociale » (Calvet, 2002 : 16). Ces choix représentent les interventions in-vitro d'un Etat sur des situations langagières. Ce dernier part d'une situation linguistique SI qualifiée d'insatisfaisante pour aboutir à une situation SII. La mise en application d'une « politique linguistique » s'effectue à travers une « planification linguistique ». Ce concept, qui a été utilisé pour la première fois par le Norvégien Einar Haugen, dans son article « planing in moderne Norway », se concrétise sur le terrain de différentes manières : extension de l'environnement de la langue choisie (panneaux routiers, affichage, etc), équipement de la langue en question d'un système d'écriture, modernisation d'un système d'écriture ancien, enrichissement d'un lexique avec un vocabulaire véhiculant la modernité et le progrès scientifique, remplacement d'emprunts à une langue étrangère par un vocabulaire endogène, standardisation d'une forme de dialecte comme langue nationale et officielle face à d'autres formes de dialectes d'une même langue ou confection d'une nouvelle forme à partir de ces dernières (Calvet, 2002 : 19).

d'arabisation⁽³²⁾ était mise en place par les dirigeants algériens dès 1962⁽³³⁾.

Durant une période transitoire de bilinguisme circonstanciel, le français avait le statut de langue seconde véhiculaire de l'enseignement (Taleb Ibrahim, 1981 : 19). L'Etat a du bâtir des lycées entièrement arabisés pour l'enseignement religieux. Ces derniers, qui étaient destinés à accueillir des élèves ayant suivi leurs études dans les « mederssa libres » datant de la période coloniales, ont fonctionné jusqu'à 1976.

Avec la réforme du système éducatif et l'avènement de l'école fondamentale dans les années 70, il est devenu langue étrangère. Dès lors, on assiste à une arabisation de l'environnement social (noms des localités et des rues, enseignes de magasins et plaques numérogiques des véhicules (Taleb Ibrahim, 1997 : 205). Jusqu'à 1986, il y avait des « classes transitoires » au secondaire, où le français servait de langue d'enseignement aux disciplines scientifiques et à l'enseignement technique. Ce n'est qu'en 1989 que la première promotion de bacheliers arabisés s'est inscrite à l'université.

Le français est certes considéré actuellement comme première langue étrangère, son emploi cependant ne se limite pas à l'école. Il occupe jusqu'à présent le devant de la scène par rapport à l'anglais. Datant de la période coloniale française, il bénéficie d'une place privilégiée dans le domaine formel et informel. Son utilisation varie d'une région à une autre et d'un individu à un autre. Il est quotidiennement pratiqué, écouté ou lu à travers la littérature d'expression française et les médias. Bien que l'Etat lui assigne le statut de langue étrangère, les Algériens continuent toujours à l'utiliser seul ou avec l'arabe standard à l'écrit, dans certaines administrations. Il est notamment utilisé sur les panneaux de signalisation routière et les enseignes de magasins.

L'anglais qui est la seconde langue étrangère enseignée à l'école ne sert pas de moyen de communication aux Algériens, dans leur vie quotidienne. Les jeunes sont

(32) la politique d'arabisation est loin d'être le choix du peuple. « Arabiser » veut dire « rendre arabe ce qui ne l'est pas » (Grandillaume cité dans Calvet, 1996 : 111). Considérée comme le pilier de la politique linguistique et culturelle du pouvoir, la mise en œuvre de cette politique devait assurer l'homogénéité et l'unification du peuple (constitution de l'Etat-nation).

(33) Pour rendre obligatoire l'usage de la langue arabe au sein de la société, l'Algérie a dû militer durant plusieurs années. L'utilisation du français a été longtemps imposée aux Algériens durant la colonisation française. Plusieurs d'entre eux l'ont même choisie comme moyen d'expression. Nous citons des auteurs célèbres tels que : Mohamed Dib, Kateb Yacine, Mouloud Feraoun, etc.

cependant en contact direct avec ce dernier à travers la musique, l'internet et le cinéma. Etant une langue de grande diffusion, celle de la première puissance mondiale « les Etats-Unis », il a pu acquérir au fil du temps, une valeur supérieure à celles des autres langues. C'est sans doute pour cette raison qu'il constitue avec le français les deux langues de travail du Secrétariat de l'ONU et les langues officielles du Comité Olympique. Ils sont notamment langues officielles de l'Unesco avec le portugais, l'espagnol, le chinois, le russe et l'arabe, etc. Considéré comme langue internationale et véhiculaire du savoir scientifique, l'apprentissage de l'anglais permet aux élèves algériens de dialoguer avec autrui et d'accéder à un savoir et à une culture qui leur sont étrangers.

Le plurilinguisme caractérisant l'Algérie que nous venons de décrire dans cet élément, pose d'une manière accrue la problématique du contact des langues. Ce contact qui traduit les rapports de force, de rejet et d'acceptation entre les langues en question a un impact non négligeable sur les citoyens algériens et leurs discours.

4-2-Le contact des langues dans la société algérienne : frontières géopolitiques et discours

Lorsque l'on aborde la question du contact des langues dans la société algérienne, il s'agit de vérifier comment s'établissent les barrières élevées à la fois par l'Etat et les institutions éducatives entre ces langues. Même si les hommes ont réussi à tracer des frontières entre les continents, les pays et les villes à travers le monde, ils ne sont jamais parvenus à les établir entre les différentes langues cohabitant sur le même territoire. Les limites imposées dans l'espace, servant à séparer les diverses nations se concrétisent dans la nature à travers les océans, les mers, les montagnes, etc. Elles sont le plus souvent la conséquence d'une longue histoire politique faite de conflits et de guerres entre les peuples.

Les frontières⁽³⁴⁾ mises en place comme solution au problème de la diversité

(34) Dans son article « Frontières : langue, discours et histoire », Valérie Spaëth explique que la notion de frontière est apparue dans le champ de la guerre et de la politique. Elle « constitue une thématique idéologique très forte du discours politique selon les époques et les aires culturelles, en prétendant s'appuyer sur l'histoire (frontières historiques) ou sur la nature (frontières naturelles), sur une communauté de langue ou de religion (frontières linguistiques et culturelles) pour légitimer pouvoir ou hégémonie » (2005 : 18).

linguistique, constituent une décision politique imposée par le pouvoir. Ce dernier agit à travers des lois pour mettre des obstacles à l'interpénétration des langues. Or les interlocuteurs construisent leur propre forme de gestion de la diversité linguistique. Selon les contraintes exercées par le système éducatif et l'environnement social dans lequel ils évoluent, ceux-ci développent un mode individuel ou collectif de transgression des barrières ou de résistance au métissage linguistique. « *L'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu* » (Weinreich cité dans Lüdi, Py, 2003 : 06).

Ce contact linguistique influence le locuteur sur le plan cognitif, émotionnel et social. Il constitue notamment la source de rapports harmonieux ou conflictuels entre les langues. Ces rapports apparaissent dans les discours des acteurs sociaux dont les interactions révèlent « *les croisements, les mélanges de langues [...] fondant de nouvelles cartographies mentales, personnelles, communautaires et sociales qui ne recourent pas nécessairement les limites de la cartographie officielle* » (Späth, 2005 : 27). Ils ont aussi un effet sur leurs représentations qui s'opposent souvent, à la vision du pouvoir tendant à « *penser les frontières comme linguistiquement homogènes, comme rempart face au mélange des langues* » (Späth, op.cit).

Connaître les rapports internes et externes qui régissent les diverses langues cohabitant dans la société algérienne est cruciale dans la compréhension des pratiques langagières des apprenants. La description de ces rapports s'appuyait généralement sur le modèle classique de Ferguson. Celui-ci met en évidence la dualité langue/dialecte⁽³⁵⁾ qui oppose l'arabe standard à l'arabe dialectal confrontés, tous les deux, au français langue étrangère. Les concepts de bilinguisme et de diglossie utilisés par Ferguson ont été ainsi, souvent employés par les sociolinguistes algériens. Nous jugeons cependant, ces derniers

(35) Le terme « dialecte » est apparu pour la première fois chez Ronsard, en 1565. En conseillant les poètes, dans son abrégé de l'art poétique, il leur dit : « tu sauras desxtrement choisir et approprier à ton œuvre les mots les plus significatifs des dialectes de notre France, quand même tu n'en auras point de si point de si bon ni de si propre en ta nation, et ne te faut soucier si les vocables sont Gascons, Poitevins, Normands, Manceaux, Lyonnais ou d'autres pays, pourvu qu'ils soient bons et que proprement ils signifient ce que tu veux dire » (Calvet, 1996 : 54). Le terme a donc d'abord qualifié le parler d'une région. Il est devenu par la suite, dans le cadre de l'entreprise coloniale, le parler des peuples colonisés pour désigner finalement la langue dominée des peuples opprimés.

comme inopérants et réducteurs du paysage linguistique de l'Algérie. Pour décrire une situation diglossique, Fergusson dans son article intitulé « diglossia »⁽³⁶⁾, publié dans *Word*, en 1959, propose plusieurs critères. Ceux-ci reposent sur l'opposition entre deux variétés génétiquement apparentées. La variété haute ou high (H) utilisée dans les discours politiques, les médias, les sermons, etc. La variété basse ou low (L) employée dans la vie quotidienne, les conversations familiales, la littérature populaire, etc. (Calvet, 1996).

La stabilité d'une situation diglossique dépend, selon Fergusson, du respect de la répartition fonctionnelle des deux variétés par la population. Or la situation algérienne n'est pas caractérisée par la présence d'une variété haute (arabe standard) acquise à l'école face aux autres variétés d'arabe dites « arabe dialectal » ou « derdja » que l'on acquiert d'une manière naturelle. L'existence de plusieurs langues dans le pays, élimine l'hypothèse d'une dichotomie. Le contexte algérien n'est nullement marqué par une répartition rigide de l'emploi exclusif de l'une des variétés dans tel ou tel domaine. Cette situation a eu des répercussions sur les pratiques langagières des Algériens. Dans une étude menée sur la particularité lexicale de ces derniers en langue française, Derradji Yacine, un sociolinguiste algérien, note que les locuteurs lors de leurs échanges verbaux de la vie quotidienne emploient, dans la majorité des cas, selon la région, une forme d'alternance codique entre :

- « -arabe dialectal/français ;
- tamazight /arabe dialectal/français ;
- tamazight/français;
- tamazight/arabe dialectal ;
- arabe standard/tamazight ;
- arabe standard/français ;
- arabe standard/tamazight/français » (2004 : 22).

(36) La diglossie est un concept d'origine grecque qui a été utilisé par Fergusson. Ce dernier, cité dans l'ouvrage de George Lüdi et Bernard Py, l'a défini comme « une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ; cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, elle est utilisée dans la plupart des événements communicatifs écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire » (2003 : 11).

Cette hybridation linguistique spécifique aux locuteurs algériens est révélatrice de l'interpénétration des moult langues dans leurs pratiques langagières. Rien n'est plus illustratif que les prêches religieux où l'on peut noter l'alternance de l'arabe classique (pour les versets du Coran) et des parlers vernaculaires des Algériens servant à faciliter l'explication et la compréhension du message. Le discours politique porte lui aussi la marque du métissage linguistique. Le Président Abdelaziz Bouteflika fait souvent appel, dans son discours, à l'arabe standard, le français et l'arabe algérien. Diverses autres situations de communication n'échappent pas elles aussi à l'alternance des codes. Nous pouvons citer comme exemple la presse écrite, les émissions télévisées, la radio, la chanson, le théâtre et l'administration, etc.

Ce contact des langues dans les différents domaines, souligne l'absence d'une répartition fonctionnelle rigide des langues dans la société. A ce propos, Philippe Blanchet note que dans la majorité des situations de plurilinguisme ou de pluriculturalisme caractérisées par un contact ethno-sociolinguistique, il faut « *concevoir l'espace d'un phénomène humain, par ex une/ les langue(s), une/les culture(s), comme une aire continue et ouverte, sans limites figées (notamment internes)* » (2000 : 99). C'est ce qui explique sans doute, les phénomènes d'alternance codique, d'emprunt et de variétés.

Dans le cas de l'Algérie, Khaoula Taleb Ibrahim (1997 : 64), choisit elle aussi le terme de « continuum linguistique » pour qualifier les relations inter-linguistiques caractérisant ce pays. L'emploi de ce terme met en évidence la gradation progressive dans l'usage des langues. Elle souligne notamment le passage des locuteurs d'une langue à une autre dans leurs pratiques langagières quotidiennes rejetant ainsi le principe d'homogénéité pour celui de l'hétérogénéité. Ce phénomène de métissage linguistique reflète l'influence du contexte plurilingue algérien sur le parler des citoyens.

4-3-Les Algériens et le plurilinguisme : le développement de la compétence plurilingue

Les locuteurs algériens entretiennent des rapports multiples avec la diversité linguistique caractérisant le pays. Ces relations sont la conséquence directe de leurs pratiques langagières individuelles et sociales. Dès leurs plus jeunes âges, ils vivent dans un milieu familial qui les dote de valeurs culturelles et d'une langue marquant leur appartenance à un groupe social déterminé. Avec les amis et les voisins, ils se trouvent

parfois contraints d'employer une autre langue que celle acquise à la maison, ou de s'inscrire dans des registres variés. Une fois à l'école, tous les apprenants sont mis en contact avec plusieurs langues⁽³⁷⁾ : arabe standard langue véhiculaire de l'enseignement, arabe classique pour les versets du Coran, français, anglais, et tamazight pour ceux qui choisissent de l'apprendre. Pour un locuteur arabophone, l'arabe classique et l'arabe standard représentent des variétés de sa langue maternelle. Ils sont cependant, considérés comme des langues étrangères pour un locuteur berbérophone.

Les Algériens, mis à part ceux qui vivent dans des endroits isolés du reste de la population, sont sous l'influence de la répartition fonctionnelle des langues imposée par l'Etat et des différentes situations dans lesquelles, ils se trouvent obligés de passer de l'usage d'une langue à une autre. Ils ont pris l'habitude, dans leur quotidien, de vivre et de gérer le plurilinguisme. L'emploi de l'une des langues cohabitant dans leur pays, se réalise en fonction du rôle qu'ils jouent, du statut et de l'identité de leurs interlocuteurs, de leurs intentions et du domaine dans lequel ils s'inscrivent, etc. Ce choix qu'ils effectuent quotidiennement les a dotés d'un « répertoire linguistique »⁽³⁸⁾.

Ce « répertoire linguistique » est caractérisé par la présence de l'ensemble des langues acquises, au sein de la famille, de la société ou de l'école. Il leur permet d'accomplir des tâches communicatives multiples nécessitant l'existence de compétences linguistiques et communicatives propres à chaque langue. Autrement dit une compétence plurilingue. Celle-ci est jugée par des chercheurs tels que Louise Dabène (1994 : 184) comme « asymétrique », sauf dans certains cas de multilinguisme équilibré où l'on peut noter le même degré de maîtrise des diverses langues. Elle trouve surtout ses origines dans la définition de la langue comme outil de communication.

(37) Louis-Jean Calvet rappelle que « si monolingues soyons-nous, nous sommes tous plus au moins plurilingues. Je veux dire par là, que même dans le cadre d'une seule langue, la nôtre, nous utilisons différentes formes de cette langue, et que le choix de l'une ou l'autre de ces formes se ramène à des fonctions particulières. Nous usons tous, dans notre lexique des mots issus de notre histoire personnelle et que nous n'employons qu'avec un nombre très limité d'interlocuteurs » (1996 : 80). Le linguiste distingue ainsi, la langue véhiculaire de la langue grégaire. La première sert selon lui à communiquer avec le plus grand nombre d'interlocuteurs dans la société. Quant à la seconde, elle réduit la communication à un groupe restreint (famille, amis, etc). Elle marque la différence entre les sujets parlant : appartenance socioculturelle, âge, profession, sexe, etc.

(38) « un répertoire linguistique est l'ensemble des lectes, ou codes, ou variétés linguistiques, d'un locuteur et/ou d'une communauté. Il est donc éventuellement plurilingue et permet des variations » (Blanchet, 2000 : 106).

4-3-1-La langue, un outil de communication

Le rôle de la langue comme moyen de communication apparaît, dès les années 20, avec les linguistes fondateurs du cercle de Prague. S'inscrivant dans le « structuralisme fonctionnel », ces derniers avaient pour principale préoccupation l'étude de la langue comme système ayant une fonction. Ce caractère a été clairement énoncé dans leurs thèses présentées lors du Congrès international des linguistes de la Haye⁽³⁹⁾ : « *Produit de l'activité humaine, la langue partage avec cette activité le caractère de finalité [...] De ce point de vue, la langue est un système de moyens d'expression approprié à un but.* » (Paveau, Sarfati, 2003 : 114).

Selon les membres du cercle, le langage humain sous ses deux formes orale et écrite entretient des relations avec la réalité extralinguistique. Destiné à la société, il remplit deux types de fonctions. La première est la « fonction communicative ». Quant à la seconde, c'est la « fonction poétique » visant à susciter des émotions chez le récepteur. Les linguistes de l'école de Prague considèrent notamment que les structures grammaticales, lexicales et phoniques dépendent d'une grande part de la nature des fonctions linguistiques. Les nombreuses interrogations des linguistes sur le fonctionnement de la langue comme moyen de communication ont abouti à plusieurs études.

Jakobson dans sa description des fonctions du langage humain, est parti de la typologie fonctionnelle de Bühler⁽⁴⁰⁾ qu'il a approfondie, par la suite. Dans son article linguistique et poétique, des essais de linguistique générale, publié en 1963, il a mis en place un schéma qui a connu une large diffusion, dans les domaines de l'enseignement et de la communication, durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle. En s'appuyant sur la

(39) Le cercle de Prague ou l'école de Prague a été créé en 1926. Il rassemble plusieurs linguistes tels que Bühler, Benveniste, Tesnière, Vendryès, Martinet, Troubetskoï et Jakobson. Les principes de la linguistique pragoise ont été énoncés en 1928, sous forme de thèses, lors du premier congrès international de la Haye. Ils ont été rédigés par la suite, en 1929, dans un article intitulé « functional linguistics » produit par V. Matesius considéré comme le fondateur du cercle.

(40) K. Bühler est un psychologue allemand. Dans son travail sur les fonctions du langage humain réalisé en 1934, il a classé ces dernières en trois catégories qui sont dépendantes du locuteur, de l'interlocuteur et du monde). Selon lui, la structure de la langue et le choix des outils grammaticaux trouvent leur explication dans : la fonction expressive qui renseigne sur l'état intérieur du locuteur et son attitude, la fonction conative qui a pour effet d'influencer l'interlocuteur et d'agir sur lui ainsi que la fonction cognitive dont le but est informatif.

classification de Bühler, il a choisi de mettre dans son modèle, l'émetteur, le récepteur, le code, le message, le référent et le contact entre les interlocuteurs. Le schéma de Jakobson décrit la communication comme un message encodé, dans un contexte précis, par un émetteur partageant avec le destinataire le même code. Les six fonctions⁽⁴¹⁾ proposées par le linguiste correspondent à chacun des éléments du schéma.

André Martinet se place lui aussi dans la continuité du structuralisme fonctionnel. Le concept clé de sa théorie est la « fonction ». En 1989, dans un ouvrage intitulé « fonction et dynamique des langues », il avance une définition claire de la perspective fonctionnelle de ses travaux de recherche :

Le terme de « fonctionnel » y est pris au sens le plus courant du terme et implique que les énoncés langagiers sont analysés en référence à la façon dont ils contribuent au processus de communication. Le choix du point de vue fonctionnel dérive de la conviction que toute recherche scientifique se fonde sur l'établissement d'une pertinence et que c'est la pertinence communicative qui permet de mieux comprendre la nature de la dynamique du langage. Tous les traits linguistiques seront donc, en priorité, dégagés et en référence au rôle qu'ils jouent dans la communication de l'information (Paveau, Sarfati, 2003 : 131).

Les unités pertinentes d'un point de vue communicatif sont celles qui transmettent une information dans le cadre d'un échange entre les protagonistes de la communication. Selon André Martinet, elles font la particularité du langage humain qu'il définit comme un instrument de communication doublement articulé. La pertinence significative, concerne les monèmes, unités de première articulation qui ont une forme vocale et un sens. La pertinence distinctive est assurée par les phonèmes représentant les unités de la deuxième articulation. Pour le linguiste, la double articulation garantit la principale fonction du langage humain qui est celle d'assurer l'intercompréhension entre les individus.

La notion de communication telle qu'elle a été abordée dans le structuralisme fonctionnel met l'accent sur le rôle du contexte extralinguistique dans le conditionnement de la forme des éléments linguistiques (énoncés et discours). Le lieu, les participants, et le

(41) Les six fonctions proposées par Jakobson sont : la fonction conative qui est orientée vers le destinataire, la fonction métalinguistique lorsque le discours de l'émetteur est centré sur le code, la fonction phatique servant à établir, prolonger ou terminer la communication, la fonction poétique visant à émouvoir le destinataire et la fonction référentielle qui relie des unités linguistiques à des objets du monde extérieur auxquels elle renvoie.

moment de la communication ont été ainsi retenus par les structuralistes. Cette vision de l'époque est considérée comme réductrice. Elle néglige la dimension sociologique, culturelle et idéologique de la langue.

Sophie Moirand éclaircit ce point en définissant l'acte communicatif comme « *un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de message* » (1990 : 10). L'emploi du concept « situés socialement » nous conduit à définir le contexte et à démontrer son impact sur les échanges communicatifs.

4-3-2-Contexte et communication

P. Schmoll cité dans l'ouvrage de Bernard Py et Rémy Porquier, explique que la notion de contexte se trouve à la croisée de diverses disciplines telles que la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la psychologie et la sociologie. Selon lui, la signification des mots et des énoncés ne peut être donnée que :

dans un contexte qui en permet la production ou l'interprétation. Ce contexte est à son tour donné par d'autres mots, d'autres phrases, d'autres énoncés, mais aussi par la situation de communication dans laquelle se trouvent les interlocuteurs, leurs connaissances partagées, leurs positions sociales respectives, leurs enjeux propres (2010 : 45).

Les linguistes se mettent d'accord pour parler de deux types de contextes. Le contexte linguistique dit aussi « co-texte »⁽⁴²⁾ qui représente tous les éléments précédant ou suivant l'unité en question. Il peut être étroit lorsqu'il s'agit d'un monème, d'un phonème, d'un syntagme ou d'une phrase. Il est aussi, dans certains cas large, quand on a affaire à un discours. Le contexte situationnel ou « contexte de situation »⁽⁴³⁾ constitue les éléments extralinguistiques au sein desquels sont réalisés les échanges communicatifs. Dans les deux

(42) Le co-texte est défini comme « l'ensemble du texte dans lequel se situe une unité déterminée, c'est-à-dire les éléments qui précèdent ou qui suivent cette unité, son environnement » (Dubois, 1994 :116).

(43) Le contexte situationnel rassemble les «conditions naturelles, sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours. Ce sont les données communes à l'émetteur et au récepteur sur la situation culturelle et psychologique, les expériences et les connaissances de chacun des deux» (Dubois, op.cit).

conceptions les préfixes « co » et « con » qualifient les circonstances, le cadre, l'environnement, le milieu, l'entourage de la production d'un texte. Celui-ci désigne à l'inverse ce qui est identifié, décrit et classé par le contexte.

La notion de contexte situationnel a été utilisée pour la première fois par l'anthropologue Malinovski, en 1923. Selon ce dernier qui a été cité dans l'ouvrage de Rémy Porquier et Bernard Py :

un énoncé ne devient intelligible que placé dans un contexte de situation si je peux créer une telle expression qui signale d'une part que la conception du contexte doit être élargie, et d'autre part que la situation dans laquelle les mots sont émis ne peuvent jamais être jugés hors de propos par rapport à l'expression linguistique [...] le langage est enraciné dans la réalité de la culture, la vie tribale et les coutumes des gens, et [...] ne peut être expliqué sans se référer constamment à ces contextes plus larges des énoncés verbaux (2010 : 48).

A la suite de Malinovski, la notion a été reprise et développée, dès les années 1960, par la sociolinguistique. Cette discipline qui s'intéresse à la relation entre langue et contexte social marque un tournant dans le domaine de la linguistique. L'objet d'étude des sociolinguistes⁽⁴⁴⁾ ne se limite plus à la description de la langue en tant que structure. Ils se préoccupent plutôt de l'analyse de ses usages au sein de la société tout en déterminant les variations qui en découlent en fonction : de l'âge, du sexe, du lieu, du temps, etc. De nombreux travaux ont été publiés dans le domaine. A partir de 1962, Dell Hymes suggère que l'on prenne en considération des paramètres contextuels afin de parvenir à comprendre le fonctionnement du langage humain, dans son contexte social. Suivant la même voie, le sociolinguiste John Gumperz propose à son tour, de décrire les « indices de contextualisation » qui apparaissent dans une interaction donnée. Ceux-ci représentent :

une caractéristique de forme linguistique qui intervient dans le signalement des présupposés contextuels. Selon le répertoire linguistique historiquement déterminé des participants, ces indices peuvent revêtir des formes linguistiques diverses. Les processus de commutation de codes, le dialecte ou le style, une partie des éléments prosodiques, ainsi que le choix entre des options lexicales et

(44) La sociolinguistique a vu le jour à Los Angeles, lors de la réunion du 11 au 13 mars 1964, qui a regroupé vingt-cinq chercheurs autour de William Bright. Ces derniers ont présenté plusieurs communications. Nous pouvons citer : Henry Hoeningwald, John Gumperz, Hinar Haugen, Raven Mc David Jr, William Labov, Dell Hymes, John Fisher, André Sjo-Bergt, José Redro Roman, Gerald Kelley et Charles Fergusson.

syntaxiques, les expressions stéréotypées, les ouvertures et clôtures conversationnelles, les stratégies de séquentialisation, peuvent tous avoir des fonctions de contextualisation (Gumperz, 1989 : 29).

L'avènement de la « pragmatique », au sein de l'école d'Oxford, a fait elle aussi du contexte situationnel un objet observable et analysable. La publication de l'ouvrage de J.L.Austin « Quand dire, c'est faire », en 1970, et celui de Searle « les actes de langage », en 1972, marque un bouleversement remarquable dans le domaine de la communication. L'accent y est mis sur le lien étroit entre le discours et son contexte de réalisation. Le concept d'« actes de parole » introduit par Austin illustre la relation intime existant entre le dire et le faire dans un énoncé donné. Il peut être analysé en se référant à trois niveaux résumés par Evelyne Bérard comme suit:

«-celui de la **locution** : la forme de l'énoncé (phonétique, syntaxique) ;

-celui de l'**illocution** : ce que fait le locuteur quand il parle (donner un ordre, exprimer un doute, demander une information) ;

-celui de la **perlocution** : l'effet que produit un énoncé sur l'interlocuteur (on peut convaincre, rassurer, étonner...) » (1991 : 23).

Les linguistes ont pris conscience ainsi que la communication « *n'est pas un tête-à-tête idéal* » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 9). La langue ne sert pas uniquement à exprimer des idées, des émotions ou à véhiculer de l'information transmise harmonieusement sans relation aucune avec le contexte. Dépasant la vision purement informationnelle de l'échange verbal, les chercheurs considèrent désormais le langage humain comme un moyen traduisant les relations de pouvoir entre les interlocuteurs. Pour réussir un « acte de parole », il faut respecter :

un certain nombre de conditions linguistiques (certaines formules doivent être employées à l'exception de toute autre), sociologique (les locuteurs doivent être investis de l'autorité ou du statut requis par la situation, en un temps et un lieu adéquats), psychologique (la disposition d'esprit des locuteurs doit être conforme au type d'engagement qu'ils contractent) » (Paveau, Sarfati, 2003 : 210).

La parole susceptible d'être réalisée à travers des moyens verbaux et non verbaux, dans le cadre d'un échange interactionnel est considérée ainsi, comme un moyen d'action

sur autrui. Dès lors, elle est étudiée par rapport au contexte (espace, temps et participants). Celui-ci permet de comprendre s'il s'agit d'une information, d'un ordre ou d'une menace par exemple. L'organisation des énoncés et leur adéquation les uns par rapport aux autres dans un acte de parole, apportent des éléments facilitant l'interprétation. La circulation du message ne s'effectue pas de manière continue. Les paroles des interlocuteurs se chevauchent. Ces derniers ont des statuts sociaux divers. Leur état psychologique et leur intention sont par conséquent différents : peur, angoisse, hésitation, etc.

Le « code », terme utilisé par Jakobson n'est plus opérationnel. Considéré comme unique et identique chez l'émetteur et le récepteur, il ne reflète d'aucune manière l'hétérogénéité des pratiques langagières. La signification même du message qui s'effectue selon Jakobson de façon mécanique et unidirectionnel, ne représente nullement la réalité du déroulement des interactions verbales. L'usage de la langue varie d'un groupe à l'autre et d'une personne à l'autre en fonction du « contexte de communication ». Cette particularité affecte la définition même de la langue qui n'est « rien d'autre qu'une mosaïque de dialectes de sociolectes et d'idiolectes » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 9) ⁽⁴⁵⁾.

Cherchant à souligner l'impact du contexte sur les interactions verbales, Philippe Blanchet a proposé un nouveau schéma ethno-sociolinguistique de la communication. Cette dernière est caractérisée par la « circularité » du discours produit dans une boucle d'échange, qui se réalise dans un « contexte » spécifique. Ce dernier qui renferme à la fois le co-texte et l'environnement global de la communication (temps, lieu, appartenance socioculturelle des interlocuteurs, leur âge, leur statut, etc) conditionne la construction de la « signification » ou l'interprétation. Dans un événement communicatif caractérisé par une « coopération » entre les participants, un même énoncé aura des significations différentes en fonction de l'« intentionnalité » ou de la « non-intentionnalité » des locuteurs qui ont leurs propres stratégies communicative : organisation du discours, ponctuation des tours de paroles, mots choisis, présupposés, implicites, gestes, mimiques, images, symboles, etc).

(45) « -idéolecte : compétence linguistique d'un sujet individuel et plus spécifiquement : ensemble de traits idio-synchrastiques qui la caractérise.

-sociolecte (dialecte) : compétence d'un sous-ensemble, défini sur des critères sociologiques (géographiques), de la communauté linguistique envisagée, et plus spécifiquement ensemble des traits qui la caractérisent » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 9).

Elle dépend notamment des bruits susceptibles d'interférer avec l'échange (clochette sur le schéma) ainsi que de certains individus qui, par leur présence, peuvent avoir de l'influence sur l'attitude des interlocuteurs (visage figurant sur le schéma). Quand il y a mécompréhension entre les participants, ceux-ci doivent recourir, selon Blanchet, à la « méta-communication » qui n'est en réalité qu'un moment d'interruption du cercle de l'échange permettant aux locuteurs d'expliquer leurs stratégies et leurs interprétations. Une fois les décalages résolus au niveau de la signification, l'échange peut être relancé. Cette opération consistant à « communiquer sur la communication » fait appel à une « coopération » entre les locuteurs.

Les « codes » employés lors des interactions sont variés, même quand il s'agit de la « même langue ». Chacun des participants détient son propre code et sa propre façon d'utiliser ce dernier. Ce qui marque sa personnalité et son identité. Ce phénomène peut être individuel et/ou commun à un groupe social : prononciation, débit, intonation, formes des phrases, etc. Il varie en fonction de la situation de communication. Cette importance accordée par les chercheurs à l'« interaction en contexte », a donné naissance à la notion de « compétence de communication » et par la suite, à celle de « compétence plurilingue ».

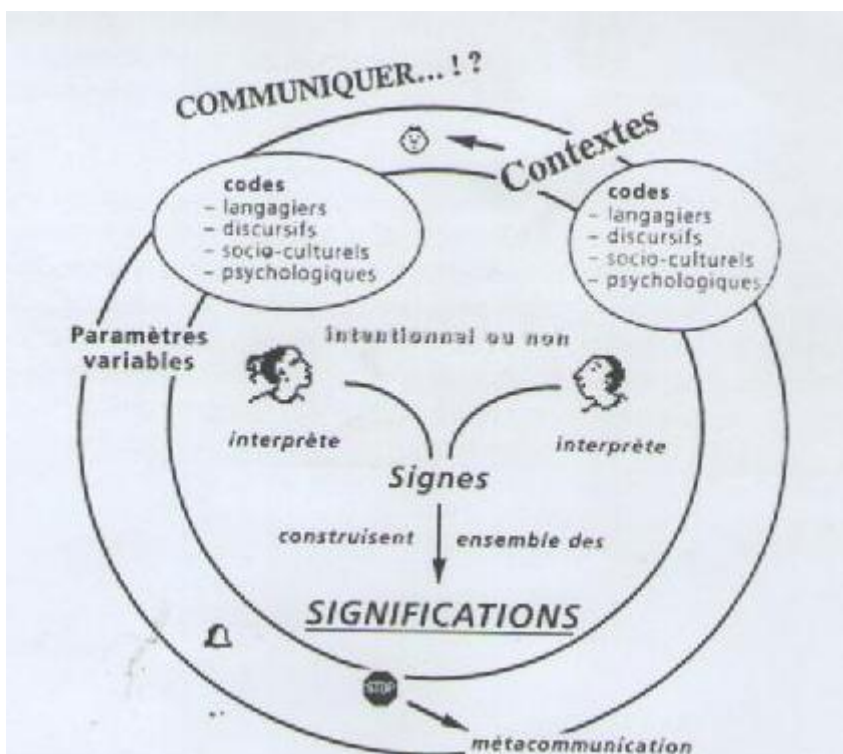


Schéma de la communication, Philippe Blanchet (2000)

4-3-3-De la compétence de communication à la compétence plurilingue

La notion de compétence a connu un approfondissement remarquable durant ces cinquante dernières années. Elle a été d'abord utilisée par Noam Chomsky (1957) pour parler de « compétence linguistique ». Cette dernière représente les règles grammaticales sous-jacentes à la parole que possède un locuteur idéal natif dans sa langue. Elle lui permet de reconnaître et de produire une infinité de phrases correctes. La description de la langue était limitée à l'étude de la structure et au fonctionnement interne des unités de la langue (syntaxe, phonologie, morphologie) sans prendre en considération le contexte de sa réalisation.

Un peu plus tard, Dell Hymes (1972) a élargi cette définition. S'inscrivant dans le courant de l'ethnolinguistique⁽⁴⁶⁾, il rappelle que les membres d'une même communauté linguistique⁽⁴⁷⁾ « ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, ou en d'autres termes une connaissance conjugquée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (Bérard, 1991 : 17-18). Selon lui, pour qu'un individu puisse communiquer, la connaissance des règles de la langue n'est pas suffisante. Il faut savoir les utiliser selon le contexte social. S'inscrivant dans la même voie, Philippe Blanchet met l'accent sur le rapport étroit entre « langue et pratiques ethno-socio-communicationnelle » (2000 : 108). Lorsqu'il s'agit d'une langue maternelle, les deux compétences s'acquièrent de manière implicite et naturelle⁽⁴⁸⁾.

Pour mieux expliquer la notion de « compétence de communication », Dell Hymes a dégagé les composantes essentielles de l'événement communicatif qu'il a nommé le

(46) Selon Alvarez-Pereire cité par Philippe Blanchet, les recherches qui font partie du champ de l'ethnolinguistique sont celles « qui s'intéressent, sous une étiquette ou sous une autre, aux relations entre langue, langage, parole, société, culture et pensée » (2000 : 78).

(47) la « communauté linguistique » est définie en l'associant à celle de « communauté sociale ». Cette dernière est déterminée selon quatre facteurs : l'unicité du lieu, l'évolution de la communauté et de ses langues dans le temps, l'action des locuteurs constituant la communauté les uns sur les autres (convergences et divergences) et l'habitus (les normes, les attitudes et les rapports aux langues partagés par les membres d'une même communauté) (Calvet, 2010 : 125).

(48) D'après Dell Hymes, qui a été repris par Gumperz, « en appliquant le terme de compétence à la communication plutôt qu'à la langue elle-même, les ethnographes de la communication affirment qu'il existe au niveau de la structure sociale et de l'interaction sociale des régularités mesurables qui relèvent tout autant que les règles grammaticales d'une aptitude intériorisée de manière inconsciente. Leur conviction est que la maîtrise de ces régularités est une condition préalable à une communication efficace » (1989 : 115).

modèle « S.P.E.A.K.I.N.G ». Ces composantes ont été décrites par Blanchet comme suit :

« -Settings « lieu et moment » (qui fournissent des indices de signification et de comportements importants et nombreux) ;

-Participants « interlocuteurs » (y compris les personnes présentes mais ne prenant pas la parole) ;

-Ends « objectifs » (au niveau des intentions comme à celui des résultats) ;

-Acts « actes de langage » (au sens de ce concept en pragmatique, c'est-à-dire du type d'action sur le réel et donc de réalité que l'énonciation de tel énoncé instaure, par exemple promesse, jugement, prise de contact, assertion, etc) ;

-Keys « tonalité » (aspect principalement psychologique de l'échange : tendu, agressif, détendu, amical, professionnel, intime, etc) ;

-instrumentalities « instruments de communication » (oralité, écriture, gestuelle, téléphone, vidéo, vêtements, tous éléments symboliques visuels ou autres, etc) ;

-Norms « normes » (au sens de règles sociales de comportement linguistique, culturel et social » en général : variétés de langue(s) employées, choses à faire ou à ne pas faire, tous les rituels d'échange tel offrir à boire, etc) ;

-Genres « genre » (au sens de type de discours » faisant l'objet de conversations langagières et sociales préalables, tels courriers administratifs, publicité, conte, recette de cuisine, description, nouvelle, prise de contact, etc) » (2000 : 105).

Depuis Dell Hymes, la compétence de communication est définie comme la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés adaptés à la situation de communication. Cette capacité regroupe quatre axes que Philippe Blanchet résume ainsi :

« -codes langagiers : capacité linguistique et paralinguistique (=maîtrise d'un répertoire linguistique et de signes non-verbaux) ;

-codes discursifs : capacité discursive (=maîtrise des rapports au contexte d'énonciation) ;

-codes socioculturels : capacité ethno-socioculturelle (maîtrise des comportements sociaux et culturels) ;

-codes psychologiques : capacités stratégiques (=maîtrise des interactions humaines) » (2000 : 106).

S'inspirant de la définition de la compétence de communication avancée par les ethnolinguistes, de nombreux chercheurs ont introduit cette notion dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Avec le développement des échanges internationaux,

l'objectif de l'enseignement/apprentissage de ces dernières consiste à amener l'apprenant à savoir se comporter, sans difficulté, au niveau communicatif (comprendre, parler, lire et écrire). Autrement dit, le doter d'une « compétence de communication ». C'est-à-dire, « un savoir-faire » et « un savoir-être ». Le savoir-faire lui permet d'utiliser la langue étrangère à des fins communicationnelles : rédiger une demande, donner un renseignement, se présenter, discuter avec un natif, communiquer sur internet, etc. Le savoir-être consiste quant à lui, à savoir produire un discours adéquat au contexte, aux interlocuteurs, au moment de la communication, etc. Dans les deux cas, la maîtrise de moyens lexicaux, syntaxiques, et contextuels est indispensable à l'intercompréhension.

D'après Sophie Moirand, qui a été citée dans l'ouvrage de Serge Borg, l'enseignement de la compétence de communication, à l'école, inclut l'enseignement de diverses composantes :

« -une composante linguistique, « c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux du système de la langue » ;

-une composante discursive, « c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans lesquelles ils sont produits et interprétés » ;

-une composante référentielle, « c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leur relation » ;

-une composante socioculturelle, « c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (2001 :17).

Sophie Moirand précise qu'au moment de la réalisation de ces différentes composantes, intervient une dernière composante dite « stratégique ». Elle dépend du locuteur (intention, identité, statut social et/ou professionnel) et sert à combler les ratés de la communication : peur, angoisse, timidité, malentendus, interruption, etc.

Dans un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie, la compétence des apprenants est définie en termes de compétence plurilingue. Celle-ci n'est pas une juxtaposition de compétences monolingues. C'est une compétence plurielle et hétérogène qui se développe tout au long de la vie de l'individu possédant un répertoire langagier plus riche que celui d'un monolingue. Ce répertoire est le résultat d'une dissociation ou une association consciente et parfois inconsciente des différentes langues apprises tout au long

de sa vie. En dehors de la langue d'enseignement et d'apprentissage de l'école, chaque individu possède une forme de parler représentant son premier contact avec le langage. Cette forme est acquise, à la maison. Etant sa langue de départ, elle est dite notamment langue de référence.

L'ensemble des compétences⁽⁴⁹⁾ d'un individu dans chaque langue ne sont pas égales. Le niveau diffère en fonction de la situation de communication et du domaine dans lequel il s'inscrit. Dans son répertoire, il faut compter aussi bien la compétence active (organisation, émission d'un message) que la compétence passive (interprétation, réception du message). Elles sont aussi importantes l'une que l'autre. Philippe Blanchet signale cependant que la « *compétence passive est presque toujours plus développée que la compétence active (on comprend davantage de messages, de lectures, de langues, que l'on est capable d'en utiliser de façon active* » (2000 : 106). La manifestation la plus courante de la compétence plurilingue est l'alternance codique⁽⁵⁰⁾. Ce phénomène est remarqué même dans les productions orales des apprenants, au sein de l'école. Il a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche, dans les classes de français langue étrangère, en Algérie.

Lors des enregistrements que nous avons effectués dans des classes de français de 4^e année moyenne, dans des établissements de la ville de Batna, nous avons constaté dans les interactions entre enseignants et apprenants, une utilisation spontanée d'une variété de mots et parfois des phrases entières en langue arabe (arabe standard et arabe algérien) de la part des élèves et ce malgré la langue choisie et objet d'apprentissage (la langue française). Cette capacité de passer d'une langue à une autre est la manifestation de la compétence plurilingue des collégiens mises en œuvre dans leur discours.

(49) François Grojean cité dans l'ouvrage de Danièle Moor, parle de « compétence bilingue » ou « personnes bilingues » en précisant que ces derniers représentent « les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence à l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre) ainsi que phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues » (2006 : 99).

(50) « Les phénomènes d'alternance codique chez les plurilingues relèvent aussi distinctement d'un mode de communication bilingue, et la compétence de communication inclut aussi la capacité à faire varier son répertoire langagier le long d'un continuum qui s'étend entre des usages monolingues dans chacune des langues en contact, en passant par toutes les étapes intermédiaires de panachage des langues du répertoire langagier du locuteur » (op.cit : 156).

L'école algérienne qui est la pierre angulaire de l'avenir du pays participe dans le développement de la compétence plurilingue des apprenants. Dès lors, une présentation du système éducatif algérien est cruciale. Cette dernière nous permettra d'avoir une idée sur les modes de transmission du savoir et le statut scolaire des différentes langues enseignées.

4-4-Le système éducatif algérien

À une époque où le monde connaît une évolution de plus en plus rapide, une école algérienne moderne et performante est devenue fondamentale. Son rôle principal est l'éducation et l'instruction des apprenants. Ces derniers sont accompagnés dans leur apprentissage et préparés, progressivement, à devenir de futurs citoyens capables de s'intégrer dans leur environnement, de s'ouvrir sur le monde extérieur et de tirer profit du développement scientifique et technologique⁽⁵¹⁾. Etant le jalon de la société, elle contribue également à sauvegarder les valeurs socioculturelles de la nation. Partant de ce constat, une réforme du système éducatif algérien était mise en place, à partir de l'année 2003.

Les concepteurs des programmes avaient pour priorité la reformulation des objectifs de l'Education, dans les différents paliers et le choix de nouveaux contenus ainsi que de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation. La formation des formateurs et l'élaboration de manuels scolaires faisaient partie notamment de leurs centres d'intérêt. Ces différents objectifs sont cités par le Ministre de l'Education Boubakeur Benbouzid comme suit :

«-la réforme de la pédagogie et des champs disciplinaires ;

-la mise en place d'un système rénové de formation et de perfectionnement de l'encadrement pédagogique et administratif ;

-la réorganisation générale du système éducatif » (2009 : 21-22).

L'apport majeur de la nouvelle réforme reste sans doute l'institutionnalisation des établissements de l'enseignement privé au niveau des trois cycles : primaire, collège et lycée. Elle se caractérise notamment par une réorganisation de l'enseignement public qui a

(51) Le Ministre Boubaker Ben Bouzid proclamait « la finalité ultime de la réforme est de donner à nos enfants une éducation qui leur permette de s'arrimer à ce village planétaire en formation tout en ne perdant rien de leurs valeurs propres » (2009 : 03).

connu une inscription, progressive, des enfants dans le cours préparatoire, dès l'âge de 5 ans. Celui-ci est assuré par les enseignants du primaire. Le volume horaire qui lui est consacré est de 25h30mn. Elles sont divisées en 19h45mn de cours et 05h45mn de détente. Des programmes de l'Education préscolaire ont été ainsi, conçus afin de définir les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage à ce niveau, identifier le profil de sortie des apprenants et délimiter le contenu des activités.

L'autre point essentiel de la réforme concerne l'enseignement obligatoire qui a fait l'objet d'une réorganisation, à partir de 2003/2004. Caractérisé par une durée de 9 ans, il renferme deux cycles : le primaire et le collège. Le premier a été réduit à 5ans. C'est une phase qui prépare les élèves à bien poursuivre leur apprentissage au collège. Elle vise le « *développement des connaissances et compétences de base dans les domaines de l'expression orale et écrite, de la lecture, des mathématiques, des sciences, de même qu'il vise à imprégner l'élève de principes moraux et religieux de l'islam.* » (Benbouzid, 2009 : 188). Durant l'année scolaire 2008/2009, le volume horaire de l'enseignement primaire a été allégé comme suit :

Volume horaire de l'enseignement primaire

Niveaux	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Anciens horaires	27h	27h	28h30	27h30	28h30
Nouveaux Horaires	24h	24h	25h30	24h45	24h45

Le second cycle de l'enseignement obligatoire, à savoir le collège, a été allongé d'une année. Ce dernier comporte désormais, 4 années d'enseignement/apprentissage. Par rapport à l'enseignement primaire, il se caractérise par la multiplicité des enseignants assurant les diverses disciplines et l'introduction de l'anglais comme deuxième langue étrangère. Son objectif est d'« *assurer l'approfondissement et le développement des*

apprentissages et de vérifier l'acquisition des compétences disciplinaires » (Benbouzid, 2009 : 190). C'est une étape de la formation des apprenants qui leur garantit une bonne orientation à l'enseignement secondaire. Le volume horaire consacré au collège diffère d'une année à une autre. Trois heures hebdomadaires sont consacrées à des séances de rattrapage programmées pour les trois disciplines fondamentales de l'enseignement moyen qui sont les mathématiques, l'arabe et le français.

Volume horaire de l'enseignement moyen

Niveau	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Volume horaire	29h+ rattrapage (3h)	29h+ rattrapage (3h)	30h+ rattrapage (3h)	30h+ rattrapage (3h)

La fin de la 4^e année moyenne est sanctionnée par le brevet de l'enseignement moyen (BEM). La réussite à cet examen permet aux collégiens de passer au cycle post-obligatoire. Ce dernier renferme l'enseignement supérieur, la formation professionnelle et l'enseignement secondaire et technologique⁽⁵²⁾ dont la restructuration a été mise en œuvre, dès l'année scolaire 2005/2006. Les élèves exclus du collège sont orientés vers une formation professionnelle. Quant à ceux qui réussissent à obtenir leur BEM, depuis l'année scolaire 1991/1992, ils sont sélectionnés afin de s'inscrire dans des lycées publics réservés aux apprenants surdoués. La sélection s'effectue en fonction de leur moyenne et des résultats d'un concours d'entrée aux établissements concernés. Trois filières y sont assurées : sciences exactes, sciences de la nature et de la vie et lettres et sciences humaines.

Constituant une étape charnière entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire et technologique garantit une continuité pédagogique

(52) Il renferme deux tronc communs. Le premier est le tronc commun lettres constitué de deux filières : lettres/philosophie et langues étrangères. Quant au second, c'est le tronc commun sciences et technologie, qui regroupe quatre branches : mathématique, sciences expérimentales, gestion-économie et mathématiques techniques. Cette dernière offre quatre options aux lycéens : génie électrique, génie civil, génie mécanique et génie procédés.

en maintenant les disciplines enseignées auparavant, au niveau du moyen. Son objectif consiste à :

homogénéiser, consolider, approfondir, les acquisitions de l'étape d'enseignement obligatoire et asseoir un large socle de culture générale faite de connaissances et de compétences mobilisables pour les apprentissages ultérieurs et les choix de parcours académiques et professionnels, indispensables pour la formation citoyenne. » (Benbouzid, 2009 : 193).

La mise en place des nouveaux programmes dans les différents paliers de l'école algérienne, ne pouvait se réaliser efficacement sans la participation de formateurs compétents. Dès lors, la formation des enseignants⁽⁵³⁾ était devenue l'une des préoccupations essentielles de l'Etat. En s'adressant à la commission nationale de la réforme (CNRSE), le 13 mai 2000, au palais des nations, le Président de la République Abdelaziz Bouteflika déclare :

Tout l'édifice que vous allez bâtir repose, on ne le soulignera jamais assez, sur l'enseignant, le maître ; il faut appeler les choses par leur nom. L'enseignant occupe une place centrale dans le système éducatif. Il y joue un rôle majeur, irremplaçable. La qualité de l'enseignement dispensé et le niveau de la formation dépendent avant tout de la compétence des enseignants, du sens de leurs responsabilités ainsi que leurs qualités humaines et pédagogiques.

L'enseignant par sa maîtrise des notions théoriques, sa capacité à gérer toutes les situations en classe et ses relations avec ses apprenants constitue l'élément fondamental dans la réussite ou l'échec de l'enseignement/apprentissage (Tagliante, 1994 : 9). Dès lors, l'action de l'Etat dans la mise en place du projet de perfectionnement de l'encadrement pédagogique, porte sur deux points essentiels : l'amélioration de la formation initiale et la

(53) La formation des enseignants était prise en charge par les Instituts technologiques de l'Education (ITE). Au début le baccalauréat n'était pas exigé. Ce n'est qu'au milieu des années 90 qu'il est devenu une condition. Une année était réservée aux maîtres de l'école primaire et deux années aux enseignants du moyen. Le programme suivi renfermait des cours théoriques dans le domaine de la psychologie, de la pédagogie et surtout dans la discipline concernée. Des stages étaient aussi programmés dans divers établissements scolaires. Ils étaient réalisés auprès de professeurs d'application choisis par l'inspecteur de la matière. L'objectif était de permettre aux stagiaires de mettre en pratique leurs connaissances en présentant des cours en classe, sous l'orientation d'un tuteur. Le cas des professeurs du secondaire était différent. On pouvait les classer en deux catégories. La première était celle des étudiants ayant suivi leur formation dans les écoles normales supérieures (ENS). La seconde concernait ceux qui avaient choisi d'étudier à l'université afin de décrocher une licence à la fin de leur cursus.

formation en cours d'emploi. L'obtention du baccalauréat est devenue ainsi indispensable pour tout individu désireux de poursuivre une carrière d'enseignant, dans les trois paliers. Le programme proposé vise à développer chez les enseignants des connaissances relatives :

- « -à la maîtrise du contenu disciplinaire ;
- au programme et matériel disponible ;
- aux élèves ;
- aux stratégies générales d'intervention pédagogique ;
- au contexte éducationnel » (Direction de la formation, 1999 : 147).

Désormais, la formation des enseignants du primaire s'effectue dans des Instituts de formation et de perfectionnement des maîtres (TFPM). Les étudiants sont recrutés sur concours afin de poursuivre une formation de trois ans. Ceux qui ont choisi d'enseigner au collège, sont contraints de passer à leur tour un concours leur permettant de bénéficier d'une formation de quatre ans, dans les écoles normales supérieures situées dans trois villes algériennes : Kouba, Bouzaréa, Constantine et Oran. Concernant les futurs enseignants du secondaire, une fois admis au concours d'entrée à l'ENS, ils suivront une formation d'une durée de cinq ans. Il faut signaler qu'à partir de 1995, le Ministère de l'Education a créé un corps de professeurs certifiés. Ce dernier est constitué d'universitaires qui n'ont pas été formés à l'ENS mais qui peuvent être recrutés au primaire, au collège et au secondaire.

La formation initiale est complétée et renouvelée par le biais d'une formation « continue »⁽⁵⁴⁾ ou « en cours d'emploi ». Celle-ci a pour objectif de préparer les enseignants aux nouveaux réaménagements des programmes, actualiser leurs connaissances et répondre à leurs besoins. S'adressant à des enseignants en exercice, elle est prise en charge par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en collaboration avec le Ministère de l'Education nationale qui lui assigne les

(54) Elle tient l'enseignant au courant des recherches récentes. Elle développe chez lui des habitudes de curiosité, de réflexion et de découverte. Son caractère de continuité touche à « l'état d'esprit qui exige de l'enseignant de ne jamais s'installer dans des habitudes certes satisfaisantes, confortables et rassurantes, mais génératrices de sclérose pédagogique » (Tagliante, 1994 : 10).

objectifs suivants :

«-pallier les lacunes et déficits découlant des dysfonctionnements de la formation initiale et des modalités de recrutement par des sessions de perfectionnement ;

-approfondir et actualiser les connaissances académiques et professionnelles des enseignants (par des sessions de recyclage) ; compte tenu de l'évolution et du développement de la connaissance ;

-préparer les enseignants aux changements et réformes introduits dans le système éducatif ;

-valoriser le métier d'enseignement par l'acquisition de compétences et connaissances novatrices » (Direction de la formation, 2000 : 1).

L'encadrement est assuré par des enseignants du TFPM, de l'ENS et de l'université qui sont chargés de présenter des cours. Il est également dispensé par des inspecteurs de diverses matières qui sont contraints d'organiser, au niveau de leur circonscription, des journées ou des demi-journées pédagogiques (six journées par an). Des cours modèles y sont parfois présentés par des professeurs jugés compétents afin de permettre à leurs collègues de rénover leur savoir-faire « savoir-enseigner », en fonction des nouveaux programmes et du public qui change constamment d'une génération à une autre.

Dans le cadre de la formation en cours d'emploi, le Ministère de l'Education nationale a mis en place une formation à distance. Son objectif est de faire découvrir aux enseignants les avantages de l'autoformation et de leur épargner les difficultés des déplacements. Destinée à des enseignants qui n'ont pas de licence, cette dernière est valorisée par un diplôme. Les enseignants titulaires du baccalauréat bénéficient d'un diplôme semblable à celui des étudiants du TFPM et de l'ENS. Quant à ceux qui ne sont pas bacheliers, on leur attribue une attestation de succès qui équivaut au diplôme professionnel. Afin d'assurer le bon déroulement du dispositif de la formation, des centres de documentation pédagogique ont été ainsi mis en place.

Les documents publiés présentent les enseignements sous forme de modules dont le contenu est choisi en fonction de la discipline concernée. Les enseignants de français par exemple, y trouveront une synthèse des derniers travaux des spécialistes de la pédagogie, de la didactique et de l'évaluation. L'enseignement des techniques d'expression écrite (le résumé, la prise de note, l'abréviation) ainsi que celui de la syntaxe et de la typologie textuelle font notamment partie du contenu de la formation (Document de la formation à distance, 2000).

4-4-1-La pédagogie et les champs disciplinaires

Le réaménagement des programmes de l'enseignement⁽⁵⁵⁾ constitue l'axe principal de la réforme. Il a été accompagné d'une élaboration de nouveaux manuels scolaires. Ces derniers ont connu des changements sur le plan de la forme et des contenus afin qu'ils soient adaptés à la nouvelle réforme et répondre aux besoins des apprenants.

La démarche d'enseignement/apprentissage du français dans les trois paliers de l'école algérienne est le projet pédagogique⁽⁵⁶⁾. Celui-ci est défini comme une « *entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux* »⁽⁵⁷⁾ (Huber, 1999 : 17). Les savoirs sociaux sont calqués sur le quotidien de l'apprenant. Pour donner du sens aux apprentissages, la langue n'est pas étudiée en tant que système mais comme outil au service des pratiques communicatives.

Les programmes font apparaître une nomenclature servant de point de repère aux enseignants. Cette dernière renferme des contenus linguistiques et des actes de parole traduisant les compétences attendues de l'élève. La démarche suivie donne l'initiative à l'apprenant et le sollicite à devenir à la fois actif et autonome. Elle est basée sur les interactions. Au niveau de chaque projet pédagogique, « *le programme fait le choix de la*

(55) Une commission nationale des programmes (C.N.P) a été créée par le Ministre de l'Education nationale. Elle était composée de vingt quatre membres sélectionnés en fonction de leur longue expérience dans le secteur éducatif : inspecteurs, directeurs d'école et enseignants à l'université. La commission avait pour fonction de préciser les finalités de l'Education, de formuler les objectifs généraux, de déterminer le profil d'entrée et de sortie des apprenants au niveau de chaque cycle, d'élaborer un guide servant à la construction des contenus de chaque matière et de choisir les modalités d'évaluation des apprentissages. Une cohérence interdisciplinaire et intradisciplinaire devait être assurée. Des documents contenant les programmes propres à chaque matière étaient mis à la disposition des enseignants, dans les différents établissements et au niveau de tous les cycles de l'enseignement et de l'apprentissage : primaire, collège et lycée.

(56) « projet » vient « du latin "projectum", participe passé de "projicere", projeter. Idée, plus ou moins élaborée, d'une chose que l'on se propose de réaliser » (Huber, 1999 : 42). Quant à « pédagogie », elle désigne tout ce qui concerne la relation entre enseignants et apprenants et leur conduite en classe. Dans leur dictionnaire de « didactique des langues », Galisson et Coste, la définissent comme « choix et mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement » (1976 : 405).

(57) Selon Louis Porcher, lorsque l'on s'inscrit dans le domaine de l'enseignement des langues, « il s'agit bel et bien d'un enseignement directement applicable, donc d'un apprentissage immédiatement utilisable tel quel. La preuve de la validité de l'acquisition, de la non-validité des efforts, est visible aussitôt, « traduisible » dans l'instant, bref directement pragmatique » (2004 : 23).

construction des savoirs et des savoir-faire dans des séquences, c'est-à-dire un ensemble d'activités visant des objectifs de réception et de production. » (Ministère de l'Education nationale, 2003 : 30)⁽⁵⁸⁾. Le nombre de séquences indispensables pour la réalisation des projets en question est laissé à l'initiative de l'enseignant.

La séquence d'apprentissage représente une étape du projet pédagogique, qui se déroule en quatre phases : une phase de présentation et d'identification du type discursif visé, une phase d'expression orale, une phase d'acquisition linguistique et une phase de production. Elle renferme plusieurs activités qui apparaissent dans le programme officiel : lecture, oral, langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et écriture. Selon les impératifs du moment et les besoins du groupe classe, ces dernières peuvent être jumelées lorsqu'elles sont jugées complémentaires par l'enseignant.

La conception des programmes répond à des objectifs⁽⁵⁹⁾ définis au préalable par le Ministère de l'Education nationale. Elle est orientée vers le développement de plusieurs compétences communicatives orales et écrites. Ces dernières diffèrent d'un niveau à un autre. Elles sont surtout traduites en visées opératoires permettant aux enseignants d'évaluer les apprenants tout au long du cursus scolaire.

L'enseignement apprentissage du français au collège algérien, palier qui nous intéresse, a notamment pour objectif d'amener le collégien à communiquer en langue française. Deux domaines sont ciblés : les savoirs linguistiques et les savoir-faire communicatifs. Il s'agit pour l'apprenant, « *à partir de textes oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder des textes ou en produire lui-même* » (Ministère de l'Education nationale, op.cit : 19). Au cours des quatre années d'apprentissage de la langue française, l'élève prend contact avec divers types textuels. Les

(58) Selon Jean-François De Pietro, une séquence « constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels » (2002 : 51).

(59) Eduquer implique une intention au départ ; celle de conduire les apprenants vers un but. Toute réforme institutionnelle s'appuie sur une formulation précise des objectifs. Celle-ci « est à la fois le point de départ pour la préparation d'une activité éducative, et le point d'arrivée, pour évaluer les résultats de cette action » (Landsheere, 1982 : 21). Les objectifs déterminent donc les comportements attendus des apprenants. Ils indiquent aussi à l'enseignant ce qu'il doit faire pour amener ces derniers vers le chemin de la réussite.

programmes visent les quatre domaines : écouter, parler, lire et écrire. Plusieurs compétences sont visées durant le parcours scolaire des élèves.

Les deux premières années ont pour objectif de les amener à se situer dans l'espace et dans le temps. Quant aux deux dernières, elles leur apprennent à construire des raisonnements et à défendre leurs points de vue. Au niveau de la 1^e année, l'apprenant est mis en contact avec différents types discursifs : descriptif, explicatif, injonctif, et argumentatif. Mais c'est le narratif qui est privilégié. En 2^e année, la priorité est accordée à la description. La 3^e année est consacrée au texte explicatif. Quant à la 4^e année, elle est réservée à l'apprentissage de l'argumentation. Durant le cycle moyen, plusieurs projets pédagogiques sont proposés dans le programme. Les thèmes choisis sont variés. Ils sont, dans l'ensemble, utiles et motivants pour les collégiens : réalisation d'un dépliant touristique, organisation d'une exposition, élaboration d'un recueil de contes, réalisation d'une affiche publicitaire, participation à un concours de lecture, etc.

Les contenus des cours permettent à l'apprenant de connaître les différents types de discours et les outils de langue servant à leur production. Autrement dit l'acquisition de compétences communicatives en langue française. Or celle-ci ne peut être atteinte sans une connaissance et une appropriation, en même temps, de la culture française. Robert Galisson parle de « *didactique des langues et des cultures* »⁽⁶⁰⁾. La mise en place de cette discipline, nous incite à nous interroger, à partir d'une analyse des directives pédagogiques ministérielles et d'une observation du manuel scolaire de 4^e année moyenne, sur la place accordée à l'enseignement /apprentissage de la culture française par le système éducatif algérien.

4-4-2-Qu'en est-il de l'enseignement de la culture française?

La connaissance de la culture française est une condition indispensable pour tout apprenant algérien désireux de communiquer en langue française, dans le cadre d'un échange interactionnel. Ce savoir permet à ce dernier tout en se décentrant de sa culture

(60) « Depuis les débuts de la didactique des langues, on rabâche que langue et culture sont liées, mais on ne met jamais ce principe en œuvre et, dans les faits, elles restent séparées. La capacité à communiquer demande une aussi large participation culturelle que linguistique » (Porcher, 2004 : 49).

maternelle, d'adopter le comportement adéquat à telle ou telle situation de communication. Face à l'apprentissage du français langue étrangère⁽⁶¹⁾, l'apprenant algérien est ainsi contraint d'avoir une connaissance des différents choix qu'un locuteur français opère afin de mener à bien des transactions communicatives. Autrement dit, il doit posséder une compétence communicative dont la culture est l'une des principales composantes⁽⁶²⁾. L'enseignement et l'apprentissage d'une culture étrangère, dans un milieu guidé, est analogue à celui d'une langue étrangère. Il s'effectue progressivement de l'extérieur.

L'examen des directives pédagogiques ministérielles de l'enseignement et l'apprentissage du français, fait apparaître la négligence de celui de la culture en question. Considéré comme un moyen permettant aux Algériens de s'ouvrir⁽⁶³⁾ sur le monde, l'apprentissage de la langue française met l'accent sur l'acquisition d'une compétence communicative sans tenir compte de l'aspect socioculturel des interactions. « *C'est une langue fortement décontextualisée et hors ancrage interactionnel que l'on propose aux élèves* » (Blanchet, 2007 : 21). Ceci serait dû en grande partie au passé historique de l'Algérie qui porte jusqu'à présent les séquelles d'une longue période de colonisation française. Celle-ci visait par tous les moyens, durant plusieurs années, l'acculturation du peuple algérien. Cette réalité sociale qui était basée sur des rapports conflictuels de force et de domination a eu un impact non négligeable sur l'école. L'enseignement de la culture française est perçu jusqu'à présent, comme une menace susceptible d'influencer à nouveau, l'identité et la culture algérienne.

Ce procédé de survalorisation du patrimoine linguistique et culturel algérien apparaît clairement dans le discours du Ministre Boubakeur Ben Bouzid. Mettant l'accent

(61) La classe de langue étrangère est « l'un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque » (Zarate, 2012 : 11).

(62) « La capacité à communiquer demande une aussi large participation culturelle que linguistique » (Porcher, 2004 : 49).

(63) L'enseignement des langues en Algérie, vise « une plus grande ouverture aux langues étrangères, aux catégories de la citoyenneté moderne et à la réalité pluriculturelle du monde qui va permettre à l'élève de renforcer ses capacités d'intégration des facteurs de changement, qui traversent le monde et en accommoder les nouvelles exigences technologiques » (Ben Bouzid, 2009 : 26).

sur la langue arabe et la généralisation de l'enseignement du berbère à l'école, celui-ci proclame qu' :

une plus grande qualification linguistique de l'élève représente également l'un des soucis majeurs du ministère de l'Education nationale qui n'entend épargner aucun effort pour valoriser la langue arabe et lui restituer, dans le fait pédagogique réel, sa fonction de légitimation scientifique et technologique. [...] Ailleurs, c'est la généralisation de l'enseignement de la langue amazighe qui va proprement contribuer, aux côtés de la langue officielle arabe, à l'œuvre d'authentification identitaire et culturelle. Il est patent que l'objectif politique de cette capitalisation linguistique vise à créer les conditions symboliques de réconciliation de l'ensemble social avec son histoire et son anthologie propres, toutes choses qui-on l'aura évidemment compris-fonctionnent comme élément de réhabilitation des valeurs nationales communautaires» (2009 : 25).

Cette promotion de l'identité nationale⁽⁶⁴⁾ qui s'exerce dans d'autres matières telles que l'arabe, la géographie et l'histoire, s'est concrétisée au dépend de l'enseignement de la culture étrangère (française). Ces effets sont ressentis clairement dans l'ouvrage scolaire de 4^e année moyenne⁽⁶⁵⁾, où l'on a noté une absence totale de référence à la culture française possédant un système de valeurs distinct de celui de l'Algérie : religion, relation au pouvoir, mode de vie, etc.

Pour travailler les différentes composantes d'une compétence de communication en langue étrangère, il est recommandé d'employer des supports oraux et écrits présentant des échanges langagiers complets. Ce qui permet à l'enseignant d'«*intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation, d'un texte, les réalisations linguistiques, et les stratégies de Communication* » (Bérard, 1992 : 29). La langue française doit être étudiée, dans ses variétés et registres reliant l'aspect syntaxique au sens. Toutefois les supports proposés dans le manuel scolaire de 4^e année moyenne sont des textes d'auteurs qui n'aident d'aucune manière les collégiens à se confronter aux différents usages de la langue

(64) « La description scolaire est toujours appréhendée comme l'expression d'une entité nationale et se trouve impliquée dans la construction de l'identité nationale de l'élève » (Zarate, 2012 : 11).

(65) Les manuels scolaires « sont de véritables objets d'histoire, témoignant des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné et de l'état des relations entre des parties du monde » (Zarate, op.cit : 18).

française au sein de la société. Même l'activité de l'oral est enseignée à partir de supports écrits ou d'images, qui ne représentent nullement des interactions orales produites par des Français dans les diverses situations de communication. Lorsqu'il s'agit de décrire un pays ou une région, d'écrire une lettre à un ami vantant les qualités d'un lieu par exemple, les décors sont plantés en Algérie.

Sur la première photo, qui est une consigne d'écriture donnée à la fin d'un projet pédagogique, lors de la séance de production écrite, les concepteurs du manuel ont proposé aux collégiens un paysage algérien. L'objectif ciblé est de les amener à produire une description à visée argumentative cherchant à valoriser leur pays.

Cette valorisation de l'Algérie apparaît également dans le deuxième document dont le choix ne s'est pas effectué d'une manière fortuite. Extrait du journal El-Moudjahid, il donne à voir la photo du Président algérien accueillant le représentant de l'ONU. Accompagnée d'un titre écrit en caractère Gras « une Algérie plus forte et plus digne », la photo marque les changements et les progrès qu'a connus l'Algérie après la décennie noire et l'élection du Président Abdelaziz Bouteflika à la tête du pouvoir.

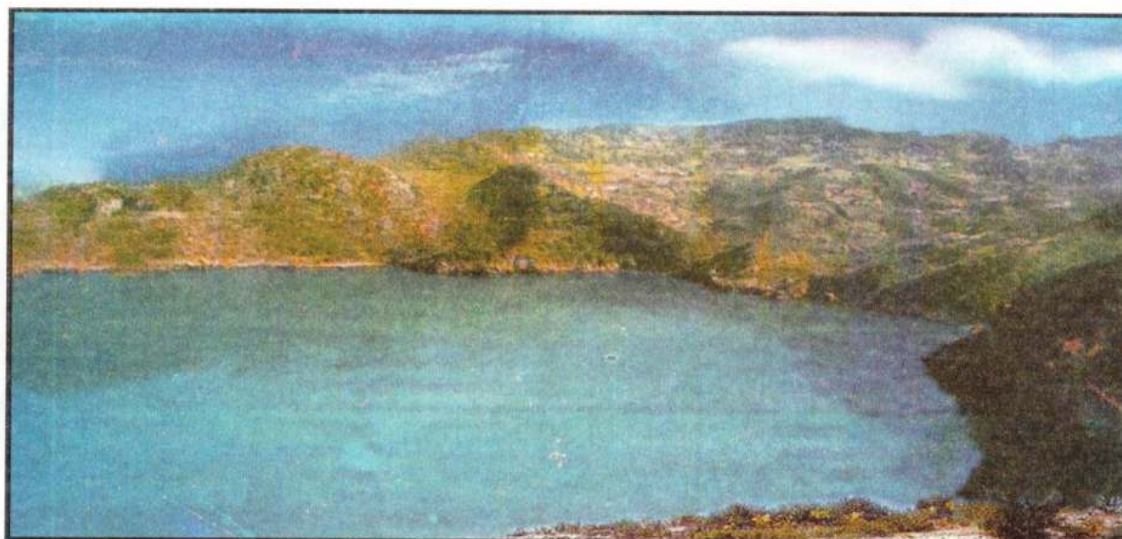
Le profil des enseignants de français algériens pose aussi problème. Ceux-ci enseignent la langue sans être confrontés auparavant, à la culture française. L'importance de l'acquisition d'une expérience culturelle dans leur formation n'est pas reconnue par le Ministère de l'éducation. Aucun séjour linguistique n'est programmé pour ces derniers durant leur formation initiale et continue. Cette dernière est assurée par le biais d'une formation à distance qui ne propose aucun module sur la culture française.

L'absence totale de l'enseignement de la culture française dans les programmes et les manuels scolaires, la survalorisation de la culture locale algérienne résultant d'un douloureux passé historique du pays ainsi que le manque d'expérience culturelle chez les enseignants de français, maintiennent la classe de langue dans une vision traditionnelle, qui la définissait comme « *le lieu où s'enseignait plus une technicité linguistique que la relation à l'autre* » (Zarate, 2012 :9). Cette relation serait ainsi basée, chez certains apprenants algériens, sur la distance et l'ignorance de l'étranger. Leur perception de la France et des Français serait fondée sur une « *crainte du différent* » (Zarate, op.cit : 9). Leurs représentations ne seraient donc que la manifestation de leur identité, qui est en grande partie influencée par le contexte social, politique et scolaire dans lequel s'effectue

Procédés de valorisation de l'Algérie et de la culture locale dans le manuel scolaire de 4^e année moyenne (2012)

Evaluation formative

En t'inspirant de la photo qui suit, rédige un texte que tu voudras publier dans le journal de ton école. Ce texte vantera la beauté de l'Algérie.



Ph. Kateb Leïla.

2

Séquence

2
Séquence

titre du quotidien date de parution site du journal

Coin **METHODO**

14 Boulevard 1408 - Local 11 Ouedjda 9000 - N° 12488 - Nouvelle série - www.almoudjahid.com

EL MOUDJAHID **Granitex** *publicité*

LA REVOLUTION PAR LE PEUPLE ET POUR LE PEUPLE

Avec la charte pour la paix et la réconciliation nationale

Une Algérie plus forte et plus digne *titre de l'événement plus important*

Titulaires

Le chef de mission du FMI aux Algériens "Continuez!" *résumé : titres des articles développés dans les pages intérieures*

Sahara occidental: L'envoyé personnel du SG de l'ONU chez Bouteflika *événement important*

9 500 milliards de contimes pour la wilaya d'Alger

La minute à 3 DA et le SMS à 3 DA

Une commémoration contre l'oubli des crimes de guerre *donner : événement historique*

271 listes de candidatures validées par la DRAG

Bientôt, un label de qualité pour les produits agricoles *prise du quotidien*

adresse, téléphone, fax du quotidien

leur processus de socialisation depuis leur plus jeune âge.

Après avoir abordé la question de l'enseignement de la culture française, nous allons nous préoccuper, dans l'élément qui suit, du statut scolaire du français. Qu'il s'agisse de cette langue ou des autres langues enseignées au sein de l'école, le statut de chacune d'elles a fait l'objet d'une redéfinition, dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien. La réorganisation et la valorisation de leur enseignement constitue l'une des préoccupations majeures du Ministère de l'Education nationale. Etant donné que notre recherche s'inscrit dans le cadre du collège algérien, notre attention se focalise uniquement sur le statut des différentes langues qui sont en contact avec la langue française, au niveau de ce palier.

4-4-3-Le statut scolaire des langues en contact avec la langue française

L'école algérienne offre la possibilité aux élèves d'apprendre quatre langues. Les langues nationales (arabe standard et tamazight) leur permettent de s'attacher à leur identité, leur culture et leur histoire. Quant aux langues étrangères (français et anglais), elles représentent pour eux un moyen d'ouverture sur un monde extérieur caractérisé par l'absence de frontières entre les peuples. Elles leur facilitent surtout la communication avec l'« autre ». L'enseignement de chacune des langues au niveau du collège algérien, constitue une discipline à part : objectifs, coefficient, programme et volume horaire hebdomadaire.

La langue arabe est dotée jusqu'à présent d'un statut scolaire privilégié par rapport aux autres langues enseignées à l'école. Etant, la langue nationale et officielle de l'Algérie, elle est choisie, depuis plusieurs années, par l'Etat comme médium d'enseignement aussi bien dans les trois paliers (primaire, moyen, lycée) qu'à l'université. C'est une langue véhiculaire des matières servant à consolider chez l'apprenant les valeurs socioculturelles du pays telles que l'éducation islamique, l'éducation civique et l'histoire. Elle sert notamment de véhicule à d'autres disciplines contribuant à l'instruction des écoliers : philosophie, géographie, sciences naturelles, éducation scientifique et technologique, physique, mathématiques, et chimie. La terminologie scientifique est cependant, introduite en langue française (formules et symboles).

L'enseignement de l'arabe à l'école, commence dès l'âge de 5 ans, dans le cours préparatoire. En Algérie, son apprentissage constitue un facteur déterminant dans la

réussite ou l'échec scolaire des élèves. Représentant la discipline la plus importante au collège, elle bénéficie d'un volume horaire de 6 heures par semaine et d'un coefficient qui est passé de 4 à 5. Elle est notamment programmée, dans les trois examens de fin de cycle : cinquième, brevet et baccalauréat. C'est la langue véhiculaire des enseignements dans l'école algérienne, même si le tamazight est enseigné, actuellement, dans certains établissements scolaires.

L'introduction de l'enseignement du tamazight au sein de l'école algérienne, est une reconnaissance de son statut comme langue nationale et officielle au même titre que la langue arabe. Il fait partie du patrimoine culturel du pays et représente l'un des parlers vernaculaires des Algériens. Selon l'ancien Ministre de l'Education nationale, dans le cadre d'une nouvelle réforme du système éducatif, l'Etat *«doit œuvrer pour développer cet enseignement dans ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national»* (2009 : 58). Dès lors, un centre national pédagogique et linguistique pour l'enseignement du tamazight a été installé. Le Ministère a mis en place également un nouveau programme, des directives pédagogiques et des manuels scolaires.

Ce dernier a commencé en 1995-1996. Au départ, il était dispensé comme matière facultative en 9^e année fondamentale et en 3^e année secondaire, dans quelques établissements. Depuis l'année scolaire 2005-2006, son apprentissage s'est généralisé sur les trois cycles. Il s'effectue à partir de la 4^e année primaire à raison de 3heures par semaine. Douze villes ont été choisies par l'Etat, en fonction de la disponibilité des enseignants afin d'assurer son enseignement : Alger, Bejaïa, Batna, Bouira, Ghardaïa, Biskra, Oum-El Bouaghi, Boumerdes, Tamanrasset, Khanchela, Sétif, Tizi-Ouzou. Les enseignants ont été formés à l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres de Ben Aknoun. Les apprenants qui optent pour l'apprentissage de cette langue sont contraints de passer un examen de brevet et de baccalauréat en la matière.

Dans une politique visant le renforcement de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'Etat a introduit l'anglais comme deuxième langue étrangère. Son apprentissage, qui est obligatoire, facilitera aux élèves la communication internationale et l'accès à une documentation riche et variée. Il est enseigné de la 1^{ère} année moyenne à la 3^e année secondaire. À la fin de ces deux cycles, une épreuve d'anglais est programmée dans les deux examens de brevet et de baccalauréat. Le volume horaire de la discipline au collège est de 3 heures. Quant au coefficient, il a été fixé à « 2 ».

Considéré comme une langue internationale, l'Etat algérien a tenté, en 1994, de l'introduire dans le cycle primaire, à la place de la langue française. L'expérience n'a duré que deux ans dans des établissements pilotes. Après une enquête menée auprès des parents d'élèves, le projet a été abandonné car leur choix s'est porté, à l'époque, à 73, 37% sur le maintien de la langue française comme première langue étrangère (Blanchet, Assellah-Rehal, 2007:16). Ce qui montre l'attachement des Algériens à cette langue jusqu'à présent.

Le français a le statut de 1^{ère} langue étrangère. Il fait l'objet d'un enseignement précoce, en Algérie. La place primordiale qu'il occupe, au sein de l'école algérienne, est ressentie même au niveau de l'université. Il sert de langue véhiculaire à certaines filières à caractère scientifique telles que la médecine, l'architecture, l'économie, etc. Une épreuve de français est programmée dans tous les examens de fin de cycle : cinquième, brevet et baccalauréat. Faisant partie des matières principales du système éducatif algérien, l'enseignement de la langue française bénéficie d'un coefficient de 3, au collège. Durant l'année scolaire 2004-2005, le Ministère de l'Education nationale a tenté de l'introduire, dès la 2^e année primaire. Cette expérimentation n'a duré qu'une année. Suite au déficit constaté dans le corps des enseignants de la matière, des changements ont été opérés.

Depuis l'année 2006-2007, l'apprentissage du français commence à partir de la 3^e année primaire. Son volume horaire hebdomadaire est de 5 heures. Elles sont subdivisées en 4 heures de cours et une heure de rattrapage. Cette dernière vise à rattraper un retard dans les enseignements et à remédier aux carences constatées chez les apprenants.

Partant du statut que détient la langue française dans les milieux scolaires et extrascolaires, nous pouvons avancer que le français fait l'objet, en Algérie, d'une double acquisition (formelle et informelle). Ceci dit, en se référant au schéma de Louise Dabène que nous avons proposé ci-dessus, nous pouvons situer la situation d'enseignement et d'apprentissage du français, dans le contexte algérien, entre le point A et C du continuum.

Le contact des apprenants avec la langue française en dehors de la classe, dans leur environnement social, s'effectue à travers les médias, les enseignes de magasins, les panneaux de signalisation, le cinéma, la chanson, etc. Dans les conversations quotidiennes des interlocuteurs caractérisées par une alternance codique, il y a présence, dans la plupart des cas, de mots ou de phrases entières en langue française. Cette « *exposition informelle* », telle que le souligne Dabène (1990 : 9), constitue un apport extra-pédagogique qui doit être

pris en considération par les enseignants lors de l'accomplissement de leur tâche. À ce propos, Alex Houssen, note que « *le rôle du contexte extra-curriculaire devrait par conséquent être vu comme un paramètre supplémentaire, et parfois crucial, pour des processus d'étude en classe* » (2002 : 44).

Cette spécificité de l'appropriation du français en Algérie, fait des interactions des apprenants en classe de française langue étrangère, une pratique sociale et identitaire qui porte les marques de leurs expériences communicatives.

5-Les interactions des apprenants algériens en langue française, une pratique sociale et identitaire

La classe de français langue étrangère, lieu privilégié pour le développement des savoirs linguistiques et des savoir-faire communicatifs, mêle des apprenants d'origines sociales diverses⁽⁶⁶⁾. L'un des éléments déterminants marquant cette appartenance est la langue. A ce propos, Siguen et Makey cités dans l'ouvrage de Louise Dabène, notent que :

La langue naturelle n'est pas seulement un moyen de communication entre un groupe d'hommes qui partagent la même langue naturelle : c'est aussi l'ensemble visible de l'appartenance au groupe et elle peut même devenir le symbole de l'identité du groupe (94 : 23).

Dans leur quotidien, les collégiens de 4^e année objet de notre recherche font partie de plusieurs réseaux sociaux de communication⁽⁶⁷⁾. Ils nouent des relations avec des

(66) « Les déplacements et les brassages de populations ainsi que les efforts de scolarisation qui les accompagnent ont souvent pour résultat de mêler des apprenants d'origines linguistiques et culturelles fortement diversifiées » (Louise Dabène, 94 : 5).

(67) Cette notion ou « social networks » trouve ses origines chez les sociologues Elizabeth Bott (Family and social network, 1957), Philipp Mayer (Labour migrancy and the social network, 1964) et John Barnes (Class and Committees in a Norwegian Island Parish, 1954). Ce dernier est considéré comme l'un des premiers qui se sont intéressés aux réseaux sociaux dans lesquels s'effectuent les rapports à travers une ou plusieurs langues. En étudiant une paroisse de paysans et de pêcheurs, il a pu y dégager trois champs sociaux déterminants dans la production de discours variés. Ces discours qui sont différents par leurs formes correspondent à des sociolectes. Barnes parle ainsi « d'un système territorial (les maisons, le quartier, la paroisse) ; un système fondé sur l'industrie de la pêche (les bateaux, leur équipage, les coopératives, les usines d'huile de hareng) ; un système de relations avec les parents, les amis, les connaissances » (Calvet, 1993 :101). À la suite des sociologues, la notion a été utilisée par des sociolinguistes afin d'expliquer la variation linguistique.

personnes différentes : la famille, voisins du quartier, commerçants, enseignants et camarades de classes. Ces expériences langagières⁽⁶⁸⁾ les dotent d'un capital « linguistique » et « communicatif » (Bourdieu, 1982). Elles les influencent surtout dans leur discours co-produit en classe et déterminent leur identité sociale.

5-1-La langue, emblème de l'identité sociale

Lorsque l'on aborde la notion d'identité⁽⁶⁹⁾ dans le domaine des sciences humaines, il est question de l'identité d'un « acteur social » vivant dans un contexte donné (Mucchielli, 1986 : 7). Elle peut impliquer un seul individu ou un groupe. C'est un processus complexe et évolutif, qui représente selon Bassand :

ou bien le processus par lequel un individu s'adapte à son environnement socio-culturel, ou bien celui par lequel l'individu se crée une image de soi-même, et essaie de la réaliser. Or ces deux processus sont complémentaires car pour se façonner une image de soi-même, l'individu nécessairement choisit un modèle dans son environnement qu'il intériorise et auquel il s'oppose (Lüdi, Py, 2003 : 38).

Cette intériorisation est fondée sur des représentations. Elle permet à l'individu de se situer par rapport à un modèle de société⁽⁷⁰⁾. Elle lui sert surtout à s'identifier par rapport à l'« autre ». Dans la plupart des cas, l'identité n'est pas une donnée résultant d'un conditionnement. C'est une conséquence inévitable des choix et des décisions effectuées par des personnes et des groupes qui, par leurs attitudes, participent à son processus de construction. Dans d'autres cas, elle est l'œuvre d'un Etat qui, pour des raisons historiques, sociales et politique, s'engage dans un projet d'homogénéisation du peuple (constitution d'un Etat-Nation). L'exemple le plus illustratif est sans doute, l'identité arabo-musulmane,

(68) « Les systèmes éducatifs contemporains sont en fait confrontés à des situations caractérisées par la diversité dialectale dans lesquelles les locuteurs utilisant des variétés langagières distinctes disposent de systèmes grammaticaux et culturels différents » (Gumperz, 1989 : 108).

(69) « La formation de l'identité (individuelle ou collective) [...] est due aux divers processus de modelage, d'imprégnation et de formation des esprits et des mentalités collectives. Selon cette vision, les acteurs sociaux sont fondamentalement influencés, dans les premières étapes de leur vie, par leur environnement et les choses qui s'y déroulent et qu'ils vivent. Ces événements laissent des traces indélébiles » (Mucchielli, 1986 : 27).

(70) Vue sous cet angle, l'« identité est un ensemble de critères de définition d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiment d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie, de confiance » (Mucchielli, 1986 : 39).

longtemps imposée aux Algériens, depuis l'indépendance du pays, à travers l'arabisation de la nation. D'où l'apprentissage obligatoire de la langue arabe, qui est devenu indispensable pour tout citoyen désireux de s'intégrer dans la société.

La socialisation des apprenants algériens qui passe donc, en premier lieu, par la langue détermine leur rapport à eux-mêmes et aux autres. Les comportements langagiers sont des « *actes identitaires* » (Lüdi, Py, 2003 : 39). Communiquer ne consiste pas uniquement à transmettre un message, c'est surtout un moyen qui permet à l'individu d'agir et d'exister. Les échanges langagiers participent dans la construction de l'identité individuelle et collective. Cette relation qui existe entre langue et identité sociale repose, d'après Le Page et Tabouret-Keller cités dans l'ouvrage de Lüdi et Py, « *sur le fait qu'elle permet de catégoriser un individu comme membre d'un groupe linguistique, social, ou ethnique* » (op.cit : 39). Certaines marques discursives ont en effet, une valeur sociale et identitaire spécifiques. Elles distinguent les communautés linguistiques et révèlent l'appartenance sociale des locuteurs que certains chercheurs tels que Philippe Blanchet qualifie d'« identité ethno-sociolinguistique ».

L'identité ethno-sociolinguistique⁽⁷¹⁾ est une conscience collective d'appartenir à un même groupe qui se distingue des autres. Les membres de ce groupe communiquent régulièrement entre eux en partageant la même langue ou variétés de langue⁽⁷²⁾. Toutefois on peut tomber sur des identités individuelles multiples, au sein du même groupe⁽⁷³⁾. Ces dernières seront fondées sur des critères sociaux, religieux, professionnels, économiques, etc. D'où l'hétérogénéité et les variations linguistiques considérées comme des indicateurs

(71) D'après Philippe Blanchet, l'identité ethno-sociolinguistique représente « non seulement ce qui fait l'unité d'un groupe, sa différence par rapport à d'autres groupes, un ensemble singulier de caractères propres qui signifie, symbolise cette unité et cette différence, mais aussi la permanence de ce groupe dans le temps, à travers l'histoire, malgré tous les changements qui l'ont affecté. L'identité collective renvoie à une mémoire par laquelle le groupe présent se reconnaît un passé commun, le remémore, le commémore, l'interprète et le réinterprète » (2000 : 115).

(72) « Le simple choix d'une variété pour communiquer est à la fois un signe d'ouverture vers ceux qui la partagent (connivence) et d'opacité vers ceux qui ne la partagent pas (distinction), cette opacité communiquant symboliquement, au deuxième degré, des positionnements identitaires » (Blanchet, op.cit : 111).

(73) « L'univers communicatif complexe dans lequel nous vivons a donc une incidence sur la cohésion des nouveaux groupes ethniques qui ne réside plus dans des communautés homogènes ou géographiquement circonscrites » (Gumperz, 1989 : 12). On parle, aujourd'hui, d'ethnicité traditionnelle et d'ethnicité nouvelle.

de la formation des sous-groupes.

Les langues jouent donc une double fonction : communicative et identitaire. L'apprenant algérien, lors de son processus de socialisation, se construit une identité plurielle à partir de trois références linguistiques et culturelles. L'arabe classique et l'arabe standard marquent son appartenance à la nation algérienne et à l'Ouma arabo-musulmane. Ce sont les langues de l'unification nationale et de l'intégration à la communauté islamique. Les parlers vernaculaires avec leurs variétés (berbère et arabe algérien) soulignent la diversité de leurs appartenances socioculturelles. Ils constituent leurs langues de départ, qui leur servent de référence au moment de la construction de nouvelles connaissances langagières. La troisième référence réside dans l'influence exercée par la langue française. Cette dernière, de par son passé historique dans le pays et le statut privilégié qu'elle détient jusqu'à présent, facilite aux Algériens le contact avec le monde occidental. Elle constituait surtout, une langue véhiculaire et officielle pour ceux qui ont migré en France durant plusieurs années.

Cette diversité des références culturelles et linguistiques des Algériens a été remarquée dans les deux classes que nous avons visitées dans la ville de Batna. Celles-ci sont caractérisées par une multiplicité frappante des situations sociolinguistiques des enseignants et des apprenants.

5-2-L'enseignant algérien du français langue étrangère, un expert non natif

Les deux enseignantes que nous avons enregistrées ont des profils différents. La première, à savoir celle du collègue « Omar El-Mokhtar » est originaire d'une petite commune de la ville de Batna dite Merouna. Celle-ci est constituée d'une population issue, en majorité de tribus berbères. L'enseignante en question fait partie donc des nombreux citadins qui ont migré vers le Chef-lieu de la ville de Batna. Son parler vernaculaire est le chaoui. Âgée de 60 ans, elle a poursuivi une formation de deux ans à l'ITE (institut de technologie de l'éducation) et exerce son métier depuis 30 ans. Ayant suivi sa scolarité à l'école française, elle fait partie des professeurs que l'on qualifie de « francisants », en Algérie.

L'enseignante de l'établissement scolaire « Saâd Merazga » est née à Batna. Sa langue vernaculaire est l'arabe parlé « derdja ». Âgée de 27 ans, elle est titulaire d'une licence de langue française qu'elle a décrochée en 2001. Son apprentissage du français a

débuté à partir de la 4^e année primaire, au sein de l'école fondamentale. Elle a appris donc ce dernier en tant que langue étrangère. Faisant partie du corps des professeurs certifiés, son expérience dans l'enseignement au niveau du moyen est de 8 ans.

Etant non natives de la langue étrangère, les deux enseignantes ont une connaissance limitée des aspects pragmatiques de la langue et de ses conventions d'usage dans la société, la famille et les institutions (variétés et registre de langue). La langue française véhicule des schèmes culturels⁽⁷⁴⁾ étrangers et des stratégies conversationnelles spécifiques : circonstances idéales de prise de parole, relation hiérarchique entre interlocuteurs (âge, rang social), manière de répondre (clarté, brièveté, longueur), rapport entre communication verbale et non verbale, tabous, connotations, etc. Leur expérience en tant qu'apprenants de langue étrangère leur a procuré cependant une connaissance des éventuelles difficultés que leurs apprenants sont susceptibles de rencontrer. À ce propos, Louise Dabène note que les obstacles franchis par chaque enseignant au moment de l'apprentissage, dotent celui-ci « *d'un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser* » (1990 : 13).

Ces obstacles permettent surtout aux enseignants de choisir la manière avec laquelle ils pourront aborder les parties qui posent souvent problème aux élèves algériens en classe. Autrement dit, ils les incitent à chercher les stratégies communicatives et d'enseignement, qui sont susceptibles de faciliter l'apprentissage de la langue française. S'adressant à un groupe classe qui apprend une langue étrangère, les enseignants en question doivent aussi manifester une grande compréhension vis-à-vis des apprenants et prendre en considération leur appartenance à une culture différente.

5-3-L'apprenant, un locuteur acteur social

Les apprenants algériens du français langue étrangère et plus particulièrement ceux qui nous intéressent sont des acteurs sociaux⁽⁷⁵⁾ dotés, en dehors de l'école, d'une culture et

(74) Certains chercheurs tels que Zarate citée dans Philippe Blanchet, parlent de « grammaire culturelle » dans le sens où les « schèmes culturels » constituent pour un individu, appartenant à un groupe déterminé, une grille de lecture et un système de signification qui orientent son comportement et lui permettent d'interpréter celui des autres (2000 : 113).

(75) « Les apprenants sont avant tout, des individus à considérer “comme des personnes et des acteurs sociaux” chez qui “se matérialise les contacts entre langue” » (Marisa Cavali, 2004 : 153).

d'un répertoire linguistique spécifiques. Etroitement liés, ces derniers constituent les deux faces d'une même médaille. La culture ou le « capital culturel »⁽⁷⁶⁾ comme le souligne Pierre Bourdieu est «*la capacité de faire des différences*» (1982). Elle représente à la fois un héritage et un apprentissage individuel que l'on acquiert d'abord au sein de la famille, puis dans la société. Elle permet aussi de distinguer les personnes, de les classer et de les guider dans leurs choix ainsi que dans leurs comportements.

Toutes les activités sociales participent dans la constitution de la culture d'une personne : la musique, l'art, la littérature, etc. Il en va de même pour la manière de vivre, de se comporter et de parler. On peut compter alors la culture sexuelle (la différence entre l'homme et la femme), la culture générationnelle (distinction entre les vieux et les jeunes), la culture professionnelle (scientifique, littéraire, juridique, etc), la culture nationale, la culture régionale, la culture religieuse, la culture musicale, etc. Cherchant à définir la notion de culture, Louis Porcher cité dans l'ouvrage de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Grucca, explique qu'« *une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité*» ((2005 : 83).

Lorsqu'il s'agit d'une culture maternelle d'après Louis Porcher (2004, 51), celle-ci est vécue comme un héritage qui distingue les groupes les uns des autres. Elle s'acquiert de l'intérieur, d'une manière naturelle, tacite et non volontaire. À l'inverse, la culture étrangère est transmise directement par le groupe appartenant à cette culture ou dans le cadre d'une scolarisation⁽⁷⁷⁾.

Dans leur quotidien, les apprenants algériens accomplissent des interactions basées sur leur culture communicative d'origine⁽⁷⁸⁾ et de leurs représentations de ce qui est valable

(76) E. Tylor cité dans Landsheere définit la culture comme « un tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes, les techniques et les habitudes acquises par l'Homme en tant que membre de la société» (1982 : 35).

(77) « La culture intériorisée c'est l'ensemble acquis des principes culturels (croyances, normes et valeurs), des représentations collectives et des modèles et codes de référence » (Mucchielli, 1986 : 45).

(78) « Avant de se distinguer par leur langues, les cultures se distinguent aussi par les fonctions qu'elles attribuent au langage, et les conditions qu'elles fixent à son emploi» (Dabène, 1990 : 18).

important, ou non. Avant d'entrer à l'école, ces apprenants acquièrent, au sein de leur famille, un parler vernaculaire qui représente leur premier contact avec le langage. En classe, ils entament leur scolarisation en ayant les traits linguistiques et culturels de leur appartenance ethnique à laquelle il se réfère lors d'un apprentissage linguistique nouveau. Ce dernier ne sert pas uniquement aux élèves à communiquer dans telle ou telle situation. Il leur permet de s'identifier en choisissant d'utiliser, dans leur discours, la langue ou les variétés de langues constituant leur répertoire verbal afin de marquer leur appartenance.

Pour comprendre le fonctionnement des interactions produites en classe de français langue étrangère du collège algérien, il est indispensable donc de recueillir des informations sur la biographie langagière des collégiens, leurs expériences d'apprentissage antécédentes ainsi que les diverses situations dans lesquelles ils sont exposés⁽⁷⁹⁾ à la langue cible. Nous devons avoir notamment une idée sur les stratégies communicatives d'enseignement adoptées par les deux enseignantes.

La collecte de données concernant les expériences des apprenants dans les contextes scolaires et extrascolaires⁽⁸⁰⁾ permet de connaître leurs habitudes langagières et pédagogiques. Qualifiées de culture éducative⁽⁸¹⁾ et linguistique, ces dernières agissent sur leurs attitudes et pratiques langagières en langue étrangère.

5-4-La culture éducative et linguistique des apprenants

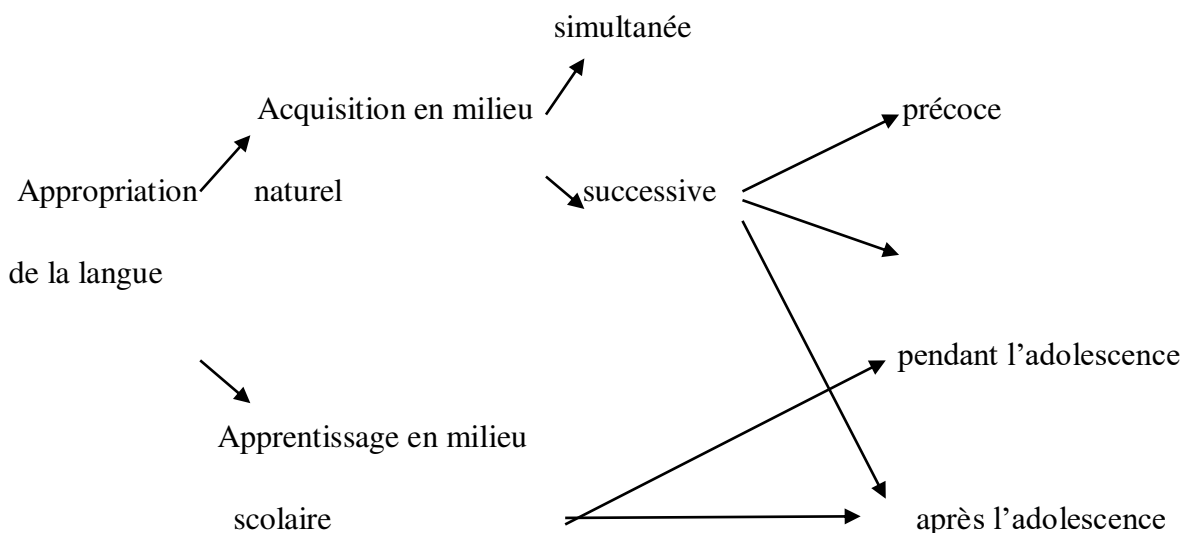
D'après Bernard Py et George Lüdi, la communication par le biais de la langue cible, dans les contextes formels et non formels, dépend d'une grande part des premières expériences d'apprentissage scolaires, de celles effectuées dans des milieux institutionnels et/ou naturels (famille, amis, association religieuses, etc) ainsi que de l'âge et de l'ordre

(79) « La linguistique de l'acquisition aime à utiliser le terme exposition pour désigner globalement les divers contextes dans lesquels s'effectue la saisie de données sur la langue cible par l'apprenant. Depuis les travaux de S.P Corder (1973), on distingue volontiers input et intake : l'input désigne les matériaux de L2 tels qu'ils sont présentés à l'apprenant, l'intake désigne le contenu de la saisie que l'apprenant effectue réellement » (PY, 2004 : 245).

(80) Jhon Gumperz définit « les relations de face-à-face entre l'enseignant et l'élève comme interactivement immergées dans un contexte constitué de procédures et de pratiques scolaires légitimées par la politique et l'idéologie en matière d'éducation » (1989 : 131).

(81) « L'école choisit des méthodes qui constituent ensemble la culture scolaire des apprenants » (Porquier, Py, op.cit : 242).

d'acquisition des différentes langues. Ces expériences éducatives et linguistiques contribuent à la constitution de la biographie d'un individu plurilingue. Visant à illustrer leur explication, les deux linguistes proposent le schéma suivant :



Bernard PY, George Lüdi (2003)

En Algérie, les parlers vernaculaires faisant partie du paysage linguistique du pays, sont les langues de la première socialisation des collégiens. Elles sont de tradition orale. Leur acquisition s'effectue d'une manière naturelle, dans le milieu familial. Etant les langues de départ des apprenants, ceux-ci apprennent à les utiliser, au cours des nombreuses interactions réalisées, dans leur vie quotidienne, avec leur entourage. Leur savoir et leur savoir-faire dans ces langues, sont progressivement acquis à travers leurs interrogations ainsi que les corrections, les explications et les indications de leurs proches. Mis à part le tamazight dont l'apprentissage à l'école, est désormais laissé au choix des apprenants, l'acquisition de l'arabe derdja se fait, en dehors de toute situation guidée.

L'arabe classique langue de la religion est acquis par le biais de la mémorisation des verset du Coran qui commence dès le plus jeune âge des enfants. Cet apprentissage se poursuit plus tard, à l'école. Quant à l'arabe standard, sous ses deux formes orale et écrite,

il fait l'objet d'une double acquisition. La première s'effectue en dehors de l'école. Etant la langue officielle de l'Etat, les collégiens sont fréquemment en contact avec ce dernier dans leur quotidien. Il est diffusé par le biais de plusieurs moyens : médias, administration, panneaux de signalisation et enseignes de magasins. La seconde forme d'acquisition réside dans son apprentissage, à l'école, dès la classe préparatoire, au primaire. Il sert notamment de langue véhiculaire à l'enseignement durant tout le parcours scolaire des élèves.

Le français est la première langue étrangère que les collégiens ont apprise à l'école. Il fait également l'objet, comme nous l'avons déjà démontré auparavant, d'une acquisition informelle dans certaines situations et de pratiques alternées avec d'autres langues par les Algériens. Il est surtout caractérisé par un statut privilégié par rapport à l'anglais dont l'apprentissage ne commence qu'en 1^{ère} année moyenne (pendant l'adolescence).

Dans la ville de Batna, lieu de notre enquête, une partie des apprenants est plurilingue avant de s'engager dans l'apprentissage du français (cas de ceux qui sont berbérophones). Ils sont aussi en contact avec différents systèmes d'écriture. Certains d'entre eux pratiquent le chaoui, au sein de la famille. Les autres sont arabophones. En dehors du foyer familial, dans la rue et avec leurs camarades de classe, l'ensemble des apprenants parle l'arabe algérien. Une fois à l'école, leur scolarisation s'effectue en arabe standard. Certains linguistes comme Louise Dabène parlent de « langue scolaire » ou de « langue de référence » (1994). C'est à travers cette langue que les apprenants algériens sont alphabétisés. Elle leur sert aussi à construire leur compétence métalinguistique. Le contact des collégiens de 4^e année moyenne avec l'arabe, le français ou l'anglais s'effectue à l'extérieur de l'école, selon les cas, à travers les conversations quotidiennes, la télévision, la musique, la lecture des journaux, des bandes dessinées et des magazines.

Influencés par leur culture éducative et linguistique, les collégiens en question, développent une « compétence plurilingue ». Celle-ci se concrétise dans leurs interactions, en classe de français langue étrangère, à travers un « parler plurilingue ».

6-De l'interaction au parler plurilingue des apprenants

Dans leurs études des interactions en langue étrangère, produites dans des contextes scolaires comme celui qui nous intéresse, des chercheurs tels que Bernard Py, Rémy Porquier et Louise Dabène se sont penchés, sur l'analyse du « parler plurilingue » des

apprenants. Cette notion qui occupe désormais une place cruciale dans le cadre de l'analyse des communications exolingues, trouve ses origines dans l'étude de l'«interlangue ».

6-1-L'origine de la notion, l'interlangue la langue de l'apprenant

La notion d'« interlangue »⁽⁸²⁾ est d'origine didactique. Elle a vu le jour suite aux multiples interrogations des spécialistes sur l'enseignement/apprentissage des langues cibles. C'est surtout la publication de l'article «Interlanguage » de Lary Selinker, en 1972, dans « l'International Review of Applied Linguistics » qui marque réellement son apparition. L'idée a été déjà soulevée auparavant par plusieurs spécialistes comme Nemser(1971), qui a parlé de « système approximatif » et Corder (1967) de « dialecte idiosyncratique ». Les chercheurs ont marqué cependant, leur préférence pour la notion proposée par Lary Selinker.

Dans ses travaux portant sur le discours des apprenants, Pit Corder a démontré l'inadéquation de l'analyse contrastive⁽⁸³⁾ à l'enseignement des langues en soulignant l'importance de perspectives nouvelles. Il a distingué ainsi, les fautes non systématiques dues à un état émotionnel (la fatigue, la peur, etc), et les erreurs systématiques révélant le niveau de connaissance de l'apprenant en langue qu'il a désigné sous l'appellation de « compétence de transition ». D'après lui, il est :

commode désormais d'appeler « fautes », les erreurs de performance, en réservant le terme d'« erreur » aux « erreurs systématiques » des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire (Corder cité dans Marquillo Larruy, 2011 : 72).

(82) On reconnaît l'apparition de la notion, à Jhon Reineche, dans sa thèse publiée en 1969. Ce dernier a décrit une variété de langue servant de moyen de communication entre les groupes, à l'époque des plantations à Hawaï. Cette variété étudiée était selon lui, proche de la langue standard des groupes dominants sur le plan économique et politique mais pas assimilable à elle.

(83) L'analyse contrastive est « associée aux travaux de Charles Carpenter Fries (1945) puis à ceux de son disciple Robert Lado (1975). Elle repose sur un double ancrage théorique. D'une part la linguistique structurale américaine qui conduit à la comparaison des différents niveaux langagiers de la langue source et de la langue cible (phonologie, morphologie, syntaxe, lexico-sémantique) et d'autre part, la psychologie behavioriste » (Marquillo Larruy, 2011 : 63). Il en ressort que ce qui est semblable dans la langue source et la langue cible est facile à apprendre et ce qui est différent est la source des erreurs. Pour éviter ces erreurs, l'apprentissage devait se faire donc par conditionnement.

La compétence transitoire est définie par le même chercheur comme l'ensemble des connaissances qui se développent et que l'apprenant met à l'œuvre dans ses productions langagières. L'analyse des erreurs de ces derniers renseigne sur leur processus d'apprentissage et permet d'adapter l'enseignement à leurs besoins. Dès lors, une batterie d'exercices commentés ont été proposés aux enseignants, dans un cours de linguistique appliquée⁽⁸⁴⁾ afin qu'ils s'habituent à l'analyse des erreurs de leurs élèves à plusieurs niveaux : conjugaison, vocabulaire, syntaxe, et orthographe.

Pour expliquer le processus d'apprentissage des langues autres que la langue maternelle, Selinker s'inscrit dans un cadre d'explication psychologique⁽⁸⁵⁾. Se référant aux travaux effectués sur le bilinguisme (Weinreich, 1953) et l'analyse des inter-langues, le chercheur explique dans son article « language transfer » publié en 1969, sa théorie sur l'acquisition d'une langue cible. Selon lui, des apprenants de la L2 ne pourraient atteindre une maîtrise de cette dernière semblable à celle d'un natif. Lors de leur apprentissage de cette langue, il convient de les considérer comme « *des usagers à part entière et non pas comme des natifs manqués* » (Cook cité dans Dewaele, Martinez, 2003 : 158) ⁽⁸⁶⁾. Ils réactivent des structures langagières latentes dans leur cerveau qui les conditionnent. Selinker élabore ainsi, les traits de l'Interlangue qu'il qualifie de : système linguistique productif et indépendant de la langue source aussi bien que de la langue cible.

Caractérisant la langue de l'apprenant, l'Interlangue n'est plus considérée comme une forme défectueuse. C'est un système unique susceptible de se fossiliser. La fossilisation⁽⁸⁷⁾ est un processus cognitif représentant « *des items linguistiques, des règles,*

(84) « La notion d'erreur est devenue centrale en linguistique appliquée, à partir du moment où on a cessé de s'intéresser presque exclusivement à l'activité du maître (teaching), laissant ainsi dans l'ombre celle de l'étudiant (learning) » (Py, 2004 : 13).

(85) L'objectif de ce type de travaux est de « décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés, les modalités de leur développement » (Besse et Porqueir cités dans Marquillo Larray, 2011 : 73).

(86) « L'erreur cessait d'être une anomalie, la manifestation (il est vrai partiellement inévitable) d'un certain échec de l'enseignement et de sa méthode, elle devenait une étape obligée de l'apprentissage, une des procédures par lesquelles l'étudiant maîtrise progressivement une nouvelle langue » (Py, 2004 : 13-14).

(87) Ce concept « a pour fonction de rendre compte de blocage partiel de l'apprentissage : un secteur de l'interlangue peut devenir rebelle à toute modification, alors que d'autres secteurs poursuivent leur évolution vers la langue cible » (Py, op.cit : 35).

des sous-systèmes que des locuteurs d'une langue maternelle particulière maintiennent dans leur interlangue relative à une certaine langue cible, peu importe l'âge des apprenants ou la quantité d'explication et d'instruction qu'ils reçoivent dans la langue cible » (Selinker cité dans Dewaele, Martinez, 2003 : 157). Autrement dit, ce sont des éléments retenus de l'apprentissage de la seconde langue (généralisation de certaines règles et aspects sémantiques ou simplification du système) qui seraient associées à des transferts linguistiques⁽⁸⁸⁾ résultant de la langue première ou à des éléments provenant de stratégies communicatives adoptées par l'apprenant.

Ne se souciant pas de la maîtrise de la langue cible, l'apprenant en question entre en communication avec des interlocuteurs produisant ainsi des formes déviantes de la norme. La fixation de ses formes et structures entrave le développement de l'apprentissage de la langue étrangère qui serait alors figé. Selinker suggère ainsi aux futurs enseignants de dépasser la correction explicite des erreurs pour s'intéresser au discours global produit par les élèves. Le travail des professeurs portera sur leurs productions écrites et orales réalisées tout au long de l'année, afin de mieux comprendre leurs stratégies et leur processus d'apprentissage. Dès lors, l'interlangue est étudiée en tant que système linguistique de l'apprenant analysé sur tous les plans : lexicale, phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique.

Naissant d'inquiétudes didactiques et s'inscrivant dans la formation des enseignants, l'interlangue est devenue plus tard, le centre d'intérêt du domaine de l'acquisition des langues étrangères que l'on considère, actuellement, comme une branche d'un domaine plus vaste, celui des sciences du langage. L'analyse de l'interlangue permet aux chercheurs de décrire l'ensemble du système linguistique de l'apprenant au lieu de se limiter uniquement, à l'étude des erreurs. Au départ, les linguistes se contentaient de la décrire sans prendre en considération le contexte de production et la dimension interactionnelle. Ce n'est qu'à partir des années 90, qu'on a assisté à une focalisation sur le contexte autour des travaux anglo-saxons sur la pragmatique donnant lieu à l'«interlangage

(88) « D'un point de vue terminologique, on désigne généralement ces phénomènes de contact entre L₁ et L₂ au moyen des termes de transfert et d'interférence. Nous désignerons par transfert le processus psycholinguistique consistant à utiliser dans la construction de l'interlangue des ressources tirées de L₁. Et par interférence les manifestations formelles de ce processus. Autrement dit, ce qui est observable, ce sont des interférences » (Porquier, Py, 2010 : 25).

pragmatics » (Grass et Selinker, 1994). L'analyse est désormais fondée sur la compréhension, la production et l'adéquation d'actes de parole produits, dans différentes situations par des interlocuteurs non natifs (demander, remercier, s'excuser, etc). Elle porte aussi sur l'étude des sous-entendus, des malentendus.

Désormais, l'étude de l'acquisition des langues étrangères ne s'intéresse plus uniquement aux connaissances linguistiques de l'apprenant mais à la co-construction du langage dans l'interaction. Cette réflexion contribua à la définition de la notion de compétence en langues étrangère. Que ce soit une acquisition formelle dans un milieu scolaire, ou une acquisition informelle dans un milieu naturel, l'alloglotte⁽⁸⁹⁾ selon Bernard Py, dans son appropriation d'une langue cible, se positionne par rapport à trois pôles : le système, la norme et la tâche⁽⁹⁰⁾. En fonction des apprenants et des types d'appropriation de la langue en question, l'accent est mis sur l'un ou l'autre des trois pôles donnant lieu à des formes linguistiques variées.

Le système « interlangue » est défini par Bernard Py comme « *l'ensemble plus au moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant* » (2004 : 42). Il organise les signes en réseaux (cohésion relative), et procure aux sujet alloglotte une puissance référentielle (désignation d'objets existant ou non dans la situation de communication), une économie des moyens (communiquer avec des moyens très réduits), une autonomie (introduction de nouveaux thèmes), une création de nouvelles formes (même si elles s'écartent de la règle de la langue cible), et une interprétation d'énoncés qu'il n'a jamais croisés auparavant (même si elle ne constitue qu'une hypothèse approximative sur le sens). Durant toutes les années de son acquisition de la langue étrangère, face à de nouveaux éléments, le sujet restructure son système en organisant progressivement ses connaissances afin d'aboutir à des productions langagières conformes à la norme.

(89) Lorsque Bernard Py utilise le concept d'« alloglottes » à la place de celui d'« apprenant », il cherche à mettre l'accent sur « le rôle du contexte dans l'appropriation de la nouvelle langue » (Marquillo Larruy, 2004 : 57).

(90) « Le territoire de l'apprenant se matérialise autour de la construction d'un système de connaissances linguistiques, de l'ajustement aux normes de la langue cible et enfin de l'accomplissement de tâches communicatives » (Marquillo Larruy, op.cit).

La norme est « *l'ensemble des pressions extérieures qui s'exercent sur le système* » (Py, 2004 : 42). Elle l'ajuste par rapport aux prescriptions scolaires dites officielles (injonctions et interdictions), dans une situation d'enseignement/apprentissage, ou par rapport aux usages courants de la langue cible par les locuteurs natifs lorsqu'il s'agit d'une acquisition naturelle, dans un milieu social. La première est explicite, elle est qualifiée de « métalinguistique ». La seconde est implicite résultant de la confrontation des productions langagières de l'alloglotte avec celles de son interlocuteur (convergences ou divergences d'ordre formel ou interprétatif).

L'interlangue du sujet est donc perpétuellement soumise à des évaluations pédagogiques, communicatives et sociales. Ces différentes pressions se traduisent par un contrôle exercé par l'apprenant sur son système afin d'arriver à une certaine systématisme, à une intercompréhension et une intégration dans la société. Or ce contrôle n'est pas toujours assuré. Dans certains cas, des phénomènes de fossilisation sont remarqués. Ils sont liés, parfois, à l'identité de l'apprenant et sont considérés comme des indicateurs sociolinguistiques et culturels de son appartenance susceptible d'apparaître lors de la réalisation des nombreuses tâches langagières⁽⁹¹⁾.

La tâche représente, selon Bernard Py « *toute activité communicative faisant appel à la langue cible, qu'il s'agisse d'interaction conversationnelle ou de production-interprétation d'autres formes de discours* » (op.cit : 42). Elle constitue une condition nécessaire dans l'appropriation d'une langue voire indispensable parfois (surtout lorsqu'il s'agit d'une acquisition naturelle). Sa réussite est mesurée en fonction de l'« efficacité communicative » d'énoncés produits ou interprétés au moyen du système « interlangue » (transmission réussie du message, réalisation de l'acte illocutoire). Cette « efficacité communicative » peut être atteinte avec des formes éloignées des normes de la langue cible et même avec une systématisme limitée. Sous la pression des besoins suscités par l'accomplissement des tâches, des matériaux linguistiques nouveaux s'acquièrent, s'organisent et se rapprochent peu à peu de la norme. Leur mode de mobilisation est fondamental dans la détermination de la nature de la tâche.

(91) « Cette orientation par rapport à la norme n'entraîne pas nécessairement un rapprochement effectif du sujet vers les formes de la langue cible ; il peut y avoir des phénomènes de fossilisation ou de divergence, parfois comme nous venons de le rappeler pour des raisons liées à l'identité du sujet » (Py, 2004 : 44).

Les trois pôles sont complémentaires. Le système avec ses caractéristiques a un impact direct sur le déroulement de la tâche. Etant instable, il constitue un processus évolutif dans l'acquisition d'une langue obéissant à des contraintes extérieures (pression normative). Le mode de mobilisation des connaissances linguistiques le constituant n'est pas fortuit. Il répond à des demandes communicatives spécifiques impliquant la réalisation de tâches précises. Celles-ci dépendent d'un sujet médiateur d'une norme lui permettant de régler les écarts séparant son interlangue de la langue cible. La cohésion interne du système est obtenue peu à peu. À chaque fois que l'apprenant se trouve confronté à une tâche, il découvre la norme de la langue cible. L'ordre des connaissances s'installe progressivement et les difficultés disparaissent.

Parler donc d'une appropriation centrée uniquement sur le système est inconcevable. Il en est de même pour ceux qui pensent pouvoir la concevoir en se basant seulement sur la norme. Ce cas est généralement observable, dans le cadre de certaines méthodes d'enseignement faisant appel à la mémorisation et s'appuyant sur un type d'évaluation défini en termes dichotomiques (juste/faux). L'apprentissage d'une langue réside principalement, dans la connaissance des règles et l'imitation. Ce qui est recherché ce sont des interprétations et des productions langagières de l'alloglotte adéquates à la norme prescrite (prescription scolaires ou modèle propre aux locuteurs natifs). Ces méthodes ne prennent pas en considération le développement d'un système par un apprenant créateur et actif. Elles négligent le travail qu'il effectue en tant que médiateur de la norme, en organisant les nouvelles formes linguistiques rencontrées et en réajustant progressivement son interlangue en fonction des tâches réalisées, tout au long de l'apprentissage de la langue cible (Py, 2004 : 49-50).

D'autres recherches portant sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition, laissent croire notamment que la réalisation d'une tâche peut à elle seule suffire dans l'appropriation d'une langue (cas d'une acquisition naturelle où l'on apprend en communiquant). C'est le cas notamment de certaines approches communicatives pour lesquelles l'apprentissage de la règle suit sans doute, la réalisation efficace des tâches communicatives. La réussite de l'apprentissage est jugée sur la base de critères communicationnels (émission et réception d'un message dans la langue cible). Ce qui prime c'est l'aboutissement de l'acte communicatif. La correction de la langue (grammaticale, phonétique et lexicale) est reléguée au second rang. Or l'alloglotte Placé

devant des tâches communicatives, construit un système. Il est contraint de se soumettre à la norme dont le respect ou la négligence sont déterminants dans le bon déroulement de la tâche. Il est donc inadmissible de concevoir une appropriation de la langue cible basée uniquement sur cette dernière.

La position adoptée par l'apprenant par rapport aux trois pôles détermine son profil. L'enfermer cependant, dans une seule catégorie n'est pas admis. Durant son apprentissage de la langue étrangère, il peut passer d'un pôle à l'autre, les combiner ou les alterner. La priorité accordée au système est notée chez l'apprenant curieux qui cherche le plus souvent à créer et à manipuler de nouvelles formes. L'importance donnée à la norme caractérise l'apprenant docile qui vise une systématique et une intégration par rapport aux locuteurs natifs. L'apprentissage de la langue cible consiste alors à connaître et à mémoriser les règles qui doivent être adéquates à la norme. Quant à la place primordiale réservée à la tâche, elle est courante chez des sujets efficaces ayant une attitude instrumentale vis-à-vis de la langue cible. Celle-ci constitue pour eux un instrument de communication et un moyen leur permettant de participer à des interactions dans les différentes situations (Py, 2004 : 53).

La réalisation de l'interlangue dans des interactions entre natifs et non natifs marque l'évolution du domaine qui a donné lieu à la notion d'« interparole ». S'inspirant de la linguistique et de l'ethnologie, cette dernière souligne l'importance de la dimension communicative et pragmatique de l'interlangue. Elle est notamment étroitement liée à la notion de communication exolingue. Cette relation entre les trois notions a été soulignée par Porquier lorsqu'il avance que « *l'Interlangue est bien à la fois le produit et l'instrument de la communication exolingue, manifestée par l'interparole* » (Porquier, 2003 : 13).

Les nombreux travaux réalisés dans le domaine de la communication exolingue tels que ceux de George Lüdi et Bernard Py (1986) effectués sur les pratiques langagières des migrants, ont donné naissance à la notion de « parler bilingue »⁽⁹²⁾. Cette dernière a évolué par la suite. Certains chercheurs comme Philippe Blanchet (2004) utilisent désormais, celle

(92) une interaction exolingue peut avoir une dimension bilingue « si l'échange se déroule dans deux ou plusieurs langues » (Py, 2004 : 189).

de « parler plurilingue » afin de mettre l'accent sur des contextes semblables à celui de l'Algérie, qui est caractérisé par un plurilinguisme sociétal et individuel.

6-2-Le parler plurilingue

L'objectif des chercheurs qui s'intéressent au « parler plurilingue » est d'étudier les caractéristiques des discours produits par des locuteurs plurilingues⁽⁹³⁾, dans le cadre d'interactions verbales réalisées au sein de contextes formels et informels. Cette analyse qui s'articule autour de l'« exolinguisme », l'« acquisition », le « bilinguisme » et/ou le « plurilinguisme »⁽⁹⁴⁾ (Py, 2004 : 138) permet :

en conséquence d'observer dans des conditions particulièrement favorables la manière dont un locuteur (ou un groupe d'interlocuteurs) crée de nouvelles formes et leur attribue des valeurs communicatives déterminées. Il s'agit en fait de situations discursives très proches de celles que l'on observe lorsqu'un apprenant est amené à se débrouiller avec une interlangue qui se distingue de son interlocuteur de manière aussi bien qualitative (structuration différente) que quantitative (nombre d'unités et de règles disponibles) (Alber, Py, 2004 : 174)⁽⁹⁵⁾.

L'analyse du discours produit dans le cadre d'une situation exolingue, porte ainsi sur les « marques transcodiques ». Celles-ci reflètent la présence d'une ou d'autres langues dans le répertoire verbal de l'alloglotte. Elles renferment « *aussi bien les interférences de l'analyse contrastive que les emprunts, calques ou alternances codiques étudiées par la recherche sur le bilinguisme* » (Porquier, Py, 2010 : 26). L'analyse en question s'intéresse également à l'étude des stratégies exolingues mises en œuvre par les apprenants, qui

(93) Qualifier l'apprenant de bilingue ou plurilingue « revient à reconnaître la pertinence de l'enracinement de l'alloglotte dans un contexte social et discursif » (Py, 2004 : 138).

(94) Les bi et/ou plurilingues, dans un contexte scolaire « usent stratégiquement de l'ensemble des ressources de leur répertoire comme savoir d'appui dans la découverte et la manipulation des faits langagiers » (Moore, 2006 : 202).

(95) l'individu bilingue ou plurilingue possède une macrocompétence qui lui permet « de sélectionner l'une ou l'autre des langues disponibles et de désactiver l'autre en fonction de différents paramètres contextuels (par exemple le profil linguistique de l'interlocuteur), d'alterner l'une ou l'autre langue si cela s'avère utile ou possible, de renforcer l'autonomie relative à chaque langue par rapport à l'autre (en accordant une priorité systématique aux formes qui marquent la spécificité de chacune), de jouer au contraire sur les analogies entre les langues (en donnant la préférence aux formes qui, dans une langue, rappellent d'une manière ou d'une autre les formes de l'autres), etc. Elle permet aussi justement d'emprunter du matériel linguistique à l'une des deux langues pour le réutiliser dans l'autre » (Porquier, Py, 2010 : 26).

apparaissent dans leur discours.

Les méthodes retenues suivent deux tendances. La première s'intéresse aux aspects pragmatiques de la communication. Il est question d'étudier les fonctions des marques transcodiques en examinant la façon avec laquelle l'alloglotte attribue des valeurs symboliques aux langues présentes dans son contexte, et marque son identité socioculturelle et linguistique dans son discours. La seconde met l'accent quant à elle, sur l'aspect grammatical, syntaxique et lexical que les chercheurs étudient au niveau formel (Moore, 2006 : 94).

Dans le cadre de notre travail de recherche, notre intérêt portera sur l'étude de l'état du parler plurilingue des apprenants de 4^e année moyenne. Cette étude se réalisera à partir de la collecte et de l'analyse de discours co-construits lors d'interactions orales produites en classe de français langue étrangère du collège algérien. Nous nous focaliserons, dans notre analyse, sur l'examen des marques transcodiques et aux stratégies exolingues, au niveau syntaxique et lexical.

Conclusion

Nous avons tenté, dans ce premier chapitre, de comprendre comment et pourquoi le plurilinguisme est devenu l'une des caractéristiques de l'Algérie. La présentation du contexte algérien, de l'histoire et du statut des différentes langues, nous a servi à décrire la situation d'enseignement/apprentissage de la langue française dans ce pays. Elle nous a surtout permis de mettre en revue certains éléments sociolinguistiques déterminants dans la compréhension du comportement langagier des apprenants de 4^e année moyenne lors de la co-production de leurs discours-en-interaction.

Vivant dans un contexte multilingue, ces apprenants sont des locuteurs acteurs sociaux dotés d'un répertoire langagier plurilingue. Leurs interactions verbales réalisées en classe, sont des pratiques sociales et identitaires, qui portent les marques de leur culture éducative et linguistique. Définies dans le cadre de la communication exolingue, ces interactions, qui sont le produit de sujets allogottes, seront étudiées par le biais de l'analyse d'un corpus authentique collecté dans des collèges algériens. Cette analyse nous permettra d'examiner la manifestation du plurilinguisme dans le discours-en-interaction des collégiens en question.

Le second chapitre sera consacré à une enquête que nous avons menée dans deux collèges de la ville de Batna afin de collecter des données sur le terrain et constituer notre corpus.

Chapitre II

L'enquête

Introduction

Ce chapitre est un travail de terrain qui a été effectué dans des contextes scolaires et extrascolaires. Il rend compte des différents moments de l'enquête et présente la démarche méthodologique adoptée afin de recueillir des données, dans des établissements scolaires situés dans des quartiers distincts de la ville de Batna. Réalisé en plusieurs étapes, il nous a servi à collecter un corpus authentique constitué de pratiques linguistiques de collégiens de 4^e année moyenne, en classes de français langue étrangère. C'est une partie de notre thèse qui nous a surtout permis de réunir, à partir d'une enquête qui articule la théorie et la pratique, des renseignements sur les enseignants et leurs apprenants. Ces renseignements sont jugés importants, plus tard, dans la compréhension du fonctionnement des interactions produites dans les classes objet de notre recherche.

Le chapitre représente notamment pour nous une occasion de décrire la manière avec laquelle les sujets ont été contactés puis observés. C'est aussi une étape cruciale dans notre travail, qui nous sert à expliquer comment les interactions servant de base à notre analyse des pratiques langagières des collégiens ont été enregistrées puis transcrites. Nous avons commencé par une explication de l'objet de l'enquête et de la posture de recherche. Nous avons été appelée par la suite, à décrire le terrain de l'investigation à savoir la ville, les quartiers et les collèges concernés. Une description de la démarche suivie lors des enregistrements, des entretiens semi-directifs, de la passation du questionnaire et du test d'association libre fait partie notamment de ce chapitre. Ces nombreux outils d'investigation ont servi à dégager les caractéristiques ethniques des enseignants et des apprenants observés (âge, sexe, niveau scolaire, appartenance socioculturelle, répertoire linguistique et représentations).

1-Objet de l'enquête

Notre enquête s'inscrit dans une démarche ethno-sociolinguistique interprétative⁽¹⁾. Elle a été menée en trois périodes : mars, Avril et mai 2013. Son objectif est la collecte d'un corpus constitué d'interactions orales d'apprenants de 4^e année moyenne⁽²⁾. Le travail repose sur des activités d'expression orales durant lesquelles les apprenants sont confrontés à une tâche de type communicatif⁽³⁾. Nous avons choisi deux établissements situés dans deux quartiers distincts de la ville de Batna afin d'assurer la comparabilité des résultats obtenus. Autrement dit identifier les similitudes et les différences dans l'appropriation du français.

Dans le domaine de l'Education et plus particulièrement celui de la classe de langue étrangère, les apprenants constituent comme nous l'avons déjà expliqué auparavant des locuteurs acteurs sociaux. Les interactions produites en classe sont des pratiques sociales complexes au moyen desquelles, les élèves définissent leurs identités. Ce rapport intime entre appartenance ethnolinguistique et discours des apprenants de 4^e année moyenne sur leurs pratiques langagières en langue française, la place que détient cette dernière dans leur environnement (internet, télévision, musique, pratique avec l'entourage, etc), et leur perception du contact des langues caractérisant la société algérienne seront au centre de nos préoccupations.

L'évaluation de leur représentation de l'étranger résultant de leur expérience de socialisation dans leur culture maternelle, retiendra notamment notre attention. Cette dernière nous permettra de repérer les idées reçues et les méconnaissances de la culture étrangère qui sont le plus souvent à l'origine des stéréotypes.

(1) L'ethno-sociolinguistique interprétative est dite aussi « sociolinguistique interactionnelle » ou « ethnographie de la communication » que nous avons présentée dans le premier chapitre.

(2) Selon Jhon Gumperz « Les analyses du comportement verbal se concentrent sur des séquences d'interactions bien circonscrites au niveau temporel. Celles-ci sont caractérisées par leur structure séquentielle, par les codes de communication employés. L'analyse linguistique peut ainsi déterminer les caractéristiques » (1989 : 115).

(3) « Deux événements de langage ne sont jamais parfaitement comparables. Une façon d'éviter cette difficulté est d'abstraire des séquences limitée dans le temps, des activités récurrentes et des tâches communicatives telles que : 1) raconter ; 2) expliquer ; 3) argumenter ; 4) accentuer ; 5) instruire ; 6) diriger » (Gumperz, op.cit : 18). Etant donné que l'objectif de l'enseignement/apprentissage du français au niveau de la 4^e année moyenne est l'argumentation, les apprenants en question sont incités, durant la séance de l'oral, à argumenter dans le cadre d'un débat en classe.

Servant de références à des modèles culturels partagés par les membres d'une même communauté, les stéréotypes contribuent « à l'interprétation qu'une communauté sociale donne d'elle-même et de ses rapports avec les autres » (Serra, Py, 2004 :). Leur étude dans notre travail de recherche, nous permet de dégager les formules qui servent à attribuer des caractéristiques à « l'étranger » (la France, les Français, la culture et la langue française). Ces formules nous aideront à identifier la relation qui rattache l'apprenant algérien à l'« autre » ainsi qu'à sa société, sa langue et sa culture « le moi et le nous »⁽⁴⁾. Cette relation qui est à l'origine des distances entre les collégiens et la langue cible peut avoir un impact non négligeable sur les pratiques langagières de ces derniers.

Avant le lancement de notre enquête sur le terrain⁽⁵⁾, trois questions préliminaires se sont imposées à nous : quelle méthode exploiter afin d'avoir les interactions orales puis les analyser ? Comment contacter les enseignants et approcher les apprenants ? Quels moyens d'investigation utiliser pour recueillir des renseignements les concernant ? Autrement dit quelle posture de recherche doit-on adopter ?

2-La posture de recherche

Parmi les problèmes auxquels font face les chercheurs en sciences humaines et sociales est le « *paradoxe de l'observateur* » (Labov, 1976). Afin d'éviter ce problème et nous assurer que notre recherche ne soit pas guidée par nos représentations, nous avons opté pour une méthode qui part d'une observation du terrain⁽⁶⁾ et non pas de réponses

(4) Lorsque l'on aborde les stéréotypes, « il s'agit de formules toutes faites, d'éléments sémiotiques préfabriqués, de passe-partout verbaux qui circulent au sein d'une communauté donnée et qui jouent le rôle d'évidence pratiques, utilisables dans le plus grand nombre possible de situations » (Serra, Py, 2004 : 221).

(5) « Comme il est impossible de recueillir l'information d'arrière-plan qui serait nécessaire pour accéder aux étapes ultérieures de l'analyse, le travail de terrain est également indispensable » (Gumperz, 1989 : 16).

(6) « L'observation tente d'enregistrer de façon précise et systématique, objectivement, les activités auxquelles se livrent les gens dans leurs cadre normal » (Trognon, 2005 : 3-4). C'est une étape préliminaire. Elle vise à construire un savoir sur un objet ou des personnes observées dans le but d'atteindre des objectifs précis : familiarisation avec le terrain d'investigation, recueil de données, détermination de la nature du phénomène constaté, choix des outils d'investigation appropriés, délimitation de la place de l'observateur, précision du mode de sélection des informateurs. Ce savoir transmissible par écrit est rapporté par le chercheur d'une manière explicite et détaillée. Le produit de l'observation est qualifié d'« observable » (Trognon, op.cit : 23).

préétablies à l'avance. Cette méthode dite empirico-inductive ou qualitative nous a permis d'avoir de l'objectivité⁽⁷⁾ dans notre investigation.

2-1-Le paradoxe de l'observateur

Tout travail de recherche est exposé à la subjectivité de l'enquêteur. Ce phénomène dit paradoxe de l'observateur oriente la recherche en fonction des attentes du chercheur. La méthode qui nous a permis d'atténuer les biais, dans notre travail, est dite qualitative. D'inspiration ethnographique, elle se base en premier lieu sur une observation directe (participante) servant à recueillir des données à travers des enregistrements. Pour mener à bien une enquête, les ethnoлингuistes se proposent, en effet, « *de faire succéder les enquêtes : participante, semi-directive et directive* » (Blanchet, 2000 : 46).

La méthode qualitative ou empirico-inductive est basée, selon Alain Trognon, sur une observation participante, qui « *multiplie les angles de vue, donc les procédures d'observation. [...], le degré de participation de l'observateur varie de la simple présence à la présence sous le contrôle d'un tiers, jusqu'à une participation active* » (2005 : 10). En fonction des besoins de l'enquête, le chercheur peut notamment, d'après le même auteur, combiner entre les deux types d'observation participante : active et passive⁽⁸⁾.

Pour notre part, la méthode qualitative qui nous a servi à la découverte du terrain et des informateurs, à la collecte et à l'interprétation des données, nous a été utile dans notre travail afin de « construire des représentations »⁽⁹⁾. En d'autres termes formuler les hypothèses de notre recherche. Elle nous a surtout permis d'avoir des interactions orales

(7) Kirk et Miller « conçoivent l'objectivité, qu'elle soit recherchée à travers des méthodologies qualitatives ou quantitatives, comme la construction d'un objet scientifique » (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1997 : 44). Autrement dit le chercheur part d'une observation effectuée sur le terrain dont la description est faite d'une manière claire et explicite (fidélité).

(8) « la participation active signifie que l'observateur devient impliqué dans les événements et enregistre ces événements après qu'ils ont eu lieu. Ce type d'observation participante permet à l'observateur de saisir la perspective interne, participant. L'observation participante passive signifie que l'observateur ne participe pas aux événements du milieu mais assiste de l'extérieur (outsider) » (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, op.cit : 103).

(9) « Ce qui est spécifique de ce que l'on appelle linguistique de terrain, c'est l'idée que, pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur le dit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle. [...] C'est l'angle du caractère empirique de la linguistique » (Aroux cité dans Blanchet, op.cit).

d'apprenants réalisées dans leur contexte naturel : la classe⁽¹⁰⁾. Une présentation de cette méthode est par conséquent fondamentale.

2-2-La collecte des données : la méthode qualitative

La méthode qualitative est couramment utilisée dans des disciplines telles que l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la sociolinguistique, etc. Elle privilégie, dans sa démarche, le travail de terrain. Les hypothèses de la recherche sont formulées à partir de questions que l'on se pose sur des pratiques langagières observées dans un contexte précis. Il s'agit de comprendre et de donner du sens à leur fonctionnement à partir de données recueillies sur les locuteurs et le terrain de l'enquête. Pour certains méthodologues tels que Philippe Blanchet, cette méthode consiste à :

S'interroger sur le fonctionnement et la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (2000 : 30).

D'après le même auteur, le chercheur qui s'inscrit dans la méthode qualitative met en place sa propre méthodologie selon son terrain d'investigation⁽¹¹⁾. Le travail s'appuie sur des corpus contextualisés analysés par interprétation. Il peut être aussi réalisé à travers une analyse quantitative⁽¹²⁾ des données recueillies. En ce qui nous concerne, il nous a été indispensable, lors de notre investigation, de commencer par la collecte du corpus. Nous avons été appelée par la suite, à étudier le contexte dans lequel vivent les collégiens, la biographie de ces derniers, leurs pratiques langagières, leurs représentations et leur relation

(10) Kerbrat-Orecchioni citée dans l'ouvrage de Philippe Blanchet, explique que l'introduction du concept d'interaction dans le domaine de la linguistique a d'importants effets : « respect absolu des données, c'est-à-dire réhabilitation de l'empirisme descriptif, et souci de travailler à partir de corpus d'enregistrements d'interactions autant que possible « authentiques » » (2000 : 28).

(11) « Il ressort de différents textes portant sur les méthodologies qualitatives que celles-ci privilégient le contexte de la découverte comme contexte de départ d'une recherche (lors de la formulation de la problématique et de l'entrée du chercheur sur le terrain), contexte auquel est d'ailleurs associée l'approche inductive. L'idée de preuve n'est pas rejetée mais elle n'est souvent mise en œuvre, par le chercheur, qu'après le début de la cueillette des données, alors que sont formulées les premières questions » (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1997 : 61).

(12) Parlant de l'analyse effectuée dans le cadre des approches qualitatives, Erikson explique que « des quantifications particulières sont tout à fait possibles au sein de ces approches et qu'il ne saurait être question de les comparer » (Lessard-Hébert, Goyotte, Boutin, op.cit : 21).

à l'« étranger ».

Lorsque l'on évoque le terme « corpus » on entend parler ici de l'« *échantillon de discours en interaction supposé représentatif du/des phénomène(s) à étudier* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 24). Dans notre cas, il s'agit d'interactions ponctuelles d'apprenants de 4^e année moyenne produites en classe, qui seront interprétées en se référant à l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1989) et à la linguistique de l'acquisition (Py, Lüdi, 1998). La notion de « données » sera quant à elle, présentée dans l'élément qui suit.

2-3-Qu'appelle-t-on données ?

Tout chercheur qui se lance comme nous dans une enquête, désire accéder à un terrain, tente d'approcher des sujets inconnus et analyser leurs discours est contraint de collecter un certain nombre de données indispensables à son travail. Dans le domaine qui nous intéresse, à savoir le discours-en-interaction (ADI), Catherine Kerbrat-Orecchioni fait remarquer que:

pour le chercheur en ADI, la première tâche à accomplir est donc la collecte des données pertinentes pour son objectif de recherche-ou plutôt, selon le mot de Bruno la tour, des « obtenues », qui peuvent l'être par diverses voies (récupérées ou produites par soi-même, avec ou sans présence de l'analyste, lequel peut être ou non un observateur participant, passif ou actif, etc). Comme il s'agit généralement de données orales, il faut ensuite les transcrire (2005 : 26).

Les méthodologues qui s'inscrivent dans le domaine des sciences du langage, distinguent deux types de données : les données « bruts » ou « naturelles » (naturally occurring) et les données « provoquées » ou « élicitées »⁽¹³⁾. Les premières représentent les pratiques langagières ordinaires produites indépendamment du travail de recherche, dans des contextes formels ou non formels. Elles sont fixées de différentes façons qui dépendent

(13) Cyril Trimaille, dans sa thèse de doctorat réalisée sur la socialisation langagière d'adolescents, parle de deux catégories de données :

« -les produits empiriques écologiques (saisis dans des situations non définies comme situation de recherche) ;

-les produits empiriques (obtenus par sollicitation d'informations, ou par organisation d'interactions) » (2003, 115).

de la nature du corpus (enregistrement audio et vidéo par exemple). Dans notre enquête, elles désignent les interactions collectées à partir de l'enregistrement audio des cours d'expression orale, dans les deux classes de 4^e année moyenne.

Les secondes sont recueillies spécialement pour les besoins du travail. Elles représentent la biographie des enseignants et des collégiens, leurs pratiques langagières et leurs représentations. Ces dernières ont été sollicitées en fonction de nos observations du terrain et des informateurs par le biais d'un « dispositif d'observation »⁽¹⁴⁾. La mise en œuvre de ce dernier s'est concrétisée en adoptant une posture de recherche qui part d'une observation participante de l'extérieur à une observation participante de l'intérieur.

2-4-L'observation participante : de l'extériorité à l'intériorité

Notre intérêt pour l'observation participante provient du souci de mettre en œuvre une forme de questionnement qui fait participer l'enquêté en l'incitant à parler et en l'écoutant. Autrement dit, le motiver avec souplesse à coopérer dans la collecte de l'information. Adoptée, dans un premier temps, par les anthropologues dans la description des ethnies primitives (Indiens de l'Amérique du nord), ce type d'observation a été exploité, dans un second temps, par les sociologues de l'école de Chicago⁽¹⁵⁾ qui avaient pour centre d'intérêt l'observation de phénomènes sociaux dans leur contexte naturel. Dans le domaine de la linguistique, elle a été d'abord suivie par William Labov (1993)⁽¹⁶⁾ dans ses enquêtes sur la variation linguistique pour devenir par la suite, la méthode de collecte

(14) Le dispositif d'observation est « un inventaire précis des idées à tester avec les indicateurs observables explicitement recensés. Le dispositif comprend également les consignes pour l'utilisation de cet inventaire individuellement ou à plusieurs, un plan d'échantillonnage du recueil des données. Enfin le dispositif d'observation intègre la liste des questions pour l'application d'une technique complémentaire : questionnaire ou interview de quelques personnes observées » (J. Massonnat, 2005 :42-43).

(15) C'est avec la publication des travaux de Mckenzie, Park et Burgess, intitulés « The Cité », en 1925, que les sociologues de l'école de Chicago ont été diffusés. Ces derniers avaient pour centre d'intérêt la « sociologie urbaine », qui décrit la ville, son organisation, la répartition des communautés et les processus de migration.

(16) William Labov, a eu recours à l'observation participante, pour la première fois, lors de son enquête réalisée dans l'île de Martha's Vineyard. Avant de s'entretenir avec un échantillon de locuteurs et les interviewer, le linguiste a effectué une pré-enquête. Cette dernière lui a permis de pénétrer dans la vie sociale de l'île, de l'observer et de comprendre l'origine du changement phonétique (variation) qu'il étudie en fonction de l'âge, du lieu, de la profession et surtout de l'appartenance sociale.

des données préférée des ethnolinguistes.

Etant donné que nous adoptant, dans notre travail de recherche, une démarche ethno-sociolinguistique interprétative, nous avons commencé notre investigation par des observations participantes de l'extérieur (observation du déroulement des cours de français dans les deux classes) ⁽¹⁷⁾. Les réflexions faites durant cette première phase de notre travail, nous ont aidée à formuler des hypothèses, choisir des outils d'investigation adéquats et délimiter après plusieurs tâtonnements le contenu théorique de notre thèse. A ce propos, Alain Trognon note que le chercheur doit laisser « *le choix et la formulation de la question initiale après observation globale en situation. [...] Il faut accepter de perdre du temps pour dégager une question de recherche qui ne soit pas la simple évocation d'un malaise ou d'une difficulté dans le travail* » (2005 : 25).

Nous avons opté par la suite, pour des observations participantes de l'intérieur. Afin de nous rapprocher des collégiens et gagner leur confiance, il fallait changer de statut⁽¹⁸⁾ en leur faisant croire que nous étions une étudiante en quête d'informations et non pas une enseignante susceptible de porter un jugement sur leur discours. Cette observation a été effectuée à travers des entretiens ⁽¹⁹⁾ que nous avons effectués avec un groupe représentatif des apprenants. Ces entretiens ne constituent pas un simple prélèvement de données, ils nous ont plutôt permis d'avoir une rencontre directe avec les collégiens, de mieux les observer⁽²⁰⁾ et d'échanger des propos qui ont abouti à « *la production d'un discours in situ* » (Blanchet, Gotman, 2007 : 15).

(17) « L'observation en situation permet une perception de la réalité immédiate. Quand on est sur les lieux, on a le grand avantage de voir ce qui est arrivé. [...] On peut en arriver ainsi à une interprétation féconde basée sur un réalisme » (Angers, 1996 : 135)

(18) « La parole adressée dépend de la position occupée par l'observateur et ou de la position qui lui est attribuée dans le champ de l'observation » (Trognon, 2005 : 4).

(19) « L'entretien comme technique d'enquête est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. L'entretien qui modifie les rapports entre interviewer et interviewé modifie aussi la nature de l'information produite. D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur » (Blanchet, Gotman, op.cit : 7).

(20) Par le biais des entretiens « une compréhension tacite et cordiale s'établit donc entre observateur et personnes observées » (Angers, op.cit : 136).

Afin de décrire le déroulement de notre enquête et la méthode suivie dans la collecte des données, nous avons fait le choix de nous référer à Louis Jean Calvet qui propose, dans tout travail ayant pour objet d'étude la langue comme le nôtre, de « *renverser la perspective en partant du groupe social et non plus du groupe linguistique* » (2010 : 117). Ce qui nous incite à décrire de prime abord le terrain de l'enquête afin de mieux déterminer les groupes sociaux constitutifs de la ville objet de notre recherche.

3-Le terrain de l'enquête

Partant du constat que la classe de langue est un lieu social, qui regroupe des enseignants et des apprenants d'origines ethniques différentes vivant dans le même espace urbain « la ville », nous avons jugé important dans la description du terrain de l'enquête de commencer par une présentation de la ville de Batna. Cette façon de procéder rejoint la démarche adoptée par Louis-Jean Calvet dans son ouvrage « *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine* », publié en 1994 et réédité en 2010. Ce dernier sert de cadre de référence aux nombreux travaux réalisés dans le domaine de la sociolinguistique urbaine. Visant à souligner l'importance de la présentation de la ville dans la compréhension des différents types de productions langagières⁽²¹⁾, l'auteur fait remarquer dans l'un des chapitres de l'ouvrage que :

si l'agglomération urbaine est un lieu privilégié d'observation du plurilinguisme, il est nécessaire pour l'étudier de se donner une théorie sociologique de la ville : le linguiste ne peut pas se contenter de décrire les langues en faisant abstraction du terrain sur lequel elles vivent et, pour ce qui nous concerne ici, il ne peut pas se passer d'une définition de la ville (op.cit : 75).

Cette dernière avec ses nombreux quartiers, ne constitue pas une addition de maisons et de personnes ayant des appartenances socioculturelles différentes. Elle représente plutôt, comme le souligne le même auteur un espace urbain organisé révélant la gestion in vivo du plurilinguisme. Elle nous permet surtout de connaître les langues qui s'imposent dans les pratiques langagières des citoyens et celles qui sont susceptibles de

(21) « La recherche interprétative rend compte de l'organisation particulière de l'enseignement et de l'apprentissage dans une salle de classe en même temps que de la réalité des pressions extérieures qui s'exercent sur cette organisation. Les deux niveaux de l'organisation doivent être imbriqués, théoriquement et empiriquement » (Erikson cité dans Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1997 : 30).

disparaître. La collecte des informations servant à la présentation de la ville de Batna a pu être réalisée à partir de documents que nous nous sommes procurés auprès de la Wilaya et de la Direction de la planification et de l'aménagement du territoire. Dans une approche ethno-sociolinguistique, « *le recours à une documentation générale présentant des données globales (historique, sociologique, etc) contribue à cette démarche et fournit des points de repère essentiels à la contextualisation des faits observés* » (Blanchet, 2000 : 47).

3-1-La ville de Batna

La présentation de la ville de Batna nous permet d'avoir une idée sur le contexte social (macrocontexte) immédiat, dans lequel vivent les apprenants de 4^e année moyenne ayant fait l'objet de nos enregistrements. Elle nous facilite aussi la compréhension du fonctionnement de leurs interactions orales. Nous commencerons notre description par une localisation géographique de la ville. Un aperçu historique sur son processus d'urbanisation fera aussi partie de nos préoccupations⁽²²⁾. Nous jugeons ce dernier comme étant nécessaire dans l'explication de l'origine des différents groupes ethniques cohabitant, depuis longtemps (avant et après l'indépendance de l'Algérie en 1962), dans le Chef-lieu de la ville. A ce propos, Louis Jean Calvet⁽²³⁾ explique que :

les processus de constitution de la ville sont d'une grande importance pour comprendre son fonctionnement, et qu'en examinant cette constitution du point de vue du facteur langue nous avons un instrument puissant d'explication de l'avenir linguistique non seulement de la ville, mais aussi du pays entier (2010 : 41).

3-1-1-Présentation de la ville

La ville de Batna dite capitale de l'Aurès est située dans la partie orientale de l'Algérie. Elle se localise entre le « 4° et 7° » de longitude Est et « 35° et 36° » de l'attitude du Nord. Constituant la jonction des Atlas Tellien et saharien, sa superficie est estimée à 12.038,76 Km² (Direction de la planification et de l'aménagement du territoire,

(22) Gumperz fait remarquer que lorsqu'on étudie des « phénomènes oraux de courte durée, les causes sont difficiles à déterminer. C'est seulement en nous dotant d'une théorie sociologique et linguistique situant ces phénomènes dans un cadre à la fois historique et actuel que nous saurons où porter notre regard » (1989 : 14).

(23) Le linguiste rejoint ainsi, Antoine Meillet lorsqu'il met l'accent sur la relation étroite entre structure de la langue, contexte social et histoire.

2010 : 1). Le dernier découpage de la Wilaya fait apparaître 21 daïra et 61 communes. Elle est limitée à l'est par Khanchela, à l'ouest par M'sila, au Nord par Om El Bouaghi, Sétif et Mila, et au Sud par Biskra. L'histoire des premiers habitants de la région, remonte jusqu'à l'antiquité.

Comme le reste de l'Algérie, Batna a fait l'objet de nombreuses invasions à travers l'histoire. De multiples civilisations se sont disputé l'hégémonie dans la région des « Chaouïa » : romaine, vandale, byzantine, arabo-musulmane, turque et française. Les nombreux monuments et mausolée appartenant à la ville témoignent de ce long passé historique datant de l'antiquité⁽²⁴⁾.

Actuellement, elle est considérée comme l'une des villes les plus importantes dans le pays (Cheurfi, 2011 : 173). D'une superficie de 12 038, 76 Km², elle compte 61 communes : Batna, Barika, AïnTouta, Merouana, Arris, N'gaous, Tazoult, Ras El-Ayoun, Djezzar, Oued El-Ma, Telkhemt, Ouled Sellam, El-Mader, Oued Taga, Chemora, Gosbat, AïnDjasser, Seriana, Sefiane, Azil Abdelkader, Menâa, Bouzina, Ouled si Slimane, Bitam, Ouyoun El-Assafir, Timgad, Thniét El- Abed, T'kout, Aïn Yagout, Rahbat, Ouled Fadhel, Zana El-baida, Guigba, Ichmoul, M'doukel, ksar Bellezma, Ouled Ammar, Taxlent, Fesdis, Boumaguer, Elhassi, Oued Chaâba, Ghassira, Boulhilet, Tigharghar, FoumToub, Seggana, Chir, Lazrou, Lemcen, Kimmel, Tighanimine, Djarma, Inoughissene, Tilatou, Mâafa, Hidoussa, Ouled Ouf, Beni Fedhala, Boumia, Larbaâ (Direction de la planification et de l'aménagement, op.cit : 21).

Bien que la wilaya de Batna ait constitué depuis longtemps un lieu de brassage culturel et linguistique, le projet de création de la ville date du 19^e siècle. L'espace géographique qui est devenu actuellement le Chef-lieu de la wilaya a été occupé, le 22 juin 1844. Cette date marque la prise en possession des lieux ⁽²⁵⁾, par le lieutenant colonel

(24) « Le territoire de la wilaya de Batna compte plus de 540 sites et monuments historiques répertoriés dans l'Atlas archéologique de l'Algérie (1911) » (Direction de la planification et de l'aménagement urbain, 2010 : 114). Nous pouvons citer, entre autres celui de Timgad, de Lambèze, de Medghassen, etc.

(25) La nécessité de la mise en place d'un camp militaire dans la ville de Batna, revient à l'historique de la région. Cette dernière fut, en effet, la première cible des révolutionnaires algériens qui, sous le commandement de « Mostafa Ben Boulaïd », ont attaqué la ville, la nuit du 1^{er} novembre 1954. Marquant ainsi, le déclenchement de la guerre de libération de l'Algérie.

Bedeau, qui en a fait un camp militaire permettant aux soldats de l'armée française de réprimer la révolte dans les Aurès (Marin, 2006 : 30). Dès la création du camp militaire, des marchands et des cantiniers construisirent des baraques pour y exercer leur métier. Afin d'encourager le commerce dans les lieux, le colonel décida alors de « *régulariser cet état des choses et de proposer que des concessions définitives soient accordées aux habitants de Batna qui ont élevé des constructions* » (Marin, op.cit : 34-35).

L'utilité de bâtir une ville et de créer un centre de population à Batna, fut approuvée par le Ministère de la guerre, le 5 juillet 1847. Dès lors, le Président du conseil chargé du pouvoir exécutif proclama, dans le premier article de l'arrêté ministériel qu'« *il est créé à Batna, sur la route de Constantine à Biskra, un lieu indiqué par les plans produits, une ville européenne pouvant renfermer 5000 habitants et qui prendra le nom de Nouvelle Lambèse. La superficie et les limites du territoire de cette ville seront ultérieurement fixés* » (Marin, 2006 : 43) ⁽²⁶⁾.

La Nouvelle Lambèse, ville européenne composée à la fois d'européens et de commerçants algériens, est née le 12 septembre 1848. Mais c'est le nom de « Batna » d'origine arabe qui a été retenu, à partir de 1849 jusqu'à présent⁽²⁷⁾. La route menant à Constantine était baptisée « avenue de la République ». Celle qui conduit à Biskra, fut appelée « avenue de l'indépendance ». Le Chef-lieu de la wilaya n'a pas cessé de s'agrandir depuis. Il abrite désormais, des citadins d'origines différentes.

Constituant un point de jonction entre Constantine, Biskra et Sétif, de nombreux commerçants algériens se sont installés dans la ville de Batna. Le Chef-lieu de la wilaya est devenu ainsi, depuis sa création, la destination de nombreux Arabes, kabyles et de Mozabites, qui ont quitté leur lieu de naissance pour y exercer leur commerce. Les premiers habitants de la ville d'origine algérienne étaient donc nés ailleurs. Cette période

(26) Jean-Pierre Marin avocat de formation était pied noir. Son ouvrage intitulé « Au forgeron de Batna » relate l'historique de la ville, à partir de ses notes ainsi que des nombreux témoignages de ses amis et des membres de sa famille ayant vécu à Batna, durant la période coloniale française. Il s'est notamment appuyé sur des archives qu'il a pu se procurer auprès du « centre des archives de la France d'outre-mer (CAOM) » à Aix-en-Provence, de celui d'Avignon, de la presse écrite et de ses lectures personnelles.

(27) Le nom de « Batna » vient de l'expression arabe « n'bat hna » qui veut dire « je passe la nuit ici ». Croyant qu'il s'agissait du nom du lieu, les Français comprirent « Batna ». Ils décidèrent alors, d'appeler la ville ainsi (Cheurfi, 2011 : 174).

de l'histoire du Chef-lieu de la wilaya correspond à ce que Calvet (2010) appelle une « *croissance maximum* » de la population urbaine qui est suivi, selon lui, d'une période de « *stabilisation* » durant laquelle le nombre d'habitants nés dans la ville en question augmente.

Désormais, la ville de Batna qui connaît ces dernières années une croissance urbaine impressionnante, constitue surtout la destination de provinciaux migrants de zones rurales. Destinée au départ à abriter 5000 personnes, elle compte actuellement, d'après le dernier recensement de la population urbaine effectué le 31-12-2009, plus de 298 893 habitants. Ce qui représente 69°/° de la population globale de la wilaya avec toutes ses communes, qui est estimée à 1149 623 habitants. La Direction de la planification et de l'aménagement du territoire (2010 : 41), dans son dernier rapport sur l'évolution de la population de 1966 à 2008, propose le tableau suivant :

Commune	R.G.P.H 1966	R.G.P.H 1977	R.G.P.H 1987	R.G.P.H 1998	R.G.P.H 2008
Batna	55 751	108 700	184 069	247 520	290 645

D'après le tableau présenté ci-dessus, nous constatons que la population de Batna ne cesse d'augmenter. Cette explosion démographique caractérisant le Chef-lieu de la wilaya est due en grande partie, en plus de la croissance naturelle (naissance et décès), au phénomène de l'exode rural, qui s'est accentué durant la décennie noire. Cette période sanglante de l'histoire de l'Algérie reste, en effet, l'un des facteurs qui ont encouragé les ruraux d'origines ethniques diverses, à migrer dans la ville. Cherchant la sécurité et le confort, ceux-ci espéraient y trouver une vie meilleure. Dès lors, la ville qui était un centre économique, est devenue un espace géographique permettant d'accélérer la diffusion des langues et des cultures⁽²⁸⁾.

(28) « Partout les ruraux se précipitent vers les fausses promesses de la cité, vers ses lumières, vers l'espoir d'un travail plus lucratif, et cette convergence de migrants vers la cité a sa contrepartie linguistique» (Calvet, 2010 : 14).

3-1-2-Batna, lieu de brassage culturel et linguistique

Le processus d'urbanisation du Chef-lieu de la wilaya de Batna a eu un impact non négligeable sur le plan linguistique. Fonctionnant, selon Calvet, comme une pompe qui aspire des personnes arrivant d'ailleurs, il est devenu un lieu de coexistence et de brassage linguistique. On peut compter les citadins nés dans la ville, les migrants extérieurs (originaires d'une autre ville) ou des migrants internes (venus des villages). Chacun d'eux arrive avec sa langue d'origine formant ainsi un espace urbain plurilingue favorisant l'émergence d'une langue véhiculaire⁽²⁹⁾, dès la première période de « *croissance maximale* ».

Cette langue véhiculaire représentant l'« arabe dialectal » dit aussi « derja » est devenue par la suite, l'arabe parlé régional spécifique à la ville de Batna. C'est « *la langue utilisée par tous les membres du groupe social en dehors de la famille quelque soit l'origine (arabe, chaoui, kabyle ou mozabite)* » (Amouri, 2001 : 68). Elle constitue, aujourd'hui, la langue d'intégration des nouveaux migrants. Dès lors, Batna qui est depuis longtemps un lieu important de regroupement d'hommes de cultures différentes, représente désormais un espace urbain d'unification linguistique. Elle gère les relations entre les langues et détermine leur mode de coexistence.

La langue véhiculaire servant de moyen de communication commun assurant les transactions entre les citadins (migrants extérieurs et ruraux prolétarisés vivant du commerce ou travaillant dans le secteur administratif, etc), entre quotidiennement en contact avec les langues grégaires⁽³⁰⁾ utilisées au sein de la famille, entre amis, dans un quartier, etc. Ces dernières permettent d'établir des rapports sociaux entre les membres d'un même groupe ethnique. Elles marquent notamment leur identité et leurs spécificités. Les « *nouveaux citadins conservent et transmettent souvent à leurs enfants leurs langues*

(29) Les voix naturelles de la ville « sont le plus souvent des vecteurs d'échanges commerciaux : les pistes, le fleuve, les ports voient passer des marchands qui transportent, outre leurs marchandises, les langues de l'échange commercial [...] Dans tous les cas, les relations commerciales impliquent la communication linguistique et, lorsqu'il n'y a pas de langue en commun, un véhiculaire s'impose » (Calvet, 1999 : 132-133).

(30) La ville est « un creuset dans lequel viennent se fondre les différences-et au plan linguistique, cette fusion est productrice de langues à fonction véhiculaire, mais elle les accentue en même temps, comme une centrifugeuse qui sépare divers groupes, séparation qui, au plan linguistique, produit des formes grégaires » (Calvet, 2010 : 64).

d'origine en même temps qu'ils acquièrent la langue de la ville, celle qu'ils vont utiliser pour trouver un travail ou pour faire leurs courses sur le marché» (Calvet, 2010 : 14). Dès lors, les parlers urbains sont observés non pas comme des langues véhiculaires mais plutôt comme moyen traduisant une quête de l'identité des locuteurs.

Le phénomène de contact des langues caractérisant la ville de Batna, nous a incitée à effectuer notre enquête dans des établissements scolaires situés dans deux milieux différents. Ceci nous permet de vérifier la manifestation de ce phénomène au sein de l'école et son impact sur les scolarisés. Une réflexion sur l'acquisition du français langue étrangère en Algérie, ne peut faire l'économie d'une prise en considération du facteur extracurriculaire. C'est ce qui nous incite à vouloir déterminer son effet sur les interactions orales des collégiens, en classe.

Le Chef-lieu de la wilaya de Batna compte 79 écoles primaires, 33 collèges et 15 lycées (Direction de la planification et de l'aménagement urbain, 2010 : 71-75). Notre enquête a été menée cependant, dans les deux collèges : « Omar El-Mokhtar » et « Sâad Merazga ». Ces derniers sont bâtis dans deux quartiers différents, qui feront l'objet d'une description dans l'élément qui suit.

3-2-Les quartiers de l'enquête

Les deux quartiers dans lesquels nous avons effectué notre enquête sont des milieux populaires. Ils ont été construits après l'indépendance de l'Algérie, en 1962. Le quartier de « Tamachit 3 » se trouve dans la ville de Batna. Quant à celui de « Bouâkal 4 », est situé dans la périphérie de la ville, sur la route qui mène à « Lembèze ».

La description des deux quartiers dans cet élément, nous permettra de connaître la composante extracurriculaire des contextes immédiats dans lesquels vivent les apprenants objet de notre enquête. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'environnement graphique. Ce dernier est porteur d'informations sur la situation linguistique⁽³¹⁾ et les rapports que les citoyens entretiennent avec la diversité des langues caractérisant la ville.

(31) Louis Jean Calvet déclare que « Les enseignes, les affiches nous disent le plurilinguisme de la ville ». Selon lui, « les tag » sont aussi porteurs d'information sur la diversité linguistique. (Calvet, 2010 : 172).

Étant, depuis plusieurs années, la destination de migrants internes et externes, les deux quartiers constituent des espaces plurilingues où la politique linguistique du pouvoir se manifeste à travers une planification linguistique dans l'environnement social. Ce projet qui a touché, dès 1976, la toponymie, les panneaux de la route, les plaques minéralogiques des véhicules, les affiches publicitaires et les enseignes commerciales, constitue une exposition linguistique qui influence les locuteurs dans leurs pratiques langagières. L'environnement graphique des deux quartiers de notre enquête raconte donc l'histoire de ces derniers. Il affiche le plurilinguisme des citoyens et leurs relations aux différentes langues.

Face à la gestion « in-vitro » du multilinguisme sociétal mise en application par l'Etat, les citoyens ont en effet, leurs propres habitudes pour gérer ce plurilinguisme. Ils exercent une politique dite « in-vivo ». Celle-ci représente une solution que la pratique sociale des langues trouve au problème du « contact des langues ». Il s'agit de :

pratiques spontanées, que l'on peut refuser de considérer comme relevant de la politique linguistique, mais qui constituent pourtant une intervention sur les situations linguistiques, une "gestion" du plurilinguisme, et qui à ce titre peuvent être considérées comme de la "politique linguistique", comme une façon d'intervenir pratiquement dans le débat sur les langues et sur les rapports entre les langues(Calvet, 2010 : 172-173).

Dans leur description des situations plurilingues et de la gestion de la diversité linguistique de la part des citoyens, certains chercheurs comme Bernard Py parlent de « norme sociale »⁽³²⁾.

3-2-1-La norme sociale

Les langues appartiennent aux locuteurs qui les utilisent. Ceux-ci les gèrent à leur manière⁽³³⁾. Ils franchissent les frontières mises en place par le pouvoir contre le métissage

(32) « Pour comprendre pourquoi utiliser telle langue, telle ou telle variété de langue, dans telle ou telle situation de type diglossique par exemple, il faut que l'on ait une idée des normes sociales en vigueur régissant ou autorisant l'emploi des langues ou des variétés en présence » (Zango, 2004 : 65).

(33) Afin de qualifier ce phénomène, William Labov parle d'« attitudes sociales envers la langue » (1976 : 338).

linguistique en transgressant la règle dans leurs représentations ainsi que dans leurs discours. « *Dans une perspective ethnographique, les règles linguistiques et les normes sociales peuvent être regardées comme des contraintes s'exerçant sur la forme et sur le contenu du message* » (Gumperz cité dans Zango, 2004 : 65).

Afin de vérifier comment s'opère la gestion de la pluralité linguistique spécifique aux citoyens, nous avons tenu à examiner des enseignes commerciales dans les deux quartiers qui nous intéressent, à savoir « Tamechit 3 » et « Bouakal 4 ». Celles-ci constituent un produit social qui permet d'observer de près l'environnement graphique dans les quartiers en question. Les enseignes commerciales constituent, en effet, des inscriptions linguistiques immobilières réalisées par des citoyens, qui sont « mono-, bi- ou plurilingues ». Étant le produit des habitants, elles constituent des écrits qui véhiculent du sens et reflètent leur gestion « in- vivo » de la diversité linguistique dans la société. Elles traduisent surtout leur conception du contact des langues qui caractérise l'Algérie d'une manière générale et plus particulièrement la ville de Batna⁽³⁴⁾.

La lecture de plusieurs enseignes commerciales examinées dans les deux quartiers, nous a permis de dégager les représentations bilingues de ce contact des langues⁽³⁵⁾. Ceci apparaît clairement dans l'utilisation du français et de l'arabe que nous avons pu soulignée à partir des photos prises lors de notre enquête. L'utilisation des deux langues en question a été notamment soulignée dans les plaques et les panneaux de l'Etat sur lesquels les deux systèmes graphiques latin et arabe sont employés, selon les cas, seuls ou ensemble.

L'observation des enseignes commerciales a révélé également le mélange des deux langues. La première et la deuxième photo font apparaître les mots français « superette » et « royal » écrits en caractère arabe. Cette utilisation des deux langues en question qui va

(34) « L'écriture n'est pas un simple enregistrement phonologique de la parole, [...] dans des conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activités linguistiques et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes » (Goody, 1979 : 267).

(35) « Les pratiques communicatives des acteurs sociaux sont régies par des normes qui déterminent un certain nombre d'attentes réciproques, prescrivant certains types de comportements et en proscrivant d'autres avec une plus au moins grande rigueur. Les individus interagissent sur la base de « scénarios » établis culturellement. Leurs pratiques symboliques sont largement guidées par des rites et des usages récurrents » (Alber, Py, 2004 : 177).

Photo 1



Photo2



jusqu'à leur interpénétration souligne le statut privilégié de ces dernières chez les citadins⁽³⁶⁾. Elle nous donne à voir surtout l'absence de frontières entre les deux langues, qui s'interpénètrent dans les pratiques langagières des locuteurs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Que l'environnement graphique soit immobile (enseignes commerciales, affiches, tags) ou mobile (inscription sur les véhicules, plaques minéralogiques, panneaux de la route), produit de l'État ou celui des citoyens, il représente pour les locuteurs une exposition quotidienne susceptible d'avoir un impact sur leurs pratiques langagières⁽³⁷⁾. Les quartiers comme espaces sociaux deviennent ainsi des lieux d'apprentissage pour les apprenants⁽³⁸⁾.

3-2-2-Les quartiers comme lieux d'apprentissage

De nombreux chercheurs tels que Rémy Porquier et Bernard Py (2004) soulignent l'importance des contextes extrascolaires dans le processus d'acquisition des langues étrangères. Cette « *exposition informelle* » (Dabène, 1990 : 9) dote les apprenants de compétences langagières spécifiques en langue française. Vivant dans un environnement plurilingue où la gestion in-vivo des langues donne lieu à des formes spécifiques de l'utilisation du français⁽³⁹⁾, les apprenants acquièrent des habitudes langagières ou « *habitus linguistique* » (Bourdieu, 1982 : 14). Ces derniers sont susceptibles de les influencer lors de leur apprentissage guidé du français à l'école. À ce propos, Broy et Py

(36) « Toute domination symbolique suppose de ceux qui la subissent une forme de complicité qui n'est ni soumission passive à une contrainte extérieure, ni adhésion libre à des valeurs. La reconnaissance de la légitimité de la langue officielle [...] est inscrite à l'état pratique dans les dispositions qui sont insensiblement inculquées, au travers d'un long et lent processus d'acquisition » (Bourdieu, 1982 : 36).

(37) « La communication par l'œil engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport à celles qu'offre la communication par la voix » (Goody, 1979 : 221).

(38) « Les espaces urbains plurilingues, de par leurs espaces partagés, génèrent des contacts de langues fréquents et instants, qui présentent tant des occasions d'apprentissage que de recherches » (Brohy, Py, 2012 : 288).

(39) Ce qui existe dans la société « ce n'est pas la "la langue", mais des discours stylistiques caractérisés, à la fois du côté de la production, dans la mesure où chaque locuteur se fait un idiolecte avec la langue commune, et du côté de la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective » (Bourdieu, op.cit : 16).

notent que « *la vie sociale, politique, professionnelle et culturelle produit un bain linguistique de durée et de profondeur variable. Autrement dit, il y a connexion entre deux modes d'apprentissage : formel (scolaire et de durée déterminée) et informel (extrascolaire et de durée indéterminée)* » (2008 : 288).

La connaissance du contexte extrascolaire dans lequel vivent les apprenants de 4^e année moyenne a été par conséquent utile, dans la mesure où nous nous en servirons dans l'analyse des interactions pédagogiques produites en classe de français langue étrangère.

Après avoir présenté la ville de Batna et les deux quartiers de l'enquête, nous nous intéresserons dans l'élément qui suit, à la présentation des deux collèges : « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga ».

3-3-Les collèges : « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga »

Les deux établissements que nous avons visités sont bâtis au milieu des nombreuses habitations constituant les deux quartiers en question. Une particularité est à souligner cependant pour le collège « Saâd Merazga ». En plus des langues qui sont obligatoirement enseignées au sein de l'école algérienne (arabe, français, anglais), l'établissement assure l'apprentissage facultatif du tamazight. Ce qui représente une situation de contact de langues différente de celle relevée dans le second collège.

Le collège « Omar El-Mokhtar » dit aussi « Sonatiba » a été inauguré en 1997. On y trouve 20 salles de classe, 03 ateliers de physique, 03 laboratoires de sciences naturelles et une bibliothèque. Le nombre d'apprenants qui y poursuivent leur apprentissage est de 801, dont 164 élèves de 4^e année moyenne. L'établissement compte 40 enseignants parmi lesquels, 06 professeurs enseignent la langue française.

Le collège « Saâd Merazga » a ouvert ses portes le premier septembre 2000. Il contient une bibliothèque, vingt-deux salles de classes, un atelier de physique et trois laboratoires de sciences naturelles. Le nombre d'apprenants qui y sont inscrits est de 1042. Parmi eux on peut compter 268 apprenants de 4^e année moyenne. L'enseignement est dispensé par 49 professeurs dont 6 enseignants de langue française.

Après avoir décrit, dans l'élément ci-dessus, le terrain de l'enquête, nous allons présenter désormais, la méthode de recueil du corpus et de collecte des renseignements auprès des informateurs.

4-La constitution du corpus

Le corpus ayant servi de référence à notre travail de recherche a été collecté à partir des enregistrements réalisés dans les deux collèges « Saâd Merazga » et « Omar El-Mokhtar ». L'enquête que nous avons menée dans ces deux établissements s'est déroulée en plusieurs étapes. Afin d'éviter le paradoxe de l'observateur, nous avons effectué dans un premier temps, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, une pré-enquête dans le but d'assurer de l'objectivité dans notre démarche méthodologique. Cette pré-enquête a été effectuée sur la base d'observations participantes passives, qui nous ont été utiles dans le recueil d'indices à partir du terrain. Ces indices nous ont permis d'avoir un regard extérieur sur l'usage de la langue française dans le cadre d'un échange pédagogique en classe.

4-1-La pré-enquête

Avant le lancement de notre enquête proprement dite sur le terrain, nous nous sommes d'abord rendus, à la « Direction de l'académie » de la ville de Batna. Cette visite nous a permis de nous procurer les directives pédagogiques ministérielles et les programmes de l'enseignement au niveau du moyen. La lecture de ces documents nous a éclairée sur l'approche pédagogique utilisée au collège algérien pour l'enseignement et l'apprentissage du français, depuis la dernière réforme du système éducatif algérien. Autrement dit les « modes de transmission du savoir » au niveau de ce palier. Elle nous a surtout permis de connaître les objectifs assignés à l'activité de l'oral et la nature des moult tâches exigées des apprenants lors de cette séance.

Nous avons pris contact par la suite, avec un inspecteur de langue française du collège algérien. Etant donné que ce dernier exerce son métier, depuis plusieurs années, avec des professeurs de cette matière, il lui a été facile de nous orienter vers une enseignante de français de l'établissement scolaire « Omar El-Mokhtar», qui sera disponible pour nous aider. La journée du 1mars 2013, à 9.00h du matin, nous nous sommes rendue à l'établissement en question où nous avons d'abord rencontré la directrice à laquelle nous avons expliqué l'objet de notre enquête. Cette dernière nous a autorisée à effectuer notre travail au sein du collège. Elle nous a mise en contact avec l'enseignante qui a en charge les classes de 4^e année moyenne. Cette dernière nous a facilité la tâche en présentant notre projet aux apprenants, qui ont manifesté beaucoup d'intérêt pour notre

recherche⁽⁴⁰⁾. Nous avons décidé alors, d'assister à de nombreuses séances afin de nous familiariser avec le contexte⁽⁴¹⁾.

Partant du principe que la relation entre enquêteur et informateurs est inégale, nous nous sommes présentée aux apprenants en tant qu'étudiante préparant sa thèse de doctorat⁽⁴²⁾. Ce statut nous a aidée à réduire la peur, la pression et la gêne que peut engendrer l'écart entre les informateurs et l'enquêteur. Étant en situation de demandeur d'informations et non pas d'observateur et d'évaluateur, nous avons pu, facilement, mettre les apprenants en confiance. Ce qui les a encouragés à s'exprimer librement en classe avec leur enseignante.

Après une semaine d'observation globale du déroulement des cours dans la classe objet de notre recherche, nous nous sommes mise d'accord avec l'enseignante de français sur la date de l'enregistrement. Afin d'assurer de l'objectivité dans notre travail, nous ne lui avons imposé aucun critère de sélection de la classe ni des élèves pourvu que ceux-ci soient inscrits en 4^e année moyenne.

L'écoute de ce premier enregistrement nous a servi à vérifier la fiabilité de notre travail de recherche. Il nous a surtout permis d'examiner les phénomènes de transfert et d'alternance codique chez les apprenants. Ceux-ci vivent dans un contexte plurilingue où le français est quotidiennement en contact avec d'autres langues, à l'école et en dehors de l'école. Les premiers résultats ont démontré l'existence des phénomènes en question et des erreurs dans les interactions entre enseignants et apprenants mais à des degrés différents.

Les notes prises sur le vif, lors de l'observation participante effectuée dans la première classe de 4^e année moyenne, à savoir celle du collège «Omar El-Mokhtar», ont

(40) « Le chercheur doit bien informer les sujets, dès la phase d'entrée, sur le terrain, sur les buts de sa recherche, sur les activités qu'il entend réaliser, de même que sur les tâches ou les risques que peut impliquer une participation de leur part à cette recherche » (Lessard-Hébet, Goyette, Boutin, 1997 : 56).

(41) « l'informateur privilégié est celui que l'enquêteur a appris à connaître avant de l'enregistrer » (Blanche-Benveniste, Jeanjean cités dans Zongo, 2004 : 61).

(42) L'un des obstacles rencontrés dans les entretiens est celui du statut du chercheur et la position de pouvoir qu'il occupe. Alain Blanchet rappelle : « Combien la proximité sociale, définie comme une commune appartenance de l'interviewer et de l'interviewé à des caractéristiques sociales semblables, facilite l'échange et le dialogue » (2005 : 93).

été regroupées dans le tableau suivant :

Grille de l'observation participante

Date	Moment	Lieu	Observables
1 mars 2013	10H à 11h du matin	Etablissement Omar El-Mokhtar	-alternance codique et transfert d'éléments de l'arabe au français. -erreurs de langue.

Ce constat effectué lors de cette première étape de l'enquête, a rendu facile le choix de la deuxième classe à observer dans notre travail. Avec le mûrissement de la réflexion, nous avons opté pour un établissement scolaire dans lequel on enseigne le tamazight afin de comprendre comment s'effectue le contact entre le français et les autres langues qui y sont enseignées. C'est ainsi que nous nous sommes rendue, la deuxième semaine du mois de mars, à 8.00h, au collège « Saâd Merazga ». Le directeur de l'établissement nous a bien reçue. Il a mis l'enseignante des classes de 4^e année moyenne au courant de notre travail de recherche. Cette dernière a accepté de partager l'aventure avec nous. Elle a expliqué l'objet de notre enquête aux collégiens qui étaient contents de nous aider. Nous avons commencé par une phase d'observation durant une semaine. Cette dernière a été suivie d'une séance d'enregistrement du cours d'expression orale, qui a eu lieu le 16 mars 2013. Aucun critère de sélection des élèves n'a été exigé de l'enseignante.

4-2-L'enregistrement des interactions

Les apprenants des deux collèges « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga » n'étaient pas informés par leurs professeurs, avant notre arrivée, qu'ils allaient être enregistrés durant la séance d'expression orale. Notre assistance était passive « *observation participante de l'extérieur* ». Le dictaphone était posé sur le bureau de l'enseignant. Nous avons pris place au fond de la salle, derrière les élèves dans le but d'assurer un bon déroulement de l'activité. Aucune contrainte de travail n'a été imposée aux élèves ni aux enseignantes afin qu'ils agissent et réagissent naturellement. Le schéma interactionnel existant, dans les deux séances, correspond au modèle traditionnel de la classe : sollicitation-réponse-évaluation.

4-2-1-L'enregistrement effectué dans le collège « Omar El-Mokhtar »

Le premier enregistrement a eu lieu au sein de l'établissement « Omar El-Mokhtar», la deuxième semaine du mois de mars. Il s'est réalisé dimanche matin, de 10h à 11h. L'activité d'expression orale qui a duré 45m et 49s, s'est déroulée dans de bonnes conditions. Le thème et la démarche ont été choisis par l'enseignante en fonction du niveau de la classe. La séance a été entamée par un rappel de certains outils linguistiques considérés comme indispensables à l'argumentation : les verbes d'opinion, les expressions de jugement et de certitude. Afin de déclencher le débat en classe, l'enseignante a demandé l'avis de ses élèves sur l'existence d'un zoo dans leur ville. Cette question a donné lieu à un échange langagier en classe, qui a duré le temps de la séance.

4-2-2-L'enregistrement réalisé dans le collège « Saâd Merazga »

Le second enregistrement a été réalisé dans le collège « Saâd Merazga », l'après-midi du 17 mars, de 14h à 15h. L'enseignante a entamé la séance par une lecture magistrale du texte : « le travail des enfants ». Ce dernier ne figure pas dans le manuel scolaire de 4^e année moyenne. Il a été cependant choisi afin de faciliter la compréhension du sujet aux apprenants. Des questions ont été posées par la suite, à ces derniers sur le thème abordé dans le texte afin de les mettre dans le bain et éveiller leur intérêt. Pour finir, l'enseignante les a incités à prendre la parole pour donner leur point de vue sur le sujet en argumentant. La séance qui a connu une participation de tous les élèves, à l'activité, a duré : 51m et 44s.

Après avoir terminé les enregistrements dans les deux établissements, il était indispensable pour nous de les transcrire. L'analyse d'une interaction repose sur sa transcription en texte écrit. Cette opération qui est en réalité un travail de longue haleine, consiste à transposer à l'écrit les discours produits oralement. Elle ne peut être effectuée que par le biais d'un système de transcription. Ce dernier doit tenir compte des caractéristiques du discours-en-interaction et assurer une fidélité maximum : délimitation des tours de parole et identification des interlocuteurs.

4-3-La reconnaissance des participants

Assurer une fidélité totale en matière de transcription d'un discours-en-interaction dont les participants sont multiples, est difficile à atteindre. L'absence d'enregistrements

audio-visuels rend la reconnaissance des interlocuteurs au moment de l'attribution des tours de paroles, à chacun des sujets, impossible. Surtout lorsqu'il est question d'un groupe classe comportant trente ou quarante apprenants. La meilleure façon de distinguer les échanges ainsi que leur progression est la continuité thématique. Celle-ci nous permet d'identifier les paires adjacentes qui «*ne sont pas des tours mais par exemple une question et une réponse ; entités définies par leurs propriétés sémantico-pragmatiques* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 06).

Dans notre cas, les paires adjacentes constituent le cœur des interactions produites dans les deux classes de 4^e année que nous avons enregistrées. Elles sont le résultat des nombreuses questions posées par l'enseignante et les réponses apportées par chacun des apprenants. Leur identification, au moment de la transcription, nous a permis de désigner l'enseignante par E, et les apprenants par A en marquant l'ordre de leur intervention au sein de l'interaction : A₁, A₂.

4-4-Le mode de transcription des enregistrements

Le travail sur un corpus oral nécessite la médiation d'une transcription graphique. Qu'il s'agisse du français ou de n'importe quelle autre langue, la transposition de l'oral à l'écrit repose, selon Kerbrat-Orecchioni, sur :

Les conventions orthographiques en usage, avec tout au plus quelques aménagements, le remplacement de la ponctuation par des symboles mieux adaptés à la représentation des pauses et de la prosodie, et éventuellement des indications sur certains éléments non verbaux. Le degré de précision de la transcription dépend des objectifs de l'analyse (2005 : 27) ⁽⁴³⁾.

Pour notre part, la transcription graphique des enregistrements, nous a permis de recueillir des données spécifiques à ce type d'échanges. Nous nous sommes inspirée du modèle proposé par Véronique Traverso (2005 : 24-26), auquel nous avons apporté quelques modifications en fonction de notre corpus. Cette dernière est considérée comme une référence dans le domaine de l'analyse conversationnelle. Son modèle nous a facilité la transcription des éléments verbaux et non-verbaux caractérisant les interactions. Nous

(43) Blanche-Benveniste et Jeajean cités dans l'ouvrage de Zongo notent que « Tout chercheur qui veut faire le rendu de la chose orale se trouve confronté à deux exigences : la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu par écrit » (2004 : 60-61).

avons adopté le code orthographique français jugé plus facile à comprendre pour les lecteurs. Ce choix exclut celui de la transcription phonétique jugée coûteuse en matière de temps et d'effort pour un corpus long comme le nôtre et surtout inutile pour l'objectif de notre recherche.

Les attitudes des locuteurs sont traduites à l'endroit où elles ont été remarquées (aspiration, onomatopées, sourire, soupire, etc). Etant donné que l'aspect prosodique des interactions ne fait pas partie de notre centre d'intérêt, l'ensemble des discours transcrits ont été ponctués (point, point d'interrogation et point d'exclamation à la fin des tours de parole ».

Les conventions de transcription des passages en langue française sont les suivantes :

1-les tours de parole sont présentés en lignes.

2-les interruptions et les chevauchements sont traduits à travers des crochets qui apparaissent sur chacune des deux lignes.

3-L'enseignant et les apprenants sont désignés par des initiales en majuscule (parfois des prénoms pour les élèves) :

E : enseignant.

A₁, A₂ : apprenants.

4-L'enchaînement immédiat entre deux tours est représenté par : #

5-Le silence entre les prises de parole des interlocuteurs successifs est indiqué par : **(silence)**.

6-les pauses dans le tour de parole d'un locuteur sont toujours notées :

(.) pause courte.

(..) pause moyenne.

(...) pause longue.

7-L'allongement d'un son est marqué par : /./.

8-Un allongement très important est marqué par plusieurs points : /.../.

9-Les mots interrompus brutalement par le locuteur sont présentés par : +.

10-les passages inaudibles ou incompréhensibles sont traduits par : **(inaudible) ou (incompréhensible)**.

11- **(ASP)** note une aspiration.

12-**(SP)** note un soupir.

13-**(rire)** note un rire.

14- Les émissions vocales de type « **hm** », « **heu** » sont notées selon leur transcription courante.

La translittération des passages en langue arabe a été effectuée en nous référant à la méthode ISO (1993) comme suit :

Caractère arabe	Caractère français	Caractère arabe	Caractère français
ء	,	ع	‘
ب	b	غ	ğ
ت	t	ف	f
ث	ṭ	ق	q
ج	ǧ	ك	k
ح	h	ل	l
خ	ħ	م	m
د	d	ن	n
ذ	ḍ	ه	h
ر	r	ة	ġ
ز	z	و	w
س	s	ي	y
سّ	š	ا (allongé)	ā
ص	ṣ	و (allongé)	ū
ض	ḍ	ي (allongé)	ī
ط	ṭ	ى (allongé)	á

1-Traitement de l'article (ﺍﻝ) :

-L'article défini (ﺍﻝ), quelle que soit la vocalisation, est restitué par : (al-).

-Si l'alif (ﺍ) disparaît, le (a) n'apparaît pas.

2-La « šaddaï » est restituée par le redoublement du caractère latin concerné.

3-les prépositions « wa », « li », « bi », « ka » ainsi que les conjonctions « wa » et « fa » sont jointes au mot qui suit. Elles sont séparées en translittération par un trait d'union.

La première phase de l'enquête décrite ci-dessus, à savoir l'observation directe et l'enregistrement des interactions produites en classes de 4^e année moyenne, dans les deux collèges, nous a permis de nous poser une série de questions :

-pourquoi les apprenants ont-ils recours à l'arabe dans un cours de langue française ?

-qu'est-ce qui pousse les enseignants à tolérer ce comportement ?

-quelles représentations les collégiens ont-ils de la langue française et de son apprentissage ?

-quelle est l'origine des transferts constatés de l'arabe au français ?

-le contexte extracurriculaire a-t-il une influence sur leur compétence en langue française ?

Afin de trouver des réponses à ces nombreuses interrogations nous avons jugé nécessaire de recourir à plusieurs outils d'investigation. Ceux-ci nous permettront de comparer les résultats obtenus et de dégager les spécificités du terrain observé. Ils feront l'objet d'une présentation détaillée dans l'élément suivant.

5-Les outils d'investigation

Les outils d'investigation exploités lors de cette seconde étape de l'enquête sont des entretiens semi-directifs, des questionnaires et un teste d'association libre. Nous avons tenu à commencer par des entretiens semi-directifs avec un échantillon représentatif des collégiens afin de recueillir des informations, qui nous permettront de confectionner

par la suite, le questionnaire de notre recherche. Ce dernier, qui sera administré à tous les apprenants dans les deux classes, fera l'objet d'une analyse quantitative.

5-1-Les entretiens semi-directifs

Considéré comme un « speech évenement »⁽⁴⁴⁾, l'entretien est classé parmi les techniques de collecte de données. Il vise à faire « *produire un discours à un interviewer à partir d'une consigne définissant un thème donné, dans un contrat initial de type entretien de recherche* » (Blanchet, 2005 : 121). Basé beaucoup plus sur l'écoute que sur l'interrogation, cet outil d'investigation a pour objectif de faire parler les informateurs tout en assurant une orientation non directive de l'enquête. Les entretiens deviennent ainsi des situations de contact, d'écoute et d'échange verbal producteurs de significations et pas uniquement de collecte d'informations⁽⁴⁵⁾. Dès lors, l'enquêteur devient moins autoritaire et l'enquêté plus actif dans la production des données.

Les entretiens semi-directifs auxquels nous avons eu recours dans notre travail de recherche, constituent un moyen efficace qui nous a permis d'observer les discours produits par les apprenants de l'intérieur. Servant d'outils exploratoire, ces derniers nous ont aidée notamment à compléter la formulation des hypothèses de notre recherche. Ils ont été travaillés sur la base d'un questionnaire (guide de l'entretien) préparé préalablement, qui tolère les écarts des questions dans les réponses. Ce dernier a été confectionné à partir d'objectifs que nous nous sommes fixés, après la première étape de notre enquête, à savoir l'observation et l'enregistrement des cours d'expression orale. Plusieurs questions ont été posées aux apprenants. Elles sont courtes et assez ouvertes. Leur objectif est d'introduire, à chaque fois, de nouvelles séquences thématiques qui respectent le contrat initial. Ceci dit le

(44) Le terme « speech évenement » ou « événement de parole » utilisé, la première fois, par Dell Hymes (1968) désigne une multitude de situations de communication que le chercheur caractérise à partir des composantes suivantes : interlocuteurs, lieu, moment, objectifs, actes de paroles, tonalité, instruments de communication, normes et genre de discours. Selon Labov et Franshel, cités par Alin Blanchet, c'est un échange langagier dans lequel « une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B. [...] Le terme biographie signifie ici les représentations associées aux événements vécus par B » (2005 : 82).

(45) L'entretien est utilisé « soit pour aborder des domaines encore largement méconnus, soit pour se familiariser avec les gens visés avant de rencontrer un plus grand nombre par d'autres techniques, soit pour se donner des pistes de recherches. On vise de plus par ce moyen, non seulement à établir des faits, mais à saisir les significations données par les personnes aux situations qu'elles vivent » (Angers, 1996 : 140).

contrat de communication.

5-1-1-Le contrat de communication

Faisant partie de la catégorie des interactions, l'entretien aboutit à la co-construction d'un discours oral, dans le cadre d'un contrat de communication⁽⁴⁶⁾. Ce dernier désigne les représentations des interlocuteurs sur l'objectif, le lieu, le temps, et le mode d'échange (Blanchet, 2005 : 91). Il permet au chercheur d'évaluer la valeur des informations obtenues par rapport à ce qui est attendu (motif de l'enquête). Le cadre contractuel initial doit être défini, au départ, par l'enquêteur. Il détermine le sens des séquences langagières (consigne, questions, réponses). Sa méconnaissance affecte la pertinence du discours.

Partant de ce principe, nous avons jugé crucial, avant de commencer les entretiens avec les collégiens sujets de notre enquête, de leur expliquer nos objectifs et la manière avec laquelle nous allons procéder. Il était question de les faire parler afin de connaître leurs représentations⁽⁴⁷⁾ du statut des diverses langues cohabitant en Algérie, de la langue française, de sa pratique et de son apprentissage. Ces représentations qui sont des faits individuels expérimentés dans la vie sociale seront étudiées par le biais d'une analyse de leurs paroles. À ce propos, Alain Blanchet explique que :

l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être témoins actifs, lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Elle donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées (1992 : 14).

(46) « Le chercheur doit établir un contact préliminaire avec la personne à interviewer pour vérifier si, d'une part, elle est bien un informateur clé par rapport aux questions de recherche et si, d'autre part, elle est disposée à donner aux chercheur les informations qui lui seraient pertinentes, compte tenu de ce qu'il lui explique à propos des objectifs de la recherche, du type et du nombre d'entretiens, du rôle qu'il y tiendra et du temps dont elle devra disposer. Enfin, le chercheur doit rassurer l'interviewé sur la confidentialité du protocole, puis fixer un rendez-vous » (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1997 : 108).

(47) Ghiclionne explique que durant les premières minutes d'un entretien, il est « généralement produits par les interviewés, lorsqu'il s'agit d'un domaine connu par eux et ne mettant pas très fortement en cause des problèmes intimes, les savoirs, croyances, opinions les plus prégnants de leurs représentations à propos d'un problème donné » (2005 : 171).

La réalisation des entretiens et le contact avec les apprenants ont eu lieu en plusieurs étapes.

5-1-2-Contact avec les apprenants et déroulement des entretiens

Après avoir assisté plusieurs fois aux cours, dans les deux classes, nous nous sommes rapprochés progressivement des apprenants de 4^e année moyenne sujets de notre enquête. Durant quinze jours, à la fin des séances et pendant la récréation, nous avons engagé des conversations avec eux afin de faire naître des rapports de familiarisation, de sympathie et de respect mutuel.

L'après midi de la journée du 10 mars à 14h, nous nous sommes rendue au collège « Saâd Merazga » et celle du 17 mars à 15H, à l'établissement « Omar-El-Mokhtar ». Nous y avons rencontré les apprenants afin de leur demander s'ils étaient d'accord d'être interviewés, dans le cadre du même travail. Nous avons réussi à avoir l'approbation d'un petit groupe⁽⁴⁸⁾ dans chacune des deux écoles. Les collégiens nous ont cependant informée qu'ils devaient avoir l'autorisation de leurs parents pour venir. Afin d'avoir une vision générale des informateurs, nous n'avons pas limité notre travail à des caractéristiques particulières de ces derniers.

La matinée du 18mars, à 09h.30m, nous sommes allés au collège « Saâd Merazga » où nous avons rencontré 09 apprenants. L'après midi à 15H.30m, nous nous sommes déplacée à l'établissement « Omar El-Mokhtar » où nous avons trouvé 10 collégiens. Les entretiens ont eu lieu dans des salles de classe vides. Nous avons commencé par une explication du déroulement des entretiens et des thèmes abordés. La rencontre s'est déroulée dans de bonnes conditions. Les questions n'ont pas été lues l'une après l'autre. Elles ont été posées d'une façon souple afin d'assurer une dynamique dans les interactions. À la fin des entretiens, nous avons fait passer des fiches de renseignement⁽⁴⁹⁾ aux élèves.

(48) « Le corpus nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire. [...] une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. La réduction relative du corpus nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue » (Blanchet, 1992 : 50).

(49) « Il est souvent indiqué de débiter un entretien par une question ouverte qui stimule la spontanéité de l'interviewé et de laisser les questions fermées (âge, profession, etc) pour la phase terminale de l'entretien » (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1997 : 107).

préparées à l'avance, ces dernières nous ont permis de recueillir des renseignements les concernant. Le premier entretien a duré 23 minutes. Quant au second, il s'est déroulé en 21 minutes.

En nous appuyant sur les propos de Moscovici qui fait remarquer que les personnes sollicitées pour une observation directe (entretiens) « *ne parlent ni ne se comportent comme elles le feraient d'habitude entre elles* » (Trognon, 2005 : 4), nous avons opté, lors de nos discussions avec les collégiens, pour des enregistrements avec un magnétophone caché. Une fois les entretiens terminés, nous avons choisi, pour des raisons de déontologie, de les informer. Nous leur avons garanti cependant que l'anonymat sera respecté. Ceci les a rassurés⁽⁵⁰⁾. Nous avons pu avoir alors leur autorisation pour exploiter les entretiens enregistrés dans notre thèse.

La transcription des entretiens en question a été effectuée en adoptant le même code utilisé pour les interactions réalisées au cours des séances d'expression orale, dans les deux classes concernées. Etant donné que la reconnaissance des participants lors des tours de paroles est difficile, nous avons opté pour la désignation des apprenants par la lettre A en respectant l'ordre de leur intervention (A₁-A₂). L'enquêteur a été désigné par E.

5-1-3-Les silences dans les entretiens

Etant donné que nos informateurs sont constitués de collégiens de 4^e année moyenne, ils sont contraints de produire des réponses, des explications, des justifications et des opinions dans une langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre. Les entretiens effectués avec les apprenants des deux classes, sont par conséquent marquées par des silences. Kaufman cité dans la thèse de Sophie Calinon note que « *si l'enquêteur les comble trop vite, il n'a guère le temps de trouver la bonne question et il ne permet pas à son interlocuteur de se laisser aller de sa pensée et de la développer* » (2009).

Pour notre part, nous avons considéré les hésitations et les silences comme des moments de réflexion. Etant un public d'un niveau médium, les collégiens avaient besoin

(50) « Il s'agit de se faire accepter par les personnes observées en leur assurant la confidentialité dans le processus, leur rappelant qu'on s'intéresse au groupe et que celui-ci n'a pas à être identifié par la suite » (Angers, 1996 : 134).

de temps, dans certains cas, pour réfléchir afin de trouver la réponse et la formuler dans une langue étrangère (le français). Parfois, il était indispensable pour nous d'intervenir quand le silence était trop long afin de les aider à comprendre la question et éviter les malaises⁽⁵¹⁾. Les entretiens ont été ponctués de commentaires de notre part, qui constituent des remarques, des explications, des points de vue, des interrogations, des réitérations dont l'objectif est d'aider les sujets à produire un discours cohérent. Lorsque les apprenants ne parvenaient pas à exprimer leurs pensées en langue française, ils optaient pour l'utilisation de la langue arabe.

5-1-4-Résultats des entretiens

Les entretiens que nous avons effectués avec les apprenants dans les deux établissements scolaires, nous ont permis d'avoir des réponses multiples et variées. Avant de procéder à une analyse de ces dernières, nous allons commencer par une présentation de l'échantillon.

5-1-4-1-Présentation de l'échantillon

Notre échantillon est constitué par deux groupes restreints que nous avons contactés dans les deux établissements scolaires ayant fait l'objet de notre enquête. Leur premier apprentissage du français, à l'école, varie, selon les cas, de la 2^e à la 3^e année primaire. Un seul apprenant a déclaré avoir commencé à apprendre cette langue en 4^e année primaire (comme nous l'avons vu auparavant l'année d'apprentissage du français au primaire a changé à travers le temps). Cette variété s'explique sans doute par le redoublement de classe chez certains collégiens au niveau des deux paliers (primaire et moyen).

Le premier groupe, à savoir celui du collège « Omar El-Mokhtar », comporte 6 filles et 4 garçons âgés de 14 à 16 ans. Le second représente quant à lui, les collégiens de l'établissement scolaire « Saâd Merazga ». Il se compose de 6 garçons et 3 filles. Ces derniers ont entre 14 et 17 ans.

(51) Visant à souligner l'impact de la démarche adoptée par le chercheur sur l'attitude de l'informateur et les résultats de l'entretien, Alain Blanchet fait remarquer que « les circonstances, l'humeur des protagonistes, le désir de parler ou de s'écouter parler, le rôle de l'intermédiaire par qui le rendez-vous a été pris, etc, sont parmi les facteurs qui commandent le phénomène que l'on observe » (2005 : 14).

Le tableau qui suit renferme les informations collectées sur les apprenants :

Tableau représentatif de l'échantillon du collège

« Omar El-Mokhtar »

	Nombre
Fille	6
Garçon	4
Âge :	
14 ans	6
15 ans	2
16 ans	2
Apprentissage de la langue française :	
2 ^e année	2
3 ^e année	8

Tableau représentatif de l'échantillon du collège « Saâd Merazga »

	Nombre
Fille	3
Garçon	6
Âge :	
14 ans	6
15 ans	1
16 ans	1
17 ans	1
Apprentissage de la langue française :	
2 ^e année	1
3 ^e année	7
4 ^e année	1

5-1-4-2-Entretien réalisé avec les apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

En interrogeant les collégiens sur l'importance et l'utilité de la langue française, ils ont répondu qu'elle leur servait dans leurs communications quotidiennes :

E : est-ce que euh cette langue que vous avez apprise à l'école euh depuis euh (...) sept ans vous sert dans votre vie euh quotidienne ? En dehors de l'école elle vous sert ?

A₇ : madame oui.

E : oui.

A₇ : madame oui.

E : elle vous sert à quoi ?

A₇ : madame euh (...) madame communication madame discuter.

E : oui.

A₇ : madame s̄a'datn̄ā f̄i al-hadr̄ā.

E : oui.

A₈ : hiw̄ār.

E : oui.

A₉ : communication.

A₁₀ : al-hiw̄ār.

A₉ : communication.

E : oui.

A₁₀ : madame f̄i koul al-mağ̄ālāt.

E : oui (.) dans tous les domaines.

A₁₀ : madame oui.

Cherchant à connaître les domaines dans lesquels ils utilisent ou écoutent le français, les apprenants en ont cité plusieurs (sports, télévision, musique, internet, projets, radio et journaux). Ceci apparaît clairement dans l'extrait suivant :

E : quels domaines par exemple ?

A₁₀ : sport.

E : oui.

A₁₀ : madame sport.

A₁₁ : oui.

E : c'est-à-dire vous regardez les chaînes les chaînes françaises ?

A₁₀ : madame oui madame oui.

E : oui.

A₁₀ : madame les projets.

A₁₂ : madame euh

E : oui (..) projet.

A₁₂ : madame.

E : oui.

A₁₂ : madame madame les journaux.

E : oui.

A₁₂ : madame naqrāwhoum.

E : hein.

A₁₃ : les TV.

E : la télévision.

A₁₃ : oui.

E : vous regardez les chaînes euh de télévision françaises.

A₁₄ : madame euh madame écouter la radio.

A₁₅ : madame la musique.

E : la musique oui.

A₁₆ : madame euh les infos.

E : oui (.) très bien.

A₁₇ : le domaine de médecin.

E : médecine oui encore (..) vous chatez sur internet ?

A : madame oui (.) facebook.

E : vous utilisez quelle langue ?

A : madame euh

A₁₈ : toutes les langues (.) français anglais derdja.

A : oui.

A₁₉ : madame derdja.

E : oui.

A₂₀ : derdja français anglais.

E : oui (.) les autres (..) la même chose.

A₂₁ : anglais.

Certains collégiens ont même déclaré qu'ils utilisaient la langue française, au moment de naviguer sur internet, pour traduire en caractère latin leurs communications effectuées en « arabe derdja » :

E : vous utilisez le français ?

A₂₂ : madame derdja.

A₂₃ : madame derdja.

A₂₂ : madame derdja pas avec madame avec horūf français madame naktbū derdja.

A₂₃ : madame yaktbū.

A₂₄ : madame (.) ydīrū derdja oū yakatbū français.

Afin de savoir si les apprenants ont l'habitude de parler avec des personnes qui emploient uniquement le français dans leur quotidien, les collégiens ont été partagés. Certains ont répondu par oui, d'autres ont déclaré qu'ils connaissaient des gens qui utilisaient des mots et des phrases. Autrement dit le français est employé par ces personnes en alternance avec d'autres langues :

E : oui (.) vous connaissez des gens qui s'expriment en français ?

A₂₇ : madame oui.

E : uniquement en français ?

A₂₈ : oui.

A₂₉ : madame oui.

A₃₀ : madame na 'raf.

E : vous connaissez des gens qui sont comme ça ?

A₃₁ : madame un peu.

A₃₂ : des mots.

E : oui des mots (.) qui utilisent des mots des mots des phrases de français.

A₃₃ : *des phrases des mots des phrases.*

En leur demandant s'ils désirent eux aussi s'exprimer en français, leurs réponses étaient négatives. Pour justifier leurs propos, les collégiens ont avancé que la langue française était difficile et qu'ils préféreraient l'anglais jugé plus facile pour eux :

E : *vous voulez apprendre à parler le français couramment ?*

A₄₂ : *madame non.*

E : *non ça vous intéresse pas.*

A₄₂ : *madame non.*

A₄₃ : *non.*

E : *vous voulez apprendre (.) vous voulez parler quelle langue ?*

A₄₃ : *euh anglais.*

E : *pourquoi ?*

A₄₃ : *euh nqūlhā bal'arbia?*

E : *oui oui allez y.*

A₄₃ : *kī'ādš euh anāyā bi-al-nisbaī liyā tǧnī sāhlaī (.)bi-al-nisbaī liyā bark #*

E : *l'anglais est plus facile que le français.*

A₄₃ : *rayī al-hāš.*

E : *vous pensez tous que l'anglais est plus facile que le français ?*

A : *madame oui.*

Nous avons pu relever notamment des réponses des apprenants une valorisation de la langue et de l'identité nationale ainsi que des représentations négatives des Français :

A₉₂ : *madame euh j'aime la langue arabe madame oū nabgī nahdar 'arbia hātrāš lūgtī al-ašlia ī mā nhabaš le français hātarmāš sā'āt je n'aime pas les #*

A₉₃ : *les gens.*

A₉₂ : *les gens de Françaises*

E : *vous n'aimez pas les Français ?*

A₉₂ : *les Français.*

E : *vous n'aimez pas les Français tous ?*

A : oui madame oui.

E : pourquoi ?

A₉₃ : madame isti 'mārūnā.

A₉₄ : madame parce que sta 'mr

A₉₅ : madame māzalnā nahkmū fī klūbnā ġoul l īhoum.

A₉₆ : madame madame.

A₉₇ : madame ils n'aiment pas.

A₉₈ : malgré mā' ašnaš hāḍīk al-faṭraī mais naqraw yasamā nakarhūhom.

A₉₆ : madame.

E : oui.

A₉₆ : madame mahtaqrīnā.

Les représentations négatives des Français ont pu être dégagées notamment dans d'autres extraits surtout lorsque nous leur avons demandé s'ils voulaient visiter la France :

E : vous voulez tous partir en France ?

A₁₀₃ : madame natmanā nrūhalhā baṣah.

A₁₀₄ : les gens ntā'hā.

A₁₀₃ : les gens ntā'hā mūš mlāh.

A₁₀₄ : madame les gens ntā'hā mūš mlāh.

A₁₀₅ : kī'ādš sta 'mrūnā.

Visant à savoir si les collégiens et leurs enseignants ont l'habitude d'utiliser une autre langue dans le cours de français, les réponses des apprenants ont été positives :

E : Ah bon bon (.) donc votre professeur de français vous explique parfois en arabe.

A₁₃₆ : madame oui.

E : oui et vous utilisez #

A₁₃₇ : walā tasta 'mal kalmat français sāhlaī naqdrū nafahmūhā.

E : Ah oui (.) donc euh et vous vous utilisez l'arabe (.) pendant le cours de français ?

A₁₃₈ : madame kī tqūlalnā maṭalan našarhūhā wa nqūlūhā.

E : en arabe.

A₁₃₉ : madame hnā kī nabgīw nahdrū français baṣah maṭalan tqūalnā normal kī mā tqadrūš hlāṣ ahrū bi-al- 'arabiaī.

E : oui donc vous avez l'habitude d'utiliser l'arabe que l'arabe ? Derdja.

A : derdja.

E : vous utilisez l'arabe derdja dans le cours de français.

A : oui.

E : et le professeur de français aussi même le professeur utilise l'arabe pour vous expliquer.

A : oui.

E : des mots (.) elle utilise des mots.

Etant donné que le recours à l'arabe a été justifié par la difficulté du cours de français, nous avons cherché à savoir au niveau de quelle activité les collégiens rencontrent des problèmes :

E : donc quels sont les problèmes justement vous m'avez dit euh vous m'avez dit euh quels sont euh on a quelques difficultés dans les cours de français le professeur est obligé dans ce cas là de de nous expliquer en arabe de temps en temps (.) quelles sont les difficultés que vous rencontrez justement euh vous avez-vous apprenez plusieurs activités.

A : oui.

E : dans le cours de français (.) quelles est l'activité qui vous pose le plus problème ?

A₁₄₆ : madame la conjugaison.

E : oui.

A₁₄₇ : l'expression de l'oral.

A₁₄₈ : euh orthographe.

A₁₄₉ : la conjugaison.

A₁₅₀ : madame l'expression écrite.

A₁₅₁ : madame l'oral.

E : oui.

A₁₅₂ : conjugaison.

A₁₅₃ : madame l'oral.

A₁₅₄ : expression orale.

A₁₅₅ : conjugaison.

E : donc c'est entre la conjugaison et l'expression #

A : *orale.*

Malgré les difficultés ressenties au niveau de l'apprentissage de la langue française, les apprenants souhaitent continuer ce dernier. La réponse de tout le groupe était affirmative :

E : *vous voulez tous continuer à apprendre cette langue ?*

A : *oui oui bien sûr.*

E : *même si vous rencontrer des difficultés.*

A : *oui.*

Les informations collectées lors de cet entretien sont regroupées dans le tableau suivant :

Tableau récapitulatif des données recueillies dans le collège Omar el-Mokhtar

Données recueillies
<ul style="list-style-type: none">-importance de l'apprentissage de la langue française.-emploi du français en alternance avec d'autres langues dans différentes situations de la vie quotidienne (famille, école, internet, amis, télévision, radio).-difficultés rencontrées surtout au niveau de l'oral et de la conjugaison.-représentations négatives des Français résultant de la période de colonisation de l'Algérie.-Attachement à l'identité, à la culture et à la langue nationale.

5-1-4-3-Entretien effectué avec les apprenants du collège « Saâd Merazga »

Lorsque nous avons interrogé les apprenants de 4^e année moyenne sur l'importance de la langue française dans leur vie quotidienne, la réponse de ces derniers était dans l'ensemble positive :

E : apprendre la langue française est-il important dans la vie ?

A₅ : madame oui.

E : oui (..) quelqu'un d'autres.

A₆ : oui.

E : oui.

A₇ : oui.

A₈ : oui bien sûr c'est très important.

Visant à avoir plus d'explications de leur part, nous avons essayé de savoir dans quelles situations ils utilisent le français. Le constat que nous avons fait est que cette langue fait partie de leur vie de tous les jours (école, internet, famille, amis et voyage). L'extrait qui suit illustre leurs réponses :

E : en Algérie (.) donc c'est une langue qui est très importante en Algérie selon vous (.) oui et comme c'est une langue importante elle vous sert à quoi cette langue ? (silence) oui (silence) vous l'utilisez quand par exemple ? Quand est-ce que vous utilisez le français ? (silence)

A₁₆ : à l'école.

E : vous utilisez le français à l'école encore y a pas que l'école.

A₁₇ : pour recherche dans l'internet.

E : oui (.) encore.

A₁₈ : la famille.

E : Ah ! Vous utilisez à la maison /. / avec avec la famille.

A₁₈ : euh euh grand-mère.

E : votre grand-mère ! Elle parle français ! Pourquoi elle est française ?

A₁₈ : madame oui.

E : oui (.) c'est bien.

A₁₉ : à mes amis.

E : avec vos amis (.) vous parlez avec vos amis encore.

A₂₀ : quand on a (.) quand va dans des un voyage on (..) on (.) va parler en français.

E : on on parle en français #

A₂₀ : exemple en France ou je ne sais pas moi (.) oui il faut parler en français.

En abordant les voyages à l'étranger et plus particulièrement en France, nous avons pu noter dans certains extraits, l'impact de l'histoire de l'Algérie durant la colonisation française sur certains collégiens :

A₂₂ : *je la France j'aime mais mais les Français j'aime pas.*

E : *Ah la la ici vous n'aimez pas les Français pourquoi ?*

A₂₃ : *hīh.*

E : *Pourquoi ?*

A₂₄ : *(.) ils ils sont généreux.*

A₂₂ : *madame la France (.) la place France madame j'aime mais les Françaises (silence)*

E : *oui vous trouvez que la France est un beau pays.*

A₂₂ : *oui.*

E : *mais vous n'aimez pas les Français.*

A₂₂ : *les Français.*

E : *les Français ! Pourquoi ? Pour quelle raison ?*

A₂₂ : *madame kī'ādš hūmā lī htalūnā.*

E : *kī'ādš hūmā lī htalūnā (.) oui ça peut être une raison hein monsieur.*

Parmi les apprenants qui ont des représentations négatives des Français, un groupe influencé par des stéréotypes déclare que ces derniers n'aiment pas les Algériens :

E : *vous aimez la France mais vous n'aimez pas les Français oui*

A₂₅ : *madame parce que les Françaises ne j'aime pas les Algériens.*

E : *les Françaises !*

A₂₅ : *ne j'aime pas les Algériens.*

E : *les Fran les Français n'aiment pas les Algériens (.) oui vous trouvez ça ?*

A : *madame non.*

E : *qu'est-ce qui (.) qu'est-ce qui vous fait dire ça ? Qu'est-ce qui vous fait dire que les Français n'aiment pas les Algériens ?*

A₂₆ : *la discrimination.*

E : *la discrimination oui euh c'est le passé ?*

A₂₇ : *oui.*

A₂₆ : *oui.*

E : Ah ! C'est le long passé ?

A₂₆ : c'est ça notre problème.

E : c'est quoi votre problème ?

A₂₆ : le passé de la France.

E : en Algérie ?

A₂₆ : oui.

E : ça vous dérange.

A₂₆ : oui.

Mieux encore, lorsque nous avons demandé leur point de vue au sujet des Algériens francophones et s'ils désiraient devenir comme eux, les apprenants objet de notre entretien ont affiché leur attachement à leur identité nationale :

E : oui et ben vous savez en Algérie il y a ya pas mal d'Algériens qui parlent bien français qui s'expriment tout le temps en français (.) que pensez-vous d'eux ? Est-ce que vous voulez devenir comme eux ?

A₃₄ : madame non.

E : non (.) vous ne voulez pas pourquoi ?

A₃₄ : m madame 'lā hatarš houmā thālāw 'lā al-ašl ntā'houm rāhū t'almū lougāt wahd hra kī yğīw li-alwaṭan (.) ntā'houm yahdrū al- lougāt haḍīk mā yahdrūs al-'arabiaï.

E : oui (.) donc pour vous il faut apprendre le français hein mais pas oublier sa langue (...) il faut pas oublier sa langue.

A₃₄ : madame oui.

E : d'origine oui.

A₃₅ : madame ġīhaï bāgiā nkūn kīfhoum man ġīhaï lālā.

E : c'est-à-dire ?

A₃₅ : man ġīhaï bāgiā na'raf français kīfhoum (.) man ġīhaï māniš bāgiā nat'āmal bīha dāyman (.) yasamā lāzam natqan sa' l'abiaï ntā'ī wa mba'd tkūn 'andī taqāfaï lohrīn.

Concernant les apprenants qui ont l'habitude de parler français au sein de leur famille, nous avons essayé de savoir comment cette langue y est pratiquée. Les réponses des collégiens indiquent que le français est utilisé en alternance avec leur parler vernaculaire :

E : Ah ! Vous voulez une autre question (rire) on passe à autre chose alors (rire) bon euh vous m'avez dit monsieur par exemple m'a dit madame j'ai l'habitude d'utiliser le français à la maison c'est ce que vous m'avez dit avec ma ma #

A : grand-mère.

E : avec votre grand (.) père ?

A : grand-mère.

E : Ah votre grand-mère très bien (.) et les autres hein ! Est-ce que vos parents vous encouragent à la maison pour parler français ? (.) est-ce qu'ils vous encouragent à parler français ?

A₂₉ : madame oui mes parents me ils me encouragent à parler parce que ma mère elle a euh elle était habite euh elle était habité dans France

E : oui (.) elle est née en France.

A₂₉ : madame oui (.) et mon père c'est un professeur de #

E : de langue française.

A₂₉ : madame oui.

E : oui.

A₃₀ : des phrases.

E : des phrases Ah oui vos parents utilisent des phrases avec vous oui des mots non (.) des mots et des phrases oui (.) tout le monde c'est pour tout le monde hein.

A₃₁ : oui.

E : oui (.) vous avez l'habitude de parler français à la maison (.) avec vos parents hein

A₃₁ : oui.

E : oui.

A₃₁ : mon père euh utilise des des mots ou des phrases en français pour communiquer.

En les interrogeant sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue française à l'école, les collégiens citent la conjugaison et l'oral. Ceci apparaît clairement dans l'extrait qui suit :

E : oui d'accord oui euh donc euh quelles sont les difficultés que vous rencontrez justement dans le cours de français surtout pour ceux qui m'ont dit madame on n'aime pas le le cours de français ou bien quelles sont les difficultés que vous rencontrez tout en apprenant le français ? Qu'est-ce que qu'est-ce que vous trouvez difficile dans l'apprentissage du français justement ?

A₇₉ : la conjugaison.

E : oui monsieur.

A₈₀ : l'expression orale.

E : pardon.

A₈₀ : l'oral.

A₈₁ : la conjugaison (.) toujours la conjugaison.

A₈₂ : oral.

A₈₃ : la conjugaison.

A₈₄ : oral euh conjugaison.

A₈₅ : conjugaison.

A₈₆ : conjugaison.

Malgré les difficultés que les collégiens rencontrent dans l'apprentissage du français, ils jugent que la connaissance de cette langue est indispensable en Algérie. Ayant le statut de seconde langue dans ce pays, ils sont contraints de l'utiliser, dans certaines situations, avec les Algériens qui la parlent :

E : oui (..) donc euh voulez-vous apprendre à voulez-vous pardon continuer à apprendre le français ah vous avez des cours de français j'ai depuis le primaire (.) est-ce que vous voulez continuer à apprendre cette langue à l'école.

A : oui oui bien sûr.

E : bien-sûr tout le monde aimerait bien #

A : oui.

E : continuer à apprendre le français ? Donc vous aimez bien le cours (rire) oui.

A₈₇ : madame mā naštīwhāš baṣah lāzam nat'almouha.

E : lāzam nat'almouha pourquoi ?

A₈₇ : madame (.) français hakā bāš nkamlū qṛāyatnā bāš nat'amlū m'ā al-nās lī yahdrū français.

E : oui euh monsieur (silence) fāš tfīdkoum ?

A₈₈ : tfīdnā fī euh fī fī hāgaī hak yasamā lāzam tahdrī français ṭhī fī blāṣaī lāzam tahkī français (..) tamā tfīdnā.

A₈₉ : madame (.) obligés étudier la la langue française.

E : on est obligé en Algérie d'étudier la langue française.

A₈₉ : oui madame oui.

E : c'es ça (.) dans quel sens ? Pourquoi on est obligé ?

A₉₀ : madame *ğay waqt ywaliw koul yahdrou bīhā*.

E : Ah bon vous trouvez.

A₉₀ : c'est la deuxième langue.

E : c'est la deuxième langue.

Cet entretien effectué dans le second établissement nous a permis de recueillir des informations importantes que nous avons synthétisées dans le tableau qui suit :

Tableau récapitulatif des données collectées dans le collège Saâd Merazga

Données recueillies
<ul style="list-style-type: none">-importance de l'apprentissage de la langue française.-difficultés rencontrées au niveau de la conjugaison et de l'oral.-emploi du français en alternance codique avec les parlers vernaculaires des collégiens dans leur vie quotidienne (école, amis, famille, internet, voyage).-le français langue du colonisateur.-représentations négatives des Français chez certains collégiens.-attachement à l'identité et à la culture nationale

Les données collectées lors de cette deuxième étape de l'enquête, nous ont servi d'appui dans la confection du deuxième outil d'investigation. Autrement dit le questionnaire destiné aux apprenants et celui réservé aux enseignantes.

5-2-L'enquête par questionnaire : objectif et choix des questions

Cette étape de l'enquête a été effectuée par le biais des deux questionnaires que nous avons administrés à nos informateurs. Elle se base sur une méthode quantitative, qui

assure une plus grande représentativité des données. Les questionnaires ont touché deux enseignantes et 81 apprenants appartenant aux deux classes enregistrées. Ils⁽⁵²⁾ ont été exploités afin de recueillir par écrit, des informations auprès des collégiens et leurs professeurs⁽⁵³⁾. L'exploitation des réponses obtenues nous permettra d'avoir des informations fondamentales, qui nous serviront, par la suite, dans la contextualisation des faits observés dans les interactions orales des apprenants. Ces données portent sur le profil ethnolinguistique des informateurs, leurs pratiques langagières ainsi que sur leurs représentations de la langue française et de son apprentissage.

Afin de diminuer les effets de la subjectivité, les questions ont été choisies sur la base des résultats de l'observation participante et des représentations recueillies lors des entretiens semi-dirigés. Philippe Blanchet (2000) propose aussi d'exploiter des questionnaires qui ont été utilisés par d'autres chercheurs, et de les adapter par la suite, en fonction des besoins de la recherche. Dès lors, nous nous sommes inspirée dans notre enquête, de ceux qu'il a élaborés avec Safia Asellah-Rehal dans leur enquête réalisée, en 2007, dans des établissements scolaires appartenant à la ville d'Alger. Cette dernière a été lancée sur le terrain, en collaboration avec une équipe de jeunes chercheurs algériens. Elle avait pour objet d'étude l'analyse des représentations d'apprenants algérois et leur rapport à la situation plurilingue algérienne. Ce qui justifie notre emprunt de certaines questions jugées importante dans notre travail.

La description des deux questionnaires que nous avons utilisés dans notre enquête commencera par celui que nous avons fait passer aux apprenants.

(52) « Le questionnaire est une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de faire des comparaisons chiffrées » (Angers, 1996 : 146).

(53) Cherchant à montrer l'importance du questionnaire dans un travail de recherche, Ghiclione note qu'« il est habituel de considérer qu'une enquête complète doit commencer par une phase qualitative, sous la forme d'un ensemble d'entretiens non-directifs ou structurés, suivie d'une phase quantitative, l'application d'un questionnaire à un échantillon permettant une référence statique au cours de laquelle on vérifie les hypothèses élaborées au cours de la première phase et on les complète par des renseignements chiffrés. En effet, si seule une méthode tout à fait ouverte permet d'aborder un problème lorsqu'on n'a encore que peu d'hypothèses et qu'on sait mal comment ce problème se pose pour la population intéressée, en revanche, pour construire un questionnaire, il faut évidemment savoir de façon précise ce qu'on cherche, s'assurer que les questions ont un sens pour chacun, que tous les aspects de la question ont bien été abordés » (2005 :127).

5-2-1-Le questionnaire destiné aux apprenants

Le questionnaire que nous avons administré aux apprenants renferme trois parties. La première partie a pour objectif de recueillir des renseignements généraux sur le collège d'apprentissage, le niveau, le sexe et l'âge des informateurs. Elle est consacrée notamment à l'identification de leur origine socioculturelle⁽⁵⁴⁾, c'est-à-dire leur quartier de résidence, leur lieu de naissance et celui de leurs parents, le niveau d'étude de ces derniers, leur langue de formation ainsi que leur profession.

La seconde partie concerne les pratiques langagières quotidiennes des apprenants. Pour atteindre cet objectif, nous leur avons posé des questions sur les langues qu'ils parlent chez eux et dans leur quartier. Nous avons eu recours notamment à un tableau. Celui-ci leur a servi à déclarer leur compétence active à l'école en indiquant les langues qu'ils emploient dans différentes situations de communication⁽⁵⁵⁾ avec leurs camarades de classe, leur enseignant de français, leur enseignant d'anglais ainsi que ceux des autres matières. Les langues que nous leur avons demandé de choisir sont celles qui font partie du paysage linguistique algérien et plus précisément celui de la ville de Batna, à l'école et en dehors de l'école : français, anglais, arabe standard (fousha), arabe parlé (derja), Chaoui, kabyle, et Mozabite.

Dans un second temps, nous avons posé aux apprenants une série de questions visant à connaître le degré d'utilisation du français dans leur vie quotidienne. Ces questions tournent autour de la langue ou les langues employée (s) pour naviguer sur internet et pour faire des lectures. Elles portent notamment sur les chaînes de télévisions regardées (arabes, françaises, etc) et le type de musique écouté. Ces dernières constituent autant de moyens permettant à l'apprenant algérien de se familiariser avec la langue française dans son environnement immédiat. Ce qui représente pour eux un facteur important contribuant à faciliter l'apprentissage et la pratique correcte de cette langue au sein de l'école. Cette

(54) Cette partie qui concerne les informations socio-biographiques des apprenants nous permettra d'examiner ultérieurement des relations entre l'arrière plan sociologique et les interactions observées.

(55) Nous adoptons ici une technique suivie par les chercheurs qui s'inscrivent dans le domaine de l'ethnographie. Ceux-ci recommandent d'« approcher des individus en contact entre eux et avec les autres, dans la diversité de leurs liens affectifs, dans leur contexte social, et non pas comme individus isolés » (Hamerz cité dans Blanchet, 1992 : 13).

deuxième partie du questionnaire se termine par une question qui nous permet de vérifier si nos informateurs ont l'habitude ou non d'utiliser le français en alternance avec les autres langues dans leurs conversations quotidiennes.

La troisième partie du questionnaire traite du problème des représentations. Nous avons commencé par des questions sur l'image que les apprenants se font de l'apprentissage de la langue française : facile ou difficile, important ou non. Nous avons cherché par la suite, à avoir leur avis concernant le recours à une autre langue, par leur enseignant de français, dans l'explication du cours. La dernière question vise à connaître, parmi les diverses langues qui cohabitent dans leur environnement scolaire et extrascolaire, celle qu'ils préfèrent tout en justifiant leur choix.

Trois types de questions ont été exploités dans l'élaboration du questionnaire. Des questions fermées dichotomiques qui incitent l'apprenant à répondre par oui « ou » « non » : « Vos parents travaillent-ils ? oui/non ». Des questions ouvertes lui permettant de répondre librement « quelle (s) langue (s) parlez-vous à la maison ? ». Des questions semi-fermées, qui les incitent d'abord, à répondre par « oui » ou « non » et à justifier leur réponse par la suite : « veux-tu que ton enseignant de français utilise une autre langue pour expliquer le cours? oui/non. Si oui, dis laquelle ? ». Nous avons fait usage notamment de questions à choix multiple. Celles-ci offrent plusieurs réponses plausibles aux collégiens : « en dehors des cours, vous lisez des documents : en arabe/ en français/ autre. »

5-2-2-Le questionnaire adressé aux enseignantes

Le questionnaire réservé aux enseignantes renferme deux parties. La première est consacrée à une identification de leur : sexe, âge, origine, formation initiale, ancienneté dans l'enseignement. La seconde tourne autour de leurs pratiques de classe. Il est question de comprendre comment ils se représentent l'apprentissage du français. Il s'agit aussi de savoir s'ils ont l'habitude avec leurs apprenants d'utiliser ou non une autre langue pour expliquer le cours et communiquer avec eux, de connaître la langue couramment utilisée, dans le cas où la réponse serait positive, et surtout de justifier cet emploi. Nous avons essayé notamment de savoir s'ils seraient d'accord pour que les textes officiels autorisent le recours à une autre langue dans le cours de français.

Les questions utilisées sont des questions semi-fermées qui incitent les enseignantes à répondre en premier lieu par « oui » ou « non » et à donner une justification par la suite :

« Avez-vous l'habitude d'utiliser une autre langue dans le cours de français ? Oui/non. Si oui, dites laquelle ? Expliquez pourquoi ? »

5-2-3-Conditions de passation des questionnaires

La passation des questionnaires a eu lieu le 03 Avril à 9h, pour les apprenants du collège « Saâd Merazga », et le 04 Avril à 10H, pour les collégiens de « Omar El-Mokhtar »⁽⁵⁶⁾. Nous avons fait appel aux enseignantes de français, dans les deux classes afin que l'opération soit plus facile. Nous avons tenu notamment à être présente au moment de l'administration des questionnaires pour garantir un bon déroulement de cette dernière.

Aucune contrainte de temps n'a été imposée aux apprenants. Nous leur avons par contre expliqué qu'il était toujours question du même travail de recherche universitaire, et que ce dernier ne sera pas évalué. Afin de les encourager à répondre avec précision et honnêteté, nous leur avons aussi confirmé que l'anonymat sera garanti⁽⁵⁷⁾. Les réponses aux questions ont duré 45 minutes dans la première classe, et 40 minutes dans la seconde. L'enquête s'est réalisée dans de bonnes conditions. La récupération des questionnaires s'est réalisée sur place durant la même séance.

Après avoir terminé la passation du premier questionnaire aux apprenants, nous avons administré le second aux deux enseignantes. Cette phase de l'enquête a été suivie d'un test d'association libre que nous avons fait passer aux collégiens, deux jours après, afin d'enrichir les données collectées auparavant.

5-3-Le test d'association de mots

Ce test est un moyen qui nous a facilité l'identification de la relation des apprenants à l'étranger, à savoir la France et les Français. De nombreux chercheurs se sont penchés

(56) Le 18 mars, les apprenants et les enseignantes sont partis en vacances du deuxième trimestre. Il fallait donc attendre la reprise des études au début du mois d'Avril pour terminer notre enquête avec eux.

(57) Dès le commencement de notre enquête, nous avons tenu à avoir de bonnes relations avec les apprenants et à gagner leur sympathie tout en leur expliquant, à chaque étape, nos objectifs. « Dans la relation questionneur-questionné, seule l'obtention de l'accord initial, du « oui » qui introduit la coopération, est important. Le reste, la réponse aux questions, est affaire de mécanique ou presque » (Ghiiclione, 2005 : 133). Ceci dit la passation du questionnaire doit se faire dans le cadre d'un contrat de communication.

sur cette question. Geneviève Zarate (2012), met l'accent sur le pouvoir des images que se font les apprenants sur les langues étrangères, leurs locuteurs natifs et les pays dans lesquels elles sont parlées. Ces images qui sont dans la plupart des cas stéréotypées, peuvent avoir un impact non négligeable sur l'apprentissage d'une langue étrangère. D'origine sociale, elles sont véhiculées par le biais de plusieurs canaux (école, télévision, radio, affiches, dépliant touristiques, littérature, etc).

Tout apprenant algérien du français langue étrangère ayant vécu auparavant une expérience de socialisation dans sa culture maternelle dispose au préalable, avant d'entamer son premier cours, de références sur la culture française et sur l'étranger d'une manière générale. Le diagnostic des représentations des élèves s'avère ainsi fondamental dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il peut toucher aussi bien un public débutant que n'importe quel groupe-classe qui est pris en charge par un enseignant pour la première fois. L'évaluation de la pertinence des représentations relevées orientera celui-ci au moment de l'élaboration, de l'organisation et du déroulement de son cours.

Dans son ouvrage « Représentations de l'étranger et enseignements des langues étrangères » (2012), Geneviève Zarate propose une démarche permettant de recueillir des informations auprès de n'importe quel groupe-classe. Celle-ci consiste à faire passer un test d'association de mots aux apprenants. Il est question de leur demander de produire, dans leur langue maternelle, dans un temps bref, une liste de cinq mots associés au pays dont on apprend la langue et une autre liste sur les habitants du pays en question⁽⁵⁸⁾.

Étant donné que les apprenants de 4^e année moyenne du collège algérien, sujets de notre enquête, ne constituent pas un public débutant dans l'apprentissage de la langue française, nous leur avons laissé le choix quant à la langue employée dans la production spontanée des listes de mots associés à la France et aux Français. Le test a été effectué avec l'ensemble des apprenants appartenant aux deux classes : la journée du 5 avril à 9H, dans l'établissement « Omar El-Mokhtar » et celle du 06 avril dans le collège « Saâd Merazga »

(58) Le diagnostic des représentations peut être réalisé à plusieurs niveaux. Geneviève Zarate explique que « l'ont peut en effet chercher à caractériser une population scolaire large : la classe d'âge d'un système éducatif donné ; une population géographiquement déterminée : par exemple, les élèves du secondaire d'un établissement, d'une ville, d'une région » (2012 : 75-76).

Conclusion :

Nous avons donné, dans ce chapitre, une vision d'ensemble sur le dispositif de l'enquête. La démarche méthodologique choisie et appliquée, tout au long de notre investigation sur le terrain, nous a permis d'avoir un corpus authentique constitué d'interactions verbales. Celles-ci ont été produites, lors de séances d'expression orale, dans le cadre d'un échange langagier spontané entre apprenants et enseignants dans des contextes formels. Autrement dit, des classes de français langue étrangère de 4^e année moyenne du collège algérien.

L'approche ethnographique exploitée afin de recueillir des données multiples sur les deux groupes classe, nous a permis d'avoir de nombreuses informations sur le contexte social et l'identité des collégiens observés. Ces informations sur lesquelles nous allons nous appuyer lors d'une analyse minutieuse, dans le troisième chapitre, sont jugées fondamentales pour caractériser les apprenants. Elles sont surtout déterminantes dans la compréhension du fonctionnement des interactions enregistrées.

Chapitre III

Biographie, pratiques langagières et représentations des apprenants et des enseignantes

Introduction

Ce chapitre s'attache à examiner les réponses obtenues par le biais du questionnaire et du test d'association de mots. C'est une occasion notamment pour nous afin de relever des informations permettant de confronter nos hypothèses aux faits observés. Nous commencerons le chapitre par une présentation de la biographie des apprenants. Nous nous intéresserons par la suite, à leurs pratiques langagières ainsi qu'à leurs représentations de la langue française, de son apprentissage et à leur relation à l'étranger. L'étude des représentations et des stratégies communicatives des deux enseignantes, en classe, feront également partie de nos préoccupations.

Deux méthodes ont été exploitées dans l'analyse des données collectées lors de notre enquête. La première est une analyse quantitative qui consiste à faire ressortir les occurrences dans les réponses des apprenants de 4^e année moyenne. La seconde, orientée par la problématique et les hypothèses de notre recherche, est une analyse thématique des déclarations des collégiens. Elle porte sur le contenu de leurs réponses.

1-La biographie des apprenants

La description de la biographie des apprenants nous permet de trouver des corrélations entre leur appartenance sociale et leurs réponses. Elle nous facilite, à partir d'un croisement des variables sociales avec les énoncés produits par les collégiens, la compréhension de leurs pratiques langagières.

Nous partons du principe que la langue est un produit social portant la marque de ses locuteurs et de leur histoire. D'après Mondada et Py cités par Danièle Moore, « *Le profil de l'apprenant n'est pas une donnée extérieure et antérieure à la pratique de la langue, mais le résultat, souvent remis sur le chantier, d'une construction qui se réalise dans et par cette pratique* » (2006 : 61). Dès lors, cet élément sera consacré à la présentation du profil des apprenants et du capital socio-culturel de leurs parents.

1-1-Profil des informateurs

Notre échantillon est constitué par 81 apprenants de 4^e année moyenne qui appartiennent aux deux classes que nous avons observées : la « classe A » du collège « Omar El-Mokhtar » et la « classe B » de l'établissement scolaire « Saâd Merazga ». Dans la présentation du profil des collégiens, nous nous sommes intéressée à la collecte d'informations qui concernent leur sexe, âge, quartier de résidence et lieu de naissance.

La « classe A » renferme 40 apprenants dont 32 filles et 8 garçons. La majorité des élèves sont âgés entre 15 et 16 ans. Douze d'entre eux ont 14 ans. Ce qui représente un pourcentage de 30%. L'âge de ceux qui ont redoublé plus d'une fois est de 17ans à 18 ans. Ils sont au nombre de trois.

Sexe et âge des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Filles	Garçons	Âge				
			14	15	16	17	18
Effectif	32	8	12	17	08	02	01
Pourcentage	54%	46%	30%	42,5%	20%	5%	2,5%

La majorité des collégiens, à savoir un pourcentage de 85%, déclarent être nés à Batna. Les autres sont originaires de l'une des villes suivantes : Annaba, Khanchela, Skikda, Djelfa et Tebessa. Leurs lieux de résidence sont, dans la plupart des cas, proches du collège « Omar El-Mokhtar ». Les cités qu'ils habitent sont : EPLF, Sonatiba, 1272, Chouhada, Bouâkal 3, Annasr et Riadh.

Lieu de naissance et de résidence des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Lieu de naissance			Lieu de résidence				
	Chef-lieu de la ville de Batna	Zone rurale de la ville de Batna	Autres : Annaba Skikda Tebessa Djelfa Khanchla	Sonatiba	Cité 1272	Cité EPLF	Bouakal	Cité Chouhada
Effectif	34	00	06	20	08	07	01	04
Pourcentage	87%	00%	13%	50%	20%	17,5%	2,5%	10%

La « classe B » comporte 41 élèves : 22 filles et 19 garçons. Ce qui nous donne des pourcentages de 54% d'apprenants de sexe féminin et 46% de sexe masculin. Leur âge varie entre 15, 16, 17 et 18 ans. Une particularité reste à souligner cependant, 49% d'entre eux sont âgés de 16 ans. Un seul collégien a 14 ans.

Sexe et âge des apprenants du collège « Saâd Merazga »

	Fille	Garçon	Âge				
			14	15	16	17	18
Effectif	22	19	01	09	20	07	04
Pourcentage	54%	46%	02%	22%	49%	17%	10%

Concernant les lieux de naissance des collégiens de la classe B, 83% déclarent être nés à Batna et 12% dans différentes communes de la ville en question : Timgad, Ichmoul, Mchounech, Thneït El-Abed et Aris. Une minorité de 5% avancent qu'ils sont nés dans d'autres villes algériennes : Annaba et Sétif. Tous les élèves habitent route de Tazoult mis-à part un seul qui affirme habiter « Marfek Sidi Belkhir ».

Lieu de naissance et de résidence des apprenants du collège « Saâd Merazga »

	Lieu de naissance			Lieu de résidence	
	Chef-lieu de la ville de Batna	Zones rurales de la Ville de Batna : Aris, Ichmoul, Mchounech, Thneit El-Abed, Timgad	Autres : Annaba Sétif	Route de Tazoult	Autre : Marfek Sidi Belkhir
Effectif	34	05	02	40	01
Pourcentage	83%	12%	05%	97.5%	02.5%

1-2-Capital socioculturel des parents

La connaissance du capital socioculturel des parents nous informe sur le milieu social dans lequel les collégiens ont vécu et accompli leurs premiers apprentissages langagiers. Les questions que nous leur avons posées sont les suivantes : « *quel est le niveau de vos parents ?, en quelle langue ont-ils suivi leur formation ?, vos parents travaillent-ils ? Oui/non. Si oui, dites quel métier exercent-ils ?* ».

En ce qui concerne le lieu de naissance, un pourcentage de 70% des élèves de la « classe A » confirment que leurs pères sont originaires du Chef-lieu de la ville de Batna et 72,5% que leurs mères le sont également. Peu de parents (15% des pères et 7,5% des mères) ont migré de zones rurales appartenant à la ville de Batna : Chaâba, Ghoufi, Hidoussa, Aris, AïnTouta, Chemora, etc. Les autres sont nés dans l'une des villes suivantes : Ghélizane, Annaba, Skikda, Tebessa, Alger, Djijel, Constantine et Khanchela.

Lieu de naissance des parents des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Chef lieu de la ville de Batna		Zonnes Rurales : Chaâba, Ghoufi, Aris, Ghoufi, Hidoussa, AïnTouta, Chemora, Thneït El-Abed		Autres : Ghélizane, Annaba, Khanchela, Skikda, Tebessa, Alger, Djijel, Constantine	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	effectif	Pourcentage
Le père	28	70%	06	15%	06	15%
La Mère	29	72,5%	03	7,5%	08	20%

A propos du niveau d'étude des parents, 47,5% des apprenants révèlent que leurs pères ont atteint un niveau universitaire. Ce qui dépasse largement celui des mères dont 27,5% uniquement ont effectué des études universitaires et 45% ont un niveau secondaire. Une minorité confirme avoir des parents qui n'ont aucun niveau d'instruction. Deux collégiens déclarent qu'il s'agit de leur père et trois autres de leur mère.

Niveau d'étude des parents des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Le père		La mère	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Niveau universitaire	19	47,5%	11	27,5%
Niveau secondaire	11	27,5%	18	45%
Niveau moyen	07	17,5%	06	15%
Niveau primaire	01	02,5%	02	05%
Aucun niveau	02	5%	03	7,5%

S'agissant de la langue de formation, 55% des apprenants avancent que l'un de leurs parents est francophone ou bilingue et que le second est arabophone ou sans aucune formation. Nous avons noté notamment un pourcentage de 35% d'entre eux qui déclarent que les deux parents sont francophones ou bilingues. Quant aux collégiens dont le père et la mère sont tous les deux arabophones ou l'un d'eux est arabophone et le deuxième n'a aucun niveau, ils sont minoritaires. Ces derniers constituent, dans les deux cas, 5% de l'ensemble du groupe.

Langue de formation des parents des apprenants du collège

« Omar El-Mokhtar »

	Effectif	Pourcentage
Les deux parents sont arabophones	02	05%
Les deux parents sont francophones ou bilingues	14	35%
L'un des parents est francophone ou bilingue et le second est arabophone ou sans formation	22	55%
L'un des parents est arabophone et le second est sans formation	02	05%

Concernant la question qui aborde la profession des deux parents, nous avons constaté lors du dépouillement que le pourcentage des mères qui sont fonctionnaires chez l'Etat est de 35%. Ce dernier est nettement inférieur à celui des pères qui est estimé à 52,5%. Une grande partie des femmes, à savoir, 62.5% sont sans métier. Aucun des apprenants n'a déclaré que son père est en chômage. Nous avons pu relever cependant, deux cas qui sont retraités.

Métiers des parents des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Fonctionnaire chez l'Etat		Autre Fonction		Sans fonction		Retraité	
	Effectif	%	Effectif	%	effectif	%	Effectif	%
Le père	21	52.5%	17	42.5%	00	00	02	05%
La mère	14	35%	01	02.5%	25	62.5%	00	00%

Les parents des apprenants de la « classe B » sont d'origines ethniques diverses. Lors de l'analyse des réponses, nous avons pu relever 34% des apprenants qui confirment que leurs pères sont nés à Batna et 41% que leurs mères le sont notamment. La majorité d'entre eux déclarent que leurs parents, à savoir 56% des pères et 39% des mères, sont originaires de zones rurales appartenant à la ville de Batna : Timgad, Aris, Bouzina, Tilato, Bitam, Ichmoul, Ghassira, Aïn Touta, Wad Taga, Thneït Labeled, Chir, Menâa, Bouhmar, Aïn Zaâtot. Un pourcentage de 10% des pères et 20% des mères sont nés, d'après les collégiens, dans les villes qui suivent : Khenchela, Tébessa, Tizi-Ouzou, Sétif, Biskra, Guelma. Un seul élève, avance que sa mère est née en France

Lieu de naissance des parents des apprenants du collège « Saâd Merazga»

	Chef-lieu de la ville de Batna		Zonnes rurales : Timgad, Aris, Bouzina,Tilato, Ain Touta, Chir, Ichmoul,Ghassira, Bitam, Wled Moussa, Menâa, WedTaga,Bouhmar,Ain Zaâtot, Thinet El-Abed		Autres :Khanchela, Tebessa, Biskra, TiziOuzou,France Guelma,	
	Effectif	%	Effectif	%	effectif	%
Le père	14	34%	23	56%	04	10%
La mère	17	41%	16	39%	08	20%

En ce qui concerne le niveau d'étude, nous avons pu constater pour les informateurs du collège « Saâd Merazga », contrairement à ceux de l'établissement « Omar El-Mokhtar », qu'une minorité de leurs parents ont effectué des études universitaires. Les résultats du dépouillement ont démontré que seulement 17% des pères ont pu décrocher un diplôme de l'université. La plupart d'entre eux, c'est-à-dire un pourcentage de 32% ont atteint le niveau secondaire, 24% le niveau primaire et 22% le niveau moyen. Le cas des mères est différent. La majorité, à savoir 32%, sont sans aucune formation. Pour les autres, nous avons pu compter 29% qui ont arrêté leurs études au moyen, 20% au primaire, et 12% au secondaire. Un pourcentage faible de 07% parmi elles ont terminé leurs études universitaires.

Le niveau d'étude des parents des apprenants du collège «SaâdMerazga»

	Le père		La mère	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Niveau universitaire	07	17%	03	07%
Niveau secondaire	13	32%	05	12%
Niveau moyen	09	22%	12	29%
Niveau primaire	10	24%	08	20%
Aucun niveau	02	5%	13	32%

Concernant la langue de formation, nous avons pu dégager un pourcentage de 37% des élèves dont le père et la mère sont arabophones, 24% qui ont l'un des parents francophone ou bilingue et le second est arabophone ou sans aucune formation, 19,5% affirment que l'un d'eux est arabophone et le deuxième sans formation. Ceux qui restent, c'est-à-dire 19,5% des collégiens, déclarent que leurs pères et leurs mères sont francophones ou bilingues. Ce qui est inférieur au pourcentage relevé dans la première classe.

Langue de formation des parents des apprenants du collège

« SaâdMerazga »

	Effectif	Pourcentage
Les deux parents sont arabophones	15	37%
Les deux parents sont francophones ou bilingues	08	19,5%
L'un des parents est francophone ou bilingue et le second est arabophone ou n'a aucune formation	10	24%
L'un des parents est arabophone et le second est Sans aucune formation	08	19,5%

Pour la question qui traite du métier des parents, nous avons remarqué que 93% des mères sont femmes au foyer et 7% sont fonctionnaires chez l'Etat. Concernant les pères, 41% d'entre eux sont employés dans le secteur étatique. Les autres, c'est-à-dire un pourcentage de 44% des pères exercent une fonction libérale et 15% sont sans métier. Le taux de ceux qui sont retraités est 00%.

Profession des parents des apprenants du collège « SaâdMerazga »

	Fonctionnaire chez l'Etat		Autre Fonction		Sans fonction		Retraité	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Le père	17	41%	18	44%	06	15%	00	00%
La mère	03	7%	00	00%	38	93%	00	00%

La lecture des résultats obtenus dans cette première partie du questionnaire a révélé les origines différentes des apprenants et de leurs parents (arabe, chaoui et kabyle). Ce qui reflète la diversité linguistique et culturelle de l'Algérie et plus particulièrement celle de la ville de Batna. La partie nous a permis notamment de comparer les milieux familiaux auxquels appartiennent les collégiens des deux établissements scolaires « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga ». Autrement dit le capital socioculturel de leurs parents.

Après une longue analyse quantitative, nous avons pu remarquer que la majorité des parents des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar » ont poursuivi des études universitaires. Ces derniers sont aussi, dans la plupart des cas, francophones ou bilingues. Un nombre important parmi eux occupe des postes dans le secteur étatique. Ils présentent donc la particularité d'être quotidiennement en contact avec les deux langues véhiculaires dans l'administration algérienne qui sont, selon le secteur, l'arabe standard et/ou le français.

Les collégiens de l'établissement scolaire « Saâd Merazga » sont issus quant à eux, de familles dont une minorité seulement a pu décrocher un diplôme de l'université. Le pourcentage des parents bilingues ou francophones est nettement inférieur à celui des parents des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar ». La majorité des mères sont femmes au foyer. Le nombre des pères qui travaillent chez l'état est moins important que celui des pères du premier collège. Partant de ce constat, nous pouvons conclure que les collégiens de la « classe A » sont plus avantagés dans l'apprentissage de la langue française que leurs condisciples de la « classe B ».

De nombreux chercheurs considèrent, en effet, que le capital socioculturel des parents est un facteur non négligeable dans le processus de socialisation de l'apprenant. Des parents francophones assurent à leurs enfants des conditions psychosociologiques qui favorisent cet apprentissage. À ce propos, Jean-Louis Dumortier déclare qu'il :

apparaît en effet, tant dans les pays développés que dans les pays en voie de développement, que le capital socioculturel des parents d'élèves est un facteur de différenciation important, qui permet à l'apprenant d'établir avec la langue « autre », officiellement qualifiée d'étrangère ou de seconde, un rapport plus ou moins favorable, et de s'impliquer peu ou prou dans un projet d'apprentissage (2003 :12).

Partant de cette citation, nous pouvons avancer que le milieu familial est susceptible d'influencer les élèves dans leur acquisition du français. Il les doterait

d'habitudes linguistiques qui pourraient se manifester dans leurs échanges langagiers dans cette langue. Ce phénomène sera vérifié ultérieurement lors de l'analyse des corpus que nous avons collectés dans les deux collèges.

Après avoir présenté la biographie des collégiens, dans cette première partie, nous allons nous intéresser, dans l'élément qui suit, à leurs pratiques langagières. Autrement dit leurs réseaux de communication.

2-Les réseaux de communication des collégiens

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, l'apprenant algérien inscrit en classe de 4^e année moyenne, possède un répertoire linguistique plurilingue. Le choix des différentes langues acquises, tout au long de son processus de socialisation et de scolarisation, s'opère selon la situation de communication (scolaire et extrascolaire), le moment et l'interlocuteur (statut, rôle, âge). Il dépend surtout de ses intentions et de ses caractéristiques en tant que locuteur acteur social. Nous nous proposons donc, dans cette partie, de sortir comme le suggère Louis-Jean Calvet de la langue et de commencer par une connaissance de la réalité sociale des échanges langagiers (1993 : 88) ⁽¹⁾.

Notre attention portera sur le collégien en tant qu'individu faisant partie de plusieurs groupes voire réseaux de relations et de communication⁽²⁾. Afin d'avoir une idée sur ces réseaux, nous avons interrogé nos informateurs sur les langues qu'ils utilisent au sein de la famille, dans leur quartier, avec leurs camarades de classe et leurs enseignantes.

2-1-Les conversations familiales

La question qui a été posée aux apprenants afin de connaître les langues qu'ils ont l'habitude de pratiquer lors de leurs conversations familiales est la suivante : « *quelle(s) langue(s) employez-vous à la maison ?* ».

(1) Cette façon de procéder « permet de poser un indicateur précieux pour une compréhension dynamique des profils discursifs plurilingues des apprenants, en lien avec leurs compétences, leurs répertoires et leur capacité à interagir et à apprendre à travers du discours, en classe ou à côté » (Moore, 2006 : 61).

(2) Avoir une idée sur les membres du réseau communicatif de l'apprenant « est [...] crucial [...], puisque chacun d'eux est aussi un partenaire de son apprentissage de la langue cible et une source de données » (Porquier cité dans Moore, op.cit : 58).

Dans la « classe A », nous avons constaté que 42,5% des informateurs parlent « arabe derdja » à la maison, et que 30% parmi eux pratiquent cette langue et le « français » avec l'un de leurs parents. Les autres, c'est-à-dire, un pourcentage de 15%, font usage de la langue en question avec le « Chaoui », et 07,5% d'entre eux l'utilise avec l'« arabe fosha ». Deux collégiens déclarent employer chez eux l'« arabe derdja », le « chaoui » et le « français ». Ce qui représente 05% de l'ensemble du groupe.

Conversations familiales des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Arabe derdja	Arabe derdja/ français	Arabe derdja/ chaoui	Arabe derdja/ Arabe fosha	Arabe derdja/ Chaoui/français
Effectif	17	12	06	03	02
Pourcentage	42,5%	30%	15%	07,5%	05%

Dans la « classe B », un pourcentage important d'apprenants, à savoir 54%, parle « arabe derdja » et « chaoui » avec les deux parents ou l'un d'eux. Nous avons pu noter notamment 39% parmi eux qui pratiquent uniquement l'« arabe derdja ». Deux collégiens déclarent utiliser le « français » à la maison. Le premier précise que cette langue est pratiquée chez lui avec l'« arabe derdja ». Quant au second, il note qu'elle est employée avec l'« arabe derdja » et le « chaoui ». Un seul élève avance qu'il parle « arabe derdja » avec tous les membres de sa famille et « arabe fosha » avec sa mère.

Conversations familiales des apprenants du collège « Saâd Merazga »

	Arabe derdja	Arabe derdja et chaoui	-Français et arabe derdja -Français, arabe derdja et chaoui	Arabe derdja et standard
Effectif	16	22	02	01
Pourcentage	54%	39%	05%	02%

Si nous comparons les réponses des collégiens dans les deux établissements scolaires, nous pouvons dire que l'« arabe derdja » pratiqué seul ou avec d'autres langues sert de « langue véhiculaire » dans les conversations familiales de tous les apprenants. Une particularité reste à souligner. Contrairement aux apprenants de l'établissement scolaire « Saâd Merazga », un groupe important d'adolescents du collège « Omar El-Mokhtar » pratique le français en alternance avec la langue en question, le « chaoui » ou l'« arabe standard ». Ceci est normal car la majorité des parents de ces derniers sont francophones ou bilingues.

Partant du constat effectué ci-dessus, nous pouvons dire que l'« alternance codique » fait partie des « rituels d'échanges » (Dell Hymes, 1972) de la majorité écrasante des adolescents dans leur milieu familial.

2-2-Langues employées dans les quartiers

Pour avoir une idée sur les langues auxquelles les collégiens ont recours dans leurs quartiers de résidence, nous les avons interrogés par le biais de la question suivante : « *quelle(s) langue(s) employez-vous dans votre quartier ?* »

La majorité des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar », c'est-à-dire 95% d'entre eux, ont répondu qu'ils utilisaient l'« arabe derdja ». Les autres qui représentent un pourcentage de 5% ont déclaré qu'ils parlaient « arabe derdja » et « français ». Quant aux collégiens de l'établissement scolaire « Saâd Merazga », ils emploient tous l'« arabe derdja » dans leur quartier. Cet usage s'explique par le fait que cette langue est la langue véhiculaire en Algérie et plus particulièrement dans la ville de Batna. Elle est surtout constituée d'un « panachage de langues » (Moore, 2006), qui est à l'image du plurilinguisme de la société algérienne.

Langues employées dans les quartiers par les apprenants des deux collèges

	Omar El-Mokhtar		Saâd Merazga
	Arabe derdja	Arabe derdja et français	Arabe derdja
Nombre	38	02	41
Pourcentage	95%	5%	100%

2-3-Les échanges langagiers au sein de l'école.

Concernant cet élément, nous avons proposé un tableau aux apprenants. Ce dernier renferme les langues qui font partie du paysage linguistique de l'Algérie (arabe derdja, arabe standard, chaoui, kabyle, mozabith, français et anglais ». Nous avons demandé aux collégiens de choisir parmi les langues suggérées celles qu'ils utilisent avec leurs camarades de classe, leurs enseignants de français, leurs enseignants d'anglais et ceux des autres matières. La consigne qui leur a été proposée est la suivante : « *Quelle(s) langue(s) parlez-vous, à l'école, avec chacune des personnes citées dans le tableau qui suit ?* ».

Etant donné que l'« arabe derdja » est la langue véhiculaire dans la ville de Batna, 42.5% des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar » déclarent pratiquer cette langue avec leurs camarades de classe. Un pourcentage de 35% parle « arabe derdja » et « français ». Les autres, c'est-à-dire 20% d'entre eux, emploient l'« arabe derdja » avec l'une des langues suivantes : « arabe standard », « français » ou « anglais ». Un seul apprenant avance qu'ils utilisent « arabe derdja » et « arabe standard ».

Langue (s) parlée (s) avec les camarades de classe par les apprenants du collège
« Omar El-Mokhtar »

	Arabe derdja	Arabe derdja et Français	Arabe derdja avec français, arabe standard ou anglais	Arabe derdja et arabe standard
Effectif	17	14	08	01
Pourcentage	42.5%	35%	20%	02.5%

Pour les collégiens de l'établissement scolaire « Saâd Merazga », 85% parmi eux parlent « arabe derdja » et 10% pratiquent cette langue avec le « français ». Concernant l'« arabe standard », il est utilisé par deux apprenants, seul ou en alternance codique avec l'« arabe derdja ».

Langue (s) parlée (s) avec les camarades de classe par les apprenants du collège

« Saâd Merazga »

	Arabe derdja	Arabe derdjaet français	-arabe standard -arabe standard et arabe derdja
Effectif	35	04	02
Pourcentage	85%	10%	05%

En ce qui concerne la langue employée avec l'enseignante de français, 57.5% des apprenants utilisent l'« arabe derdja » et le « français », 35% de l'ensemble du groupe parle « français » et 07.5% d'entre eux pratiquent l'« arabe standard » et le « français ».

Langue (s) employée (s) avec l'enseignante de français par les apprenants du collège

« Omar El-Mokhtar »

	Arabe derdja et français	Français	Arabe standard et français
Effectif	23	14	03
Pourcentage	57.5%	35%	07.5%

Le cas des apprenants du collège « Saâd Merazga » est différent. Nous avons pu noter un nombre important, à savoir 68% parmi eux, qui parlent « arabe derdja » et « français ». Un pourcentage de 10% pratique le « français » et 17% utilise cette langue avec l'« arabe fousha ». Deux collégiens uniquement déclarent utiliser l'« arabe derja ». Ce qui représente un pourcentage de 05%.

Langue (s) employée (s) avec l'enseignante de français par les apprenants du collège

« Saâd Merazga »

	Arabe derdja et français	Français et arabe standard	Français	Arabe derdja
Effectif	28	07	04	02
Pourcentage	68%	17%	10%	05%

La question qui traite des langues utilisées dans le cours d'anglais nous a permis d'avoir des réponses variées. La majorité des apprenants de la « classe A », c'est-à-dire 45% parlent « arabe algérien » et « anglais », 30% d'entre eux utilisent l'« anglais » et 22.5% pratiquent la langue « anglaise » en alternance avec le « français » ou l'« arabe algérien ». Un seul collégien déclare employer la langue en question avec l'« arabe standard ».

Langues (s) employée (s) avec l'enseignante d'anglais par les apprenants du collège

« Omar El-Mokhtar »

	Arabe algérien et anglais	Anglais	Anglais, français et arabe algérien	Anglais et arabe standard
Effectif	18	12	09	01
Pourcentage	45%	30%	22.5%	02.5%

La plupart des apprenants de la « classe B », c'est-à-dire 68%, utilisent avec leur enseignante l'anglais en alternance avec l'« arabe derdja » ou l'« arabe standard ». Un pourcentage de 22% parle « arabe derdja » et « arabe standard », 05% font usage de l'« anglais » et du « français ». Un collégien déclare utiliser l'« anglais » et un autre le « français » et l'« arabe derdja ».

Langue (s) employée (s) avec l'enseignante d'anglais par les apprenants du collège

« Saâd Merazga »

	Anglais, arabe derdja et arabe standard	Arabe derdja et arabe standard	Anglais et français	Anglais	Français et arabe Derdja
Effectif	28	09	02	01	01
Pourcentage	68%	22%	05%	02.5%	02.5%

Concernant les langues employées avec les enseignants des autres matières, nous avons remarqué que 85% des collégiens de la « classe A » utilisent l'« arabe derdja » et l'« arabe standard » et 12.5% d'entre eux emploient l'« arabe derdja ». Un seul apprenant déclare parler l'« arabe standard ».

Langue (s) employée (s) avec les enseignants des autres matières par les apprenants

du collège « Omar El-Mokhtar »

	Arabe derdja et arabe standard	Arabe derdja	Arabe standard
Effectif	34	05	01
Pourcentage	85%	12.5%	02.5%

En ce qui concerne les apprenants de la « classe B », 54% parmi eux pratiquent l'« arabe derdja » et l'« arabe fosha », 29% parlent « arabe derdja » et 17% l'« arabe fosha ».

Langue (s) employée (s) avec les enseignants des autres matières par les apprenants du Collège « Saâd Merazga »

	Arabe fousha et arabe derdja	Arabe derdja	Arabe standard
Effectif	22	12	07
Pourcentage	54%	29%	17%

L'analyse des réseaux communicatifs des apprenants, dans les deux collèges, a démontré les pratiques alternées des langues et plus particulièrement du français au sein de l'école. Que ce soit avec leurs camarades de classe, dans le cours de français ou celui d'anglais cette dernière est utilisée, par la majorité des apprenants, selon le cas, en alternance avec l'« arabe derdja », l'« arabe standard » ou l'« anglais ».

Bien que les instructions officielles imposent l'« arabe standard » comme langue véhiculaire de l'enseignement, en Algérie, et interdisent la traduction dans le cours de « français » et d'« anglais », la plupart des collégiens, dans les deux classes, font usage de l'« arabe derdja », dans toutes les matières, avec leurs camarades de classe et leurs enseignantes. Ceci nous mène à dire que l'alternance codique fait partie des « habitudes d'apprentissage » (Dabène, 1994) des apprenants dans les deux classes objet de notre recherche.

2-4-Les pratiques plurilittéraciées des apprenants en dehors de l'école

Les apprenants de 4^e année moyenne vivent dans un contexte plurilingue. Ils développent, à l'école et en dehors de l'école (famille et société), des compétences de lecture et d'écriture⁽³⁾ dans plusieurs langues. Qualifiées de pratiques plurilittéraciées⁽⁴⁾,

(3) « Les rapports à l'écrit et aux écrits jouent des rôles déterminants dans la définition des compétences plurielles des locuteurs, et dans la configuration de leurs répertoires linguistique et culturel » (Moore, 2006 : 151).

(4) Le terme « littéracie » vient de l'anglais « literacy ». Il désigne les différents systèmes d'écriture lettrés, normés ou ordinaire auxquels l'apprenant est exposé dans le contexte scolaire et extrascolaire. Faisant partie de son répertoire verbal, ces systèmes contribuent au développement de ses compétences en lecture/écriture et lui servent dans ses interactions sociales quotidiennes.

ces dernières sont définies comme étant des « pratiques sociales »⁽⁵⁾ qui représentent « toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans deux ou (plusieurs) langues dans ou autour de l'écrit » (Honberger cité dans Moore, 2006 : 117). Le terme d'« instance » désigne ici les situations d'interaction, les participants et les langues utilisées. Afin de collecter des informations concernant ces pratiques, nous avons posé aux collégiens des questions, qui visent à connaître dans quelle langue ils naviguent sur internet et effectuent leurs lectures en dehors de l'école.

En ce qui concerne la langue utilisée pour naviguer sur internet, nos informateurs ont été interrogés de la manière suivante : « *naviguez-vous sur internet ?oui/non* », « *Si oui dites quelle langue employez-vous ?* ».

Dans la « classe A », 92.5% des apprenants ont répondu par «oui » et 07.5% par « non ». Le pourcentage des apprenants de la « classe B » qui naviguent sur internet est proche de celui de la première classe. Nous avons noté 93% des collégiens qui ont répondu par « oui » et 07% par « non ».

Apprenants des deux collèges qui naviguent sur internet

	Omar El-Mokhtar		Saâd Merazga	
	Oui	Non	Oui	Non
Effectif	37	03	38	03
Pourcentage	92.5%	07.5%	93%	07%

Afin de connaître la langue que les apprenants utilisent pour naviguer sur internet, nous leur avons posé la question suivante : « *Si oui, dites quelle langue employez-vous ?* »

(5) « L'interaction sociale et la participation des enfants aux événements qui entourent les actes de lecture/écriture jouent un rôle crucial dans l'appropriation de ces pratiques pour les jeunes » (Moore, op.cit : 119).

La majorité des collégiens de la « classe A », à savoir 47%, ont recours au « français » et à l'« arabe » avec ses deux variétés pour communiquer. Un pourcentage de 20% parmi eux font usage de ces deux langues avec l'« anglais », 15% déclarent employer seulement le « français » et 05% l'« arabe ». Deux apprenants se distinguent de l'ensemble du groupe. Le premier emploie l'« anglais » pour naviguer sur internet. Quant au second, il utilise cette langue avec l'« arabe ».

Langue (s) employée (s) pour naviguer sur internet par les apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Arabe et Français	Français, Arabe et Anglais	Français,	Arabe	Anglais	Anglais et Arabe
Effectif	19	08	06	02	01	01
Pourcentage	47%	20%	15%	05%	02.5%	02.5%

La plupart des apprenants du collège « Saâd Merazga », c'est-à-dire 61%, utilisent l'arabe et le français, 15% emploient l'arabe uniquement et le même nombre de collégiens ont recours à la langue française. Concernant l'anglais, nous avons noté un seul élève qui en fait usage avec l'arabe.

Langue (s) employée (s) pour naviguer sur internet par les apprenants du collège « Saâd Merazga »

	Arabe et français	Arabe	Français	Anglais et arabe
Effectif	25	06	06	01
Pourcentage	61%	15%	15%	02%

Concernant les lectures effectuées en dehors de l'école, nous avons posé aux collégiens la question suivante : « *En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) en langue : arabe /française, autre :* »).

La majorité des collégiens de la « classe A », à savoir un pourcentage de 42.5% lisent des documents en langue arabe, 25% d'entre eux en « arabe » et en « français ». Une partie qui représente 22.5% du groupe déclare lire en « arabe », « français », « anglais » ou « espagnol ». Trois apprenants, c'est-à-dire 07.5% d'entre eux, lisent en « français ».

Lectures effectuées par les apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Arabe	Arabe et français	Arabe, français, anglais et espagnol	Français	Non réponse
Effectif	17	10	09	03	01
Pourcentage	42.5%	25%	22.5%	07.5%	02.5%

Pour les apprenants de la « classe B », 75.5% d'entre eux lisent en arabe et 22% en « français » et en « arabe ».

Lectures effectuées par les collégiens du collège « Saâd Merazga »

	Arabe	Arabe et français	Non réponse
Effectif	31	09	01
Pourcentage	75.5%	22%	02.5%

Nous constatons, dans cette partie, que les collégiens lisent, en dehors des cours, des journaux, des bandes dessinées et des revues qui sont dans la majorité des cas, en arabe et/ou en français. Une minorité seulement, dans le collège « Omar El-Mokhtar », déclare lire en Anglais. Un nombre important dans les deux classes, à savoir 47% des adolescents de la « classe A » et 61% de la « classe B » affirme utiliser la langue « arabe » et la langue « française », en même temps, pour naviguer sur internet. Ce qui démontre encore une fois les pratiques alternées de ces deux langues dans les échanges langagiers de nos informateurs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

2-5-Contact des apprenants avec la langue française dans leur vie quotidienne

Pour connaître le degré de contact des collégiens avec le français, dans leur vie quotidienne, nous leur avons posé une série de questions qui visent à connaître les chaînes de télévision regardées et la musique écoutée.

Afin d'avoir une idée sur les chaînes de télévision qu'ils regardent, la question qui leur a été posée est la suivante : « *Vous regardez les chaînes de télévision : arabe/ française/ autre :...* ».

Un pourcentage de 42.5% des apprenants de la « classe A » ont une préférence pour les programmes télévisés français qu'ils regardent avec des programmes chinois, libanais, allemands, anglais ou turques, 45% d'entre eux optent pour les chaînes arabes et l'une des chaînes étrangères citées précédemment. Une minorité, à savoir 07.5% parmi eux, déclarent regarder uniquement les chaînes arabes et 05% les chaînes françaises.

Les chaînes de télévision regardées par les apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Arabes avec d'autres chaînes	Françaises avec d'autres chaînes	Arabes	Françaises
Effectif	18	17	03	02
Pourcentage	45%	42.5%	07.5%	05%

En ce qui concerne la « classe B », 56% regardent les programmes français avec d'autres chaînes, 24.5% la télévision française et arabe et 17% déclarent leur préférence pour les chaînes arabes uniquement. Nous avons relevé un seul apprenant qui opte pour les chaînes arabes, chaoui, etc.

Chaînes de télévision regardées par les apprenants du collège « Saâd Merazga »

	Françaises et d'autres Chaînes	françaises et arabes	Arabes	Arabes et d'autres chaînes
Effectif	23	10	07	01
Pourcentage	56%	24.5%	17%	02.5%

Dans le but de connaître le type de musique écoutée par les collégiens, la question a pris la forme qui suit : « *Vous écoutez la musique : arabe/française/autre : ...* »

L'analyse des réponses des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar » nous a permis de dégager un pourcentage de 30% d'entre eux, qui écoute la musique arabe avec d'autres genres. Nous avons pu noter notamment 40% des collégiens dont le choix porte sur la musique française, anglaise, espagnole, algérienne, turque et/ou hindou. Un autre groupe, c'est-à-dire 27.5% de l'ensemble de la classe, déclare écouter différents types de musique. Un seul élève affiche sa préférence pour la musique française.

Musique écoutée par les apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

	Française avec d'autres genres de musique	Arabe avec d'autres genres de musique	Différents genres de musique	Musique français
Effectif	16	12	11	01
Pourcentage	40%	30%	27.5%	02.5%

Le cas des apprenants du collège « Saâd Merazga » est entièrement différent. La plupart d'entre eux, à savoir 51%, préfèrent la musique chaoui, raï, rap algérien et turque, 15% parmi eux écoute la musique française avec d'autres genres de musique. Le même pourcentage opte pour la chanson arabe avec d'autres types de chanson, 12% des collégiens déclarent écouter différents genres de musique et 05% la musique arabe seulement. Un seul élève s'intéresse seulement à la chanson française.

Musique écoutée par les apprenants du collège « Saâd Merazga »

	Chaoui, raï, Rap algérien, Turque	Française avec d'autres genres de musique	Arabe avec d'autres genres de musique	Différents genres de musique	Musique arabe	Musique française
Effectif	21	06	06	05	02	01
Pourcentage	51%	15%	15%	12%	05%	02%

La lecture des réponses des apprenants nous permet d'avancer qu'un nombre important d'entre eux, dans les deux collèges, regardent les programmes télévisés français avec d'autres chaînes nationales, arabes ou étrangères. Concernant la musique francophone, nous avons pu relever 40% des adolescents de la « classe A » qui aiment cette dernière. Les collégiens de la « classe B » ne s'intéressent pas quant à eux à ce genre de musique. Elle est écoutée par 15% seulement parmi eux.

2-6-Pratiques alternées du français avec les autres langues dans la vie quotidienne des collégiens

Afin de savoir si les apprenants ont l'habitude ou non d'utiliser le français en alternance avec les autres langues dans leurs conversations de tous les jours, nous leur avons posé la question suivante : « *en règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ? Oui/non* ».

Dans les deux collèges, les réponses des apprenants ont été affirmatives. Nous avons pu relever 92.5% des adolescents de la « classe A » qui utilisent des mots et des

phrases de français dans leurs conversations quotidiennes. Un pourcentage de 95% des élèves de la seconde classe déclare qu'ils en ont l'habitude aussi. Ces résultats nous permettent de confirmer encore une fois que le métissage linguistique fait partie des rituels d'échanges de nos informateurs.

Emploi de la langue française dans la vie quotidienne des collégiens

	Omar El-Mokhtar		Saâd Merazga	
	Oui	Non	Oui	Non
Effectif	38	02	38	03
Pourcentage	95%	05%	93%	07%

L'examen des réponses des apprenants à la seconde partie du questionnaire révèle l'omniprésence du français dans leur vie quotidienne, mais à des degrés différents (chaines de télévision regardées, musique écoutée, lectures effectuées en dehors de l'école, navigation sur internet). Cette exposition informelle à la langue française offre aux collégiens des possibilités supplémentaires d'« input » et d'« output » (Houssen, 2002 : 44). Elle les influence surtout dans leurs pratiques langagières en langue française.

Dans le milieu familial, les quartiers et l'école, à l'oral comme à l'écrit, les collégiens sont habitués à pratiquer le français avec deux voire plusieurs langues (arabe derdja, arabe standard, chaoui et/ou anglais). Ce mode de communication ou « norme sociale », au sens de Delle Hymes (1972), les a dotés d'habitudes langagières qui se sont manifesté dans leurs interactions en classe. Celles-ci sont caractérisées, dans les deux collèges « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga », par des pratiques alternées du « français », de l'« arabe fousha » et l'« arabe derdja ». Certains chercheurs tels que Maria Causa (2002) les qualifient de « stratégies communicatives d'apprentissage ». Elles ont pour fonction de résoudre les problèmes communicatifs (chose que nous avons constatée à travers les réponses des apprenants).

Afin de mieux comprendre le fonctionnement des interactions des collégiens objet de notre recherche, la connaissance de leur profil sociolinguistique et de leurs réseaux de communication est jugée insuffisante. Dans un contexte plurilingue représentant une situation complexe de contact des langues, une analyse des représentations des collégiens mises en discours⁽⁶⁾ s'avère fondamentale. Ces dernières constituent un apport permettant au chercheur de mieux aborder les questions du pluriculturalisme et du plurilinguisme en classe de langue étrangère. A ce propos, Uli Windish cité dans l'article de Moore et Py, précise que « *la sociolinguistique et les méthodes d'analyse des discours montrent les liens forts entre les formes de pensée et les formes du langage qui servent aux locuteurs à les exprimer* » (2012 : 275).

Cherchant à comprendre ce phénomène, nous avons estimé nécessaire de consacrer l'élément qui suit à l'identification des représentations des enseignantes et des apprenants de 4^e année moyenne, qui ont fait l'objet de nos enregistrements.

3-Représentations des apprenants et des enseignantes

Les représentations entretiennent des relations étroites avec le sujet bilingue ou plurilingue. Elles déterminent son choix des langues au cours des conversations et reflètent ses rapports à la diversité linguistique caractérisant son contexte social. L'image que l'enseignant et surtout l'apprenant algériens se font de la langue française, de sa place par rapport aux autres langues, de son apprentissage et de la vision du monde qu'elle leur offre constitue un facteur déterminant qui influence les pratiques langagières pédagogiques produites dans cette langue.

Cet impact que peuvent avoir les représentations sociales sur les interactions verbales rend crucial leur étude. Notre intérêt portera sur leur analyse dans leur état statique, au moment de leur identification dans les deux collèges concernés. Leur dimension dynamique et changeante ne fera pas partie de nos préoccupations.

(6) Les discours sur les langues sont le lieu de construction et de transmission des représentations dans un groupe social. Ils peuvent être l'œuvre de l'Etat qui agit à travers des textes officiels traduisant les rapports entre les langues et leurs utilisateurs. Comme ils peuvent représenter les images que ces derniers se font du statut des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, etc.

3-1-Qu'appelle-t-on représentations ?

La notion de « représentations » occupe, actuellement, une place accrue dans les sciences humaines et sociales. Elle trouve ses origines dans le domaine de la sociologie, avec les travaux de Durkheim (1895). L'apport de celui-ci réside dans l'introduction de la notion de « représentations collectives », qui a été d'abord explorée en Europe, dans le champ de la « sociologie des connaissances » et surtout de la « psychologie sociale ». En France, elle a été lancée sous l'influence de Serge Moscovici⁽⁷⁾, dès les années 60. La théorie de ce dernier, qui a inspiré de nombreux chercheurs, a mis l'accent sur le sens que les acteurs sociaux attribuent aux différentes langues et la position qu'elles occupent au sein de la société. Dès lors, les théoriciens se sont penchés sur l'étude des structures des représentations, de leur évolution ainsi que de leur éventuelle disparition.

Les représentations sont considérées comme des connaissances et des croyances. D'après Abric cité par Moor et Py, elles :

jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations et dans les pratiques parce qu'elles permettent de remplir quatre fonctions centrales : a) des fonctions de savoir, en permettant d'expliquer et d'interpréter la réalité ; b) des fonctions identitaires, parce qu'elles servent à définir l'identité et la spécificité des groupes ; c) des fonctions d'orientation, parce qu'elles guident les comportements et les pratiques ; d) des fonctions justificatrices parce qu'elles permettent de justifier les prises de position et les comportements (2012 : 275).

Etant de nature sociale, les représentations des locuteurs qui vivent dans un même contexte, s'inscrivent dans un cadre social organisé et partagé : langues, religion, histoire, politique, culture, etc. Celui-ci, avec les valeurs qu'il inculque, joue le rôle de norme sociale⁽⁸⁾. Il leur sert aussi de référence pour se positionner et interpréter l'univers qui les entoure, d'où le sentiment de proximité ou de distance ressenti vis-à-vis de l'autre. Ceci dit

(7) Serge Moscovici « s'est intéressé à définir comment les théories (ordinaires, scientifiques ou politiques) se diffusent dans une culture donnée, se transforment au cours de ce processus et orientent les interprétations des individus et leur relation au monde » (Moore, Py, 2012 : 272).

(8) « une représentation sociale consiste toujours à ancrer nos connaissances dans un monde de valeurs sociales hiérarchisées résultant des positions asymétriques occupées par des groupes et individus (willem Doise cité dans Biliez, 2004 : 255).

l'«étranger». L'analyse des représentations doit par conséquent tenir compte de l'appartenance socioculturelle des informateurs, de leur histoire et des effets du contexte sur leurs attitudes. Elle doit aussi examiner le discours que ces derniers produisent sur les langues.

De nombreux chercheurs mettent l'accent sur le rapport intime entre une idéologie imposée par l'Etat, à travers sa politique linguistique, et les représentations des diverses langues ⁽⁹⁾ au sein de la société. Cette idéologie qui se concrétise à l'école, dans les rituels religieux et les secteurs étatiques représente un modèle d'interprétation reliant la langue et l'identité. Elles justifient par conséquent la manière avec laquelle les langues sont vues et employées et permettent surtout de comprendre pourquoi certaines pratiques de langues sont valorisées par rapport à d'autres⁽¹⁰⁾. Partant de ce constat, l'étude des représentations en classe de langue étrangère est devenue importante.

3-2-Pourquoi est-il important d'étudier les représentations, en classe de français langue étrangère ?

La classe de langue n'est pas un lieu neutre. Elle est constituée par un groupe d'apprenants dont les rapports aux langues (présentes ou absentes dans leur environnement et leur répertoire verbal) sont divers. L'étude des représentations du français langue étrangère chez les apprenants de 4^e année moyenne du collège algérien permet donc de déterminer les valeurs affectives positives ou négatives que ces derniers attribuent à la

(9) Dans la mise en application de leurs politiques linguistiques à l'échelle nationale, les Etats usent de leur appareil formel (école, administration, médias, etc), dans le but de manipuler les représentations des citoyens en faveur de la langue officielle. Cette valorisation de la langue du pouvoir entraîne, progressivement, une dévalorisation de l'emploi des autres langues dominées.

(10) Garabato, Boyer et Brohy expliquent que la « représentation de la langue A (dominante) présente un contenu nettement positif (langue de plein exercice sociétal, langue de la modernité, du progrès scientifique, technologique... et de l'ascension sociale). Quant à la langue B (dominée), elle est l'objet d'un stéréotypage ambivalent : langue des racines, du cœur, de la nature mais aussi de la ruralité, de l'inculte...et du passé. D'où les attitudes générées tout aussi paradoxales : sublimation, idéalisation, fétichisation mais aussi stigmatisation, auto-dénigrement, culpabilité. D'où en aval les opinions qui s'expriment au travers de discours épilingues dont le solde est négatif pour la langue B et des comportements qui peuvent être interprétés comme des compensations, une sorte d'« accompagnement thérapeutique » de la substitution, de l'ordre du folklore passés ou d'une célébration purement symbolique. Mais le principal comportement induit, celui qui compte, c'est la non-transmission familiale de la langue B : cette non-transmission familiale est évidemment le repère majeur d'une substitution en cour » (2012 : 294).

langue française. D'après Claire Kramsch :

Le travail sur les représentations sociales présuppose un intérêt non seulement pour la manière dont les apprenants parlent et écrivent la langue, mais la façon dont ils pensent et se représentent le monde des locuteurs de la langue-cible : sa valeur symbolique sociale et culturelle, le monde auquel elle se réfère, les identités et les bienfaits économiques, sociaux et culturels auxquels son usage permet d'accéder (2012 : 319).

Les représentations apparaissent dans le discours d'une manière tacite ou explicite. Elles traduisent la conception des apprenants de la langue française et de son apprentissage. Lorsque l'on s'intéresse à leur étude en classe de langue étrangère, il est aussi important d'interroger le professeur et de vérifier comment il se représente l'apprentissage de la langue en question⁽¹¹⁾.

3-3-Les représentations des apprenants

Dans le but de connaître comment les apprenants de 4^e année moyenne perçoivent la langue française et son apprentissage, nous leur avons posé une série de questions. Leurs représentations, qui sont à la fois mentales et sociales, jouent un rôle dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère. Elles déterminent leurs attitudes⁽¹²⁾ et les stratégies qu'ils déploient lors des interactions.

3-3-1-Représentations de l'apprentissage de la langue française

Cette partie qui concerne les représentations de l'apprentissage de la langue française a pour objectif de savoir comment les collégiens se représentent ce dernier (facile, difficile, et/ou important). Elle vise à avoir notamment leur avis à propos du

(11) Il est question de « jugements que les enseignants portent sur leur travail, dans leurs décisions, leur comportement interactionnel et leur activité modélisante sur les apprenants. Elles sont, pour partie, héritées, stéréotypées, partagées par la communauté, mais en même temps, individuelle et changeantes ; elles se construisent localement au cours des échanges sociaux, se construisent en systèmes et émergent dans les discours ainsi que dans les actions » (Cambara, Cavalli, 2008 : 313).

(12) Provenant de la psychologie sociale, ce concept est défini comme une « disposition interne d'un individu vis-à-vis d'un élément du monde social [...] orientant la conduite qu'il adopte en présence, réelle ou symbolique, de cet élément » (Askevis-Leherpreux cité dans Lüdi, Py : 2003 : 88). Elle se traduit à travers des sentiments d'indifférence, d'attrait, d'admiration ou de rejet etc. Face à un même phénomène, à une langue, à ses usagers et à son apprentissage, on peut noter des réactions et des attitudes différentes qui peuvent être négatives ou positives.

recours à une autre langue dans la séance de français.

Afin de parvenir à identifier les représentations des apprenants quant à la facilité ou la difficulté de l'apprentissage de la langue française, nous leur avons posé la question suivante : « *Selon vous, la langue française est : facile à apprendre / difficile à apprendre / autre :.....* ». Nous avons pu alors recueillir des réponses différentes.

Les apprenants de la « classe A », qui considèrent que le français est facile sont nombreux. Leur pourcentage est de 47.5%. Quant à ceux qui le qualifient de difficile est de 20%. Environ 32.5% d'entre eux évaluent le degré de facilité et de difficulté de l'apprentissage de la langue française en employant le modalisateur « un peu ».

Evaluation de l'apprentissage du français par les apprenants du collège

« Omar El-Mokhtar »

	Facile	Difficile	Autre : un peu
Effectif	19	08	13
Pourcentage	47.5%	20%	32.5%

Concernant les apprenants de la « classe B », nous avons constaté que 29% parmi eux pensent que le français est facile. Ce qui est inférieur au pourcentage relevé dans la « classe A ». Nous avons noté aussi 15% des collégiens qui le jugent comme étant difficile. Environ 56% d'entre eux évaluent le degré de facilité et de difficulté de l'apprentissage de la langue française en employant les modalisateurs « moyen » et « un peu ».

Evaluation de l'apprentissage du français par les apprenants du collège

« Saâd Merazga »

	Facile	Difficile	Autre : Un peu, moyen
Effectif	12	06	23
Pourcentage	29%	15%	56%

Si l'on compare les résultats obtenus dans les deux classes, on peut considérer que l'apprentissage du français est jugé par la majorité des apprenants comme étant facile et abordable. Ceci s'explique par le sentiment de familiarité ressenti par les apprenants vis-à-vis de la langue française. Cette dernière fait partie de leur quotidien. Elle est présente dans leur environnement social et fait surtout l'objet d'un enseignement précoce, à l'école, dès la troisième année primaire.

Concernant la question qui vise à avoir le point de vue des collégiens sur le recours à une autre langue dans le cours de français⁽¹³⁾, elle a été formulée ainsi : «*Voulez-vous que votre enseignant (e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ? Oui / non*».

La majorité écrasante des apprenants, dans les deux classes, préfèrent que leur enseignante de français emploie une autre langue lors de l'explication de la leçon : 85% dans la « classe A » et 78% dans la « classe B ». Ce qui nous permet d'avoir une minorité de 15% d'élèves dans la première classe et 22% dans la seconde, qui désirent que le cours se déroule uniquement en langue française.

Le recours à une autre langue dans le cours de français

	Classe A		Classe B	
	Oui	Non	Oui	Non
Effectif	34	06	32	09
Pourcentage	85%	15%	78%	22%

(13) « les frontières entre les langues sont largement subjectives, et dépendent de nombreux facteurs, parmi ceux-ci des représentations qu'en ont leurs locuteurs à certains moments de leur histoire » (Moore, 2006 : 46).

Afin d'inciter les collégiens, dans le cas où la réponse serait positive, à préciser dans quelle autre langue ils aimeraient que leur professeur de français explique les leçons, nous avons choisi la question qui suit : « *si oui, dites laquelle ?* »

Les apprenants des deux classes s'accordent sur le choix de l'« arabe » avec ses deux variétés comme langue facilitatrice de la compréhension durant le cours de français. Chose qui est normale car ce sont les deux langues véhiculaires, à l'école est dans la ville de Batna. Il faut souligner cependant, que 42.5% des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar » cite la langue arabe sans donner de précision concernant la variété (arabe derdja ou arabe standard). Un pourcentage de 37.5% opte pour l'« arabe derja » et 05% sont partagés entre l'« arabe derdja » et l'« arabe fousha ». Ce dernier a été choisi par 05% des collégiens de l'établissement scolaire « Saâd Merazga ». Ceux qui restent, à savoir 73% d'entre eux placent l'« arabe derdja » en première position. Nous avons noté 06 collégiens de la « classe A » et 09 autres de la « classe B », qui n'ont donné aucune réponse. C'est le cas de ceux qui sont contre le recours à une autre langue dans le cours de français.

Langue choisie par les apprenants des eux collèges

	Omar El-Mokhtar				Saâd Merazga		
	Arabe	Arabe derdja	Arabe derdja ou Standard	Non réponse	Arabe Standard	Arabe Derdja	Non réponse
Effectif	17	15	02	06	02	30	09
Pourcentage	42.5%	37.5%	05%	15%	05%	73%	22%

Pour amener les adolescents objet de notre recherche à justifier leur choix, nous leur avons demandé : « *expliquez pourquoi* ».

Les apprenants de la « classe A » ont donné des réponses variées. D'après eux, le « français » est difficile, les élèves ne comprennent pas cette langue, l'« arabe derdja » est faciles et l'« arabe fousha » rend la compréhension des cours plus rapides. Les arguments

des collégiens ont été résumés dans les tableaux qui suivent en indiquant le nombre d'élèves pour chacun d'eux :

Arguments avancés par les apprenants du Collège « Omar El-Mokhtar »

Arguments des apprenants ayant répondu oui	Arguments des apprenants ayant répondu non
<p>-je ne comprends pas le français, les élèves ne comprennent pas le français (05)</p> <p>-arabe derdja est facile (1)</p> <p>-arabe derdja/arabe pour comprendre, pour que les élèves comprennent (12)</p> <p>-je ne comprends pas les mots difficiles (04)</p> <p>-arabe derdja parce que je le comprends (01)</p> <p>-arabe pour apprendre aux élèves le français et pour que cette langue deviennent facile (01)</p> <p>-arabe derdja pour nous expliquer (03)</p> <p>-arabe derdja ou fosha pour que la compréhension soit plus rapide (02)</p> <p>-arabe derdja parce que je ne comprends pas/ mes amis ne comprennent pas la langue/il ya des mots et des cours difficiles (5)</p>	<p>-non réponse (06)</p>

Concernant les apprenants de la « classe B », l'« arabe derdja » et l'« arabe standard » sont des langues faciles à comprendre. Elles aident leur enseignante à mieux expliquer le cours. Quant au « français », c'est une langue difficile qu'ils ne comprennent pas. Un seul collégien parmi ceux qui sont contre le recours à une autre langue dans le

cours de français a justifié son choix. Selon ce dernier, le français est une langue que l'on peut utiliser facilement. Le tableau qui suit regroupe l'ensemble des arguments des adolescents :

Arguments des apprenants du collège « Saâd Merazga »

Arguments des apprenants ayant répondu oui	Arguments des apprenants ayant répondu non
<p>-l'arabe (derdja) est une langue que je comprends (03).</p> <p>-Je ne comprends pas le français (04).</p> <p>-Je ne comprends pas le français et je ne sais pas le parler (04).</p> <p>-arabe derdja pour comprendre, pour mieux comprendre le cours (12)</p> <p>-arabe derdja est facile (02)</p> <p>-arabe derdja pour bien expliquer (03).</p> <p>-j'aimerais que mon enseignante m'explique certaines choses que je ne comprends pas en arabe pour m'aider (01).</p> <p>-arabe fousha, le français est difficile (01).</p> <p>-l'arabe est une langue que je comprends (01)</p> <p>-je comprends l'arabe mais pas le français (01)</p>	<p>.le français est une langue facile. On peut l'utiliser facilement (01).</p> <p>.les 08 autres apprenants n'ont pas donné d'arguments.</p>

Etant donné que les apprenants de 4^e année moyenne, qui appartiennent aux deux établissements scolaires « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga », vivent dans un contexte caractérisé par un plurilinguisme individuel et sociétal, leurs conceptions de l'importance des diverses langues dans la vie quotidienne sont différentes. Visant à

connaître ces conceptions, la question qui leur a été posée est la suivante : «*pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?*»

La majorité d'entre eux, dans les deux classes, considèrent que l'apprentissage en question est important : 95% dans la « classe A », et 90% dans la « classe B ». Nous avons noté cependant, 02 apprenants dans le collège « Omar El-Mokhtar » qui ont répondu « non » et trois autres du collège « Saâd Merazga ». Ce qui représente des pourcentages de 05 et 10%.

Importance de l'apprentissage du français chez les apprenants des deux collèges

	Classe A		Classe B	
	Oui	Non	Oui	Non
Effectif	38	02	37	04
Pourcentage	95%	05%	90%	10%

Pour expliquer leurs propos, nous leur avons demandé : « justifiez pourquoi ». La lecture de leurs réponses nous a permis de dégager deux conceptions de cet apprentissage. La première l'estime comme étant nécessaire, indispensable et utilisable dans les pratiques langagières sociales. La seconde le considère comme une réponse à des attentes et à des besoins personnels spécifiques (accès au travail, valorisation sociale, voyage, etc). Louise Dabène considère que « *cette estimation est liée au poids économique des pays où ces langues sont parlées* » (1994 : 51). Elle fait surtout l'objet de multiples variations en fonction de la période historique et des circonstances.

Parmi les apprenants qui trouvent que l'apprentissage du français n'est pas important dans la vie, nous avons pu relever deux collégiens de la « classe A » qui ont justifié leurs propos en répondant : « le français est difficile » ; « la plupart des peuples dans le monde ne le pratiquent pas, c'est l'anglais qui est le plus utilisé ».

Les arguments des adolescents des deux collèges figurent dans les tableaux ci-dessous :

Collège « Omar El-Mokhtar »

Arguments des apprenants ayant répondu oui	Arguments des apprenants ayant répondu non
<p>-le français est une langue internationale (02)</p> <p>-la majorité des Algériens emploient le français dans plusieurs domaines/la langue française est importante parce qu'elle est pratiquée dans plusieurs domaines (05).</p> <p>-Pour l'utiliser dans plusieurs domaines (02).</p> <p>-Pour discuter avec les gens et les professeurs (01).</p> <p>-le français est la langue préférée de tout le monde (01).</p> <p>-si on part dans des pays francophones, on peut comprendre et parler le français/nous avons besoin d'elle dans les voyages/on l'utilise à l'étranger (08).</p> <p>-si on interroge quelqu'un, il répond en français (01).</p> <p>-la langue française est employée dans la société et dans le travail (01).</p> <p>-c'est une langue importante dans notre vie (01).</p> <p>-pour nous cultiver et avoir des connaissances (01).</p> <p>-quand quelqu'un parle en français, on peut le comprendre et parler avec lui (03).</p>	<p>-la plupart des peuples dans le monde ne la pratiquent pas, c'est l'anglais qui est le plus utilisé (01).</p> <p>-difficile (01).</p>

<p>-le français est utilisé à l'université (03).</p> <p>-c'est une langue importante qui m'aidera dans mon avenir et ma vie professionnelle (03).</p> <p>-c'est une langue qui aide à développer la société (01).</p> <p>-il y a plus de francophones que d'arabophones (01).</p> <p>-tous les gens parlent la langue française alors il faut comprendre cette langue (04).</p>	
---	--

Collège « Saâd Merazga »

Arguments des apprenants ayant répondu oui	Arguments des apprenants ayant répondu non
<p>-On a besoin de la langue française (01).</p> <p>-Plusieurs personnes utilisent la langue française dans la vie quotidienne. Il est donc important de la comprendre et de la parler/tout le monde parle français aujourd'hui (05).</p> <p>-Elle nous sert dans la vie (04).</p> <p>-Je l'emploie pour naviguer sur internet (02).</p> <p>-Nous utilisons la langue française dans plusieurs domaines/ on parle beaucoup la langue française (02).</p> <p>-Cette langue est utilisée dans plusieurs pays (01).</p> <p>- C'est une langue qu'on utilise pour discuter avec autrui (04)</p>	<p>-non réponses (04)</p>

<p>-c'est une langue internationale/le monde parle français (04).</p> <p>-Pour que je puisse parler avec cette langue, elle est importante comme l'arabe/c'est une langue importante (03).</p> <p>-langue demandée (01).</p> <p>-apprendre la langue de l'autre est une protection pour nous (01).</p> <p>-pour nous cultiver (02).</p> <p>- c'est une langue internationale qu'utilisent les romantiques (01).</p> <p>-j'ai besoin de la langue française en France (01).</p> <p>-elle nous aide à communiquer avec les autres et dans notre avenir (03).</p> <p>-c'est la langue française qui est utilisée aujourd'hui (01).</p> <p>-l'anglais est la langue internationale mais le français est important pour moi car j'ai de la famille en France (01).</p>	
---	--

3-3-2- Représentations du plurilinguisme : soi et les langues

Les diverses langues coexistant sur le territoire algérien suscitent des réactions différentes chez les collégiens. Ceux-ci marquent leur identité en affichant leur préférence d'une langue par rapport aux autres⁽¹⁴⁾. Louise Dabène note que « *le statut informel d'une langue exerce une influence non négligeable sur les conduites mises en jeu lors de l'apprentissage. Il contribuera à déterminer l'ampleur de l'investissement intellectuel que le sujet est disposé à y consacrer* » (1994 : 53).

(14) « Dès que nous prenons la parole, nous occupons ou revendiquons une place dans la stratification sociale et dans l'espace géographique » (Py, Lüdi : 2003).

En demandant aux collégiens objet de notre recherche « *quelle est votre langue préférée ?* », leurs réponses étaient, dans l'ensemble, différentes.

Nous avons remarqué que la langue préférée des apprenants de la « classe A » est l'« anglais ». Il a été cité par 45% d'entre eux. Le « français » occupe la seconde position dans l'ordre de leur préférence. Le pourcentage de ceux qui l'ont choisi est de 22.5%. Quant aux autres langues, nous avons pu relever 17.5% des collégiens qui ont opté pour l'« arabe » avec ses deux variétés et 10% parmi eux pour l'« arabe » avec l'une des langues suivantes : français, anglais et chaoui. Un seul élève a répondu « espagnol ».

Langue préférée des apprenants du collège « Omar El-Mokhtar »

Langue préférée	Effectif	Pourcentage
-anglais	18	45%
-français	09	22.5%
-arabe avec ses deux variétés	07	17.5%
-arabe/français, arabe/anglais, arabe/chaoui	04	10%
-espagnol	01	02.5%
-non réponse	01	02.5%

En ce qui concerne la « classe B », 34% des collégiens affichent leur préférence pour l'« arabe » avec ses deux variétés. Ce qui est normal car la majorité d'entre eux sont issus de familles arabophones. Un pourcentage de 17% déclare préférer le « français ». Nous avons pu relever le même pourcentage d'apprenants qui ont sélectionné, selon les cas, cette langue avec l'« arabe » ou l'« anglais ». Un groupe de collégiens, à savoir, 12% ont choisi l'« arabe » et l'« anglais » et 10% l'« arabe derdja » et le « chaoui ». L'« anglais » a fait l'unanimité de 07.5% des élèves et le « chaoui » a été cité par un seul parmi eux.

Langue préférée des apprenants du collège « Saâd Merazga »

Langue préférée	Effectif	Pourcentage
-arabe avec ses deux variétés	14	34%
-français	07	17%
-français/arabe ou français/anglais	07	17%
-arabe et anglais	05	12%
-arabe derdja et chaoui	04	10%
-anglais	03	07.5%
-chaoui	01	02.5%

Après avoir dégagé la et/ou les langues préférées des collégiens de 4^e année moyenne, nous avons tenu à ce qu'ils justifient leur choix en répondant à la question : « *dites pourquoi ?* ».

Dans le collège « Omar El-Mokhtar », les apprenants qui ont opté pour l'« anglais » pensent que c'est une langue internationale, facile à comprendre et à parler. Elle est surtout pratiquée dans les voyages. Les adolescents précisent aussi que dans leur vie quotidienne, ils adorent la musique et les chaînes de télévision anglophones. Le « français », a été choisi quant à lui, pour sa facilité de compréhension. Certains collégiens déclarent l'aimer et d'autres avancent qu'ils envisagent poursuivre leurs études en France.

Les apprenants qui ont marqué leur préférence pour l'« arabe derdja » et le « chaoui » expliquent que ces derniers sont les langues de leurs ancêtres. Quant à l'« arabe standard », il est qualifié de belle langue, facile à apprendre. Concernant le collégien qui a choisi l'espagnol, l'explication qu'il a apporté et la facilité de celui-ci. Les réponses des apprenants ont été regroupées dans le tableau qui suit :

Arguments	Non réponse
<p><u>Anglais :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -l'anglais est facile/grammaire facile (02). -langue importante dans la vie (01) -l'anglais est une langue internationale, importante et amusante (07). -la majorité des pays parlent anglais (01). -c'est une langue facile, je l'aime et j'aime sa musique (01). -c'est une langue facile, je l'aime et j'aime ses films (01). -l'anglais est une belle langue, j'aime la parler (02). -l'anglais est une langue que je comprends (01). -nous comprenons l'anglais mieux que le français (01). -c'est une langue facile qu'on parle lorsqu'on voyage (01). <p><u>Arabe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -arabe parce que c'est ma langue et la langue de mon grand-père (01). -arabe; il est une belle langue (01). -l'arabe standard est une langue facile/ sa grammaire est facile (02). -je comprends l'arabe (02). -arabe derdja est une langue facile (02). -arabe derdja est facile et tout le monde le comprend (01). <p><u>Français :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -le français est facile à apprendre (01). -je veux partir plus tard à l'université de Paris pour faire médecine (01) -j'aime le français, c'est une langue facile à comprendre, qu'on utilise beaucoup (03). -je comprends le français (02). <p><u>Arabe et anglais :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -arabe et anglais sont de belles langues (01) <p><u>Chaoui et arabe derdja :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Tout mon entourage familial parle ces deux langues (01). <p><u>Espagnol :</u> très facile (01).</p>	<p>01</p>

Dans le collège « Saâd Merazga », les apprenants considèrent que l'« arabe derdja » et l'« arabe standard » sont des langues faciles que tout le monde comprend. Elles servent à communiquer dans la société, la famille et l'école. Le « français » qui occupe la seconde position est jugé comme étant important dans la vie. C'est une belle langue, facile à comprendre qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne.

L'« anglais » est considéré lui aussi par les collégiens comme une belle langue facile à apprendre et à parler. Il est surtout qualifié de langue de la technologie. Le « chaoui » a été choisi par certains informateurs parce que c'est une langue qu'ils parlent beaucoup dans leur entourage. Ce qui le rend facile à leurs yeux.

Le tableau ci-dessous renferme toutes les explications des apprenants :

Arguments des apprenants du collège « Saâd Merazga »

Arguments
<p><u>Arabe avec ses deux variétés :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -l'arabe derdja, je le comprends ainsi que tout mon entourage (01). -arabe derdja, nous le comprenons (02). -l'arabe fousha est une langue facile qui me sert à communiquer dans la société et l'école (01). - arabe parce que je le comprends (02). -arabe derdja est facile (02). -arabe est facile (02). -larabe derdja est une langue que nous comprenons et nous communiquons avec elle avec les autres (02). -l'arabe derdja est une langue avec laquelle nous communiquons beaucoup (01). -l'arabe est notre langue maternelle (01). <p><u>Français :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -c'est important dans notre vie (02). -c'est une belle langue (01). -c'est ma matière préférée et l'enseignante explique bien (01). -je l'aime et je le comprends (02). -le français je le comprend et je le parle avec ma mère (01).

Arabe et français :

-le français je l'aime et l'arabe je le comprends (02).

-l'arabe derdja et le français je les comprends (02).

-l'arabe derdja et le français sont faciles, nous les utilisons pour communiquer dans la vie quotidienne (01).

Français, anglais :

-le français et l'anglais sont de belles langues (01).

-je veux les comprendre (01).

Arabe derdja et chaoui :

-l'arabe derdja est facile, tout le monde le parle et le chaoui aussi (01).

-l'arabe derdja et le chaoui sont des langues faciles que je comprends (03).

Arabe et anglais :

-l'arabe fousha et l'anglais sont faciles (02).

-l'arabe derdja et l'anglais sont faciles (02).

-l'arabe et l'anglais sont de belles langues (01).

Anglais :

-c'est la langue de la technologie (01).

-c'est une langue facile que je comprends bien (01).

-c'est une langue dont la conjugaison et la lecture sont faciles (01).

Chaoui :

-c'est une langue que je parle beaucoup surtout lorsque je pars à la campagne (01)

Partant de l'étude des représentations des apprenants, nous avons pu démontrer l'influence du statut formel et informel du français, en Algérie, sur la conception de la langue en question et de son apprentissage. Etant donné que cette dernière est utilisée dans différents endroits (famille, quartier, école, etc), seul ou en alternance codique avec d'autres langues, elle occupe la seconde position dans l'ordre de préférence des langues chez les collégiens. Ceux-ci sont conscients de l'importance de son apprentissage dans leur vie quotidienne. La plupart d'entre eux, à savoir 95% des élèves du collège « Omar El-Mokhtar » et 90% de l'établissement scolaire « Saâd Merazga », considère que cette langue est employée par la majorité des Algériens dans la société et le travail. Elle leur

permet notamment d'accéder au savoir et de poursuivre leurs études à l'université.

L'omniprésence du français dans le contexte algérien a développé chez les apprenants une confusion entre la familiarité avec la langue et la facilité de cette dernière. Un nombre important de nos informateurs juge la langue française comme étant facile. Ceci ne les a pas empêchés d'être d'accord pour le recours à une autre langue dans le cours de français : 85% des collégiens de la « classe A » et 78% de la « classe B ». Parmi les arguments qu'ils ont avancés pour justifier leurs avis est que « la langue française est difficile ». Cette contradiction remarquée dans les représentations des adolescents s'explique par l'influence de la politique linguistique de l'état algérien sur les citoyens. Ce dernier autorise l'utilisation du français dans plusieurs domaines tout en lui attribuant le statut de première langue étrangère, à l'école et en dehors de l'école. Ce qui nécessite des contenus, des manuels, des méthodes et un volume horaire spécifiques à ce type d'enseignement. Chose qui n'est pas prise en charge actuellement par les concepteurs des programmes.

Les représentations de la langue française, de son apprentissage et de ses relations avec les autres langues que nous avons pu dégager, dans cette troisième partie du questionnaire, ont une influence sur les pratiques langagières des collégiens dans cette langue. Il ne s'agit pas en effet :

comme dans d'autres disciplines scolaires, d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, en particulier dans des processus d'interaction communicative, interviennent alors de façon significative des facteurs d'ordre psychologique, social, cognitif, idéologique ou affectif notamment, qui font apparaître de manière massive le rôle des représentations (Castelloti, 2001 : 30).

Partant de ce constat, la détermination de la relation des collégiens à l'étranger est cruciale dans notre travail.

3-4-Relation à l'étranger et discours xénophobe des collégiens

Dans la détermination de la relation des apprenants à l'étranger, nous avons exploité les résultats du test d'association de mots que nous leur avons fait passer dans les deux collèges « Saâd Merazga » et « Omar El-Mokhtar ». Les données recueillies ont été regroupées dans des tableaux qui nous ont permis d'effectuer deux types d'analyse :

quantitative et qualitative. Nous nous intéresserons aux représentations dont le nombre d'occurrences est important.

Concernant les cinq mots associés à la France, nous avons constaté que 16 apprenants du collège « Omar El-Mokhtar » ont cité la « Tour Eiffel », 15 parmi eux « Paris » et 08 collégiens l'ont qualifiée en employant les mots « Belle », « très belle » et « beau ». Nous avons noté aussi 05 adolescents qui ont utilisé « progrès », et 04 d'entre eux « chocolat », « langue française », « français », « française » et « P.S.G/football ». Les mots « vêtements » et « mode » ont été cités par 03 d'entre eux. Deux informateurs ont choisi « merveilleux », « mieux que nous », « voyage », « université », « amour/love », « musique ».

Le test a fait ressortir notamment des représentations négatives, qui sont la conséquence du passé historique du pays en Algérie. Nous avons pu relever ainsi « colonisation » et « 1830 » qui ont été cités par 16 apprenants ; le mot « guerre » par 08 d'entre eux, « indépendance/indépendance de l'Algérie/1962 » et « liberté » par 07 informateurs. Cinq élèves ont choisi « colonisateur/colonisatrice ». Quatre parmi eux « révolution ». Trois adolescents ont répondu par « traîtresse », « mépris », « violence » et « guerre d'Algérie ». Les mots « histoire », « souffrance » et « martyr » ont été donnés par deux apprenants. Les résultats obtenus sont réunis dans le tableau suivant :

Les occurrences des mots associés à la France (Omar El-Mokhtar)

Mots	Occurrences
Tour Eiffel	17
Colonisation/1830	16
Paris	15
Guerre	08
Belle/très belle/beau	08
Indépendance/indépendance de l'Algérie, 1962	07
Liberté	07
Colonisateur/colonisatrice	05
Le progrès	05

Chocolat	04
Révolution	04
Langue française	04
Française, français	04
Traïtesse	03
Vêtements	03
Violence	03
Mépris	03
Guerre d'Algérie	03
P.S.G/football	04
Histoire	02
Souffrance	02
Mode	03
Merveilleux	02
Martyres	02
Mieux que nous	02
Voyage	02
Université	02
Amour/love	02
La musique	02
La danse	02
Chants-Elysée, les filles, meurtre, génocide, liberté d'expression, organisée, facile, France, civilisation, bonne, vie facile, destruction, bonheur, bien, belle nature, verdure, forte avec ses mensonges, la mer, je t'aime pas, mon pays, racisme, le visa, la belle vie, les vacances, chanson, parfum, France, visiter ses rues, la danse, Céline Dion, commerçants, style, images, rock, découverte, destruction, notre cause, nous a détruit, maman, colons, ma sœur, langue du passé, langue de la maison, l'avenir, madame Bechoua, le cours.	01

Dans le collège « Saâd Merazga », certains apprenants ont qualifié la France d'une manière objective. Parmi les mots que nous avons relevés, « belle vie/vie » ont été cités 15 fois. Dix collégiens ont donné le mot « avenir ». La « liberté » a été citée par 08 élèves et les « places touristiques/le tourisme » par 07 d'entre eux. Six informateurs ont sélectionné «Paris » et « Tour Eiffel ». Trois autres ont choisi « développé/développement » et « belle/beauté ». Peu d'adolescents ont employé « civilisation », « étrangère », « travail », « mode », « P.S.G », les « belles filles », le « bonheur », « instruction », « instruit » et « Paris/Paris la capitale de l'amour ».

Nous avons pu dégager notamment, à partir du test, des représentations négatives de la France. Un nombre important d'apprenants, à savoir 13 d'entre eux, ont utilisé les mots « colonisation/occupation/coloniale». Six collégiens ont donné « histoire », «destruction/destructrice », « mépris/méprisante » et 05 autres «ennemi ». Quatre informateurs ont choisi « indépendance/1962 ». D'autres mots ont été cités mais à occurrence faible tels que « colonisateur », « révolution », « torture », « génocide », « assassin ». Le tableau qui suit renferme toutes les données collectées :

Les occurrences des mots associés à la France (collège Saâd Merazga)

Mots	Occurrences
La belle vie/la vie	15
La colonisation/occupation/coloniale	13
L'avenir	10
La liberté	09
Les places touristiques/le tourisme	07
Histoire	06
La destruction/destructrice	06
Mépris/méprisante	06
Paris	06
Tour Eiffel	06
Ennemi	05
Indépendance/1962	04
Colonisateur	03

La révolution	03
La torture	03
Développée/développement	03
Belle/beauté	03
Génocide/assassins	03
Civilisation	02
Etrangère	02
Le travail	02
La mode	02
P.S.G	02
Les belles filles	02
Le bonheur	02
Les personnes	02
Instruction/instruit	02
L'amour/Paris la capitale de l'amour	02
Le passé, la triste vérité, la souffrance, épanoui, le coq rouge, Zidane, musée du Louvre, magasins, les sciences, les moyens de transport, l'église, la vie, taxi gratuit, vie médiocre, le voyage, exploiteur, organisée, tout le monde y vit, la vérité, travail avec honneur, mauvaise, pays, grand, culture, puissance, démocratie, les ruines, les collèges, la modernité, les grandes maisons, la vie sans problèmes, l'honneur, France, la haine, la Fouine, faveur, ségrégation, exclusion, pauvreté, études, fort, marché, ouvrir, tableau, madame, les yeux, jeudi, Marseille, martyrs, musique.	01

En ce qui concerne les cinq mots associés aux Français, les apprenants du collège « Omar El-Mokhtar » qualifient ces derniers de différentes façons. Nous avons pu noter ainsi l'utilisation d'adjectifs mélioratifs tels que « civilisés/peuple civilisé » chez 11 informateurs, « beaux/belle/beauté rare » par 08 d'entre eux, « chrétiens » par 06 collégiens et « bon parleur », « cultivés » par 04 parmi eux. Des mots comme « progrès », « professeur de français », « François Holland », la « mode », la « chanson », la « médecine », « une autre religion/non musulman », la « comédie » et « Zidane » reviennent 03 fois. Quant à « propreté », « religions », « hospitaliers », « vive les Algériens », et « étrangers », ils ont été repris 02 fois.

Les élèves ont notamment donné des mots à connotation péjorative. Nous avons compté 05 parmi eux qui ont employé « non croyants », « je n'aime pas/peuple que je n'aime pas » et « racisme/raciste ». Quatre apprenants ont cité « colonisateurs », « colons » et « violence/violents ». Trois informateurs ont choisi « torture » et deux d'entre eux « colonisation » et « nous sommes meilleurs qu'eux ». Toutes ses données sont regroupées dans le tableau ci-dessous :

Les occurrences des mots associés à la France (collège Omar El-Mokhtar)

Mots	Occurrence
Civilisés/peuple civilisé/civilisation	11
Beaux/belle/beauté rare	08
Chrétiens	06
Non croyants	05
Je n'aime pas/peuple que je n'aime pas	05
Racisme/raciste	05
Bons parleurs	04
Colons	04
Colonisateurs	04
Cultivés	04
Violence/violents	04
Torture	03
François Holland	03

Progrès	03
Professeur de français	03
La mode	03
La chanson	03
La médecine	03
Zidane	03
Une autre religion/non musulmans	03
La comédie	03
La propreté	02
Les religions	02
Sérieux	02
Colonisation	02
Nous sommes meilleurs qu'eux	02
Vive les Algériens	02
Ma mère	02
Hospitaliers	02
Etrangers	02
Energie, jolis, traître, instruits, conscients, noble, avertir, respect, difficile de communiquer avec lui, la cuisine française, pays de la propreté, terroriste, mauvais, la guerre d'Algérie, tolérants, indépendance, ne se mêlent pas de ce qui ne les regardent pas, combattre, tyran, traître, force, relations, méprisants, progressé, la langue, tour Eiffel, jeux, la langue française, vêtements, chaussures, maquillage, actrices, joueurs, drapeau français, la joie, les cours, la classe, B.E.M, savoir, découverte, solidaires, nation, peuple, français, mon père, ma sœur, moi, les films, la chaîne, les villes, la France, intelligents, raisonnables, le style, Benzina, bon, les yeux bleus, football, propre, mal éduqué, intelligents, élégants.	01

Certains apprenants du collège « Saâd Merazga » ont qualifié, à leur tour, les Français d'une façon péjorative. Sept collégiens ont utilisé le mot « non croyants ». Quatre autres ont choisi de donner « égoïsme/égoïste », « arrogants » et « colonisateurs ». Les mots « méprisants », « non éduqués », « brutal », « haine », « chiens », « rancune », « trahison », « traître » ont été employés trois fois. Quant à « ennemi », « détestés », « vagabonds », « racisme », « idiots », « mafia » reviennent deux fois.

Nous avons constaté notamment lors de la lecture des réponses des apprenants, l'emploi de mots à connotation positive tels que « beaux/la beauté » qui ont été sélectionnés 10 fois. Six collégiens ont donné « culture/cultivés », « civilisés/civilisation » et « éduqués/éducation ». Cinq autres ont choisi « développement/développés » et quatre parmi eux « instruits/instruction ». Une partie de nos informateurs qui sont au nombre de 03 ont cité « propreté », « liberté » et « travail ». Des mots comme « garçons », « enfants », « sport », « organisation », « femmes », « intelligence », « naïfs » et « travailleurs » ont été répétés 02 fois. Le tableau qui suit synthétise toutes ces données :

Les occurrences des mots associés aux Français (collège SaâdMerazga)

Mots	Occurrences
Beaux/la beauté	10
Non croyants	07
Cultivés/culture	06
Civilisés/civilisation	06
Développement/développés	05
égoïste/ égoïsme	04
Arrogant	04
Instruits/instruction	04
Colonisateurs	04
Eduqués/éducation	06
Propreté	03
Liberté	03
Méprisants	03
Non éduqués	03

Brutal	03
Haine	03
Travail	03
Chiens	03
Rancune	03
Trahison/traîtres	03
Les enfants	02
Les garçons	02
Sport	02
Les hommes	02
Organisation	02
Ennemi	02
Intelligence	02
Les femmes	02
Détestés	02
Vagabonds	02
Joueurs de football	02
Racisme	02
Travailleurs	02
Idiots	02
Naïf	02
Voleurs	02
Citoyens, idiots, mafia, voleurs, sociables, chrétiens, démocrates, scientifiques, libres, les droits, l'honneur, progrès, niveau, prétentieux, libertins, riches, respecté, savoir, connaissance, fautifs, difficiles, fils à papa et à maman, poubelle du monde, rusé, respect, belle vie, valeurs, épanouis, Mouloud Feraoun, conjugaison, la France, la grammaire, mon professeur, politesse, froideur, je n'aime pas, vengeance, jouent bien au football, riches, mauvais, gentils.	01

L'analyse du test d'association de mots nous a permis de dégager des représentations contradictoires des collégiens. D'une part, ils associent la France et les Français à la « beauté », la « civilisation », l'« intelligence », l'« instruction », l'« éducation », l'« organisation », la « propreté », le « développement », le « tourisme », le « sérieux », la « mode », le « progrès », le « travail » et le « sport ». D'autre part, ils perçoivent le pays en question et ses habitants d'une façon négative en les associant à la « guerre », la « colonisation », l'« histoire », les « martyres », la « destruction », la « souffrance », le « mépris », l'« oppression », la « trahison », la « violence », le « meurtre », la « torture », la « haine », la « maltraitance des Algériens dans le passé » et la « guerre d'Algérie ».

Cette hétéro-désignation péjorative⁽¹⁵⁾ est accentuées par des termes dévalorisants tels que « colonisateurs », « ennemis de l'Algérie », « non croyants », « détestés », « sauvages », « égoïstes », « traîtres », « méchants », « arrogants », « rancuniers », « chrétiens », « une autre religion », « racistes », « violents » et « je n'aime pas ».

Tous les stéréotypes utilisés pour catégoriser⁽¹⁶⁾ la France et les Français sont révélateurs d'une « xénophobie » ressentie vis-à-vis de l'« autre ». Cette « haine » qui va jusqu'à l'emploi d'« injures » et de termes « discriminatoires » provient du système d'évaluation⁽¹⁷⁾ inculqué par le pouvoir qui vise depuis l'indépendance de l'Algérie, la promotion de l'identité arabo-musulmane. Ils sont surtout la conséquence du passé sanglant de la France dans le pays durant la colonisation. Ce dernier qui est enseigné⁽¹⁸⁾ dans le cours d'histoire dès la 3^e année primaire participe dans la formation de l'identité nationale des apprenants. Il les influence surtout dans leur apprentissage de la langue

(15) Le contenu de l'hétéro-désignation péjorative est « présenté comme allant de soi, correspondant à des vérités absolues, incontestables, des évidences partagées par tous » (Stavroula Katsiki, 2012 : 207).

(16) « La catégorisation constitue un premier pas vers la séparation, voire l'exclusion. Or, nommer quelqu'un, c'est déjà le catégoriser, car cela implique le choix d'un terme offert par la langue pour le désigner, choix dénommatif plus ou moins subjectif, plus ou moins anodin » (op.cit : 206).

(17) « L'acte de catégorisation, lorsqu'il parvient à se faire reconnaître ou qu'il est exercé par une autorité reconnue, exerce par soi un pouvoir » (Bourdieu, 1982 : 140).

(18) « Les discours de haine ordinaires ne font que reprendre des discours institutionnels antérieurs ou actuels qui les valident et leur accordent un pouvoir » (Stavroula Katsiki, 2005 : 208).

française⁽¹⁹⁾. Ceci dit « *l'incapacité d'un apprenant à pouvoir réduire la distance subjective contribue à ralentir considérablement sa progression* » (Klein cité dans Moore, : 185).

D'après Genviève Zarate (2012), les représentations conflictuelles sont porteuses d'informations. Elles traduisent le poids de la politique éducative et linguistique de l'Etat sur les apprenants⁽²⁰⁾. Elles se manifestent surtout, au niveau linguistique, à travers une guerre des langues (Calvet, 1999). Celle-ci apparaît dans le discours des apprenants qui révèle le métissage linguistique.

Après avoir dégagé la relation des apprenants à l'étranger, nous allons à présent passer à l'analyse du questionnaire que nous avons fait passer aux enseignantes. Ce dernier nous permet d'avoir une idée sur leur conception de l'enseignement/apprentissage⁽²¹⁾ de la langue française ainsi que sur leurs stratégies communicatives déployées en classe.

3-5-Représentations des enseignantes et stratégies communicatives en classe

Comme nous l'avons déjà souligné, dans le premier chapitre, les deux classes que nous avons enregistrées sont animées par deux enseignantes de sexe féminin. Elles se distinguent par leur appartenance socioculturelle, leur âge, leur niveau intellectuel, leur formation initiale ainsi que leur expérience dans le domaine de l'enseignement. Les stratégies communicatives qu'elles adoptent, en classe, dépendent d'une grande part des représentations qu'elles ont de leur public et de l'enseignement/apprentissage de la langue française⁽²²⁾.

(19) « La description scolaire est impliquée dans la construction de l'identité nationale et se trouve impliquée dans la construction de l'identité nationale de l'élève » (Zarate, 2012 : 11)

(20) John Gumperz considère « les relations de face-à-face entre l'enseignant et l'élève comme interactivement immergées dans un contexte constitué de procédures et de pratiques scolaires légitimées par la politique et l'idéologie en matière d'éducation » (1989 : 131).

(21) « Il (l'instituteur) agit quotidiennement de par sa fonction sur la faculté d'expression de toute idée et de toute émotion : sur le langage » (George Davy cité dans Bourdieu, 1982 : 32).

(22) Il est question de « jugements que les enseignants portent sur leur travail, dans leurs décisions, leur comportement interactionnel et leur activité modélisante sur les apprenants. Elles sont, pour partie, héritées, stéréotypées, partagées par la communauté, mais en même temps, individuelle et changeantes ; elles se construisent localement au cours des échanges sociaux, se construisent en systèmes et émergent dans les discours» (Cambara, Cavalli, 2008 : 313).

Les stratégies communicatives⁽²³⁾ sont, en effet, un ensemble d'actions visant l'accomplissement d'une tâche. Elles ont pour objectif de transmettre des connaissances dans la langue en question et à résoudre des problèmes communicatifs rencontrés au cours de l'interaction pédagogique. Pour ce faire, l'enseignant peut recourir à deux procédés. Le premier représente le « teacher talk » (réduction, redondance, ralentissement du débit, clarification) (Causa, 2002 : 61). Le second concerne quant à lui, le recours à une autre langue. Ces comportements conversationnels sont susceptible, selon certains chercheurs, d'instaurer chez les apprenants des habitudes d'apprentissage et de communication dans la langue cible⁽²⁴⁾.

Afin de faire le diagnostic des représentations et des stratégies communicatives des deux enseignantes, nous leur avons posé une série de questions. La première question consiste à savoir s'ils emploient une autre langue dans le cours de français, de la citer dans le cas où la réponse serait positive, et d'expliquer enfin la raison de son utilisation : « *avez-vous l'habitude d'utiliser une autre langue dans le cours? Oui /non. Si oui dites laquelle ? Expliquez pour quelle raison employez-vous cette langue ?* ».

L'enseignante du collège « Saâd Merazga » déclare qu'elle a souvent recours à la langue arabe « derdja » et « standard » en classe. Elle explique les raisons de cet emploi de la manière suivante : « *l'arabe me permet de gagner du temps et de faciliter la compréhension et la communication avec les apprenants* ». Concernant la seconde enseignante, l'utilisation d'une autre langue, à savoir l'arabe avec ses deux variétés, dans son cours n'est pas fréquente. Pour justifier, elle dit : « *j'emploie l'arabe de temps en temps pour aider les apprenants à mieux comprendre* ».

(23) D'après Maria Causa « les stratégies communicatives d'enseignement sont l'ensemble des conduites pédagogiques permettant à l'enseignant de maximaliser la bonne passation des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants. » (2002 : 62).

(24) De nombreux chercheurs mettent l'accent sur « les effets de certaines pratiques d'enseignant sur la formation de comportements d'apprentissage et sur des positionnements d'apprenants, mais aussi sur le développement de certaines représentations sociales à propos des pays, des langues et de leurs locuteurs ;

-linguistiques à propos des liens et des passages potentiels entre les langues ;

-et d'apprentissage à propos des objectifs, des démarches, des pratiques de transmission des langues en classe » (Moore, op.cit : 183).

La seconde interrogation du questionnaire vise à avoir une idée sur les habitudes langagières des apprenants : « *Vos apprenants ont-ils l'habitude d'utiliser d'autres langues que le français pour s'exprimer ? oui/non. Si oui, dites lesquelles ? A votre avis, pour quelle raison ont-ils recours à une autre langue que la langue française ?* ».

Les réponses des enseignantes ont été affirmatives. Elles ont avancé toutes les deux que leurs apprenants employaient, selon les cas, l'« arabe derdja » ou « standard ». Afin de justifier leurs propos, l'enseignante du collège « Omar El-Mokhtar » note que « *les apprenants sont incapables de parler français dans toutes les situations de communication* ». Quant à l'enseignante de l'établissement scolaire « Saâd Merazga », elle pense que « *le français est une langue difficile* » et que « *le niveau des collégiens ne leur permet pas de s'exprimer uniquement dans cette langue.* »

La dernière question a pour objectif de connaître les représentations des deux enseignantes concernant l'enseignement/apprentissage du français. Dans le but d'aboutir à cet objectif, nous les avons interrogées ainsi : « *Pensez-vous que les textes officiels devraient autoriser l'utilisation d'autres langues dans le cours de français ? Oui/non. Pourquoi ?* »

L'enseignante du collège « Saâd Merazga » a répondu par « oui ». D'après elle : « *l'utilisation d'une autre langue surtout l'arabe constituerait une aide pour les collégiens et faciliterait l'apprentissage de la langue française* ». La réponse de la deuxième enseignante était par contre négative. Même si elle affirme utiliser occasionnellement l'arabe pour faciliter la compréhension et la communication, elle pense que le recours à une autre langue dans le cours de « français » n'est pas bien. Pour argumenter, elle avance que « *l'utilisation d'une autre langue que le français rendrait la tâche plus difficile* » et que « *c'est la source des interférences chez les apprenants* ».

Partant des résultats des questionnaires administrés aux deux enseignantes, nous pouvons constater que le passage de la langue française à l'arabe « derdja » et/ou « standard » fait partie du quotidien des apprenants et de leurs professeurs dans le cours de français mais à des degrés différents. S'inscrivant dans le cadre d'un contrat didactique⁽²⁵⁾,

(25) D'après G.Brousseau, qui a été cité par Jean François De Pietro, le contrat didactique est « ces habitudes (spécifiques) du maître attendue par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par les maître ».

ces pratiques les dotent d'habitudes d'enseignement et d'apprentissage, qui les influencent dans le développement de leurs pratiques langagières dans la langue en question.

Le recours à l'arabe avec ses deux variétés est une stratégie communicative consciente utilisée par les enseignantes afin de répondre aux besoins de leurs apprenants et à leur manque dans la langue cible. Remplissant des fonctions différentes (facilitation, compréhension), l'alternance codique répond donc à une intention de communication qui vise à faire passer le message, en classe, d'une manière optimale.

Conclusion

Cette partie de notre recherche nous a servi à décrire les pratiques langagières de nos informateurs, dans les contextes scolaire et extrascolaire. Variant de l'emploi monolingue des différentes langues en contact à leur usage alterné, ces pratiques relèvent d'un mode de communication intériorisé inconsciemment par les collégiens. Elles sont aussi la marque de leur répertoire verbal plurilingue, qui se structure en fonction du mode d'acquisition des langues présentes, de leurs statuts et leurs fonctions dans les différentes interactions.

La partie nous a surtout permis d'identifier les représentations conflictuelles des collégiens de l'étranger, de la langue française et de son apprentissage. Ces représentations sont liées à leurs expériences culturelles, affectives et linguistiques. Elles sont surtout influencées par le système de catégorisation imposé par l'ordre social (société, famille et école). Etant sous la pression de la politique linguistique et éducatives algérienne visant le conformisme social de l'Etat-nation, les apprenants algériens s'approprient des formules d'évaluation subjectives qui marquent leur attachement à l'identité nationale. Ces formules les influencent dans leur rapport à l'étranger et créent des distances avec l'« autre ». Elles sont notamment déterminantes dans leur apprentissage et leurs pratiques langagières qui sont, d'après Gumperz (1989) et Philippe Blanchet (2000), le lieu de construction et d'affirmation de l'identité d'un individu.

Ce troisième chapitre nous a permis finalement de jeter un regard sur les stratégies communicatives des deux enseignantes de français en classe. Ces dernières qui sont caractérisées par un recours à l'arabe (standard et derdja) ont deux fonctions. La première est acquisitionnelle. Elle vise à faciliter l'apprentissage de la langue française. La seconde

est communicative. Son rôle est d'assurer la continuité du processus communicatif et l'organisation pédagogique de l'échange. Traduisant une hétéro-évaluation du niveau de la classe, les stratégies en question et leur intensité varient en fonction du profil des enseignants, de leurs représentations de la langue française et de son apprentissage.

Les pratiques langagières alternées des langues, dans les contextes scolaires et extrascolaires, les stratégies communicatives des enseignantes et des apprenants qui font appel à l'arabe en classe de français langue étrangères développent des habitudes de communication, d'enseignement et d'apprentissage chez ces derniers. Qualifiées d'« habitus langagier » (Bourdieu, 1982), elles marquent leur empreinte dans leur discours-en-interaction en langue française.

Partant de ce constat, le chapitre qui suit portera sur les discours-en- interaction produits par les collégiens de 4^e année moyenne, dans les deux établissements scolaires « Saâd Merazga » et « Omar El-Mokhtar ». Etant donné que nous nous inscrivons dans le cadre de l'analyse de la communication exolingue, notre objectif est de faire une description affinée de leurs interactions orales voire « parler plurilingue » sur le plan syntaxique et lexical.

Chapitre IV

Analyse des interactions : état du parler plurilingue des apprenants au niveau syntaxique et lexical

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'analyse des interactions orales enregistrées dans les deux collèges objet de notre recherche. Il nous permet de comprendre comment les apprenants de 4^e année moyenne mettent en œuvre leur compétence plurilingue dans leurs discours coproduits avec leurs enseignantes, en classe de français langue étrangère. Il nous sert surtout à examiner la manière avec laquelle s'effectue le contact des langues dans la construction des tours de paroles. Une identification des procédés d'appropriation du français par les collégiens sera notamment au centre de nos préoccupations.

Nous commencerons le chapitre par une explication de la méthode d'analyse du corpus et la justification de son choix. Nous serons appelée par la suite, à étudier les marques transcodiques dans le discours des collégiens. Cette dernière qui a eu lieu en trois étapes a pour objet d'étude les interférences, les emprunts, les calques et la structure de l'alternance codique. Nous terminerons notre analyse par l'examen des stratégies exolingues déployées par les collégiens dans l'appropriation de la langue française et leur impact sur la structure des énoncés.

1-La méthode d'analyse du corpus

L'analyse du corpus, qui renferme deux interactions orales réalisées dans des classes de 4^e année moyenne du collège algérien, s'est réalisée en plusieurs étapes. Nous avons commencé de prime abord, après une transcription des enregistrements en question, par une segmentation des discours obtenus. Celle-ci a été effectuée en fonction de l'objectif de notre recherche, à savoir l'étude de la syntaxe et de la particularité lexicale dans les interactions des apprenants.

L'étude de la syntaxe⁽¹⁾ concerne « *la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités* » (Dubois, 1994 : 468). Ces unités se regroupent en syntagmes qui sont identifiables à travers des procédures de segmentation et de classification. Dès lors, dans la description syntaxique du discours-en-interaction des collégiens de 4^e année qui nous intéresse, nous nous sommes penchée sur les lois qui régissent la combinaison des unités simples (parties du discours) en unités complexes (syntagmes et phrases).

La particularité lexicale traduit quant à elle, une créativité langagière chez les apprenants en tant que sujets alloglottes. Dans son étude, nous partons du principe que l'écart par rapport à la norme n'est pas perçu par les apprenants en question comme une erreur. Il est plutôt la trace, dans leur lexique, d'une compétence plurilingue⁽²⁾ qu'ils ont acquise tout au long de leur processus de socialisation dans un contexte socioculturel et politique algérien spécifique⁽³⁾. Autrement dit « *la manifestation d'une identité culturelle et sociale* » (Derradji, 2004 : 15). Donnant lieu ainsi à des formes lexicales particulières de l'usage du français.

(1) La syntaxe vient « du grec syntaxis : mise en ordre, disposition, assemblage » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 39).

(2) « Les chercheurs représentent le contact de langues chez un individu non plus en terme de dépendance par rapport à des systèmes, mais en terme de créations langagières, c'est-à-dire d'activité discursive originale. Ceci ne signifie pas que les liens du locuteur avec les systèmes soient négligeables, mais qu'il les prend en charge et les intègre à une compétence nouvelle » (Lüdi, Py, 2003 : 104).

(3) « Depuis quelques années, les chercheurs ont pris conscience du fait que le contexte n'est pas seulement un décor extérieur, mais une des racines de l'acquisition des langues » (Lüdi, Py, op.cit : 127).

Les discours-en-interaction enregistrés dans les deux collèges « Saâd Merazga » et « Omar El-Mokhtar » sont caractérisés, comme nous l'avons souligné auparavant, par de nombreux transferts et une alternance codique⁽⁴⁾ entre le « français », l'« arabe derdja » et l'« arabe standard ». Etant donné que nous nous inscrivons dans le cadre de la communication exolingue, nous avons jugé nécessaire afin d'aboutir aux objectifs de notre recherche d'analyser les stratégies communicatives des collégiens et les marques transcodiques dans leurs interactions. Ces dernières nous permettront de jeter un regard sur le discours des collégiens au niveau syntaxique et lexical. Nous désignerons le corpus du premier établissement scolaire « COPI ». Quand au second, il sera qualifié de « COPII ».

2-La manifestation discursive du plurilinguisme : les marques transcodiques

De nombreux chercheurs tels que George Lüdi et Bernard Py (2003), Rémy Porquier et Bernard Py (2000), Carole Myers Scotton (2003), Danièle Moor (2005) et Louise Dabène (1994) se sont penchés sur le phénomène de contact des langues dans des interactions d'interlocuteurs vivant dans des contextes multilingues. Selon ces chercheurs, la manifestation par excellence de la compétence bilingue ou plurilingue chez les sujets alloglottes, est le « mélange des langues ». Ce phénomène qui est qualifié de « marques transcodiques » est défini comme étant « *tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété* » (Lüdi, Py, 2003 : 142).

Constatée dans les milieux formels (la classe de langue seconde et étrangère) et informels (milieu social), les « marques transcodiques » sont considérées comme l'expression d'une identité culturelle et linguistique. Elles représentent une forme particulière de parler qui dépend aussi bien des conventions sociales que des habitudes langagières des interlocuteurs⁽⁵⁾. Le phénomène est surtout l'indice d'une interpénétration des différentes langues constitutives du répertoire verbal du locuteur bilingue voire plurilingue. Parmi ces indices, nous pouvons compter le code switching, les emprunts, les calques et les interférences que nous avons pu dégager lors de l'analyse de notre corpus.

(4) Tout au long de notre analyse, nous utiliserons le terme d'« alternance codique » et celui de « code switching » emprunté à l'anglais comme synonyme du premier.

(5) « communiquer signifie évoquer, chez l'auditeur, un ensemble d'expériences d'un type particulier » (Lüdi, Py, 2003 : 147).

2-1-L'interférence linguistique

L'interférence linguistique est un phénomène langagier inconscient que l'on peut observer chez un sujet bilingue ou plurilingue. Elle est définie par Hamers cité dans l'ouvrage de Bernard Zongo comme « *processus psycholinguistiques qui fonctionnent habituellement[...]chez un même individu* » et « *produit linguistique de cette interaction* » (2004 : 236). Etant la trace discursive du contact des langues, elle se produit au niveau phonique, orthographique, lexical, et grammatical. Pour notre part, nous nous sommes intéressée uniquement à ces deux derniers niveaux.

2-1-1-L'interférence lexicale

Ce type d'interférence qui touche notamment le niveau sémantique a été repéré dans le corpus des deux classes. Cherchant à transmettre leurs idées, les apprenants ont eu recours à des mots inappropriés résultant d'une traduction intégrale qu'ils ont effectuée de l'arabe au français.

Dans « la classe A », nous avons dégagé plusieurs extraits caractérisés par l'utilisation des mots « *éducation* », « *jardin* » et « *emploie* » qui sont représentatifs de ce phénomène :

A₃ : je suis pour *l'éducation* des animaux parce que euh les animaux on doit les protéger.

je suis pour *l'élevage* des animaux parce que euh on doit les protéger

A₁₀ : madame quand tu visites des *jardins* zoologiques.

madame quand tu visites des *parcs* zoologiques.

A₃₅ : madame le bon dieu a créé les êtres vivants libres euh donc on peut pas les priver de leur liberté et moi personnellement je suis contre faire des zoos car madame je vois que les animaux ne sont pas à l'aise aux cages et en plus de cela l'homme les *emploie* pour gagner l'argent c'est tout madame.

A₃₅ : le bon dieu a créé les êtres vivants libres euh donc on ne peut pas les priver de leur liberté et personnellement je suis contre la construction des zoos car les animaux ne sont pas à l'aise dans les cages et en plus l'homme les **exploite** pour gagner de l'argent.

Dans la « classe B », nous avons identifié une seule interférence lexicale qui est l'emploi du mot « *lire* » dans l'extrait qui suit :

A₇ : euh l'auteur euh contre le travail des enfants parce que euh les enfants il n'y a pas le temps euh de jouer euh le temps de jouer dans la maison et (.) ne pas *lire* dans la mai dans la maison euh etc.

L'auteur est contre le travail des enfants parce que ces derniers n'auront pas le temps d'**étudier** et de jouer à la maison.

2-1-2-L'interférence grammaticale

Ce type d'interférence qui se produit au niveau des règles grammaticales affecte l'organisation syntaxique de l'énoncé. Il a été dégagé dans les deux corpus sous deux formes. La première est le genre des noms. Quant à la seconde, elle concerne la position des adverbes.

2-1-2-1-Le genre des noms

Notre corpus regorge d'exemples concernant ce type d'interférences que les apprenants commettent en faisant référence à la langue arabe.

La manifestation du phénomène dans la « classe A » a été repéré à travers les noms « *cage* », « *prison* » et « *chance* » qui ont été utilisés au masculin alors que ce sont des noms féminins. Ceci apparaît clairement dans les extraits ci-dessous :

Sandousse : je suis contre les zoos voient toujours **un prison** à les animaux et le animaux aiment liberté et la nature.

Je suis contre le zoo car c'est **une prison** pour les animaux qui aiment la liberté et la nature.

A₁₂ : les animaux sont protégés dans **un cage** madame comment ?
comment les animaux sont-ils protégés dans **une cage** ?

Okba : madame madame dans la nature ils sont pris par des chasseurs madame et quand on les met dans un zoo madame on donne **un chance** de vivre madame.

madame dans la nature ils sont capturés par des chasseurs et quand on les met dans un zoo on leur donne **une chance** de vivre.

Ce type d'interférence a été noté également dans la « classe B ». Se référant à la langue arabe, les collégiens donnent aux mots « **journée** » et « **question** » le genre masculin alors que ce sont deux noms féminins :

A₆ : L'auteur est contre le travail des enfants parce qu'il euh il donne des arguments comme euh ils les enfants euh préparent le repas dans euh ils se coupent de la maison euh il n'a pas le temps de a de aller de l'école et euh n'a pas de temps de jouer et euh de composer et n'a pas de temps de jouer et euh et il est contre parce qu'il y a **un journée** mondiale c'est le douze juin.

L'auteur est contre le travail des enfants pour lui ces derniers lorsqu'ils préparent à manger ils n'auront pas le temps d'aller à l'école de jouer de passer les examens et il y a **une journée** mondiale de l'enfant qui est le douze juin.

A₁₉ : Moi contre travail des enfants parce que pas le temps d'aller à l'école et il y a **un question** toujours elle pose pourquoi l'ex l'exploitation des enfants et pourquoi ne donner pas les droits euh pour vivant comme je veux.

Je suis contre le travail des enfants parce qu'ils n'ont pas le temps d'aller à l'école et il y a **une question** que je me pose toujours pourquoi exploiter les enfants et ne pas leur donner le droit de vivre comme ils le veulent.

2-1-2-2-La position des adverbes

L'emplacement de certains adverbes suit celui de la langue arabe avec ses deux variétés. Dans cette langue, il est toujours placé après le nom. Or ce n'est pas toujours le cas en langue française. Plusieurs cas de ce type d'interférences ont été remarqués dans les interactions des deux classes.

Dans l'extrait ci-dessous que nous avons pris de l'interaction réalisée dans la « classe A », l'adverbe « *mieux* » est placé après le verbe « *protéger* » alors que celui-ci est à l'infinitif. Pour exprimer la même idée en langue arabe, le syntagme prend la forme employée par l'apprenant :

Aridj : madame je suis pour (.) madame pour *protéger mieux* les animaux madame de gagner de l'argent madame à la ville madame euh
madame je suis pour (.) afin de **mieux protéger** les animaux et faire gagner de l'argent à la ville.

Le même procédé a été constaté dans la « classe B », où nous avons pu relever les cas suivants :

Farida : madame ils ont droit d'être respectés et d'être soignés et *manger bien* pour pour leur santé et voyager et reposer euh pour euh madame pour euh (rire) madame exactes en bien santé et bien santé et maladie.
madame ils ont le droit d'être respectés soignés et de **bien manger** afin d'être en bonne santé ils doivent aussi voyager et se reposer pour ne pas tomber malades.

A45 : les droits des enfants madame le nom et le prénom euh le droit de jouer de santé de aller à l'école de voyager de voyager pour de de voyager de de dorme (.) de *manger bien*.
les enfants ont le droit d'avoir un nom et un prénom de jouer d'être en bonne santé de voyager de dormir et de **bien manger**.

- A₅₄ : euh chaque enfant euh dans le monde le monde a des droits comme le repose et le **dormer bien** et manger et la non exploitation euh et plusieurs des droits
chaque enfant dans le monde a plusieurs droit comme se reposer **bien dormir** manger et ne pas être exploité.
- A₅₈ : il y a beaucoup des droits des enfants jouer **dormer bien** et aller à l'école et acheter tout (.) madame il est#
les enfants ont beaucoup de droit jouer **bien dormir** aller à l'école et acheter tout ce qu'ils veulent.
- A₇₀ : les les devoirs **réviser bien** euh le réviser bien pour les (.) et je je ne je ne casser pas les chaises et les tables et les fenêtres et euh je fais l'exercice à la maison.
les devoirs des enfants sont de **bien réviser** (.) de ne pas casser les chaises et les tables et les fenêtres (.) et de faire leurs exercices à la maison.
- A₇₄ : à côté des droits des enfants il y a des devoirs (.) donc des devoirs d'enfants pour les parents et pour les ense les enseignants et et **réviser bien** à la maison et faites les exercices (.) et ne fume pas les cigarettes et la drogue donc c'est ça.
en plus des droits les enfants ont des devoirs (.) leurs devoirs envers leurs parents et leurs enseignants sont de **bien réviser** et de faire leurs exercices à la maison (.) et ne pas fumer les cigarettes et la drogue c'est ça.

L'analyse des deux types d'« interférence lexicale et grammaticale», dans cette première partie, nous a permis d'examiner comment les apprenants, dans les deux collèges, se réfèrent inconsciemment à l'arabe avec ses deux variétés pour employer du matériel linguistique dans la langue française. Etant les deux langues les plus utilisées dans la sphère des activités des apprenants, elles représentent pour eux un point de départ dans l'accès au français. Afin de mieux illustrer ce phénomène, nous allons nous pencher, dans l'élément qui suit, sur le phénomène de « calque ».

2-2-Le calque

Hamers cité dans l'ouvrage de Zango définit le calque comme « *un emprunt du syntagme ou de la forme étrangère avec traduction littérale de ses éléments* » (2004 : 237). Selon le même auteur, il a un caractère inconscient. En se référant à cette définition, nous avons pu dégager ainsi, lors de l'analyse des interactions des apprenants des deux classes, plusieurs cas de calque.

Le premier cas a été relevé dans le corpus recueilli auprès des apprenants du collègue « Omar El-Mokhtar ». Calquée sur l' « arabe derdja », la forme en question se trouve dans l'extrait suivant :

Bada : madame madame je suis contre les animaux ne **se trouvent pas à l'aise** au cage (.) madame et je suis pour car les gens sont toujours heureux quand ils voient des animaux difficiles à trouver madame.

madame je suis contre le zoo car les animaux ne **se sentent pas à l'aise** dans une cage et je suis pour parce que les gent sont heureux de voir des animaux rares.

Dans la « classe B », le calque a pris différentes formes. Celles-ci ont servi aux collégiens à exprimer leur point de vue négatif à propos du travail des enfants. Ces expressions qui sont marquées par l'exclusion du verbe sont calquées sur l'« arabe » avec ses deux variétés caractérisées par l'absence de ce dernier. Les extraits suivants présentent des exemples variés :

A5 : **il contre** euh parce que euh il euh nuisible par la santé et la sécurité des enfants.

il est contre le travail des enfants euh parce qu'il est nuisible pour leur santé et leur sécurité.

Haroun : *il contre* par exemple le travail des enfants.
il est contre par exemple le travail des enfants.

A₁₉ : *moi contre* travail des enfants.
je suis contre le travail des enfants.

A₃₅ : *moi contre ça* parce que euh je n'aime pas les enfants qui travailler (.) ils commencent le travail
je suis contre parce que euh je n'aime pas les enfants qui travaillent.

A₃₅ : *moi contre.*
je suis contre.

Un autres cas de calque a été relevé dans les extraits ci-dessous où les apprenants font encore une fois une traduction intégrale d'une forme utilisée en « arabe derdja » et « arabe standard » :

A₁₅ : je suis contre le le travail de de l'enfant parce que le le travail de l'enfant c'est un changement de la vie de l'enfant et il vit le *il n'y a pas le temps de jouer* il (.) va à l'école et #
Je suis contre le travail parce qu'il change la vie de l'enfant **qui ne trouvera pas le temps** pour jouer ou aller à l'école.

A₂₀ : moi je suis contre le travail de de l'enfant parce que il ***n'y a pas le temps*** d'aller à l'école et reposer euh madame euh le travail euh nocif pour la santé madame surtout euh les madame surtout les enfants pauvres il a le droit d'aller à l'école euh de jouer madame.

Je suis contre le travail de l'enfant parce que **celui-ci n'a pas le temps** d'aller à l'école et de se reposer euh le travail est nocif pour la santé surtout les enfants pauvres ils ont le droit d'aller à l'école et de jouer.

Rédha : madame (.) parce qu'***il ya pas le temps*** d'aller à l'école.

madame (.) parce qu' **ils n'ont pas le temps** d'aller à l'école.

La troisième forme a été notée dans l'extrait qui suit :

A₃₆ : madame j'ai contre euh ces élèves travaillent parce que c'est ***l'âge est très petit*** et euh et euh le travail euh il nuisible par la santé de cet élève et euh c'est nuisible aussi euh pour euh cet futur.

Je suis contre les élèves qui travaillent parce qu'ils sont **jeunes** et le travail est nuisible pour leur santé plus.

Le dernier exemple a été identifié dans le tour de parole d'un collégien qui calque la forme « **non obligé** » sur le syntagme « **mich mhatem** » exprimé en arabe derdja dans le même énoncé :

Dajamel : madame **non obligé** (.) madame **mich mhatem**

madame **je ne suis pas obligé**

L'interférence « lexicale » et « grammaticale » ainsi que les cas de « calque » constatés dans les deux interactions, ont démontré comment les collégiens appréhendent le français au moyen d'unités empruntées à l'arabe. Ces transferts qui interviennent dans l'organisation linguistique de leurs énoncés sont l'indice de la construction d'une « interlangue » caractérisée par un système de règles particulier qui se distingue aussi bien de la langue étrangère que de la langue source.

L'autre phénomène langagier qui révèle la manière avec laquelle les collégiens mettent en œuvre leur compétence plurilingue dans leur discours est l'emprunt.

2-3-L'emprunt

L'emprunt est l'une des manifestations langagières du contact des langues dans le discours. D'après les auteurs du dictionnaire « Larousse des sciences du langage », il est observé lorsqu'*«un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas, l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts »* (1994 : 177). L'intégration se réalise différemment d'un mot à l'autre. On parle alors d'emprunt lexical, phonologique, morphosyntaxique ou sémantique. Il peut être également intégral ou hybride.

2-3-1-L'emprunt phonologique

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, l'arabe algérien est une langue hybride constituée en majorité de mots arabes et d'autres empruntés à la langue française. L'utilisation de ces derniers dans les conversations des interlocuteurs a donné lieu, à travers le temps, à des formes particulières d'appropriations des sons du français d'où l'emprunt phonologique que nous avons pu dégager dans notre corpus.

Dans les interactions des apprenants du collège « Saâd Merazga », nous avons identifié trois exemples cités dans les extraits qui suivent :

A₂₇ : madame *tauli*
 madame **taulier**

Kamel : et *chanti*
et le **chantier**

Iheb : moi contre le travailler de de enfants parce que les enfants il n'y a pas de travailler et lou jouer de *balo* et il n'y a pas lou travail dou la maison.
Je suis conte le travail des enfants parce qu'ils ne peuvent pas jouer au **ballon** et étudier à la maison.

Les trois mots « *tauli* », « *chanti* » et « *ballo* » sont des mots qui proviennent de la langue française. Ils sont couramment utilisés par les Algériens, dans leur vie quotidienne, sous cette forme pour désigner le métier de « taulier », le lieu de travail « chantier » et le jouet « ballon ». Leur utilisation en classe était considérée donc par les collégiens comme étant normale. C'est un emprunt qui s'est enraciné chez eux et qu'ils ont utilisé, d'une manière spontanée, lors de leurs interactions avec leur enseignante de français dans le contexte scolaire.

2-3-2-L'emprunt lexical

L'emprunt lexical est une unité lexicale simple ou complexe d'une langue donnée intégrée dans le système d'une autre langue sans traduction. Dans le cas qui nous intéresse, c'est l'intégration de mots empruntés à l'arabe dans le discours des apprenants. L'extrait ci-dessous que nous avons relevé des interactions des apprenants du collègue « Saâd Merazga » illustre ce phénomène. Le mot « **fellah** » qui est un emprunt lexical bien intégré dans l'énoncé français est très utilisé dans la société algérienne dans les discours oraux et écrits des citoyens :

A₃₁ : travailler *fellah* parce que euh pour éviter le le de de temps.
travailler **agriculteur** pour éviter la perte de temps.

Un cas d'emprunt lexical hybride a été repéré dans le corpus en question. Ce dernier a été effectué de l'anglais au français à travers l'emprunt du mot «**cartoons** » utilisé avec l'article indéfini « **des** » comme le démontre ce qui suit :

A44 : il ya beaucoup de droits sur les enfants euh comme aller à l'école se reposer manger euh il faut que les parents qui donner de l'argent pour acheter beaucoup beaucoup des choses il faut que voyager dans chaque euh année euh il faut que dormir bien et manger bien regarder la télé et regarder et *des kartūnz* comme euh comme les les enfants de.

les enfants ont beaucoup de droits comme celui d'aller à l'école de se reposer et de manger euh il faut que leurs parents leur donnent de l'argent de poche et les emmènent en vacances chaque année euh ils doivent bien dormir bien manger et regarder la télévision et des **dessins animés** comme tous les enfants.

Le phénomène d'emprunt que nous avons observé ci-dessus est un processus de création qui témoigne de la capacité de l'apprenant algérien à exploiter les différentes ressources langagières dont il dispose. Fondé sur la circulation d'une langue à l'autre, il aide ce dernier dans la réalisation de la tâche communicative visée. Il lui permet surtout de basculer entre « *je sujet et je sujet personne* » (Causa, 2002 : 48). Chose qui se traduit notamment à travers l'alternance codique.

2-4-L'alternance codique :

George Lüdi et Bernard Py (2003) considèrent l'« alternance codique »⁽⁶⁾ comme l'une des caractéristiques du parler bilingue voire plurilingue. Gouvernée par une « grammaire du code switching » (2003 : 145-146), elle peut être observée, selon les deux linguistes, entre deux tours de parole, dans un même tour, entre deux phrases, dans une

(6) L'alternance codique trouve ses origines dans les travaux de Gumperz (1972) sur le bilinguisme. Ce phénomène a fait l'objet de plusieurs travaux par la suite, en classe et en dehors de la classe. Maria Causa le définit comme « le passage de longueur variable d'une langue à l'autre dans une même interaction ». Elle peut avoir plusieurs formes : simple (un seul mot) et complexe (un groupe de mots, un énoncé ou un ensemble d'énoncés).

proposition ou à l'intérieur d'un syntagme.

Afin de comprendre comment le lexique et la syntaxe de deux ou plusieurs langues sont mis en œuvre dans le discours-en-interaction, George Lüdi et Bernard Py affichent leur préférence pour le modèle du « Matrix language farm » de Myers Scotton. D'après les deux chercheurs, ce modèle est « *la base la plus solide et la plus élaborée pour toute recherche future. Il est aussi le plus riche et le plus prometteur* » (2003 : 146). Etant donné que les discours-en interaction produits en classes de 4^e année moyenne du collège algérien sont caractérisés par une « alternance codique » entre le « français », l'« arabe standard » et l'« arabe derdja », nous avons opté dans l'analyse des interactions pour ce modèle. Depuis son apparition en 1993, il a subi plusieurs modifications. Nous nous sommes appuyée, dans notre travail de recherche sur la dernière version de 2002. Elle a été traduite et exploitée par Karima Ziamari, dans son ouvrage « le code switching au Maroc » (2008), auquel nous nous sommes référée dans notre analyse.

Le « Matrix language farm » s'inscrit dans une approche linguistique. D'après Carole Myers Scotton citée dans l'ouvrage de Karima Ziamari, il a pour objet d'étude la description du « code switching » afin d'« *examiner la façon dont les éléments de deux langues typologiquement distantes peuvent apparaître dans la même proposition* » (op.cit : 9-10). Ce type d'analyse fait appel à l'examen de la structure de l'énoncé bilingue et des relations entre les unités qui le composent. Représentant le lieu de contact des langues, ces unités sont qualifiées de CP (projection of the complementizer) ou « syntagmes complémentaires ».

L'auteur distingue ainsi l'alternance codique « interphrastique » et l'alternance codique « intraphrastique ». La première concerne le changement entre deux CP monolingues. Quant à la seconde, elle représente l'utilisation de deux codes linguistiques à l'intérieur du même CP (Ziamari, 2008 : 67) ⁽⁷⁾. En fonction de la compétence du sujet bilingue ou plurilingue, le code switching prend plusieurs formes : classique et composée. La forme classique est caractérisée par la présence de deux langues dans la même projection. Celle-ci est régie par la morphosyntaxe de l'une d'entre elles. La forme composée comporte par contre, une projection dont les règles morphosyntaxiques sont

(7) Les constituants « peuvent être des syntagmes nominaux ou verbaux » (Ziamari, 2008 : 53).

engendrées par les deux langues.

Dans ses fondements théoriques, Myers-Scotton s'inspire de la neurolinguistique pour expliquer des opérations effectuées par le cerveau humain lors de la production langagière. D'où la distinction entre les deux langues qui entrent en contact dans le CP. Qualifiées de « langue matrice » et de « langue enchâssée », ces dernières ont des fonctions différentes. La « langue matrice » est la langue de base. C'est celle qui domine. Elle ordonne les unités du CP en assurant le cadre grammatical. La « langue enchâssée » est la langue dominée qui est soumise à l'ordre établi par la « langue matrice ».

La reconnaissance de la « langue matrice » par le cerveau est accompagnée d'une conception du cadre grammatical (schématisation abstraite), qui précède la réalisation structurale de l'énoncé bilingue. Comme toutes les productions langagières, l'alternance codique n'échappe pas elle aussi à la construction grammaticale. S'inspirant des travaux des psycholinguistes, Myers Scotton note que le « code switching » passe par trois niveaux : conceptuel, fonctionnel et positionnel. Ces niveaux servent à expliquer le comportement langagier du sujet plurilingue. Ils mettent l'accent sur la relation étroite entre l'intention du sujet parlant et la forme de la structure de surface. L'analyse de la structure lexicale des langues trouve ainsi, son explication, selon le modèle du « Matrix language farm », dans les « lemmes »⁽⁸⁾ qui sont à l'origine du lexique mental du locuteur.

Au niveau conceptuel, le sujet parlant, qui s'engage dans une alternance codique, sélectionne, dans son lexique mental, des morphèmes⁽⁹⁾. Ceux-ci sont choisis en fonction de l'idée que ce dernier cherche à exprimer. Il parcourt le lexique des différentes langues afin de trouver les unités qui répondent à ces intentions. Étant donné que les langues constitutives du code switching n'ont pas les même structure lexico-conceptuelle⁽¹⁰⁾, leur

(8) Levlet cité dans l'ouvrage de Karima Ziamara, considère les lemmes comme une force qui conduit la construction de la structure. Ce sont « toutes les informations non phonologiques d'un item lexical. Ces informations peuvent contenir des aspects sémantiques, syntaxiques et morphologiques » (2008 : 33).

(9) « par morphème, C Meyers-Scotton entend une réalisation de surface correspondant à un lemme dans le lexique mental » (Ziamari, op.cit : 38).

(10) La notion de « structure lexico-conceptuelle » établit une relation entre la catégorie d'un morphème et les caractéristiques sémantico-pragmatiques de ce dernier. Ces caractéristiques qui diffèrent en fonction des langues et des intentions du locuteur justifient certaines constructions dans l'alternance codique.

combinaison est à l'origine de constructions lexicales particulières.

Le niveau fonctionnel permet, une fois que la structure lexico-conceptuelle ait été choisie, de solliciter la conception du cadre grammatical. Cette conception permet d'associer la structure en question aux rapports grammaticaux tels que le rapport « sujet-verbe ». Quant au niveau positionnel, il concerne la réalisation morphologique des structures et les opérations de transformation qu'elles subissent (l'ordre des unités et l'accord par exemple).

La construction du cadre grammatical de l'alternance codique engage des « morphèmes du système » et des « morphèmes du contenu ». Les premiers sont divisés en trois sous-catégories : « early système morphème », « bridge late system morphemes » et « outsiders late system ». Ces morphèmes sont considérés comme syntaxiquement actifs parce qu'ils sont responsables des rapports syntaxiques aussi bien à l'intérieur du syntagme auquel ils se rapportent qu'à l'extérieur. Quant aux seconds, ils sont généralement associés à la « langue enchâssée ». Ils ont un rôle complémentaire dans la constitution de la structure.

Au moment de la production langagière, les morphèmes cités ci-dessus sont exploités différemment en fonction de leur activation au niveau du lexique mental et de leurs caractéristiques lexico-syntaxiques. Pour satisfaire l'intention du locuteur, ce sont les « morphèmes de contenu » et les « early système morphemes » qui sont activés conceptuellement. L'utilité des « morphèmes de contenu » est d'assigner et de recevoir des rôles thématiques. C'est le cas du prédicat et de son argument. Le premier attribue le rôle en question et le second en reçoit. Les « early système morphemes » assurent les relations conceptuelles en construisant des unités syntaxiques. Ils sont caractérisés par des marques du genre, du nombre et de la personne tels que l'affixe du pluriel, les déterminants et les possessifs.

Dans l'activation structurelle, le sujet bilingue ou plurilingue fait usage des « bridges system morphemes » pour relier les « morphèmes de contenu ». Nous pouvons citer comme exemple les prépositions « de » en français et « *ntā'* » en arabe d'erdja. Les « outsiders system morphemes » sont dépendants, dans leur formes, des autres unités. L'exemple le plus illustratif reste sans doute celui des morphèmes qui assurent l'accord entre le sujet et le verbe.

L'analyse de la structure de l'alternance codique intra-phrastique caractérisant les deux corpus recueillis, dans les collèges « Saâd Merazga » et « Omar El-Mokhtar », nous a permis de dégager dans chaque énoncé bilingue, la « langue matrice » et la « langue enchâssée ». La combinaison de ces deux langues engendre trois types de structures. Les constituants mixtes renferment plusieurs morphèmes de la langue matrice et un seul de la langue enchâssée. Les îlots en langue matrice constitués d'unités formulées dans cette langue et structurées selon sa grammaire. Finalement, les îlots en langue enchâssée qui représentent des unités formées dans cette langue et se soumettent à sa grammaire. Elles sont surtout, par leur emplacement, sous le contrôle de la langue matrice et suivent son ordre.

2-4-1-Le français comme langue matrice

L'analyse de notre corpus a démontré plusieurs cas d'insertion de l'« arabe algérien » et l'« arabe dedja » dans le cadre morphosyntaxique du français. Ce phénomène langagier a été étudié en fonction de ses manifestations dans des CP sous trois formes de structures : les constructions mixtes (insertion de morphèmes de contenu tels que les marques discursives, les adverbes et le pronom possessif), les îlots internes (insertion de constituants nominaux) et les îlots en langue enchâssée (des projections maximales dans cette langue). Nous commencerons par l'étude des constituants mixtes.

2-4-1-1-L'insertion des marques discursives

Les marques discursives sont des constituants mixtes qui renferment des morphèmes ayant des fonctions différentes. Insérées au début, au milieu ou à la fin d'un CP, ces marques servent d'articulateurs dans le discours (Ziamari, 2008 : 166). Ce phénomène a été constaté lors de l'analyse du premier corpus (COPI). Plusieurs cas ont été ainsi identifiés. Ils ont été étudiés en fonction du rôle qu'ils jouent dans l'interaction.

Dans l'énoncé qui suit, l'apprenant a utilisé le morphème « *sah* » en arabe derdja qui signifie en langue française « **c'est vrai** ». Le morphème en question a été employé par le collégien afin de marquer son accord avec le point de vue de son camarade :

Raouf : *sah* je suis sûr que les zoos sont très utiles pour les euh très utiles pour les animaux et les protègent et et leur donnent tous les soins dont ils ont besoin

pour survivre (.) ils aident toute sorte de l'espèce et ils protègent d'autres animaux et des autres animaux euh et.

c'est vrai je suis certain que les zoos sont très utiles pour la protection des animaux ils les protègent et leur donnent tous les soins dont ils ont besoin pour survivre (.) ils aident toutes les espèces et les protègent des autres animaux.

Dans deux autres extraits, des apprenants ont fait usage du morphème « *yassamā* ». Provenant de l'arabe derdja, celui-ci sert à introduire une explication dans le discours. Rôle qui est joué habituellement en français par la locution « **c'est-à-dire** » :

Okba : madame je suis pour le zoo parce que certains zoos aident les scientifiques à étudier les animaux madame comme *yassamā* leur apprend beaucoup de choses.

Je suis pour le zoo parce que ces derniers aident les scientifiques à étudier les animaux **c'est-à-dire** ils leur permettent d'apprendre beaucoup de chose.

A₂₇ : madame *yassamā* euh.
madame **c'est-à-dire** euh.

Un autre cas d'insertion d'une marque discursive de l'arabe derdja dans le français est l'emploi du morphème « *hīh* ». Ce dernier, qui veut dire « **oui** », a été utilisé par l'apprenant pour confirmer son point de vue avancé dans le tour de parole précédent :

A₃₀ : par les fron ./ tières *hīh* du zoo.
par les fron ./ tière **oui** du zoo.

D'autres marques discursives ont une fonction phatique. Nous avons ainsi noté l'emploi de « *āh* » et de « *a* » dont l'origine est l'arabe derdja, dans deux tours de parole différents. La première a « une nuance interrogative ». Quant à la seconde, elle joue le rôle d'une « demande d'attention » :

A₃₁ : madame dans le zoo madame euh toujours madame il y a des animaux madame que nous n'avons pas regardé dans notre vie madame madame (.) comment on dit sihliyāt haḍūk *a* madame ? Il y a des différents types mdame euh.

Zekri : madame je suis pour les zoos car il peut protéger les animaux en voie de disparaître madame ils nous madame ils nous donne beaucoup d'informations madames ils nous donnent beaucoup d'informations sur ces animal et comment les madame comment on dit nat'āmlū m'āhoum madame ? *āh*?

2-4-1-2-L'insertion de l'adverbe

L'analyse du corpus de la « classe B » a démontré l'insertion de l'adverbe « **bazāf** » qui a la valeur de « **trop** » en français. Il a été employé à la fin de la langue matrice respectant ainsi les différentes positions que peut occuper cette partie du discours dans la langue française (au début, au milieu ou à la fin) :

Ikram : euh madame dans le dans le c'est dans le madame **bazāf**.

Ikram : euh madame dans le dans le dans le madame c'est **trop**.

2-4-1-3-L'insertion du pronom possessif

En examinant le corpus de la classe A, nous avons remarqué l'insertion du pronom possessif « **ntāhoum** », qui signifie « **le leur** ». Ce pronom est enchâssé dans une structure

régie par le française langue matrice tout en marquant une relation de possession (l'espace des animaux) exprimée en arabe derdja :

Raouf : certains zoos comme le certains zoos peuvent aider la (inaudible) l'espèce et son évolution et d'autres d'autres zoos ne sont pas peuvent rendre les animaux fous car et et l'espace *nta 'houm* n'est pas assez grand ils ne peuvent pas vivre très tranquillement et si la cage où se trouve l'animal n'est pas assez solide ils peuvent sortir et faire des dégâts en ville comme manger des hommes ou des lions.

certaines zoos peuvent aider l'espèce animale à évoluer d'autres peuvent rendre les animaux fous car **leur** espace n'est pas assez grand ils ne peuvent pas y vivre tranquillement et si la cage n'est pas solide ils peuvent s'échapper et faire des dégâts en ville comme manger des hommes.

2-4-1-4-Les constituants nominaux îlots internes

Dans le premier corpus COPI, nous avons dégagé un îlot nominal interne en arabe derdja enchâssé dans un CP en française langue matrice. Ayant la fonction de COD, ce dernier est composé du nom « **sihliyāt** » c'est-à-dire « **réptiles** », qui a été utilisé avec son adjectif démonstratif « *haḍūk* ». Ce morphème a la valeur en français du démonstratif « **celles-ci** ». Il obéit aux règles de la langue enchâssée :

A₃₁ : madame dans le zoo madame euh toujours madame il y a des animaux madame que nous n'avons pas regardé dans notre vie madame madame (.) comment on dit *sihliyāt haḍūk* madame ? Il y a des différents types mdame euh.

dans le zoo il y a des animaux que nous ne pouvons pas voir dans la nature (.) comment appelle-t-on **les réptiles** madame ? Il y a différents types.

Dans un autre tour de parole, le collégien ci-dessous a utilisé le groupe nominal « *sih ālī haḍūk* » (les réptiles) ainsi que le nom « *hirbā* » (caméléon) et son article défini

« *al* » qui a la valeur du déterminant (le). Ces deux groupes constituent des îlots internes enchâssés dans une structure française. Ils entretiennent un rapport de coordination à travers l'emploi de la conjonction « ou » qui a la fonction, selon la terminologie de Myers Scotton, de « morphème de système » :

A₃₁ : madame *sih ālī haḍūk* ou *al-hirb ā*,
 madame **les reptiles** ou le **caméléon**.

2-4-1-5-Les îlots en arabe dedja langue enchâssée

Partant de la définition de Myers Scotton de la langue enchâssée⁽¹¹⁾, nous avons pu dégager, à partir de la lecture du corpus des apprenants du collège « Saâd Merazga » et celui des apprenants de l'établissement scolaire « Omar El-Mokhtar », plusieurs îlots en arabe derdja enchâssés en français. Représentant des « collocations »⁽¹²⁾, ces îlots sont des projections maximales construites selon la grammaire de la langue enchâssée. Elles respectent cependant la structure de la langue matrice.

Dans le premier corpus COPI, nous avons ainsi identifié l'îlot « *nat'āmlū m'āhoum* » inséré dans un CP français. Il est composé du verbe « *nat'āmlū* » qui porte la marque du sujet « **nous** » dans les morphèmes « **n** » et « **ou** ». L'autre constituant est le groupe prépositionnel « *m'āhoum* » qu'on peut décomposer en deux parties. La première est la préposition « *m'ā* », qui veut dire « **avec** ». La seconde est le pronom personnel « *houm* » qui peut être remplacé en français par le pronom « **eux** » :

(11) Les îlots en langue enchâssée sont « des projections maximales bien formées selon la grammaire de la langue enchâssée. Ils ont comme propriété distinctives d'obéir nécessairement à la syntaxe de la langue matrice par leur emplacement dans le CP » (Ziamari, 2003 : 125).

(12) À ce propos, Karima Ziamari note que « Les linguistes retiennent le terme de collocation pour parler du phénomène d'insertion de plusieurs mots de la langue enchâssée dans le cadre de la langue matrice » (2003 : 137).

Zekri : madame je suis pour les zoos car il peut protéger les animaux en voie de disparaître madame ils nous madame ils nous donne beaucoup d'informations madames ils nous donnent beaucoup d'informations sur ces animal et comment *nat'āmlū m'āhoum* les madame comment on dit madame ? Ah ?

je suis pour le Zoo car ils peuvent protéger les animaux en voie de disparition et nous informent sur la manière avec laquelle **nous devons nous comportons avec eux.**

Dans le second corpus COPII, plusieurs exemples ont été relevés. Le premier extrait révèle ainsi l'utilisation d'un îlot « *ygata' lawrākī* », qui signifie « **déchire les feuilles** ». Composé d'un verbe « *ygata'* » et d'un COD « *lawrākī* », celui-ci obéit à la structure du français qui fournit, en tant que langue matrice, le sujet du CP « **le professeur de français** ». L'îlot est régi notamment par les règles de la langue enchâssée car le verbe « *ygata'* » porte la marque en arabe derdja de la troisième personne du singulier :

A₃₆ : madame les devoirs des enfants beaucoup par exemple ne pas acheter la drogue et la cigarette (.) et ne pas (.) ne pas tricher parce que (rire) le professeur de français (rire) madame *ygata' lawrākī*.

madame les enfants ont beaucoup de devoirs par exemple ne pas acheter la drogue et la cigarette (.) et ne pas (.) ne pas tricher parce que (rire) le professeur de français (rire) **déchire les feuilles.**

Dans le deuxième extrait, nous avons remarqué l'emploi d'un autre îlot qui est « *y'āwan bab āh dīm ā* ». Ce dernier est une projection maximale en arabe derdja. Composé d'un verbe « *y'āwan* » conjugué à la troisième personne du singulier dont la marque apparaît clairement dans la forme verbale, d'un COD « *bab āh* » et d'un adverbe de temps « *dīm ā* », il obéit à la structure de la langue matrice qui contient le sujet de l'énoncé représenté par « **Hichem** » :

A₃₇ : moi contre ils les enfants travailler parce qu'il est Hichem madame *y'āwan bab āh dīm ā* (.) kāyan nās bazāf lāzam 'līhoum yaḥdmū (.) mā yansāwaš qrāyathoum.

Je suis contre les enfants qui travaillent parce que Hichem madame **aide toujours son père** (.) il ya beaucoup de gens qui doivent travailler (.) qu'ils n'oublient pas leurs études.

Dans le troisième extrait, nous avons une projection maximale en arabe derdja «*nsamsmū laqn ādar*» qui donne un îlot enchâssé. Ce dernier tout en respectant les règles de la langue arabe, il est inséré dans la structure de la langue matrice en apportant un verbe «*nsamsmū*» et un COD «*laqn ādar*» au sujet «**ma sœur et moi**» :

A₃₉ : madame travailler en les vacances euh madame avec ma sœur madame *nsamsmū laqn ādar* (rire).

madame je travaille pendant les vacances euh madame ma sœur et moi **perlons les robes** (rire).

2-4-1-6-Les constituants prépositionnels îlots en langue enchâssée

Dans l'extrait qui suit, tiré du COPI, nous avons dégagé deux constituants prépositionnels îlots en arabe derdja introduits par le morphème «*b āh*», qui jouent le rôle de la préposition «**pour**». Ces îlots, qui sont «*b āh n'āwan*» et «*ḥ āltī b āh n'āwan dār*», entretiennent un rapport de coordination par le biais du morphème de système «**et**» tout en se soumettant aux règles de la langue enchâssée. Cette soumission à la grammaire de la langue en question est visible à travers la marque de la première personne du singulier qui apparaît dans le verbe «*n'āwan*» et le complément d'objet direct «*ḥ āltī*» :

A₄₀ : madame je travaille le en les vacances parce que il *b āh n'āwan* ta mère et *ḥ āltī b āh n'āwan dār*.

madame je travaille pendant les vacances **pour aider** ma mère, et **ma tante pour aider ma famille**.

En plus des différents cas d'insertion de l'arabe avec ses deux variétés dans la langue française comme langue matrice, l'examen des deux corpus nous a permis de dégager un cas où le français est langue enchâssée.

2-4-2-Le français comme langue enchâssée

Dans cette partie de l'analyse formelle de l'alternance codique, il est question d'étudier la structure syntaxique d'un CP quand la langue arabe est langue matrice. Cette étude nous a permis de faire ressortir dans le COPII un îlot en langue française enchâssé dans l'arabe standard. L'îlot en question est composé de trois morphèmes de contenu : l'article défini « **les** », le nom « **professeur** » et l'adverbe « **quoi** ».

Le syntagme nominal « **les professeurs** », qui a la fonction de COD, est le produit d'une projection nominale maximale en français. Il est inséré dans la structure de l'arabe langue matrice tout en se soumettant à la grammaire de la langue enchâssée. Le nom « **professeur** » a été utilisé avec son article défini « **les** » car cette partie du discours dispose des traits du genre et du nombre. Quant à l'adverbe « **quoi** », il a dans cet énoncé, une fonction phatique. Ce dernier est donc classé parmi les marques discursives :

A64 : ihtirām al-assātīda euh **les professeurs quoi**.

respecter les enseignants euh les professeurs quoi.

L'étude des deux corpus nous a servi notamment à identifier une troisième forme d'alternance codique, dans la classe B. Celle-ci est qualifiée par Carole Myers Scotton d'« alternance codique composée ».

2-4-3-L'alternance codique composée

En analysant le corpus de la classe B, nous avons pu relever un extrait caractérisé par une alternance codique composée. Ce CP se distingue des autres par les règles syntaxiques qui sont gérées aussi bien par la langue française que la langue arabe :

A₃₄: moi il travailler mercredi et samedi parce que euh madame *bāh našrī hwāyağ bazāf ou nafhatlī fī moto ou bğāī ndīr* permi (...) *hadā mā kān*.
 je travaille mercredi et samedi parce que euh madame pour acheter beaucoup de choses et j'ai envie d'une moto et je veux un permis de conduire (...) c'est tout.

La segmentation de l'extrait ci-dessus, nous a permis de dégager deux cas de figure.
 Dans le premier cas, le français est langue matrice :

moi il travailler mercredi et samedi parce que euh madame *bāh našrī hwāyağ bazāf*.

Pour expliquer la raison de son travail, l'apprenant a eu recourt dans l'extrait présenté ci-dessus au groupe prépositionnel «*bāh našrī hwāyağ bazāf*» qui veut dire en français «**pour acheter beaucoup de choses**». Cette insertion a engendré un îlot enchâssé en langue arabe qui joue le rôle d'un groupe prépositionnel de but. Obéissant ainsi à l'ordre imposé par la structure de la langue matrice.

Dans le second cas illustré par l'extrait ci-dessous, le français est langue enchâssée :

nafhatlī fī **moto** ou bğāī ndīr **permis**.

Il s'agit ici d'une projection maximale bien structurée en arabe derdja, langue matrice. Cette projection renferme deux constituants mixtes «**moto**» et «**permis**», qui obéissent aux règles de la langue matrice en remplissant la fonction de COD.

Le constituant «**moto**», est bien inséré avec le morphème de système «**fī**» qui a la valeur de la préposition «**de**» en français. Concernant le constituant «**permis**», il a été introduit sans article car le verbe «**ndīr**», en arabe derdja, n'exige pas l'emploi d'un article.

L'étude syntaxique de l'alternance codique « intraphrastique » dans les interactions des apprenants des deux collèges « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga » a révélé des formes différentes. La première est l'alternance codique classique. La seconde est moins fréquente. C'est l'alternance codique composée. L'examen du corpus a fait ressortir notamment les différents rôles joués par l'arabe standard, l'arabe derdja et le français, qui changent d'un tour de parole à l'autre et parfois au sein du même tour. Donnant lieu ainsi, à des structures variées.

Lors de l'analyse de notre corpus, nous avons remarqué que lorsque le français est langue matrice, il engendre plusieurs structures. Celles-ci sont caractérisées par l'insertion de marques discursives, de pronoms possessifs, de syntagmes nominaux, d'adverbes et surtout la production d'îlots enchâssés en arabe derdja. Par contre, quand c'est l'arabe qui est langue matrice, le nombre de structures engendrées est moins important. Nous avons ainsi relevé un seul cas dans la classe B, où l'apprenant utilise un îlot nominal interne et une marque discursive.

Le changement de direction du code switching qualifié par Carole Myers scotton de « *turnover de la langue matrice* » est la trace d'un duel entre le français, l'arabe dedja et l'arabe standard. Confrontés à des difficultés de communication en français, les apprenants cherchent des expressions dans leur lexique mental correspondant à leur intention. D'où le recours à des îlots en langue arabe enchâssée qui réduisent la projection maximale en français langue matrice⁽¹³⁾.

Sur le plan syntaxique, ce passage d'une langue à l'autre donne lieu à un ensemble homogène et bien structuré. Reflétant le développement d'une compétence transitoire, il est le témoin d'une « *sorte de grammaire intériorisée par les locuteurs gouvernant leurs comportements, leurs choix langagiers* » (Maria Causa, 2002 : 30). Cette grammaire leur sert dans l'exploitation simultanée des langues constitutives de leur répertoire plurilingue. Ce qui leur permet d'introduire des mots ou des syntagmes d'une langue dans des énoncés d'une autre langue sans porter atteinte à la structure syntaxique.

(13) D'après Myers Scotton cité dans l'ouvrage de Ziamari, « le code switching requiert la présence d'une seule langue dominante qui constitue le cadre grammaticale de tout le CP. Pourtant, dans certains contextes sociolinguistiques, le duel entre les deux langues présentes est plus fort. Il en découle un turnover de la langue matrice » (175).

Après avoir analysé les marques transcodiques dans les interactions des apprenants de 4^e année dans les deux classes, nous allons nous pencher à présent, sur une autre forme d'appropriation de la langue française que les chercheurs qualifient de « stratégies exolingues ».

3-Les stratégies exolingues

Dans leur appropriation de la langue française, les collégiens sujets de notre recherche mettent en œuvre trois types de stratégies exolingues. Ces stratégies qui affectent la structure de leurs énoncés sont la surgénéralisation, la mention et la répétition.

3-1-La surgénéralisation

La surgénéralisation est l'un des processus fondamentaux de l'acquisition d'une langue étrangère. C'est « *une extension illégitime du domaine d'application d'une règle* » (Py, 2004 : 19). Elle accompagne les apprenants dans leur appropriation des nouvelles connaissances dans la langue cible. D'où sa manifestation dans les interactions que nous avons analysées.

Dans le premier corpus, à savoir celui du collège « Omar El-Mokhtar », nous avons remarqué une surgénéralisation de la règle du pluriel des noms. Cette dernière a été constatée chez deux apprenants qui ont employé l'article indéfini « **des** » pour marquer le pluriel, alors que ce dernier est incompatible avec l'adjectif « **différent** » :

Hiba : madame je suis pour car les zoos nous donnent des nouveaux et **des différentes** informations des animaux que on doit connaître dans dans notre vie.

A31 : madame des reptiles madame il y a **des différents** types madame ils ils les laisse de regarder madame renrichit la culture madame.

Le même phénomène a été noté dans le second corpus, dans lequel un collégien a combiné l'article défini « **des** » avec l'adverbe « **plusieurs** » alors que sur le plan syntaxique cette combinaison est impossible :

A42 : madame les enfants on a on a **des plusieurs** droits et le les enfants madame le nom et et madame aller à l'école à l'école et manger et reposer.

Nous avons remarqué notamment que les apprenants généralisent la règle de la négation qui préconise, lorsque le verbe est conjugué à un temps simple, de placer ce dernier au milieu de la locution « ne pas ». La généralisation de la règle se traduit à travers son application avec des verbes à l'infinitif. Le corpus regorge d'exemples sur ce phénomène. Nous nous contentons d'en citer quelques un :

Takeïdine : madame **ne travailler pas**.

A9 : **ne donner pas** le le argent pour euh.

A10 : et ne et **ne jouer pas**

La surgénéralisation de la règle de la négation a été constatée notamment dans l'emploi de la locution « **ne pas** » avec l'adjectif « **méchant** » et le nom « **maladie** » dans les extraits suivants :

A66 : **il ne méchant pas**

Farida : madame ils ont le droit d'être respectés et d'être soignés et manger bine pour pour leur santé et voyager et reposer euh pour euh madame pour euh (rire) madame exacte en bien santé en bien santé et **ne maladie pas**.

3-2-La mention

La mention ou l'autofacilitation est l'une des caractéristiques des interactions pédagogiques. D'après Jean-Luc Albert et Bernard Py « *aucun discours ne saurait verbaliser la totalité des informations constitutives du message qu'il transmet* » (2004 : 177). Chez les apprenants d'un niveau médium comme ceux qui nous intéressent, les énoncés sont caractérisés, dans la plupart des cas, par l'utilisation d'éléments restreints des composants du message. Il revient donc à l'interlocuteur de construire une hypothèse sur le reste. D'où la formulation par l'enseignant d'un contenu représentant des hypothèses sur le message en question. Ce contenu vise une hétérofacilitation de la tâche ou une orientation de cette dernière.

La forme de la mention chez les apprenants est caractérisée par une structure simple qui met en œuvre des outils linguistiques élémentaires. Dans certains cas, la simplification des énoncés va jusqu'à l'omission d'éléments qui engendre des maladroites d'ordre syntaxique. Ce phénomène a été constaté dans les interactions enregistrées.

Dans la première classe, nous avons relevé plusieurs exemples qui reflètent cette stratégie exolingue. Nous commençons notre analyse par des paires adjacentes dans lesquelles les collégiens se contentent, dans la transmission de leur message, d'employer des constituants sans construire d'énoncé complets. Ces derniers sont le nom « **spectacle** », les groupes nominaux (**l'abri, la voie de disparaître**) et les adjectifs attributs (**triste** et **faible**). Afin d'aider les apprenants à franchir les obstacles rencontrés, l'enseignante reconstruit, à chaque fois, leurs propos :

Salima : **l'abri**

E : l'abri on lui offre un abri

Salima : madame **la voie de disparaître**

E : quand ils sont en voie de disparaître (.) les protéger on avait dit les protéger des chasseurs et des ?

E : tu as parlé de caméra cachée hein ?

A38 : oui madame **spectacle**

E : utiliser les animaux pour des spectacles

E : bon tu parles du comportement des du comportement de l'animal dans le zoo (.) combien ? Comment est le comportement de l'animal dans le dans le zoo ?

Sandousse : madame **est triste et faible**

D'autres cas de mention ont été remarqués dans ce premier corpus. Afin de transmettre leur message, les collégiens utilisent cette fois-ci des verbes sans sujets. Nous pouvons citer comme exemple les propos des apprenants A₂₄ « **regarde les animaux** », A₂₅ « **échapper, échapper de la cage** » et A₂₈ « **fait la peur** » :

A₂₄ : madame je suis pour les zoos (.) car **regarde les animaux**

A₂₅ : **échapper** madame **échapper de la cage**

A₃₈ : euh madame **fait la peur** madame des gens

Dans un autre tour de parole, l'apprenant (A₃₈) a eu recours à une stratégie de facilitation en employant un verbe sans sujet « **sortez** ». Il a utilisé aussi deux noms « **gens peur** » seuls en omettant le verbe « **avoir peur** ». Ce qui a donné lieu à une structure incohérente :

A₃₈ : oui madame (..) madame **sortez de la cage** madame (.) madame les **gens peur**.

La mention caractérise aussi le corpus des apprenants du second établissement, à savoir celui de « Saâd Merazga ». Le premier cas est celui de la négation dont la facilitation prend des formes variées. Elle est exprimée à travers l'emploi de l'adverbe « **non** » ajouté au verbe « **travailler** » chez A₂₈, ou au participe passé « **obligé** » dans l'énoncé de Djamel :

E : est-ce que tu aimes travailler ou tu es obligé de travailler ?

Djamel : madame euh **non obligé** (.) madame mich mhatem.

A₂₈ : madame **non travailler**.

Le second cas de facilitation réside dans l'utilisation de verbes sans sujets qui sont employés parfois à l'infinitif. Ce type de facilitation a été remarqué chez A₂₇ « **travaille** », Hichem « **travailler, travaille** », Ameer « **ne travaille pas** », A₂₈ « **travailler pas** » et A₃₈ « **travailler** » :

A₂₇ : madame (.) euh (.) madame euh (.) **travaille**

Hichem : madame moi (.) **travailler** à // boulanger (.) parce que (.) madame **travaille** à (..) madame boulangerie

Ameur : madame ne ne **travaille** pas

A₂₈ : madame **travailler** pas

A₃₈ : madame euh madame **travailler** euh madame dans une dans une euh madame pâtisserie

Dans certains cas, l'autofacilitation est effectuée au niveau de tous les énoncés. Ces derniers sont caractérisés par une absence de l'emploi du sujet et des prépositions qui servent à relier les unités entre elles. Cette stratégie est claire dans les extraits ci-dessous :

Rédha : madame euh **travaille** de de **article sport**

Kamel : moi tavaille euh **l'alimentation générale**

3-3-La répétition

Dans les discours oraux et plus particulièrement dans les communications exolingues, on observe souvent des répétitions de mots ou de structures complètes. Ces répétitions sont de différents ordres (Riegel, Pellat, Rioul, 2009 : 65).

L'examen des discours-en-interaction dans les deux collèges a révélé des répétitions du nom « **madame** » par la majorité des apprenants. Ayant une fonction phatique, ce nom sert à garder le contact avec les enseignantes. Parmi les exemples que nous avons pu relever du COPI, nous pouvons citer ce qui suit :

A₃₁ : oui **madame madame** et les les autres animaux **madame**.

Fodhil : **madame** (.) **madame** par exemple il y a des animaux dans la dans la nature **madame** ils nourrit de ./ d'animaux qui protéger dans le zoo **madame**.

Le second corpus COPII se distingue lui aussi par ce procédé de répétition. Ceci apparaît clairement dans les extraits suivants :

Hichem : **madame** moi (.) travaille à ./ boulangerie (.) parce que (.) **madame** travaille à (...) **madame** boulabgerie.

A₅₂ : **madame** les droits d'enfant il y a plusieurs comme il reposer euh d'aller à l'école **madame** euh **madame** il va dans le **madame** il y a le droit de prendre de l'argent **madame** dans les vacances il y a aussi le droit de voyager.

Dans d'autres tours de paroles, nous avons constaté la répétition de certains noms qui est due à l'absence d'utilisation des substituts lexicaux et grammaticaux de la part des apprenants. Comme exemple de ce type de répétition qui affecte la cohésion des énoncés, nous avons d'abord choisi des extraits sélectionnés de l'interaction du collègue « Omar El-Mokhtar ». Ces derniers sont caractérisés par la reprise du nom « **zoo** », et celui de « **serpent** » :

A₂₆ : madame je suis contre le **zoo** euh car je pense que le **zoo** peut tuer une espèce d'animaux.

Aymen : madame madame les zoos aident à trouver les vaccins contre les poisons de certains animaux madame comme le **serpent** madame madame les serpents madame chaque **serpent** madame a un poison différent de l'autre madame et ça l'aide par exemple quand un homme est mordu par par un **serpent** madame madame ces vaccins l'aident pour vivre.

Dans l'interaction du collège « Saâd Merazga », nous avons pu relever aussi plusieurs cas de répétition résultant de la non utilisation des substituts par les collégiens. Comme illustration nous avons choisi le passage ci-dessous dans lequel le nom « **enfant** » est répété trois fois dans le même énoncé :

A₁₅ : Je suis contre le le travail de de l'**enfant** parce que le le travail de l'**enfant** c'est un changement de la vie de l'**enfant** et il vit le il n'y a pas le temps de jouer il (.) va à l'école et #

La répétition est, dans la plupart des cas, la conséquence d'une hésitation comme le montre l'extrait tiré du COPI qui suit :

Ghouass : que **je suis** sûr que l'homme chasse les animaux pour son **je suis** pour le zoo parce que **je suis** euh **je suis je suis** madame parce égoïste utilisation.

Le COPII est caractérisé également par des répétitions qui sont la trace discursive de l'hésitation des collégiens. Ceci apparaît clairement dans l'exemple suivant :

A₇₀ : **les les** devoirs **réviser bien** euh le **réviser bien** pour les (..) et **je je ne je ne** casser pas les chaises et les tables et les fenêtres et euh je fais l'exercice à la maison.

L'étude réalisée ci-dessus sur les stratégies exolingues employées par les apprenants dans les deux collèges, nous a permis d'effectuer une description linguistique de leur discours. Elle a surtout contribué à jeter un regard sur la grammaire sous-jacente à leurs interactions. Ces stratégies qui sont la surgénéralisation, la mention et la répétition ont révélé des applications non conformes des règles du français, des omissions et des agencements d'unités linguistiques incompatibles dans les différents énoncés. Ces incompatibilités formelles traduisent le désir de l'apprenant de créer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue française. Autrement dit l'appropriation du système linguistique de cette dernière.

4-Bilan de l'analyse

L'analyse des discours-en-interaction des apprenants, dans les deux collèges « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga », a porté sur deux niveaux : syntaxique et lexical. S'inscrivant dans l'étude de la « communication exolingue » et le « parler plurilingue », nous avons examiné le choix des unités, leur combinaison dans des énoncés et les rapports qui relient ces derniers à d'autres énoncés. L'examen des stratégies exolingues que les collégiens ont mises en œuvre lors des interactions et leur impact sur la structure des tours de parole a notamment fait l'objet de nos préoccupations.

Les résultats auxquels nous avons pu aboutir dans cette partie de notre travail ainsi que ceux du chapitre précédent ont révélé l'interpénétration du français (langue cible) et des deux langues véhiculaires chez la majorité des apprenants, dans les contextes scolaire et extrascolaire. Autrement dit l'arabe derdja et l'arabe standard. Ce « panachage linguistique » (Daniel Moor, 201) s'est manifesté à travers des marques transcodiques qui traduisent, selon Jean Luc Arbert et Bernard Py, deux modes d'articulation des langues. La fusion qui fond dans le même moule linguistique les unités empruntées à ces dernières

(interférence, calque et emprunt). Le contraste qui consiste à exploiter la différence linguistique des langues en question (alternance codique).

Par leurs choix verbaux, les apprenants de 4^e année moyenne affichent leur identité langagière et mettent en oeuvre leur capital culturel et linguistique. Ils réinvestissent notamment leur interlangue dans leur discours en interaction afin de gérer les échanges langagiers et maintenir la communication. Franchissant de cette manière les frontières instaurées par la politique linguistique entre les langues.

Les stratégies exolingues (surgénéralisation, mention et répétition) que nous avons dégagées du corpus, sont la trace d'une appropriation de la langue française qui apparaît dans la réalisation de la tâche communicative demandée. Ayant un impact sur la structure des énoncés réalisés, elles sont surtout l'indice d'une étape d'apprentissage et non d'un échec qu'il faut impérativement sanctionner en classe de langue étrangère.

Les phénomènes langagiers observés dans les deux classes signalent « *le passage d'une interaction pédagogique à une interaction plus personnelle* » (Causa, 2002 : 48). Ceci dit, les discours-en-interaction analysés, dans les deux collèges, sont le lieu d'affirmation du sujet apprenant en tant que locuteur/acteur social.

Conclusion

En cherchant à comprendre, dans ce chapitre, comment se déroulent les interactions des collégiens de 4^e année moyenne, en classe de français langue étrangère, nous avons mis l'accent dans un premier temps, sur la dimension sociale de l'acquisition de cette langue. Les marqueurs individuels, sociaux et identitaires relevés dans le discours-en-interaction des collégiens en question sont révélateurs d'une altérité, qui est au cœur de tout apprentissage d'une langue étrangère. Cette altérité explique le rapport des apprenants à l'autre. Elle constitue surtout, un indice sur leur identité en tant que sujets alloglottes influencés par une culture éducative et linguistique nationale. Dans un second temps, nous avons jeté un regard sur les répertoires plurilingues, dynamique et asymétriques des collégiens. Ces derniers s'actualisent dans leurs discours. Donnant lieu ainsi à des formes particulières qui sont la trace d'un processus linguistique et communicatif.

Face à l'apprentissage de la langue française, le collégien cherche des repères dans ses connaissances linguistiques antérieures. Ces dernières sont constituées de critères de

sélection des règles qui appartiennent à la langue arabe avec ses deux variétés : arabe algérien et arabe standard. Ils l'aident dans l'interprétation des nouveaux matériaux linguistiques du français. D'où le développement d'une « compétence transitoire » voire « intermédiaire » (Py : 2004). Celle-ci est la source des transferts qui n'affectent pas la totalité du système mais des zones particulières de ce dernier. Mobilisée au cours des interactions en classe, elle est tributaire des connaissances partielles que les apprenants ont de la langue cible et répond à un besoin communicatif.

Conclusion générale

Les interactions orales en classe de français langue étrangère font partie du quotidien des enseignants et de leurs apprenants. Elles constituent à la fois un objet d'appropriation et un moyen de communication. Apprendre à communiquer en français, permet aux élèves de construire progressivement un répertoire verbal dont les connaissances dans la langue cible ne se superposent pas aux autres mais se combinent avec elles. Dès lors, les apprenants algériens, qui vivent dans un contexte multilingue caractérisé par un continuum linguistique, développent tout au long de leur processus de socialisation une compétence plurilingue. Celle-ci est la somme de leur culture éducative et linguistique. Elle leur permet de passer lors des échanges verbaux, selon la situation de communication et les interlocuteurs, de l'usage monolingue des langues à leur interpénétration. Franchissant ainsi, les frontières imposées par l'Etat à travers sa politique linguistique.

L'acquisition d'une compétence communicative en langue française n'est pas un processus « intrapersonnel ». Les collégiens algériens sont des locuteurs acteurs sociaux qui disposent d'un capital linguistique et culturel. Dans leur vie quotidienne, ils s'approprient des comportements langagiers caractérisés, dans la majorité des cas, par un métissage linguistique. Vivant dans un contexte où le français fait l'objet d'une double acquisition formelle et informelle, ils sont exposés, dans les différentes situations de communication (orales et écrites) et dans les milieux scolaires et extrascolaires, à des formes particulières de l'usage de la langue française. Les rituels d'échange intériorisés au cours de leurs multiples transactions langagières contribuent au développement d'un « habitus langagier ». Ils les influencent aussi dans leur conception de la langue française et de son apprentissage.

Notre travail de recherche, qui a eu pour objet d'étude l'analyse d'interactions pédagogiques dans des classes de français, situées dans deux collèges de la ville de Batna, nous a permis de jeter la lumière sur les procédés d'appropriation de la langue française chez des apprenants de 4^e année moyenne au niveau syntaxique et lexical. Leurs discours-en-interaction, qui révèlent aussi bien des marques transcodiques (emprunts, interférences, calque, alternance codique) que des stratégies exolingues (surgénéralisation, mentien et

répétition), sont le reflet de leurs expériences langagières habituelles et leur système de valeur. Autrement dit, ils portent l’empreinte de leur identité individuelle et collective. Loin d’être uniquement le signe d’un manque de maîtrise de la langue française, ils sont surtout l’indice de la construction d’une compétence intermédiaire, qui permet à l’apprenant de mettre en œuvre toutes les ressources communicatives et linguistiques dont il dispose afin de maintenir le contact et continuer la communication.

L’enquête que nous avons menée, dans les deux collèges « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga », nous a permis également d’interroger la manière avec laquelle la conception des langues et de leur apprentissage intervient dans le développement de la compétence plurilingue des collégiens. Elle a fait ressortir, à travers une étude des représentations des apprenants et de leurs enseignants, la valorisation des pratiques alternées du français avec les autres langues. Faisant partie de leurs ressources communicatives, elles sont considérées comme une stratégie de facilitation et de compréhension visant une transmission de savoirs et de savoir-faire en français. Ce recours à l’alternance codique, en classe, transgresse la règle de l’homogénéité linguistique préconisée par les concepteurs des programmes. Donnant lieu ainsi, à des formes particulières de l’usage du français en interaction, qui s’éloigne de la pratique conforme à la norme standard de la langue en question.

Une absence totale de l’enseignement de la culture française dans les programmes et le manuel scolaire ont été notamment remarquée lors de notre investigation sur le terrain. Alors que de nombreux didacticiens tels que Daniel Coste font l’éloge d’une didactique des langues et des cultures, les concepteurs des programmes de l’enseignement du français marginalisent cette dernière. Considérée comme un obstacle à la politique linguistique et éducative de l’Etat, qui vise la promotion de l’identité nationale locale, elle est également bannie des contenus de la formation des formateurs. Dans un rapport de concurrence, qui trouve ses origines dans le passé douloureux de la France en Algérie, tout se déroule comme si l’enseignement et l’apprentissage de la culture française se réalise au détriment de la culture algérienne.

La valorisation de l’identité et de la culture nationale a eu son impact sur la relation des collégiens à l’étranger. Leur discours sur l’« autre », à savoir la France et les Français, est dans la majorité des cas, dévalorisant voire « xenophobe ». Ceci fait apparaître clairement le poids de la politique éducative de l’Etat et son idéologie linguistique sur les

représentations et la conduite des apprenants en tant que membres d'un macro-contexte, où les apprentissages scolaires et extrascolaires sont en étroite relation.

La classe de langue étrangère, qui est l'un des milieux de socialisation des apprenants, doit être considérée donc comme un lieu social. Autrement dit, un espace d'interlocution purilingue dans laquelle les parlers vernaculaires des apprenants sont jugés comme étant une constituante inévitable de leur répertoire verbal et non pas une entrave à l'appropriation (Dabène, 1994). Les « marques transcodiques » relevées dans les interactions des collégiens de 4^e année moyenne témoignent d'une compétence de locuteur plurilingue en construction. Elles ne devraient plus avoir par conséquent, le statut d'erreurs qu'il faudrait impérativement éviter. Ce sont plutôt les traces d'un processus d'apprentissage que l'on pourrait exploiter en séquence didactique lors de l'enseignement/apprentissage de la langue française (Lüdi, Py, 2003).

L'amélioration de l'enseignement ne peut se concrétiser uniquement à travers un bon matériel pédagogique et de meilleurs manuels scolaires. Face à l'apprentissage de la langue française, l'apprenant ne doit plus être considéré désormais, comme « neuf ». Les enseignants doivent être sensibilisés aux divergences des comportements langagiers des apprenants algériens en français. Ils doivent être notamment en mesure de diagnostiquer leurs savoirs antérieurs (capital d'expériences langagières), leurs problèmes de communication et surtout d'adapter le contenu de leurs cours à leurs besoins. Une redéfinition du statut du français et des objectifs de son enseignement par les dirigeants doit également faire l'objet d'un travail laborieux.

La prise en compte de la dimension culturelle est un autre critère susceptible de rendre l'enseignement du français, en Algérie, dont l'orientation est linguistique plus efficace. Le développement d'une compétence communicative chez les apprenants exige une appropriation des rituels d'échanges, dans les différentes situations de communication (moment, lieu, interlocuteur, intention). Ceci ne peut se concrétiser réellement sans une connaissance de la culture française.

La relation de l'apprenant algérien à l'« étranger », dans le système éducatif, est basée sur l'éloignement, l'ignorance et la méfiance de l'« autre ». La réussite de l'apprentissage de la langue française est tributaire des représentations que l'apprenant se fait de la langue française, de son statut, de son apprentissage et de la culture qu'elle

véhicule. Étant déjà socialisé dans sa culture d'origine, c'est à travers cette dernière qu'il construit un système de catégorisation. Les visions stéréotypées qu'il peut avoir de la « culture étrangère » l'influencent aussi bien dans son désir d'apprendre que dans ses pratiques langagières.

Il appartient donc à l'enseignant qui est l'acteur principal du processus d'enseignement/apprentissage, en amont de la préparation de son cours, de faire le diagnostic des représentations du groupe classe. Cette démarche qui s'inscrit dans une analyse des besoins libère le professeur et le rend plus autonome dans son acte d'enseignement. Elle lui permet surtout de tracer à la fois des objectifs linguistiques et culturels. Sa démarche d'enseignement sera ainsi centrée sur l'identité de ses apprenants. Il partira surtout, dans le choix de son matériel pédagogique, de la particularité de la situation locale. Chose qui doit être accompagnée au départ, d'un contenu culturel dans l'enseignement du français en Algérie. Ce qui permet de réduire la distance avec l'« autre » en se décentrant de sa culture de référence et en ayant des représentations positives des cultures étrangères. Autrement dit, arriver à une « proximité du lointain » (Zarate, 2012).

Une prise en compte de la formation des formateurs s'avère aussi fondamentale. L'enseignant, à travers sa démarche d'enseignement et ses stratégies communicatives, est un acteur principal de la classe de langue. Ses représentations du français et de son enseignement développent, chez ses apprenants, des comportements et des habitudes d'apprentissage, qui s'actualisent dans leurs interactions.

Pour conclure, nous tenons à souligner qu'un bon enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, ne peut voir le jour sans une contextualisation de ce dernier. Certains spécialistes parlent de « géopolitique intégrée » (Zarate, 2012). Cette dernière qui rejette le cloisonnement disciplinaire dans la réflexion didactique, est centrée sur l'identité des apprenants en tant que produit d'une socialisation. Elle tient compte surtout de la particularité du contexte social, politique et culturel dans lequel ils évoluent. Ses adeptes soulignent l'importance de la dimension sociale et identitaire de l'acquisition des langues étrangères. Ils partent du principe que l'école n'est pas l'ultime responsable des apprentissages des élèves. L'accent est mis sur le répertoire verbal, les savoirs et savoir-faire locaux des apprenants ainsi que leurs représentations des langues, qui se construisent en tant qu'idéologie linguistique nationale. À ce propos, Jean Pierre Cuq et Isabelle Grucca note que « *la non prise en compte de l'environnement anthropologique est source de grave*

échecs pour l'appropriation de la langue » (2005 : 59). Une analyse de la situation d'enseignement/apprentissage du français en Algérie s'avère ainsi cruciale pour l'amélioration des compétences communicatives des apprenants dans cette langue.

Bibliographie

- Aït-Larbi Arezki, 2010, Avril 80, Le « Printemps berbère », Koukou édition, Alger.
- Agéron, 1974, Histoire de l'Algérie contemporaine, Presse universitaire de France.
- Alén Garabato Carmen, Boyer Claudine, « Représentations et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques », Dans Zarate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008, pp 293-299.
- Albert Jean-Luc, Py Bernard, « Interlangue et conversation exolingue », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp171-185.
- Amouri fatiha, 2001, développement de la capacité narrative en français langue étrangère et en arabe algérien langue première, Paris X-Nanter.
- Arditty Jo, Vasseur Marie-Thérèse, « Contextes, variabilité et activité d'appropriation des langues », dans Cicurel Francine et Véronique Daniel, Discours, action et appropriation des langues, Presses Sorbonne nouvelle, 2003, pp251-264.
- Arditty Jo, Vasseur Marie-Thérèse, « Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation », dans interaction et diversité des conduites d'apprentissage, Arditty Jo, Vasseur Marie-Thérèse, Aile n°22, 2005, pp 3-16.
- Benbouzid Boubakeur, 2009, La réforme de l'Education en Algérie. Enjeux et réalisations, Kasbah édition, Alger.
- Berard Evelyne, 1991, L'approche communicative : théorie et pratique, CLE international.
- Besse Henri, 1986, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif, Didier.
- Biliez Jacqueline, « Et il fallut apprendre à étudier les représentations », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp 253-256.

- Blanchet Alain, Gotman Anne, 1992[2007], L'enquête et ses méthodes. L'entretien, Armand Colin.
- Blanchet Philippe, 2000, La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique, presses universitaire de Rennes.
- Blanchet Philippe, « L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algérie », dans Asselah-Rahal safia, Blanchet Philippe, Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique, Proximité, 2007, p21.
- Brohy Claudine, Py Bernard, « Espaces Plurilingues. Les discours dans la ville », dans Zarate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008, pp287-292.
- Borg Serge, 2001, La notion de progression, Editions Didier, Paris.
- Bourdieu Pierre, 1963, Sociologie de l'Algérie, Presse universitaire de France, Paris.
- Bourdieu Pierre, 1982, Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Fayard.
- Calinon Anne-Sophie, 2009, Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu plurilingue : le cas des immigrants à Montréal, univeristé de Franche-comté, Besançon.
- Calvet Louis-Jean, 1974, Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie, Payot, Paris.
- Calvet Louis-Jean, 1993, La sociolinguistique, Presses Universitaires de France, Paris.
- Calvet Louis-Jean, 1999, la guerre des langues et les politiques linguistiques, Hachette.
- Calvet Louis-Jean, 1996, Les politiques linguistiques, Presse universitaire de France, Paris.
- Calvet Louis-Jean, 2002, Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation, Plon.
- Calvet Louis-Jean, 2010 [1994], Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine, Payot.
- Calvet Louis-Jean, Dumont Pierre, 2005, L'enquête sociolinguistique, L'Harmattan.

- Cambara Margarida, Cavalli Marisa, « Discours sur la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles », dans Zarate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008, pp 313-318.
- Castellotti Véronique, 2001, La langue maternelle en classe de langue étrangère, CLE international.
- Caubet Dominique, « Comment appréhender le code switching ? », dans Canut Cécile et Caubet Dominique, Comment les langues se mélangent. Code switching en Francophonie, l'Harmattan, 2002, 21-32.
- Causa Maria, 2002, L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère, Peter Lang.
- Cavalli Marisa, « Apprendre (et enseigner) à se sentir bilingue. Nouvelles conceptions de l'apprenant et de la salle de classe », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, Langues et apprentissage des langues, Didier, 2004, 153-156.
- Chentouf Tayeb, 2010, Etude d'histoire de l'Algérie (18^{ème} et 19^{ème} siècles), Office des publications universitaires, Alger.
- Cheurfi Achour, 2011, Dictionnaire des localités algériennes, Casbah Editions.
- Cicurel Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », dans Danièle Coste, L'acquisition en classe de langue, Aile N° 16, 2002, p 148.
- Cyril Trimaille, 2003, Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents, Université Stendal- Grenoble III.
- Coste Daniel, « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) », dans Daniel Coste, L'acquisition en classe de langue, Aile N° 16, 2002, p 17.
- Cuq Jean-Pierre., Gruca Isabelle., 2005, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble.
- Dabène Louise, « Pour une didactique de la variation », dans L.Dabène, Cicurel F, Lauga-Hamid C, Foerster C, Variations et rituels en classe de langue, Hatier, 1990, P 8.

- Dabène Louise, 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, Paris.
- Dabène Louise, « Un réaménagement conceptuel riche de prolongement », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, Langues et apprentissage des langues, Didier, 2004, pp 149-152.
- De Landsheere V, et G, 1982, Définir les objectifs de l'Education, Presse universitaire de France, Paris.
- De Pietro Jean-François, « Et si à l'école on apprenait aussi ? », dans Daniel Coste, L'acquisition en classe de langue, Aile N° 16, 2002, p 51.
- Derradji Yacine, « vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie », Les Cahiers du SLAD n°01, Constantine, décembre 2002, pp17-28.
- Derradji Yacine, « La langue française en Algérie : particularité lexical ou norme endogène ? », Les Cahiers du SLAD n°3, Constantine, janvier 2004, pp15-24.
- Direction de la planification et de l'aménagement du territoire, 2010, Monographie de la wilaya de Batna.
- Doehler Pekarek Simona, Martinez Pierre, « Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état des lieux », Notions en questions N°4, Université de Bâle, avril 2000, pp192-203.
- Dubois Jean, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse.
- Dumortier Jean-Louis, « Politiques linguistiques », dans Defays Jean-Marc, Delcominette Bernadette, Dumortier Jean-Louis, Louis Vincent, L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques, Proximité, 2003, pp 7-13.
- Fatiha Amouri, 2001, Développement de la capacité narrative en français langue étrangère et en arabe algérien langue première, Université de Paris X-Nanterre.
- Galisson et Coste, 1976, Dictionnaire de didactique, Hachette.

- Gaounac'h Daniel, 1991, Théories d'apprentissage et apprentissage d'une langue étrangère, Didier, Paris.
- Garabato Carmen Alén, Boyer Henri, Brohy Claudine, « Représentations et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques », dans Zarate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008, pp 293-298.
- Goody Jack, 1977, La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage, Les éditions de Minuit.
- Gumperz John, 1989, Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle, Editions de Minuit, Paris.
- Gumperz John, 1989, Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative, L'Harmattan.
- Halté Jean-François, Rispaïl Marielle, 2005, L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités, L'Harmattan.
- Himeta Mariko, « Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère », dans dans Zarate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008, pp 233-237.
- Hubert Michel, 1999, Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élève, chronique sociale, Lyon.
- Housen Alex, « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde », in Coste Daniel, l'acquisition en classe de langue, Aile N°16, 2002, p44.
- Katsiki Stavroula « Appartenance et xénophobie : apprendre à décrypter et à interpréter les discours de haine », dans Zrate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, archives contemporaines, 2008, pp 205-208.

- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni Cathrine, 2009, *L'énonciation*, Armand Colin.
- Kramsch Claire, 1984, *Interactions et discours dans la classe de langue*, Hatier-CREDIF, Paris.
- Kramsch Claire, Contrepoint, dans Zrate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, archives contemporaines, 2008, pp 319-223.
- Labov william, 2010[1976], *Sociolinguistique*, Les éditions de Minuit.
- Labov william, 1993, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des états-unis*, Les éditions de Minuit.
- Lacheraf Mostefa, Djeghloul Abdelkader, 2004, *histoire, culture et société*, ANEP.
- Landsheere Viviane, Landsheere Gilbert, 1982, *Définir les objectifs de l'éducation*, Presses Universitaires de France.
- Lessard-Hebert Michelle, Goyette Gabriel, Boutin Gérald, 1997, *La recherche qualitative*, De Boeck.
- Lüdi George, Py Bernard, 2003 [1986], *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern.
- Lüdi George, « Construire des répertoires pluriels dans l'interaction », *Notions en questions* n°4, Université de Bâle, avril 2000, pp 101-115
- Maingueneau Dominique, 1999[2009], *L'énonciation en linguistique française*, Hachette.
- Maingueneau Dominique, 2009, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil.
- Marin Jean-Pierre, 2005, *Au forgeron de Batna*, l'harmattan, Paris.
- Marquillo Larruy Martine, Matthey Marinette, « De l'interlangue à l'interaction : balise sur un itinéraire », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Didier, 2004, pp 55-59.
- Marquillo Larruy Martine, 2008[2012], *L'interprétation de l'erreur*, CLE International.

- Marquillo Larruy Martine, Matthey Marinette, « Discours ordinaire. Représentations des contacts dans l'apprentissage chez les enseignants et les apprenants », dans Zrate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, archives contemporaines, 2008, pp 308-311.
- Martinez Pierre, Portefin Christophe, « Discours fondateurs et idéologie. La planification des langues dans la société et à l'école », dans dans Zrate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, archives contemporaines, 2008, pp 282-286.
- Martinez Pierre, « Régularité, règles et régulation à travers quelques échanges exolingues », dans Canut Cécile et Caubet dominique, Comment les langues se mélangent. Code switching en francophonie, l'Harmatan, 2002, 109-117.
- Massonnat Jean, Trognon Alain, 2005, Les techniques d'enquête en sciences sociales, Dunod.
- Matthy Marinette, 2003, Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, Peter Lang.
- Melliani Fabienne, « Le métissage langagier en questions : de quelques aspects morphosyntaxiques », dans Canut Cécile et Caubet Dominique, Comment les langues se mélangent. Code switching en francophonie, l'Harmatan, 2002, 59-72.
- Ministère de l'Education nationale, Direction de la formation, 1999, Formation des professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire.
- Ministère de l'Education nationale, Direction de la formation, 2000, Formation en cours d'emploi. PEF langue française.
- Ministère de l'Education nationale, 2003, Programme de 1^{ère} année moyenne.
- Ministère de l'Education nationale, 2005, Programme de 4^{ème} année moyenne.
- Moirand Sophie., 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette.
- Moore Danièle, 2006, Plurilinguisme et école, Didier, Paris.

- Moore Danièle, Py Bernard, « Discours sur les langues et représentations sociales », dans Zrate Genviève, Lévy Danielle, Kramsch Claire, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, archives contemporaines, 2008, pp271-279.
- Moore Danièle, « Les représentations des langues et de leurs apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », dans Moore Danièle, les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes, Didier, 2013, pp1-22.
- Moreau Marie Louise, 1997, Sociolinguistique, les concepts de base, Pierre Margada.
- Mucchielli Alex, 1986, L'identité, Presses universitaires de France, Paris.
- Paveau Marie-Anne, Sarfati George-Elisa, 2003, Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique, Armand colin.
- Plantin Christian, 2005, L'argumentation, Presses Universitaire de France.
- Porcher Louis, 2004, L'enseignement des langues étrangères, Hachette, Paris.
- Porquier Rémy et Py Bernard., 2010, Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours, CREDIF. Essais, Didier.
- Py Bernard, « A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, PP 13-23.
- Py Bernard, « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp25-39.
- Py Bernard, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp41-54.
- Py Bernard, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp95-106.

-Py Bernard, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp127-138.

-Py Bernard, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp 139-148.

-Py Bernad, « Interlangue et communication exolingue », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp 171-185.

-Py Bernard, « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp187-200.

-Py Bernard, « Le discours comme médiation : exemple de l'apprentissage et des représentations sociales », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp241-251.

-Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe, Rioul René, 2009[1994], Grammaire méthodique du français, Presse universitaire de France, Paris.

-Rosen Evelyne, Porquier Rémy, « L'actualité des notions d'interlangue et de communication exolingue », Linx, N°49, Université Paris X, 2003, pp 7-14.

-Sandré Marion, 2013, Analyser les discours oraux, Armand colin.

-Serra Cecilia, Py Bernard, « le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, LAL, Didier, 2004, pp219-239.

-Spaëth Valérie, « Frontières : langues, discours et histoire », dans J-L Chiss, S Galligani, V.Spaëth, Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme, Synergie France, 2005, PP 16-30.

- Strauss Lévi, 2001, Race et histoire. Race et culture, Albin Michel et UNESCO.
- Tagliante Christine., 1994, La classe de langue, technique de classe, CLE international.
- Taleb Ibrahimi Ahmed, 1981, de la décolonisation à la révolution culturelle, SNED, Alger.
- Taleb Ibrahimi Khaoula, 1997, Les Algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, les éditions El Hikma, Alger.
- Traverso Véronique, 2005, L'analyse des conversations, Armand Colin.
- Trimaille Cyril, 2003, Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents, Université Stendhal, Grenoble.
- Véronique Daniel, « Comprendre les sujets plurilingues dans leur réel langagier et social », dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moor Danièle et Serra Cecilia, Un parcours au contact des langues, Didier, 2004, pp 205-208.
- Zarate Geneviève, 2012, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Didier, Paris.
- Ziamari Karima, 2008, Le code switching au Maroc, L'Harmattan, Paris.
- Zongo Bernard, 2004, Le parler ordinaire multilingue à Paris. Ville et alternance codique, l'Harmattan, Paris.

Annexe

Enregistrements

Enregistrement réalisé dans le collège Omar El-Mokhtar

E : ce que ce que veut madame (.) c'est un débat (.) ah je vous ai expliqué ce que c'est un débat.

A : oui madame.

E : bon je vais vous poser une question et vous allez (.) donner vos réponses bien sûr avec des arguments (.) surtout vos arguments (.) bon avant de commencer le débat je vais vous donner quelques verbes quelques (.) verbes et expressions euh (..) pour juger bon que vous employez dans vos arguments pour donner vos arguments (.) nous avons parlé des verbes des expressions de certitude de jugement qui peut me les rappeler (.) des des des expressions des expressions des mots des verbes de de certitude ah ! Asma.

Asma : les expressions de certitude sont je suis sûr (.) je suis certain (.) certainement(.) certes(.) sûrement.

E : oui (.) bon euh encore (.) les verbes bon il y a aussi les verbes d'incertitude quand on n'est pas sûr (.) quelles sont les expressions qu'on emploie quand on n'est pas sûr ? Raouf.

Raouf : peut-être.

E : il est il est.

Raouf : peut-être (.) sûr (.) sûrement (.) probablement euh

E : oui.

Raouf : supposition (.) probabilité euh je ne sais plus.

E : ah ! Aidez-le (.) Selma.

Selma : je ne suis pas sûr (.) je ne suis pas certaine (.) je pense (.) je crois (.) je ne crois pas.

E : puis je vais vous donner aussi bon il y a d'autres mots ce sont des mots de de jugement (.) les mots de jugement on peut employer franchement (.) malheureusement (.) heureusement et l'interjection hélas ! hem bon maintenant notre sujet sera sur des animaux (.) sur des animaux bon vous allez donner votre avis sur l'existence d'un zoo dans votre ville (.) votre avis sur l'existence d'un zoo dans votre ville bon euh qi peut me donner la définition de zoo ? C'est quoi un zoo ? Bada je vais je n'attends pas que vous leviez les (..) Bada.

Bada : madame c'est un endroit où les chasseurs met les animaux.

E : répète.

Bada : madame c'est un endroit (.) madame où les chasseurs met les animaux (..) lorsqu'ils lorsqu'ils les chasser.

E : bon la définition d'un zoo? Qui peut donner la définition d'un zoo ? C'est quoi un zoo ? qu'est-ce qu'un zoo ? foudhil ?

Foudhil : c'est un parc des animaux euh pour les protéger madame.

E : oui encore (.) qu'est-ce qu'un zoo ? Salima.

Salima : c'est un endroit (inaudible).

E : Ayemen.

Ayemen : c'est un endroit où on met les animaux rares pour que les gens les admirent.

E : bon maintenant vous allez donner votre avis sur l'existence d'un zoo dans votre ville (.)

Bon qui est pour l'existence ? (.) qui est pour l'existence d'un zoo dans la ville ? hayā

Soundousse.

Soundousse : madame madame pour parce protéger les animaux.

E : bon Soundousse a dit que elle est pour un zoo (.) son argument (.) son premier argument c'est protéger ?

A : les animaux.

E : protéger (.) les animaux (.) de qui ? De quoi ?

A : les animaux.

A1 : des chasseurs madame des chasseurs.

E : protéger les animaux allez.

A1 : protéger les animaux des chasseurs qui euh qui tuer ces animaux pour madame ses yeux.

A2 : madame tuer les animaux en voie de disparition.

E : protéger les animaux en voie de disparition.

A3 : je suis pour l'éducation des animaux parce que euh les aime on doit les protéger.

A4 : je suis contre les animaux en liberté.

E : euh c'est (.) tu es pour ou contre le ?

A4 : pour.

E : tu es pour le zoo ah ! L'argument de Soundousse c'est (.) elle est pour bon euh elle est pour le l'existence de zoo hein pour pro protéger les animaux en voie de disparition hein encore est-ce qu'il y a d'autres arguments ?

A5 : madame oui.

E : Okba.

Okba : madame je suis pour le zoo parce que certain le zoo aide les scientifiques à étudier les animaux madame comme *yasemā* leur apprend beaucoup de choses.

A6 : madame ils contribuent d'une grande part à l'économie de notre pays.

E : qui les animaux ?

A6 : madame les animaux.

E : ou les zoos ?

A6 : madame les zoos.

E : ils contribuent à l'économie de notre #

A6 : pays.

E : pays comment ? Donnez un exemple.

A6 : madame euh madame on les emploie pour gagner les l'argent madame.

E : oui (.) pour gagner de l'argent comment ?

A6 : madame euh grâce à ses visiteurs madame.

A7 : madame quand les gens entrent dans un zoo madame ils payent.

A6 : ils payent madame.

E : Ayemene répète.

Ayemene : madame quand les gens entrent dans un dans le zoo madame ils payent pour y entrer.

E : oui les gens pour pour voir les animaux payent hein leurs places oui (.) ça contribue à l'économie de du pays ou de la ville ?

A : madame de la ville.

E : de la ville oui de la ville oui (.) encore un autre avis.

A : madame.

E : Salima.

Salima : euh je suis pour le zoo car certainement on peut admirer les animaux qu'il est difficile de les voir dans leur milieu naturel.

E : ça quand tu es pour ou quand tu es ? #

Salima : pour.

E : tu es pour l'existence (.) répète je n'ai pas entendu.

Salima : on peut admirer les animaux qu'il est difficile de les voir dans leur milieu naturel.

E : oui attendez (..) admirer les animaux hem! Nousseï euh Ghouasse.

Ghouasse : je suis pour le zoo parce que je suis euh je suis je suis madame parce que je suis sûr que l'homme chasse les animaux pour son égoïste utilisation.

E : bon ça c'est protéger les?

A : les animaux.

E : les animaux des de qui ? des?

A : des chasseurs.

E : des chasseurs (.) des chasseurs et il y a un autre mot je vous l'ai dit.

A8 : braconnier.

E : très bien les braconniers encore.

A9 : madame (.) je suis contre parce que zoo ne prenne pas en charge.

E : tu es contre parce que ?

A9 : madame zoo ne prenne pas en charge.

E : le zoo ne ne prend pas en charge les animaux ! non prise (.) en charge des animaux (...) bon encore (..) nous allons retenir pour que nous arrivons à ce que chacun construira un petit paragraphe en employant les mots et les expressions de jugement et de certitude comme on l'a vu et euh hem Ayemene.

Ayemene : madame madame je suis pour et contre pour #

E : pour et contre.

Ayemene : madame oui madame d'un côté madame le zoo protège euh les animaux.

E : hem.

Ayemene : et aide les gens pour admirer des animaux qu'ils ne voyaient verraient peut-être jamais madame et d'un autre côté madame euh madame un animal (.) madame ne va pas ne va pas être libre madame madame il reste madame dans une ferme madame c'est c'est pas c'est difficile pour lui.

E : oui (.) *hayā* Adel.

Adel : madame je suis euh contre le zoo madame car je suis je ne crois pas que le zoo c'est prison euh qui tue euh l'in euh l'ins l'instri #

A10 : l'instruction.

Adel : l'instric

A : (rire).

Adel : l'instric madame l'instric.

E : l'instinct l'instinct.

Adel : oui madame l'instinct d'un euh de l'animal.

E : tu peux m'expliquer comment ?

Adel : madame l'instink l'instink.

E : l'instinct l'instinct l'instinct.

Adel : madame oui.

E : tu peux m'expliquer comment ?

Adel : madame euh l'animal madame veut vivre libre veut jouer vout euh veut chasser madame pour euh les les animaux sauvages etc.

E : Benali tu as un argument ? Tu as ?

Benali : le même argument.

E : le même argument ! Répète-le (.) Tu peux le répéter.

Benali : madame l'animal n'est pas euh (.) donner la liberté pour jouer.

E : allez Bada.

Bada : madame j'ai contre les zoos car (incompréhensible) et on peut pas les priver de leur liberté.

E : allez qui encore ? (.) allez Asma.

Asma : je suis pour le zoo (..) madame je suis pour le zoo (.) car dans le zoo on peut découvrir de nouvelles races d'animaux et on peut rassembler les animaux domestiques et sauvages.

Salima : madame euh

E : oui oui oui Salima.

Salima : je suis contre le zoo car à à mon avis il sépare les petits de animaux de leurs parents et je pense que qu'il empêche les animaux de vivre en liberté.

E : oui c'est le même (.) le même avis que celui de Adel et de Ayemene (.) allez Aridj toi tu étais absente (.) mais tu peux parler tu peux donner ton avis (.) est-ce que tu es pour ou contre l'existence d'un zoo euh dans ta ville ? à Batna ?

Aridj : madame je suis pour (.) madame pour protéger mieux les les animaux madame de gagner de l'argent madame à la ville madame euh

E : allez.

A10 : madame quand tu visites des jar des jardins zoologiques #

E : répète répète pour qu'elle t'enregistre.

A10 : quand tu quand tu visites les jardins zoologiques tu peux savoir de des avantages euh sur les *kīfah nkūlū* (inaudible) ?

E : des animaux en voie de disparition.

A11 : le sauvetage des animaux.

A10 : oui (.) madame et des moyens comment tu peux les protéger.

E : les moyens oui tu répètes.

A10 : madame les moyens.

E : répète ta phrase oui répète-là.

A10 : madame les moyens pour euh pour les conserver.

E : oui (.) allez Raouf.

Raouf : certains zoos comme le certains zoos peuvent aider la (inaudible) l'espèce et son évolution et d'autres d'autres zoos ne sont pas peuvent rendre les animaux fous car et et l'espace *ntā'hm* n'est pas assez grand ils ne peuvent pas vivre très tranquillement et si la la cage où se trouve l'animal n'est pas assez solide ils peuvent sortir et faire des dégâts en ville comme manger des hommes ou les lions.

E : donc on est contre Raouf (incompréhensible) bon Raouf a parlé des des risques les risques du zoo dans une ville hein c'est (.)

A11 : c'est quoi les risques ?

E : repose ta question même en arabe allez (.) c'est quoi les risques ?

A11 : madame ils sont protégés dans une cage madame.

A12 : les animaux sont protégés dans un cage madame comment ?

E : dans une cage (.) Raouf dit ces cages sont fragiles hein.

A13 : madame *mākānš mnhā*.

A14 : oui madame madame.

E : fragile par exmple l'animal sortirait de sa cage.

A15 : oui madame.

E : et #

A15 : échapper madame échapper de la cage madame.

E : il va y avoir de la panique (.) des problèmes (.) quels problèmes ?

A15 : madame comme le lion madame le lion madame peut tuer madame les les gens.

A16 : les visiteurs de euh les touristes.

E : encore (...) oui.

A17 : madame je suis je suis pour madame le zoo car je suis certain que le zoo euh que le les animaux du zoo fait l'agrément pour les gens.

E : répète.

A17 : madame euh je suis pour le le zoo car je suis certain que les animaux euh de la zoo euh de le zoo fait l'agrément pour les gens.

E : qui veut le corriger (.) j'ai compris ton idée (..) je veux que quoi quelqu'un corrige l'agrément c'est quoi l'agrément ? J'ai compris ton idée c'est-à-dire le zoo hein ! (...) peut distraire les Adel le le zoo peut distraire les gens hein c'est un lieu de #

A : *tarfih* madame.

E : c'est un c'est un lieu hein de dis #

A : (incompréhensible).

E : c'est un c'est un lieu de distraction.

A : oui madame #

A18 : surtout pour les enfants madame.

Adel : madame madame.

E : oui Adel ah Kaouther tu vas parler.

Kaouther : je suis contre le le zoo car il em emprisonne le [animɔL] et il change pour euh leur habitudes.

E : c'est le le comportement des animaux hein (..) elle elle veut dire que un animal un animal dans un zoo le comportement d'un animal dans un zoo n'est pas le même quand il est dans sa place réelle c'est-à-dire la forêt ou bien hein le comportement d'un animal (..) hein allez encore (.) Okba.

Okba : madame j'ai dit que les animaux en voie de disparaître madame quand on laisse dans madame madame comment on dit *al-barriyat* ?

A19 : la nature.

Okba : madame dans la nature madame ils sont pris par des chasseurs madame et quand on les met dans un zoo madame on donne un chance de vivre madame.

E : oui on leur donne une chance de vivre cela veut dire quoi ?

E/A : (incompréhensible).

A20 : madame on les protéger.

E : dans un zoo ils sont protégés (.) ils sont protégés encore il y a un autre verbe ? sauv ?

A : sauvegarder.

E : sauvegarder sauvegarder bien.

A21 : madame je suis pour car nous visite des animaux qui admirer pas réel.

E : répète ta phrase.

A21 : madame je suis pour madame car madame nous visitons le zoo parce que admirer madame admirer les animaux qui admirer pas réel madame lion.

E : bon c'est-à-dire qu'on ne peut pas voir par exemple à leur endroit réel comme comme par exemple ?

A21 : lion.

E : comme ?

A21 : lion.

E : comme le lion hein pour pour pour voir un lion il faut #

A21 : le tigre.

E : le tigre pour voir voir un animal sauvage il faut aller par exemple en Afrique ou bien hein.

Foudhil : madame madame.

E : allez foudhil.

Foudhil : madame madame.

E : allez foudhil.

Foudhil : madame je suis contre parce que car le zoo il coupe la chaîne de la vie des êtres vivants dans la nature madame.

E : oui (.) il coupe ! répète ta phrase.

Foudhil : madame.

E : répète ta phrase.

Foudhil : madame la même.

E : répète ta phrase oui.

Foudhil : madame je suis contre car euh le zoo il coupe la chaîne de la vie des êtres vivants dans la nature.

E : la chaîne ! tu peux expliquer ?

Foudhil : madame (..) madame par exemple il ya des animaux dans la dans la nature madame ils nourrit de ./ d'animaux qui protéger dans le zoo madame .

E : hein et dans le zoo ils sont privés de de ah comme dit leur instinct leur hein nourriture réelle oui c'est bien euh Nesserine (.) Malika.

Malika : madame je suis pour les animaux pour parce que je les aime et on doit protéger.

E : et tu veux qu'ils soient protégés bien hein (.) allez Zerouel.

Zerouel : madame je suis pour les zoos pour protéger les animaux et

A22 : et leur donner une seconde chance pour vivre madame s'ils sont en voie de disparition.

E : allez Ayemene.

Ayemene : madame je suis pour euh les zoos madame parce qu'ils donnent une seconde vie pour animaux en voie de de disparition et euh (..) madame.

E : donner une seconde vie une ? Une quoi ?

Ayemene : madame une chance pour #

E : une chance (..) de vivre une chance de vivre.

Ayemene : oui madame une chance de vivre et euh #

E : plus longtemps.

Ayemene : oui madame et euh cette espèce ne ./ ne disparaîtra pas madame.

E : *hayā* (incompréhensible).

A23 : madame je suis contre madame les zoos car les animaux aiment la caresse et c'est ce que l'homme ne fait jamais et ils aiment vivre en groupe et pas seuls.

E : donc le zoo dans le zoo les animaux sont #

A23 : seuls madame séparés.

E : séparés.

A23 : madame séparés de leurs familles madame (.) madame.

A24 : madame madame (.) madame je suis pour les zoos car regarde les animaux ne pas regarde de la de la vie.

E : répète ta phrase.

A24 : madame je suis pour les zoos (.) car regarde les animaux.

E : oui tu peux re tu peux voir les animaux.

A24 : ne pas regarde de la la nature dans la nature.

E : tu ne peux pas voir dans la nature oui (..) c'est presque vous avez presque donné les mêmes avis les mêmes euh bon Sekkioue.

Sekkioue : madame madame dans le zoo madame il y a des animaux qu'on ne connaît pas madame ça madame donne les scientifiques à éduque madame (.) madame ils nous donnent des informations comment ces ces animaux vivent madame.

E : c'est c'est-à-dire le zoo aide les chercheurs.

A25 : madame oui.

E : les chercheurs scientifiques à connaître ah à connaître quoi ?

A : les espèces.

A25 : les informations.

E : les espèces (..) d'autres races d'animaux ou bien oui dans le zoo qui ? (.) allez.

A26 : madame je suis contre le zoo euh car je pense que le zoo peut tuer une espèce d'animaux.

E : comment ?

A26 : madame (..) madame *kīfāh nkūlū madame takātor* ?

E : répète répète même en arabe.

A26 : madame *takātor*.

E : la ?

A26 : *takātor*.

A27 : madame *yasamā* euh.

E : la prolifération répète.

A26 : la prolifération.

E : en arabe ?

A26 : en arabe ? madame *takātor*.

E: *takātor* en français (.) la prolifé[r]ation.

A26 : [ration.

A26 : la prolifération.

E : un animal se prolifère oui (.) pourquoi dans le zoo ah ?

A26 : madame euh.

E : y a pas de prolifération ?

A26 : oui madame.

E : dans le zoo.

A26 : oui madame.

E : est-ce que tu es de cet avis ?

A27 : non madame je suis contre.

E : plus fort.

A27 : madame je suis contre euh son son avis madame.

E : tu n'es pas de son avis (.) pourquoi ?

A27 : madame parce qu'ils protègent les animaux euh de la disparition madame (.) c'est pour ça ils sont ils les aider pour euh.

E : pour se proliférer.

A27 : pour euh se proliférer madame.

E : oui (.) allez Saïda.

A28 : je suis pour euh euh car ils rassemblent euh les animaux des différents endroits par exemple euh le désé euh le désert euh pôle nord etc.

E : allez encore Hiba.

Hiba : madame je suis pour car les zoos nous donnent des nouveaux et des différentes informations des animaux que on doit connaître dans dans notre vie.

E : Soundousse.

Soundousse : je suis contre car les zoos changer la nature des des animaux devient faibles et tristes et euh.

E : bon tu parles du comportement du comportement des du comportement de l'animal dans le zoo (.) combien ? Comment est le comportement de l'animal dans le dans le zoo ?

Soundousse : madame est triste et faible.

E : triste.

Soundousse : madame faible.

E : faible oui.

Soudousse : stressé.

A29 : ennuyé.

E : stressé.

A29 : ennuyé.

E : ennuyé (.) comme comme comme les hommes.

A28 : oui madame.

A29 : déprimé.

E : pourquoi ? A cause de quoi ? Raouf à cause de quoi il est stressé et faible ?

Raouf : euh.

E : à cause de son ?

Raouf : euh son enclos qui est trop petit pour lui madame pas d'espace et pour pouvoir rester et s'amuser courir madame.

E : oui.

Raouf : et sauter.

E : hem.

A30 : bon je suis pour car je suis je suis sûr que les zoos peut sauve peut sauvegarder les animaux pour la nature et la nature aide cet animal et pour moi ou pour les autres peuvent avoir des animaux qui sont pas disponibles dans notre pays (..) euh comme je suis un peu contre car sont vraiment bons sont pas sont pas libres et sont pas et sont pas sont stressés alors que leurs mouvements naturels sont limités par les fons euh.

E : oui par ?

A30 : par les fron ./ tières *hīh* du zoo.

E: donc ils sont pas libres ils manquent de liberté oui (.) allez Asma si tu as quelque chose à dire.

Selma : madame les instructions qu'on les trouve sur les animaux leur vie leur naissance leur nature euh elles donnent de nouvelles informations pour indique les gens madame les informations dans le les instructions mada etc.

E : allez Manar ah Manar.

Manar : je suis certaine qu'on le met les animaux dans les cages ils seront respectables mais quand on la met dans des des surfaces vastes et dans la nature ils se ils seront ils seront heureux et protégés en même même temps.

E : oui (.) ils sont euh ils ils changent ils ont un comportement différent que celui dans le zoo ils sont en même temps protégés.

Manar : oui madame.

E : dans leur dans la nature (.) allez Ayemene.

Ayemene : madame madame les zoos aident à trouver les vaccins contre les poisons de certains animaux madame comme les serpents madame madame les serpents madame chaque serpent a un un poison différent de l'autre madame et ça les aide par exemple quand un homme est mordu par par un serpent madame madame ces vaccins l'aident pour vivre.

E : oui (.) c'est-à-dire à partir du venin venin poison du serpent ou ah ou qu'est-ce qu'on fait.

Ayemene : des vaccins.

E : des vaccins qu'on appelle les antidotes répète.

Ayemene : madame à partir à partir des poisons.

E : du venin.

Ayemene : du venin du serpent madame on fait des vaccins des antidotes euh pour aider les gens à vivre.

E : pour protéger les gens des mors [morsures des serpents] et ça on trouve euh on fait ça

Ayemene : [morsures des serpents que dans le le zoo (.) quand le serpent est dans la nature on peut pas.

Ayemene : oui madame c'est difficile madame on peut l'a euh l'attraper madame c'est difficile.

E : c'est difficile euh bon ça sera plus facile quand le serpent est dans le dans le zoo (.) c'est bien.

A30 : madame.

E : allez.

A31 : madame dans le zoo madame euh toujours madame il y a des animaux madame que nous n'avons pas regardé dans notre vie madame madame (.) comment on dit *sihliyāt haḍūk a* madame Il y a des différents madame types madame euh.

E : tu as posé la la question comment on dit comment on dit ?

A31 : madame *sahālī haḍūk* ou *al-hirba'*

E : ah ! des reptiles.

A31 : madame des reptiles madame il y a des différents types madame ils ils les laisse de regarder madame enrichit la culture madame.

E : enrichir la culture (.) la la culture.

A31 : madame oui.

E : sur les animaux.

A31 : madame oui.

E : on a on a plus connaissance sur les #

A31 : madame oui.

E : sur les reptiles hein.

A31 : oui madame madame et les les autres animaux madame.

E : les autres animaux oui (.) allez Bada.

Bada : madame je suis pour les zoos madame car les gens trouvent la joie (..) madame car les gens trouvent la joie quand ils voient des ani des animaux difficiles à trouver en ville madame comme les lions les tigres et les éléphants.

E : *hīh* oui.

Bada : madame c'est pour ça (.) madame je suis contre.

E : et tu n'es tu #

Bada : en même temps madame.

E : oui.

Bada : madame car madame je suis contre car les animaux ne se trouvent pas à l'aise au cage (.) madame et je suis pour car les gens sont toujours heureux quand ils voient des animaux difficiles à trouver madame.

E : oui (.) oui (inaudible) on passe à autre chose vous avez donné vos avis c'est bien (.) tu peux parler ? Tu veux parler ? Allez Hiba.

Hiba : je suis contre les zoos car les animaux deviennent comme des statuts et les gens vient et lui regarder.

E : hah ! Qui encore ? Allez.

A32 : je suis pour les les zoos ils aident les gens à connaître la nature (.) madame un autre argument contre (.) je ne crois pas les les zoos sauvages parce qu'ils attaquent les personnes et sales.

E : c'est les risques du zoo (.) allez Adel qui ? Adel (.) Ayemene ou bien Adel.

A33 : j'aime les animaux mais je suis contre les zoos parce que ils les leur donne pas la liberté de vivre.

A34 : madame.

E : euh Amel.

Amel : je suis pour les zoos pour les protéger contre le risque de la nature et de la euh et de le chasseur.

A : madame madame.

E : euh qui encore ? Amine.

A35 : madame je suis pour le zoo parce que il fait des voyages pour pour effe effequer les la vie de l'animal dans dans la force.

A : madame madame.

E : allez Soundousse et nous allons passer à autre chose.

Soundousse : je suis contre car les zoos voient toujours un prison à les animaux et les animaux aiment la liberté et la nature.

E : bon euh maintenant nous avons recensé des avis des points de vue des élèves qui sont pour des élèves qui sont contre je vais vous les relire (.) bon euh pour les élèves qui sont pour les animaux sont protégés hein vous êtes pour car les animaux sont protégés dans un zoo (.) vous êtes pour l'existence d'un zoo dans la ville hein car les animaux sont ?

A : protégés.

E : protégés (.) comment sont-ils protégés ? expliquez-moi ce que veut dire protégés? Comment protège-t-on quelqu'un? Comment protège-t-on quelqu'un? On le?

A : le nourrit.

E : on le ? Salima?

Salima : on le nourrit.

E : on le on le nourrit donc ils sont nourris.

Salima : l'abri.

E : l'abri on lui offre un abri.

Salima : madame la voie de disparition.

E : quand ils sont en voie de de disparition (.) les protéger on avait dit les protéger des chasseurs et des ?

A36 : madame protéger madame les herbivores des sauvages madame les herbivores madame.

E : j'ai pas compris !

A36 : les herbivores.

E : protéger les animaux c'est on récapitule protéger les animaux c'est (.) Raouf.

Raouf : c'est leur donner de l'eau de la nourriture un abri et les protéger (incompréhensible) comme protéger les kangourous des lions (incompréhensible).

E : donc les soigner les nourrir leur donner un abri.

A37 : madame les bien soigner.

E : les oui les bien soigner oui (.) bon euh vous avez dit aussi on peut admirer la diversité la di la diversité des espèces animales.

A : oui madame.

E : bon puis les animaux menacés ne peuvent pas échapper aux chasseurs bon les les animaux menacés peuvent échapper aux chasseurs sans scrupule sans scrupule ah ils peuvent échapper c'est-à-dire qu'ils sont protégés des chasseurs oui surtout les les animaux qui sont en voie de disparition (...) le zoo allez encore c'est un moyen de connaissance des animaux.

A : oui madame.

E : oui les animaux n'ont pas le comportement qu'ils ont lorsqu'ils sont dans la nature.

A : oui madame.

E : hein ils sont stressés tristes.

A : faibles.

E : ils manquent de liberté (.) vous avez dit aussi les animaux manquent d'espace hein.

A : oui madame.

E : si l'animal est dans une cage hein il ne supporte pas la cage lors qu'il a il a il a l'habitude d'être libre.

A : oui madame.

E : bon (.) euh donc le zoo pose problème de sécurité dans la ville.

A : oui madame.

E : est-ce que bon qui peut me me donner un petit paragraphe en employant les euh les zé les stru les mots ou bien comme vous voulez comme on le disait les verbes d'opinion (.) les verbes les expressions de certitude d'incertitude quand on est contre allez (.) en donnant

vos arguments si vous êtes pour (.) quelles quelles sont si vous êtes quand vous êtes pour
quelles sont les expressions que vous employez ?

Asma : de certitude.

E : de certitude allez au moins pour un argument (.) Asma.

Asma : je suis sûre que le zoo protège les animaux en voie de disparition des chasseurs.

E : encore un autre argument avec une autre expression (silence) Je vous rappelle les
expressions de certitude pour que vous puissiez les employer hem.

A : madame oui.

E : bon je suis certaine être certain être certaine être bons affirmer j'affirme allez donnez
moi un argument en employant j'affirme allez (.) Ayemene.

Ayemene : madame j'affirme que les animaux sont bien plus protégés que dans la nature.

E : très bien oui hein euh être persuadé (.) les euh être persu je suis persuadé quand on est
sûrs hein alors qui peut employer être persuadé avec un argument? Hein.

A34 : je suis persuadé que le qu'on peut admirer les différentes espèces d'animaux dans le
zoo.

E : heuh (.) sûrement (.) certainement (.) sans doute (.) assurément (.) allez employez-moi
ces expressions(.) en évoquant un un argument allez qui ?

A35 : madame.

A35 : madame le bon dieu a créé les êtres vivants libres euh donc on peut pas les priver de
leur liberté et moi personnellement je suis contre faire des zoos car madame je vois que les
animaux ne sont pas à l'aise aux cages et en plus de cela l'homme les emploie pour gagner
l'argent c'est tout madame.

E : allez maintenant vous allez parler (.) on a recensé les les points de vue des élèves qui
sont pour (.) les points de vue des élèves qui sont contre (.) vous avez les expressions de
jugement de certitude d'incertitude allez à vous de.

A36 : je suis je suis certain que le zoo admirer les animaux euh (.) je suis sûr que que la
protéger (.) euh et euh et le nourrit madame.

E : hem.

A37 : madame je suis pense que madame les zoos changer la la nature des animaux et de et devient faibles et tristes.

E : oui (.) allez Raouf.

Raouf : *sah* je suis sûr que les zoos sont très utiles pour les euh très utiles pour les animaux et les protègent et les protègent et leur donnent tous les soins dont ils ont besoin pour survivre (.) ils aident toute sorte de l'espèce *yrūhū* euh ils aident toute sorte de l'espèce et ils protègent d'autres animaux des autres animaux euh et.

E : des prédateurs.

Raouf : des prédateurs et ils permettent aux gens de regarder ces animaux-là dans leur état naturel (.) et dans leur état naturel (.) et je suis aussi sûr que euh le le zoo ont sans doute certains méfaits ils peuvent rendre un peu trop mous et trop faibles pour la la nature (.) pour la nature et madame (.) ils peuvent aussi être ils peuvent rendre certains animaux fous car leur car euh certains zoo ont des cages trop petites pour les animaux (.) donc et ça peut être un danger si certains animaux peuvent sortir de leurs cages et certains animaux comme cela est vrai comme les serpents peuvent sortir peuvent prendre les canalisations pour sortir à n'importe quel moment et manger n'importe qui (.) où ils veulent (.) et c'est et (.) c'est tout.

E : c'est tout (.) très bien allez un autre.

Salima : madame.

E : Salima.

Salima : je suis pas certaine que séparer que séparer les animaux de leurs parents est illégal est illégal pour eux (.) les empêcher de vivre en liberté et les les emprisonner c'est loin d'être respectable envers la nature et les animaux.

E : oui très bien (..) allez.

A38 : madame une idée pour (..) madame je suis pour les zoos madame car certainement madame madame les zoos donnent un un chance euh les chances pour les caméras cachées (rire).

A39 : *yahrak el-rās*.

E : pourquoi les caméras cachées pourquoi ?

A38 : euh madame fait la peur madame des gens.

E40 : madame quand il y a des animaux madame euh dans dans le zoo madame il peut faire peur aux gens.

E38 : oui.

A40 : madame en leur disant il s'est échappé madame il

A38 : oui madame (..) madame sortez de la cage madame (..) madame les gens peur.

E : hein euh bon ils servent aussi à au spectacle ?

A38 : oui madame.

E : tu as parlé de caméra cachée hein.

A38 : oui madame spectacle.

E : utiliser les animaux pour un spectacle.

A38 : dans le cirque madame.

E : oui c'est bien (..) bonne idée (...) *hayā Zekri*.

Zekri : madame je suis pour les zoos car il peut protéger les animaux en voie de disparaître madame il nous madame il nous donne des informations beaucoup d'informations madame ils nous donne beaucoup d'informations sur ces animaux et comment les madame comment on dit madame *nat'āwnū m'āhhoum* madame ? Ah !

A39 : communiquer.

Zekri : madame communiquer (...) avec lui madame il donne des chances à des gens qui n'aiment euh qu'ils qui aiment de regarder ces ces animaux madame madame surtout les enfants qui sont aiment beaucoup de regarder madame comme le lion le singe madame et je suis contre le zoo car madame il le (incompréhensible) il ne laisse pas l'animaux euh.

E : regarde au lieu de dire je suis contre il y a une expression bon quand tu es pour et quand tu es contre il y a une expression que tu emploies entre le pour et le contre (..) bon malheureusement (..) hélas! C'est-à-dire

ZEkri : malheureusement malheureusement il ne laisse pas les animaux à madame à vivre dans la nature qu'il veut madame qu'il a madame enfin madame madame mon avis je suis avec le zoo.

Enregistrement réalisé dans le collège « Saâd Merazga »

E : Bon je vais vous lire un texte (..) essayez d'écouter et de comprendre en même temps(.) d'accord ?

A : oui.

E : alors le travail des enfants (lecture magistrale du texte par *l'enseignant* durant :
1m et 11s)

A : Voulez-vous que je/. / relise le texte une deuxième fois ?

A : Madame oui.

(silence)

E : (lecture magistrale du texte une deuxième fois par l'enseignant. Ce moment de l'activité a pris : 1m et 10s »).

E : ça y est ?

A : madame oui.

E : Alors je vais vous poser quelques questions (...) alors la première question(.) de quoi parle ce texte ?

(silence)

E : oui.

A1: Le (.) le travail (.) des enfants.

E : bien.

A2 : le travail des enfants.

E : Comment ?

A2: Le travail des enfants.

E : Très bien ce texte parle du travail des enfants (..) Est-ce que l'auteur de ce texte est pour ou contre le travail des enfants ?

A3 : L'auteur dans ce texte est contre le travail d'enfants.

E : Justifiez votre réponse (.) donnez des arguments(.) des arguments que l'auteur a donnés
(.) oui il est pour ou contre ?

A4 : Madame contre.

E : oui (..) justifie ta réponse (..) pourquoi il est contre ?

A4 : euh les enfants ne travaillent pas.

E : Hm, ah (...) quelqu'un d'autre ? oui.

A5 : Il contre euh parce que euh il euh nuisible par la santé et la sécurité des enfants.#

E : oui un argument encore (.) oui.

A6 : L'auteur est contre le travail des enfants parce qu'il euh il donne des arguments
comme euh ils les enfants euh préparent le repas dans euh ils se coupent de la maison euh
ils n'a pas le temps de a de aller de l'école et euh n'a pas de temps de jouer et euh de
composer et n'as pas de temps de jouer et euh il est contre parce qu'il il y a un journée
mondiale c'est le dou douze juin ah.

E : oui c'est bien quelqu'un d'autre.

(silence).

E : oui.

A7 : euh l'auteur de contre le travail des enfants parce que euh les enfants il n'y a pas le
temps euh de jouer euh le le temps de jouer dans la maison et./ ne pas lire dans la mai dans
la maison euh etc.

E : très bien (..) oui (..) allez Haroun (.) pourquoi il est contre ?

Haroun : il contre par exemple le travail des enfants.

E : Pourquoi ? (.) il a donné des arguments (.) oui.

A9 : Il contre (.) l'auteur est contre euh euh le travail des enfants par parce qu'ils les
enfants euh ils travaillent et ne jouent pas dans la maison euh. #

E : très bien oui.#

A9 : Il me semble euh.

E : Vas y oui.

A9 : Il contre (.) l'auteur est contre euh euh le travail des enfants par parce qu'ils les les enfants euh ils travaillent et ne jouent pas dans la maison euh. #

E : très bien oui. #

A9 : il me semble euh

E : vas y oui.

A9 : ne donner pas le le argent pour euh #

E : répète s'il te plaît à haute voix.

A9 : ne donner pas le le argent euh pour euh prépare la vie de fe de futur.

E : Très bien (..) oui.

A10 : L'auteur est contre (.) les élèves (.) qui travailler par parce que les élèves qui travailler ne reposer pas et ne aller pas à l'école et ./.

E : oui.

A10 : et ne et ne jouer pas.

E : Très bien (.) oui.

A11 : L'auteur est l'auteur est contre le travail des enfants parce que les enfants il n'y a pas de le corps et le énergie pour travaille.

E: Très bien (.) oui.

A12 : L'auteur est contre les enfants qui travaillent parce que ils n'ont pas le temps pour aller à l'école et pour jouer euh madame.

E : Oui.

A12 : Ils les enfants qui travaillent ne ne reposer pas ne reposer pas parce que beaucoup de travail (.) et travaillons beaucoup euh.

E : bien (.) oui.

A13 : Ah l'auteur est contre les les enfants qui travaillent parce que normalement les enfants elles est à lé à l'école et jouer et voyager etc normalement reposer et manger dans la maison c'est pas préparer le repas dans la maison pour manger lui donne le euh le travail etc et ben l'auteur contre les enfants qui travaillent.

E : on parle du point de vue de l'auteur et votre point de vue ? (..) oui.

A14 : L'auteur euh #

E : non maintenant c'est ton point de vue (.) tu es pour ou contre le travail des enfants ?

A14 : Moi j'ai contre euh les travaux de de les enfants euh donc euh les enfants euh aller euh ils va à l'école euh et reposer pour euh futur euh les travaux (.) et moi je contre le travail des enfants.

E : c'est bien (.) oui.

A14 : moi j'ai pour ah j'ai pour le travail des enfants parce qu'il n'y a pas l'argent et dans les élèves etc.

E : c'est bien.

A15 : Je suis contre le le travail de de l'enfant parce que le le travail de l'enfant c'est un changement de la vie de l'enfant et il vit le il n'y a pas le temps de jouer il (.) va à l'école et #

E : Très bien (.) Iheb.

Iheb : Moi contre le travailler de de enfant parce que les enfants il n'y a pas de travailler et lou jouer de balo et il n'ya pas lou travail dou la maison et (suite de sons incompréhensible).

E : Très bien (.) Djamel.

Djamel : Moi [] moi conte euh [] le travail des enfants parce que euh parce

E : [oui] [vas y parle]

ne travaillent pas et [] et ne [] et ne pas et ne pas l'école il y a (..) il y

E : [oui] [vas y parle]

a il y a pas travail il y a pas travail.

E : Hm c'est tout ?

Djamel : c'est tout.

E : Oui.

A16: moi contre le travail des enfants parce que les enfants euh euh préparent euh préparent la vie pour euh

E : oui.

A16 : *li-ağl al-'mal wa al-ta'alm liky #*

E : Comment ?

A16 : *liky yakūn lahu mustakbal zāhir .*

E : très bien encore (.) oui.

A17 : Moi contre (.) moi contre et le travail dou (.) parce que ils est ils travaillent dou dou chantier et il n'y a pas lou travail dou l'école et lou lou marché dou il n'y a pas dou dou travail dou la classe et les.

E : C'est bien (.) oui.

A18 : je suis contre travail des enfants parce que je pense que le travail des enfants est un grand est un phénomène très danger et les enfants a des devoirs et des droits ah c'est pour ça euh je je dis de arrêter de d'ex d'exploitation des enfants.

E : Très bien (.) oui.

A19 : Moi contre travail des enfants parce que pas le temps d'aller à l'école et il y a un question toujours elle pose pourquoi l'ex l'exploitation des enfants et pourquoi ne donner pas tous les droits euh pour vivant comme je veux.

E : Très bien (.) oui.

A20 : Moi je suis contre le le travail de de l'enfant parce que il n'y a pas le temps d'aller à l'école et euh et reposer euh madame euh et le travail euh nocif pour la santé madame surtout euh les madame surtout les enfants pauvres il a le droit d'aller à l'école euh madame de jouer madame.

E : C'est bien.

A20 : et on a des euh.

E : c'est bon.

A20 : oui.

E : Rédha.

Rédha : madame (.) parce qu'il y a il y a pas le temps d'aller à l'école.

E : oui.

Rédha : madame.

E : oui.

Rédha : il n'ya pas le temps euh il a joué.

E : C'est bien.

A21 : Moi je suis contre euh je suis contre la dro euh le travail des enfants parce que très danger ah le travail des enfants le temps (.) le temps.

E : Farès.

Farès : Je suis contre le travail des enfants (.) au lieu de jouer et aller à l'école (.) les enfants travaillent au chantier.

E : C'est bien.

Farès : et et le travail est très dangereux pour les enfants moralement et physiquement.

E : c'est bien (.).

A22 : je suis contre euh le travail des enfants parce que dépend de la vie de son vie et voit les enfants ses euh ses victimes.

E : bien.

A23 : je suis contre euh les élèves ou les enfants qui travaillent parce que ce n'est pas l'âge de travail et à mon avis les enfants ont des autres droits comme le droit d'expression le droit d'aller à l'école le droit de jouer et ça c'est leur droit dans la vie.

E : c'est bien (.) Sabrina.

Sabrina : madame moi je pense que c'est pas bien parce que les enfants c'est leur droit de jouer c'est de aller au médecin c'est de voyager c'est de jouer de se reposer et je trouve que c'est c'est la responsabilité des parents de se travailler s'ils ont s'ils n'assument pas cette responsabilité et ben(.) [] madame ben ils n'auront pas d'enfants sauf si(.) ils(.) ils leur

E : [quoi]

donnent tout ce qu'ils veulent.

E : Très bien (.) Lamis.

Lamis : moi contre le travail des enfants parce que euh ne sortir pas et il n'y a pas de jouer et n'a pas l'âge de ././ travail.

E : oui.

A24 : euh je suis-je suis contre le le travail des enfants parce que euh l'enfant il y a le droit de reposer.

E : bien.

A25 : pour moi je suis contre le le travail des enfants parce que il y a euh le droit sur les enfants comme acheter les vêtements euh acheter les vêtements et reposer et jouer et aller à l'école etc c'est pour ça je dis à toutes les personnes arrêtez d'ex d'exploitation des enfants.

E : très bien (.).

A26 : moi j'ai contre euh l'exploitation des enfants parce que je pense que toutes les enfants a euh a sa vie et euh ont des droits euh par exemple euh le droit à l'étudier et le voyager et euh et d'être respectés.

E : très bien (.) est-ce que vous connaissez (.) un élève vous n'êtes plus enfants maintenant ? Vous connaissez un élève qui a à peu près votre âge et qui travaille ? Et parmi vous il y a des élèves qui travaillent je crois non ?

A : oui.

E : oui tous (.) levez la main (.) ceux qui travaillent (.) c'est tout mais j'ai entendu oui euh une trentaine d'élèves une trentaine de oui (.) tu travailles aussi ? Alors qu'est-ce que tu fais ?

A27 : madame (.) euh (.) madame euh (.) travaille le

E : oui vas y parle.

A27 : madame tauli.

E : comment ?

A27 : madame mécanicien et tauli.

E : très bien quand ?

(silence)

E : quand tu fais ça ? Vendredi (.) samedi (.) dimanche (.) maintenant (.) la séance de rattrapage de français ? Quand ?

A27 : (rire) non samedi et dimanche.

E : samedi ?

A27 : dimanche.

E : le dimanche très bien (..) est-ce que tu travailles Farès ?

Fares : non.

E : non (.) qui travaille ? (.) Chabbouh tu travailles ?

Chabbouh : non.

E : non (..) qui travaille ? Younes ? Les filles aussi travaillent ?

A : madame non.

E : je vais venir.

Hichem : madame moi (.) travaille à ././ boulangerie (.) parce que (.) madame travaille à (..) madame boulangerie.

E : Très bien quand ?

Hichem : madame parce que #

E : quand quand d'abord ? Quand ? mercredi ou jeudi ?

Hichem : madame euh vendredi et ././ samedi.

E : pourquoi tu travailles ?

Hichem : madame.

E : pourquoi tu travailles a Hichem ?

Hichem : madame *n'āwan šayab*

A : (rire)

Hichem : madame (rire) *n'āwan bābā*.

E : comment ?

Hichem : *n'āwan bābā*.

E : à haute voix s'il te plaît.

Hichem : madame *n'āwan bābā*.

E : très bien (.) tu as dis quoi au début *n'āwan*.

Hichem : *bābā*.

E : non le premier ?

Hichem : *šayab*.

A : (rire).

E : Younes.

Younes : moi il travailler euh le samedi parce que il est euh

E : oui.

Younes : madame *našrī hwāyağ bazāf li nahtā ġhm*.

E : comment ?

Younes : madame *kaš madame ay hāğa naštīhā našrīhā*.

E : quand est-ce que tu travailles samedi ?

Younes : *yūmīn*

E : vous avez des cours je crois non ? Des cours de math et de physique ?

Younes : madame *naḥdam kbal walla mb'ad nrūh* .

E : c'est bien (.) est-ce que tu travailles Kamel ? toi tu es tout le temps absent donc certainement tu travailles ah tu fais quelque chose ?

Kamel : moi #

E : Tu travailles ?

Kamel : oui.

E : qu'est-ce que tu fais ?

Kamel : moi travailles euh l'alimentation générale.

E : comment ?

Kamel : l'alimentation.

E : ah.

Kamel : et chanter.

E : ah (.) pourquoi tu travailles ?

(silence)

E : pourquoi tu travailles Djamel ?

Djamel : travaille.

E : est-ce que tu aimes travailler ?

Djamel : oui.

E : est-ce que tu aimes travailler ?

Djamel : madame euh

E : est-ce que tu aimes travailler ou tu es obligé de travailler ?

Djamel : madame euh non obligé (.) madame *māš mhatam*.

E : bien (suite de sons incompréhensibles).

A28 : madame non travailler.

E : hen !

A28 : madame travailler pas.

E : tu travailles pas ?

A28 : madame oui.

E : pourquoi ?

A28 : madame parce qu'il y a papa il donner l'argent.

E : comment ?

A28 : parce qu'il y a papa il donner l'argent.

E : très bien (.) et toi est-ce que tu travailles ?

A29 : madame je travaille avec euh

E : oui.

A29 : je travaille avec papa.

E : qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu fais avec papa ?

A29 : madame n'*āwnī*.

E : bien (.) Takieddine.

Takieddine : madame ne travailler pas.

E : pourquoi tu travailles pas ? Pourquoi lui il travaille et toi non ? Hen ? Omar tu travailles ?

Omar : oui.

E : que fais-tu ?

Omar : madame travaille euh.

E : Rédha.

Rédha : oui je suis travaille un un peu.

E : quoi ?

Rédha : madame euh travaille de de article de sport.

E : hein !

Rédha : madame article sport.

E : c'est bien.

Rédha : madame #

E : tu gagnes beaucoup d'argent ?

Rédha : madame un peu.

E : qui travaille ?

A31 : travailler *falāh* parce que euh pour éviter le le vide de de temps.

E : très bien quand ?

A31 : en mai dans dans maison.

E : quand ?

A31 : le samedi et di dimanche.

E : dimanche aussi.

A31 : oui.

E : très bien et toi ?

A32 : je travaillais dans en été.

E : c'est bien.

A32 : parce que ne travailler pas j'ai j'ai volé et vider les sacs et (rire).

E : tu as volé ?

A32 : (rire).

E : ah ! Faire le sac.

A32 : euh (.) madame (.) on ne travaille pas.

E : c'est quoi faire le sac ?

A32 : madame *kī mā naḥdamš*.

E : c'est quoi faire le sac ? Hein !

A32 : c'est voler.

E : c'est bien (..) encore tu travailles ?

A33 : madame non.

E : tu travailles pas médecin par hasard avec ton père ?

A33 : madame non.

E : hein !

A33 : madame non.

E : non ?

A33 : madame non.

E : non tu ne fais rien ? (.) Aneur.

Aneur : madame ne ne travaille pas.

E : ah ! hein encore.

A34 : madame.

E : oui.

A34 : moi il travailler mercredi et samedi parce que euh madame *hāb našri hwāyağ*

Bzāf ū nafhatlī fī moto ū bāgī ndīr permis (...) *haḍā mākān* (rire).

E : très bien.

A34 : *haḍā mākān*.

E : encore les autres (..) que pensez-vous de vos camarades qui travaillent ? Hein ? Que pensez-vous de vos camarades ? Ceux qui travaillent ? Vous les encouragez ? Ah ? Oui.

A35 : normalement ne travaille pas euh et révise ses leçons pour préparer euh le BEM euh parce que euh plus tard le BEF euh

E : encore (.) Que penses-tu de tes camarades qui travaillent ?

A36 : madame j'ai contre euh pour euh ces élèves travaillent parce que c'est l'âge est très petit et euh et euh le travail euh il nuisible par la santé et la santé de cet élève et euh c'est nuisible aussi euh pour euh cet futur.

E : c'est bien Ikram.

Ikram : moi contre ça parce que euh je n'aime pas le les enfants qui travailler(.) ils commencent le travail #

E : oui.

Ikram : et./ commencent travail ça et ça petit parce que dans le

E : vas y.

Ikram : euh dans le dans le c'est tout dans le madame *bazāf*.

E : oui.

A34 : je suis contre ça mais euh je suis contre ça mais comme-même il y a des enfants euh qui est pauvres c'est pour ça que travaillent il y a pas l'argent pour acheter beaucoup de choses comme les vêtements etcetera euh je pense que les enfants normalement ne travaillent pas mais il y a des enfants euh pauvres c'est pour ça elles travaillent euh parce que il y a pas de l'argent pour acheter beaucoup de choses comme les vêtements etcetera.

E : c'est bien (.) oui.

A35 : moi contre les élèves qui travaillent parce que ce n'est leur devoir dans la vie euh il y a de les autres devoirs pour faire comme le devoir d'étudier pour réussir au BEM euh le devoir de de les parents acheter les vêtements ce n'est pas les enfants euh travaille pour acheter (.) ce n'est pas leur droit dans la vie.

E : c'est bien.

A36 : je conseille tous tous mes camarades qui travaillent ne travaillent pas pas parce que ça se ça me dérange pour étud étudier mais mais il y a beaucoup beaucoup des arguments pour beaucoup des arguments pour pour travailler parce que'il pauvre ou orpholine.

A37 : moi contre pas ils les enfants travailler parce que ils est Hichem madame y'āwan
bābāh dīmā (.) *kāyan nās bazāf lāzam 'lihum yaḥdmū* (..) *mā yansaš krāytū*.

E : comment ?

A37 : *mā yansaš krāytū*.

E : Bien (.) que pensez-vous des filles qui travaillent ? Est-ce qu'il y a des filles qui
travaillent ? Hein (.) non ? Tu travailles ? Oui c'est bien (.) alors que fais-tu ?

A38 : madame euh les travailler euh madame dans une dans une euh madame pâtisserie.

E : ah !

A38 : madame parce que euh madame je suis euh il est pe pauvre madame et mon père
mort et euh est mort.

E : très bien (.) très bien que pensez-vous de Hanane ?

A39 : euh travaille en les vacances euh madame avec ma sœur madame madame *nsamsmū*
laqnādar (rire).

E : très bien (...) encore.

A40 : madame je travaille le en les vacances parce que il bah *n'āwan* ta mère et et *ḥāltī*
bāh n'āwan al-dār.

E : très bien après avoir maintenant écouté le texte (.) vous allez nous dire à quoi (.) ont
droit les enfants ? A quoi ont droit les enfants ? (..) les droits des enfants pour vous (.) hah.

A41 : madame ils ont beaucoup de droits le droit de jouer de voyager d'aller au docteur de
dormir de regarder la télé de euh d'aller à l'école (.) madame c'est tout.

E : très bien oui.

E42 : madame les enfants on a on a des plusieurs droits comme le droit de voyager reposer
manger (.) aller à l'école regarder la télé euh etc.

E : oui.

A43 : madame le premier le premier droit est le est les enfants madame le nom et et
madame aller à l'école à l'école et manger et reposer.

A44 : il y a beaucoup de droits sur les enfants euh comme aller à l'école se reposer manger euh il faut que les qui donner de l'argent pour acheter beaucoup beaucoup de choses il faut que voyager dans chaque euh année euh il faut que donner bien et manger bien regarder la télé et regarder et des cartoons comme euh comme le les enfants de (suite de sons incompréhensibles).

E : Farida.

Farida : madame ils ont le droit d'être respectés et d'être soignés et manger bien pour pour leur santé et voyager et reposer euh pour euh madame pour euh (rire) madame exactes en bien santé en bien santé et maladie.

E : très bien (.) oui.

A45 : les droits des enfants madame le nom et le prénom euh le droit de jouer de santé de aller à l'école de voyager de voyager pour de de voyager de de dorme (.) de manger bien.

E : c'est bien oui.

A46 : il y a beaucoup des droits des enfants comme aller à l'école et mange bien et soigne et soigner et dormir beaucoup et #

E : beaucoup ah ! Oui (.) sécurité et euh et jouer.

E : hein.

A47 : et voyager (suite de sons incompréhensibles).

A48 : et danser.

E : comment ?

A48 : et danser.

E : danser ! (.) et chanter alors (.) oui.

A49 : le droit de l'enfant il y a euh beaucoup euh acheter les vêtements euh dormir euh soigner euh va à l'école et euh surtout surtout donner le le argent.

E : surtout l'argent oui (...) oui j'arrive oui.

A50 : le droit et enfant voyager et manger et/./ travailler et aller à l'école.

E : oui.

A51 : madame les droits d'une enfant madame les collages madame euh madame le travailler madame le

E : hem.

A51 : madame ou jouer #

E : hem.

A51 : madame euh madame *haḍā mākān*.

E : c'est tout.

A51 : madame oui.

E : oui.

A52 : madame les droits d'enfant il y a plusieurs comme il reposer euh d'aller à l'école madame euh madame il va dans le madame il y a le droit de prendre de l'argent madame dans les vacances il y a aussi le droit de voyager (incompréhensible).

A53 : mais si tous mais si tous les enfants ont le droit de jouer et d'aller à l'école et le droit dou soigner.

A54 : madame il y a beaucoup de des droits de de le de les les enfants #

E : oui.

A54 : par par par mener mener à l'école par il y a des travail des enfants par par ramener l'argent euh et etce etc.

E : bien.

A55 : euh chaque chaque enfant euh dans le mon le monde a des des droits comme le repose et le dormir bien et manger et la non exploitation euh et plusieurs des droits.

E : très bien.

A56 : il y a beaucoup des droits des enfants comme aller à l'école et manger et dormir et voyager et acheter quand vous voulez (.) et euh.

A57 : seulement dit que les enfants ont des des droits alors (incompréhensible) c'est alors (incompréhensible) c'est l'exploitation des enfants euh pour vivre un vie un vie heureux heureuse et pleine de joie.

E : très bien (.) vous avez parlé des droits vous avez oublié une chose comme on a des droits vous avez des ?

A : devoirs.

E : oui.

A58 : il y a beaucoup des #

E : les devoirs maintenant.

A58 : il y a beaucoup des droits des enfants les jouer dormir bien et aller à l'école et acheter tout (.) madame il est #

E : et les devoirs ? hem les devoirs ?

A58 : madame les devoirs c'est de respecter leurs parents et de (.) par exemple ta mère te demande quelque chose par exemple d'acheter tu vas acheter euh de de leur euh donner des coup de main dans les dans la maison et les devoirs dans l'école c'est de ne pas casser les chaises et les tables et les tableaux (rire).

E : oui.

A59 : madame les devoirs d'enfant de respecter leurs parents et de réussir chaque année.

E : seulement les parents ?

A59 : madame les parents et euh les les autres (.) les enseignants.

E : voilà (.) ok les enseignants oui.

A59 : les enseignants et de réussir chaque année et le de le devoir de (.) de (.) et le le de le devoir de (.) acheter à ma mère (.) par exemple.

E : oui.

A60 : euh comme i il y a il y a beaucoup des de dev euh des devoirs à les enfants ils enfants que respecter les parents et les les profs et il c'est toutes les les exercices (.) elle casser pas euh les chaises et les tables etc euh elle écrire pas sur le le tableau #

E : hem.

A60 : sur le tableau et sur le (.) *yağibu 'alayhūm al-mohafaḍa 'ala al-amlāk al-'umumiya* (rire) *wa ġayrihā* (.) c'est tout.

E : encore quelqu'un d'autre oui.

A68 : les parents et les les profs madame (.) et fait les les exercices fait les exercices de l'école ne faire pas le la violence dans l'école.

E : c'est bien (.) et ?

A61 : acheter le dictionnaire.

E : oui (incompréhensible) encore.

A62 : madame les droits des enfants (.) euh ne pas fait la violence dans l'école et le stade et (.) *ustāda ihtirām al-asatīda wa al-ābā, wa yusa'idūnahūm.*

E : c'est bien (..) encore (.) oui.

A63 : comme comme les les enfants on a des droits pour (.) on a des droits alors on a des devoirs pour éviter ces devoirs il faut respecter ses parents et (..) et euh et respecter aussi ses études il révise ses leçons et (.) et il ne(incompréhensible) alors il fait les devoirs (.) madame c'est tout.

E : oui.

A64 : les devoirs de l'enfant il y a beaucoup comme marrer et #

E : hem.

A64 : *ihitirām al-asatīda* euh les profs et (.) etc quoi.

E : Tarek oui.

A65 : madame ne suive pas à les élèves méchants.

E : les gens méchants ?

A65 : madame oui.

A66 : il ne vile pas.

E : hem !

A66 : il ne vile pas.

E : c'est-à-dire ?

A66 : il ne ne méchant.

E : ne ?

A66 : méchant pas.

E : répète.

A66 : ne vile pas (.) *mā ykūnaš kbīh*.

E : très bien (.) oui.

A67 : les de les de les devoirs de de l'enfant respecter les parents et travailler de maison.

A68 : euh le devoir des enfants de de se de respecter les profs et les parents de faire l'exercice et#

E : oui.

A69 : le devoir des enfants suivre bien des pour les profs surtout qui qui est jeune et et réviser bien madame à la maison euh et ne vient pas (incompréhensible) il y a (..) des prof qui casser les têtes (rire).

E : hem.

E69 : le prof est (rire) le prof est (rire).

E : encore (..) donc je vous casse la tête avec le dictionnaire ah !

A70 : les les devoirs réviser bien euh le réviser bien pour les (.) et je je ne je ne casser pas les chaises et les tables et les fenêtres et euh je fais l'exercice à la maison.

E : très bien oui.

A71 : il travaille bien dans l'école (.) avec les profs.

E : très bien (.) encore (..) oui.

A72 : madame le devoir des enfants est respecter ses parents et ses enseignants et éviter la violence dans votre collège.

E : éviter ?

A72 : la violence.

E : très bien encore.

A73 : madame les devoirs des enfants beaucoup par exemple ne pas acheter la drogue et la cigarette (.) et ne pas (.) ne pas tricher parce que (rire) le professeur de français (rire) madame *yqata' lawrākī* (rire).

E : encore (.) toi.

A74 : à côté des droits des enfants il y a des devoirs (.) donc des devoirs d'enfants pour les parents et pour les ense les enseignants et et réviser bien à la maison et faites les exercices (.) et ne fume pas les cigarettes et la drogue donc c'est ça.

E : et ?

A74 : c'est ça madame donc c'est ça.

E : quoi ?

A74 : donc c'est ça.

E : oui.

A74 : madame oui.

E : oui.

A75 : l'enfant qui respecter euh les professeurs et les et les études les études et les et les euh et les euh casser pas et les casser pas des chaises et les tables et les (.) et les suiva et euh suive euh le pour l'étude euh euh.

E : hem.

A75 : madame *yağibu 'alayhi euh 'indamā yakūn fī al-madrassa yağibu an* (rire).

E : vas y.

A75 : *an an euh 'indamā yatahadat ma 'a wālidayh an yatahadatā bi mantikiya.*

E : c'est tout ?

A75 : c'est tout. Oui.

(silence)

E : vas y.

A76 : *ah kīmā al-atfāl ykūn 'andhūm hukūk bazāf fī hyāthūm (..) 'andhūm wāğibāt ya'mlūhā yahtārmū wāldihūm ū yī'ūhm ū mā ykasrūš lakrāsā mā ykasrūš lahyūt ū mā yta'būš (..) les euh les saccageurs bās mā yth ūš fī al-āfāt al-iğtimā'iyā.*

E76 : euh les de les devoirs des enfants respecter respecter le les parents et les prof réviser la leçon il n'y a pas caser les tables et les chaises.

E : oui.

A77 : les devoirs des enfants respecter (.) les parents et les et les enseignants et fasse des exercices et ne bavarde pas ne bavarde pas et casser et ne casser pas les chaises et n'écrire pas dans les tables et (.) et (.) et les (incompréhensibles).

A78 : il y a un seul devoir de le de l'enfant c'est le j'aime de mon pays.

(silence)

A79 : madame.

E : oui.

A79 : madame *qadāh fa-sā'a ĩ* ?

E : non.

A : (rire).

E : oui alors maintenant je vais vous donner (.) un point de vue et vous allez rédiger deux ou trois arguments pour le défendre d'accord (.) tout enfant a droit à des soins pour être en bonne santé (.) ça c'est un point de vue (.) tout enfant a droit à des soins pour être en bonne santé vous allez rédiger deux ou trois arguments pour défendre ce point de vue d'accord allez y (.) allez y.

Entretiens

Canevas des entretiens

Formule d'ouverture : Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cet entretien. Mon objectif n'est pas d'évaluer vos réponses. Ce qui m'intéresse, c'est d'avoir votre avis sur la langue française et son apprentissage.

Questions :

1-Quand est-ce que vous avez commencé à apprendre la langue française ?

2-Pensez-vous qu'il est important d'apprendre le français en Algérie ?

4-A quoi la langue française vous sert-elle ?

5-Vos parents vous encouragent-ils à parler français ?

6-Que pensez-vous des Algériens qui s'expriment en français ?

7-Voulez-vous devenir comme eux ?

8-Aimez-vous le cours de français ?

9-Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans ce cours ?

10-Voulez-vous continuer à apprendre la langue française à l'école ?

Formule de clôture : si vous n'avez rien à ajouter, nous avons terminé. Merci.

Entretien réalisé dans le collège Omar El-Mokhtar

E : voilà (.) donc euh vous êtes tous des apprenants de 4^{ème} année moyenne hein.

A : oui.

E : quand est-ce que vous avez appris euh à apprendre le français ?

A₁ : 2^{ème} année primaire.

E : 2^{ème} année primaire.

A₂ : 2^{ème} année.

E : Pour tout le monde.

A₃ : 2^{ème}.

E : hein.

A₃ : 2^{ème}.

E : 2^{ème}.

A₄ : madame 3^{ème} primaire.

A₅ : madame 2^{ème}.

A₅ : 2^{ème} année primaire.

A₆ : madame 3^{ème}.

E : 3^{ème} (.) voilà très bien (.) y en a qui ont commencé en 2^{ème} d'autres en 3^{ème} année primaire donc vous apprenez le français depuis euh euh sept ans.

A : oui.

E : si on fait le compte cela fait sept ans que vous apprenez la langue.

A : française.

E : [française]

A : [française].

E : est-ce que euh cette langue que vous avez apprise à l'école euh depuis euh (...) sept ans vous sert dans votre vie euh quotidienne ? En dehors de l'école elle vous sert ?

A₇ : madame oui.

E : oui.

A₇ : madame oui.

E : elle vous sert à quoi ?

A₇ : madame euh (...) madame communication madame discuter.

E : oui.

A₇ : A₇ : madame (.) *sā' datnā fī el-hadrā ĩ.*

E : oui.

A₈ : *hiwār.*

E : oui.

A₉ : communication.

A₁₀ : el- *hiwār.*

A₉ : communication.

E : oui.

A₁₀ : madame *fī kol el-mağālāt.*

E : oui (.) dans tous les domaines.

A₁₀ : madame oui.

E : quels domaines par exemple ?

A₁₀ : sport.

E : oui.

A₁₀ : madame sport.

A₁₁ : oui.

E : c'est-à-dire vous regardez les chaînes les chaînes françaises ?

A₁₀ : madame oui madame oui.

E : oui.

A₁₀ : madame les projets.

A₁₂ : madame euh

E : oui (..) projet.

A₁₂ : madame.

E : oui.

A₁₂ : madame madame les journaux.

E : oui.

A₁₂ : madame *nakrāwhom*.

E : hein.

A₁₃ : les TV.

E : la télévision.

A₁₃ : oui.

E : vous regardez les chaînes euh de télévision françaises.

A₁₄ : madame euh madame écouter la radio.

A₁₅ : madame la musique.

E : la musique oui.

A₁₆ : madame euh les infos.

E : oui (.) très bien.

A₁₇ : le domaine de médecin.

E : médecine oui encore (..) vous chatez sur internet ?

A : madame oui (.) facebook.

E : vous utilisez quelle langue ?

A : madame euh

A₁₈ : toutes les langues (.) français anglais derdja.

A : oui.

A₁₉ : madame derdja.

E : oui.

A₂₀ : derdja français anglais.

E : oui (.) les autres (..) la même chose.

A₂₁ : anglais.

E : vous utilisez le français ?

A₂₂ : madame derdja.

A₂₃ : madame derdja.

A₂₂ : madame derdja pas avec madame avec *horūf* français madame *naktbū* derdja.

A₂₃ : madame *yaktbū*.

A₂₄ : madame *ydīrū* derdja *oū yaktbū* français.

E : oui (.) j'ai compris.

A₂₅ : madame ne connecte pas.

E : ah vous euh #

A₂₅ : non.

E : vous n'utilisez pas internet.

A₂₅ : oui.

E : vous naviguez pas

A₂₅ : oui.

E : oui très bien donc euh cette langue là cette langue française que vous apprenez à l'école vous sert dans votre vie quotidienne c'est ce que vous venez de me dire.

A : oui madame oui.

E : donc il est important d'apprendre le français.

A₂₆ : oui bien-sûr.

E : oui (.) vous connaissez des gens qui s'expriment en français ?

A₂₇ : madame oui.

E : uniquement en français ?

A₂₈ : oui.

A₂₉ : madame oui.

A₃₀ : madame na 'raf.

E : vous connaissez des gens qui sont comme ça ?

A₃₁ : madame un peu.

A₃₂ : des mots.

E : oui des mots (.) qui utilisent des mots des mots des phrases de français.

A₃₃ : des phrases des mots des phrases.

E : oui oui (.) vous connaissez pas des gens qui s'expriment entièrement en français ?

A₃₄ : madame euh je connais.

A₃₅ : madame madame oui.

E : oui.

A₃₅ : madame.

E : vous connaissez.

A₃₅ : madame oui.

E : que pensez-vous d'eux ? Est-ce que vous voulez être comme eux ?

A₃₅ : madame *bāgī nwalī kīfhom* ? Madame oui (.) madame bien-sûr.

E : pourquoi ?

A₃₅ : madame euh (..) madame *kī'ādš loğa ĩ mlīha ĩ*.

E : oui.

A : madame madame.

E : oui.

A₃₆ : madame presque tous les jeu les jeunes parlent en français surtout dans l'Algérie.

E : oui ils parlent uniquement français ou bien

A₃₆ : oui#

E : ou bien le français avec une autre langue.

A₃₆ : madame dans les argé les algérois parlent le français madame euh en Batna madame un peu français un peu derdja.

A₃₇ : madame français *kī nahdr ū tbānalnā ntā' labn'āt* (.) une belle langue (.) madame oui madame *māšī kīmā* l'anglais (.) l'anglais *šwiyā loğathā kāwyā hak basah hiyā* une belle langue.

E : oui.

A₃₈ : madame par parce que la langue française il est très bien.

E : oui (.) donc vous aimez la langue française.

A : oui.

E : vous aimez [tous]

A₃₉ : [madame (.) madame]

E : oui

A₃₉ : madame modon el-*ġarb kol yahdr ū* français.

E : c'est-à-dire ?

A₃₉ : madame *kāyan manātak yat'āml ū* français *manātik yat' āml ū fī el-hiwār m'a ba'dāhom*.

A₄₀ : madame madame *yahdr ū fī* Canada l'anglais madame *kāyan manātak yahdr ū* bal français kol.

E : Quebec.

A₄₁ : mosta '*marāt firansiya ĩ*

A₄₀ : madame oui madame *tlakīt wāhed kanadi mal* Quebec yahdar bel #

E : Ah il est venu à Batna.

A₄₀ : madame non madame Alger.

E : à Alger (.) oui vous avez parlé avec lui ?

A₄₀ : madame avec français (rire) madame oui.

E : oui.

A₄₀ : madame il parle très bien français.

E : oui vous voulez devenir comme lui ?

A₄₀ : madame oui.

E : vous voulez apprendre à parler comme lui (.) apprendre à parler le français couramment.

A₄₀ : madame oui.

A₄₁ : non.

E : non (.) vous ne voulez pas pourquoi ?

A₄₂ : madame parler le français#

E : vous voulez apprendre à parler le français couramment ?

A₄₂ : madame non.

E : non ça vous intéresse pas.

A₄₂ : madame non.

A₄₃ : non.

E : vous voulez apprendre vous voulez parler quelle langue ?

A₄₃ : euh anglais.

E : pourquoi ?

A₄₃ : euh *nkolhā bel'arbia ĩ*

E : oui oui allez y.

A₄₃ : *kī'ādš euh binisba liā tǧīnī sāhla ĩ* (.) *binisba liā bark.*

E : l'anglais est plus facile que le français.

A₄₃ : *ray ĩ el-ḥāš.*

E : vous pensez tous que l'anglais est plus facile que le français ?

A : madame oui.

A₄₄ : madame l'anglais *sāhla ĩ 'lá* français.

A₄₅ : madame madame.

E : oui.

A₄₅ : madame *k ĩ takrāy tǧīk* français madame euh l'anglais *tǧīk sāhla ĩ.*

E : oui.

A₄₆ : madame euh *'andnā bazāf* les musiques euh anglais madame.

A₄₇ : madame oui.

A₄₆ : madame *bazāf* madame *baṣah* français *mā na'raf hattā moḡanī* français (rire)
madame oui.

A₄₇ : madame presque #

A₄₆ : madame presque *ntā'* l'anglais kol na'*rafhom*.

A₄₇ : madame presque mes parents *mā hadroš m'ayā man el-šḡor bal* français madame *لقيت*
l'anglais un peu facile.

E : ils parlent avec vous anglais.

A₄₆ : non.

A₄₇ : madame *anā wahdī t'alamt* par les TV anglais.

A₄₈ : madame (.) madame l'anglais *loḡa t'ā'alamiya t'* madame euh *yat'alm ū bīhā fī kul*
lablāyaš

E : oui très bien /. / l'an le français non ?

A₄₉ : madame dans le le magh #

E : maghreb.

A₄₉ : maghreb arabe.

E : maghreb au maghreb (.) oui.

A₅₀ : madame *hnā nat'ālm ū* l'anglais man télévision *hād ūk ntā'* les américains.

E : donc vous vous regardez les chaînes arabes.

A₅₀ : les chaînes arabes.

E : oui.

A₅₁ : madame euh *natfarḡ ū* les TV [incompréhensible] en anglais.

E : Ah bon (.) vous ne regardez pas les chaînes françaises ?

A₅₂ : madame non.

A₅₃ :madame j'aime pas l'anglais.

E : vous n'aimez pas l'anglais vous oui.

A₅₄ :madame it's very esy (rire).

E : l'anglais ?

A₅₄ : yes.

E: oui oui (silence) donc euh vous vous m'avez dit vous regardez tous vous ne regardez pas les chaînes françaises.

A₅₅ :non.

A₅₆ : madame madame un peu.

A₅₇ : madame *mā kānaš ʔbānl*.

A₅₈ : madame un peu.

A₅₇ : madame *mā kānaš ʔbānl*.

A₅₉ : madame *kāyen*.

A₆₀ : TF₁.

E : vous regardez TF₁.

E : hein.

A₆₀ : TF₁.

E : vous regardez TF₁ vous ?

A₆₀ : France 2.

A₆₁ : madame *kāyen* des chaînes madame françaises madame *mtarǧmīn*.

E : oui.

A₆₁ : madame *kī yahdar* madame *tš ūf*

E : en anglais ?

A₆₁ : madame en français #

E : ou en arabe.

A₆₁ : madame houwa k *ī yahdar* madame lkalmāt mtarǧmīn ltaht ta'raf wachi houmā.

A₆₂ : madame f *īlm āt ntā'* l'anglais madame mlāh.

E : oui.

A₆₂ : *'līhā natfarǧūhoum*.

E : oui oui.

A₆₁ : madame oui.

A₆₃ : il n'y a pas de chaînes françaises fran françaises #

A₆₄ : *kāyan*.

A₆₃ : madame louǧathoum *hiyā al-tānawiyā'*.

E : oui d'accord donc euh vos parents vous encouragent à apprendre l'anglais à la maison ?

A : non (.) madame (.) madame non.

E : est-ce qu'ils vous encouragent à parler à apprendre l'anglais à la maison ?

A : non (.) madame non.

E : et le français ?

A : madame oui oui.

E : ils parlent avec vous ?

A : oui.

E : ils parlent avec vous français à la maison ?

A : oui oui.

A₆₄ : mon père madame (.) madame mon père.

A₆₅ : madame je parle avec ma mère.

E : avec votre mère.

A₆₅ : *hīh*.

A₆₆ : madame ma mère et mon père.

E : ils vous parlent en français.

A₆₆ : madame des fois avec mes amis.

E : avec vos amis vous parlez français à l'é #

A₆₇ : madame mart 'amī prof fi l'anglais.

E : oui

(silence)

A₆₈ : madame l'anglais nahdarhā m'ā ṣāhbī.

E : elle parle avec vous anglais ou français ?

A₆₇ : madame oui.

E : ou bien français ?

A₆₇ : madame t'allamni.

A₆₈ : madame l'anglais nahdarhā bīh ā m'ā ṣāhbī et les cousins.

E : oui(.) oui vous vous avez une préférence pour la langue (..) anglaise et vous (silence)
oui.

A₆₉ : madame (.) je parle des fois anglais des fois français.

E : oui.

A₇₀ : je parle euh en français avec euh mon père et ma sœur.

E : oui.

A₇₁ : madame avec ma mère parce que ma mère euh il était prof de français.

E : oui.

A₇₂ : avec mon père.

E : avec votre père.

A₇₀ : oui.

E : vous parlez français.

A₇₀ : oui même *ykolī* même *mā t'arf iṣ yasamā lāzam tat'almīhā*.

E : oui c'est bien donc vos parents vous encouragent à parler.

A : oui.

E : et à apprendre le français.

A₇₁ : madame *y šağ'unā*.

E : plus que l'anglais.

A : oui.

A₇₁ : madame oui.

E : et l'arabe standard là l'arabe fosha ?

A : non madame non.

E : vous parlez pas à la maison ?

A : non madame non.

A₇₂ : jamais.

A₇₃ : madame (.) jamais.

E : vous parlez quoi à la maison avec vos parents ?

A₇₄ : *derdja*.

A₇₅ : madame *ilā* (euh) *kī nkūn nakrā*.

E : à l'école.

A₇₆ : *ahā* madame *yasamā fī el-dār kī nkūn nakrā*.

E : ah oui oui.

A₇₅ : sujet arabia لا

E : oui oui j'ai compris donc l'arabe foshha l'arabe foshha c'est pour les études uniquement.

A₇₆ : oui (.) *tkūl ī mā lāzam tahdr ī m'ā hāwtak el-šgār bi-al-'arabiya al-foshat̄ walā bal* français.

E : pourquoi pourquoi l'arabe foshha ?

A₇₆ : *tkūl ī māmā k ī'ād hūmā šgār bāš yat'almū al-'arbiat̄ al-foshat̄* (.) *wanā našt ī* (rire) l'anglais *tkūl ī lālā* (rire).

E : oui (.) et pourquoi pourquoi faut-il apprendre l'arabe foshha en Algérie à votre avis ? Pourquoi ils vous encouragent à parler 'arabiāt' ?

A₇₇ : madame.

A₇₈ : madame *mā t'abarš ml īh wāš kāyan fī kalbak al-fošha ĩ.*

E : Ah bon !

A₇₈ : madame oui madame bi-nisba *ī liyā mā t'abarš 'lā* les sentiments *ntā'ī.*

A : oui.

A₇₉ : madame *al-'arbiat̄ al-fošhat̄ hiyā l ī d īr b īhā al-hātira ĩ hiyā l ī t'abar b īhā #*

A₈₀ : madame.

A₇₉ : *l ī t'abar b īhā 'lā rāyak.*

E : oui.

A₈₀ : madame euh elle est langue de al-kor ā n.

E : la langue du ?

A : kor ā n.

E : koran.

A₈₁ : madame natkalmūhā bitalāka ī̄ (.) madame mā nat'aqnūš fīhā (.) al-'arbiat̄ al-foṣhaṭ̄.

E : Ah bon (.) par rapport au français.

A₈₁ : madame derdja nat' aqnūš fīhā (.) madame derdja nat' aqnūš fīhā baṣah al-foṣhaṭ̄ mā nat'aqnūš

E : Ah bon !

A₈₁ : madame oui.

A₈₂ : madame nafhamū kalmāt nta 'hā koul.

A₈₃ : madame euh.

E : quoi ?

A₈₂ : euh al-'arbiat̄ al-foṣhaṭ̄.

A₈₃ : nafhamūhā baṣah mā natkalmūhaš

E : oui.

A₈₄ : madame euh avec euh ma mère madame euh je parle bi-al- šāwiyat̄ madame hābā nat'alamh ā madame mā natkalamš baz ā f derdja.

E : oui (.) est-ce qu'il y a d'autres élèves ici qui parlent chaoui à la maison avec leurs parents ?

A : incompréhensible.

E : oui (.) vous.

A₈₅ : madame oui.

E : vous parlez chaoui à la maison ?

A₈₅ : madame oui.

E : avec vos parents ?

A₈₅ : madame oui.

E : oui très bien (.) les autres ? Vous parlez tous arabe derdja ?

A : madame oui.

E : à la maison.

A₈₆ : madame un peu š *āwī*.

E : un peu (..) avec qui ?

A₈₆ : madame ma mère euh et ma grand-mère.

E : ah oui (.) donc #

A₈₆ : madame presque il ya des villes madame euh la langue principale š *āwiyā*.

E : oui oui je sais oui des villages oui (.) des villages oui donc vous trouvez qu'il est important de parlez arabe euh foshā d'apprendre l'arabe foshā (.) vous trouvez qu'il est important ?

A : madame oui.

E : de parler (.) de parler et d'apprendre arabe foshā pourquoi ?

A₈₇ : c'est notre langue.

E : hein.

A₈₇ : euh *kī'ād hiya lūgatnā* euh *kī'ād hnā 'rab*.

E : hein.

A₈₇ : euh *lāzam nkūnū hnā na 'rfū 'arbiā* *ħarman al-nas lūħrīn*.

A₈₈ : madame *ybalī lāzam na 'rfū 'arbiā kbal mā na 'rfū firansiyā*.

E : arabe foshā ou bien arabe derdja.

A₈₉ : les deux.

E : les deux.

A₉₀ : madame oui madame *bi-alnisbā līnā maṭalan tahdar 'arbia foṣḥā fī al-ġazair ykoloak rāk ḍar tahdar bi-al 'arbiā* #

E : Ah bon !

A₉₀ : fosha.

E : math_halaf.

A₉₀ : māš ī math_halaf ykololak rāk dar tahdar bi-al- 'arbia foṣhaṭ.

A : madame oui oui.

E : Ah bon (.) c'est ce que disent les jeunes.

A : oui oui madame oui.

A₉₀ : madame k ī tahdarlū français yqūlak tfūh 'liyā.

A : madame oui .

A₉₀ : madame madame.

A₉₁ : madame k īmā hnā dork nat'almū français nat'almū anglais madame lūkān trūh ī lafransā mā talqayhūmš yat'almū arabe (.) madame trūh ī l'anglais mā talqayhūmš yat'almū arabe (.) yasama hādī haḡat mlīhat līnā (.) takāfat līnā euh les langues bazāf madame baṣah hūmā euh kalī mamš mo 'tabrīn l'arabe lūga ī.

E : l'arabe fosha ?

A₉₁ : madame oui.

E : oui.

A₉₂ : madame euh j'aime la langue française madame oū nabḡī nahdar 'arbia hātrāš lūḡtī al-aṣlia ī mā nhabaš le français hātarmāš sā 'āt je n'aime pas les #

A₉₃ : les gens.

A₉₂ : les gens de Françaises

E : vous n'aimez pas les Français ?

A₉₂ : les Français.

E : vous n'aimez pas les Français tous ?

A : oui madame oui.

E : pourquoi ?

A₉₃ : madame isti 'mār.

A₉₄ : madame parce que sta 'mrūnā.

A₉₅ : madame māzalnā nahkmū f ī klūbnā ġoul l īhoum.

A₉₆ : madame madame.

A₉₇ : madame ils n'aient pas.

A₉₈ : malgré mā 'aš naš hāḍīk al-faṭra ĩ mais naqraw yasamā nakarh ūh om.

A₉₆ : madame.

E : oui.

A₉₆ : madame mahtaqrirnā.

A : incompréhensible.

A₉₆ : madame madame kī ykūn wāhad étranger ġazāyri fī fransī madame yqūlūlū irhāb ī.

A₉₇ : oui madame madame rāhoum yhāwzū fīhoum ḍork al-ġazāyriy īn f ī fransā yhāwzū fīhoum.

A₉₈ : madame lī yahraq yakatlūh.

A₉₉ : madame bi-nisbaī liyā normalement #

E : mais vous m'avez dit que vous n'aimez pas les Français vous m'avez dit euh parce que ils nous ont colonisés et tout ça mais euh vous m'avez dit on aime bien apprendre la langue.

A₉₉ : madame oui.

A : madame oui.

A₁₀₀ : takāfaī.

A : et oui.

A₁₀₀ : *takāfaṭ*.

A₁₀₁ : madame je madame *anā na šṭī fransā matmaniyā nrūhalhā*.

A₁₀₂ : madame oui.

E : vous voulez tous partir en France ?

A₁₀₃ : madame *natmanā nrūhalhā baṣah*.

A₁₀₄ : les gens *ntā'hā*.

A₁₀₃ : les gens *ntā'hā m ūš mlāh*.

A₁₀₄ : madame les gens de la euh les gens de la France madame n'utilisent pas la la langue arabe.

A₁₀₅ : *kī'ādš sta'mrūnā*.

E : oui.

A₁₀₆ : madame non madame (.) madame *al-isti'mār rāh kān fī al-māḍī ḍork #*

A₁₀₇ : madame *laḍork māzālū yahtakrūnā*.

A : incompréhensible.

A₁₀₇ : *laḍork*.

A₁₀₈ : ou ašlan *al-rasūl kalek man ta'alama louḡaṭ kawmin euh yasamā 'arifa šarahoum (.)*
kī yahdrū 'līh #

A : amina *šarahoum*.

A₁₀₈ : *ykūn nāwī 'lā šar ykūnū 'lābālhōum kī'ād yafahmou louḡtū*.

E : heum.

A₁₀₅ : *'lābīhā lāzam tkūn euh tkūn 'andnā takāfaṭ bi louḡaṭ al-'alām kol bāš na'rfū wāš*
rāhoum yahdrū 'līnā.

A₁₀₆ : *natwāšlū*

A₁₀₅ : *natwāšlū m'āhoum oū nafahmū wağhaī nazarhoum binisbat līnā.*

E : oui (.) donc euh on apprend la langue française pour communiquer avec les autres et pour parler euh parler avec eux et tout ça (.) il faut les comprendre aussi (.) c'est ça ?

A₁₀₇ : madame oui.

E : oui (.) c'est ce que vous pensez tous.

A₁₀₇ : madame *ywalīw* les présidents *wa al-wozarā, mā yahtāğūš motarğmīn.*

E : oui.

A₁₀₇ : madame *ykūn yahdar bkoul al-louğat m'ā ay r āyas.*

E : donc il est important d'apprendre [toutes les langues étrangères]

A₁₀₇ : [madame *mā yahtāğūš motarğm*]

A₁₀₈ : madame oui.

E : pas uniquement le français.

A₁₀₉ : madame je pense *lāzam nat'almū* la langue française madame presque madame euh euh tous les jeunes algériens (.) madame parlent parlent français madame *sā'āt kī yahdrū m'āk* madame *tahšmī mā taqdrīš tahdrīlhoum idā mā 'raftiš* (.) *haḍā yhafzak yšağ'ak tat'almīhā bāš taqdrī 'līhoum manā whak.*

E : oui oui et encore quelqu'un d'autre (.) vous avez quelque chose à ajouter non.

A₁₀₈ : madame.

E : oui.

A₁₀₈ : *lāzam nasta'mlū louğat 'arabiaī ntā'nā* euh (incompréhensible) *kī nabgīu nmaḥlū blādnā mā lāzamš nmaḥlūhā bilouğat aḡnabiaī lāzam nmaḥlūhā bilouğat blādnā.*

E : oui (.) c'est-à-dire quelle langue étrangère ?

A₁₀₈ : arabe (.) fousha.

E : non non il faut parler arabe fousha c'est ça ?

A₁₀₉ : madame oui madame *bāš nṭaourū louḡat̃ lablād.*

E : c'es-à-dire si on veut communiquer avec les autres vous avez dit il faut parler arabe.

A : fosha.

E : faut pas communiquer avec le français.

A : madame oui.

E : ni l'anglais.

A : *blouḡatnā al-ašliat̃ kī'ād.*

A₁₁₀ : madame *houmā fī al-iḡtimā'āt wa al-likā, āt yahdrū blouḡathoum al-oum bašah hnā lāzam nahdrū blouḡatnā al-oum.*

A₁₁₁ : madame *'lābālak al-wouzarā, hādūk madame kī yahdrū yahdrū kalmaṯ dārḡat̃ kalmaṯ français oū al-aḡlabiat̃ français mā yqadrūš bal-fošhat̃ mamš mālfīn.*

E : parce que la majorité ont été à l'école française (.) ils ont appris le français c'est pour ça qu'ils parlent français mais vous là là vous euh vous avez été à l'école algérienne.

A : madame oui.

E : donc là c'est autre chose (.) c'est pas la même chose (.) vous vous apprenez le français en tant que langue étrangère (.) vous avez compris (.) c'est une autre #

A₁₁₂ : madame français *louḡat̃ mouhimat̃ bašah na 'ṭīou al-awlawiyat̃ lilouḡatnā.*

E : oui (.) euh quelle langue ?

A₁₁₂ : madame *'arabiat̃ (.) fošhat̃.*

E : fosha et l'arabe derdja non ?

A₁₁₃ : madame l'arabe derdja madame *ḡāt man lafronsī français madame kūn tšūfī kalmāt kūn ta'dlīhoum talqayhoum fronsī.*

A₁₁₄ : *kīmā taxi.*

A₁₁₃ : madame loukān nqūlū lwahdā madame kān nqqūlū lwahd ā rākī mlabzat̃ (.) madame bal-français mal opposée madame oui madame hak madame hnā darġat̃ ntā'nā français mkasar.

E : oui mais il ya de l'arabe dans notre #

A : madame oui.

E : dans notre arabe parlé derdja (.) il y a de l'arabe.

A₁₁₅ : madame dans dans le monde mā kānaš blād tahdar foṣhaṯ̃ madame koul wahad 'andū ḥāṣat̃ bīh madame hnā 'andā darġat̃.

E : voilà.

A₁₁₅ : madame al- foṣhaṯ̃ māyš montašrat̃ bazaf wāhad mā yahdarhā.

A₁₁₆ : madame dans les cours et les classes.

E : et vous utilisez euh l'arabe foṣha entre vous vous parlez arabe foṣhaṯ̃.

A : non non.

A₁₁₇ : un peu.

A₁₁₈ : jamais.

E : jamais.

A₁₁₅ : madame utiliser derdja ou bien français.

E : oui (.) entre vous (.) oui.

A₁₂₀ : kī natnāqšū 'lā farḍ walā #

E : pardon.

A₁₂₀ : ṭamā nahkīou foṣhaṯ̃.

E : pardon vous pouvez répéter.

A₁₂₀ : kī nahkīou 'lā farḍ walā ṭamā nahkīou 'arabiaṯ̃ foṣhaṯ̃.

E : oui (.) c'est-à-dire dans un cadre scolaire à l'école.

A₁₂₀ : à l'école.

E : oui là euh l'arabe fosha intervient parce que vous apprenez en arabe fosha.

A₁₂₁ : à l'école *tahdar tahdar 'arabiāt foṣḥaī* normal.

E : mais en dehors de l'école non (.) les gens se moquent de vous vous m'avez dit.

A : oui.

E : si vous parlez arabe fosha ils se moquent de vous.

A : oui.

E : et si vous parlez français aussi ils se moquent de vous.

A₁₂₂ : madame madame *nahdar m'ā hāwtī bal foṣḥaī baṣah* madame *mā naštīš*.

E : et quand vous parlez anglais ?

A : crie.

E : ils ne disent rien.

A₁₂₃ : madame tahdar *darḡaī yqūlūlk mathalaf*.

E : oui.

A₁₂₃ : *mākānš al-harḡaī m'āhoum hlāš*.

E : (rire) et quand vous parlez anglais ?

A₁₂₄ : *trūh al-marikan*.

E : et vous vous utilisez quelle langue alors ? Pour parler.

A : incompréhensible.

A₁₂₅ : madame madame *bḡīnā nat'alm ū* l'anglais presque t'alaqna bi-al-ḡarb *bezāf*
madame basah *hāḡaī mīš mlīhaī līnā*.

E : pourquoi ?

A₁₂₅ : madame qaladnāhoum fī hwāyeġ bazaf mīš mlāh ldīnnā al-islām hnā 'l ā haḍī bgīnā nat'almū wāš rāhoum ydīrū baṣah hāġat mīš mlīhat.

E : oui.

A₁₂₆ : madame nqaldouham fī tiknolūġyat ntā'houm kāšmā nattawrū šwiya.

E : oui.

A₁₂₇ : madame la musique ntā'houm ṭarbaq madame haḍīk hiyā lī ḥalātnā naštīwhoum (rire).

E : oui donc vous n'aimez pas la musique orientale.

A₁₂₈ : madame les films action.

A : (rire).

A₁₂₈ : madame mlāh.

E : donc vous n'aimez pas les chaînes arabes et la musique orientale.

A : non.

A₁₂₉ : un peu raï.

E : un peu ?

A₁₂₉ : raï.

A₁₃₀ : madame.

E : oui.

A₁₃₀ : madame les films ntā'houm ydīrū wāš b gīnā hnā ntā' al-mourāhqīn madame mlāh madame ydīrūlnā wāš b gīnā hnā koul yafahmounā.

E : oui oui donc euh est-ce que vous aimez votre cours de français ?

A : oui.

A₁₃₁ : non.

E : oui.

A₁₃₁ : madame non.

E : vous n'aimez pas.

A₁₃₂ : un peu.

E : donc vous m'avez dit non pourquoi ?

A₁₃₃ : madame *idā kān* le prof *māši mlīh nakarhū al-mādaī* (.) *idā kān* le prof *mlīh* madame *al-mādaī naštīwhī*.

E : mais vous aimez apprendre le français.

A : incompréhensible.

A₁₃₄ : madame *fī haštū ndifouliw*.

A₁₃₅ : madame oui.

A₁₃₆ : madame *binisbaī līnā hiya* normalement *bā š yffahmak* le français *lāzam yahdarlak* *bal* français (.) *al-français tǧīnā ša'baī lā yahdrūlnā bi-al'rabiyaī*.

E : Ah bon bon (.) donc votre professeur de français vous explique parfois en arabe.

A₁₃₆ : madame oui.

E : oui et vous utilisez #

A₁₃₇ : madame français *sāhlaī naqdrū nafahmouhā walā nasta'mlū kalmāt*.

E : Ah oui (.) donc euh et vous vous utilisez l'arabe (.) pendant le cours de français ?

A₁₃₈ : madame *kī tqūlalnā kalmāt našarhouhš wa nqūlohā*.

E : en arabe.

A₁₃₉ : madame *mā naqdrūš hlāš nahdrū bi-al-'arabiyaī* normal *bašah maṭalan kī tqūlalnā hnā k ī nabǧīw nahdrū* français

E : oui donc vous avez l'habitude d'utiliser l'arabe que l'arabe ? Derdja.

A : derdja.

E : vous utilisez l'arabe derdja dans le cours de français.

A : oui.

E : et le professeur de français aussi même le professeur utilise l'arabe pour vous expliquer.

A :oui.

E : des mots (.) elle utilise des mots.

A₁₄₀ : madame madame monsieur Magâach kī rāh madame kī nahdrū badarġat̄ yqūalnā mā t'abrūlīs 'abrūlī bi-alfoshat̄.

A₁₄₁ : hīh 'abrū bi-alfoshat̄.

E : ça c'est le prof d'arabe (.) le prof d'arabe non non je parle du professeur de français (.) oui.

A₁₄₂ : madame euh.

E : il utilise ?

A₁₄₃ : français.

E : il utilise français.

A₁₄₃ : oui.

E : oui (.) et il n'utilise pas l'arabe de temps en temps pour vous expliquer.

A₁₄₃ : madame non.

E : non.

A₁₄₄ : madame k ānt mā tasta 'malš tūl al-'arabiaī.

E : et vous dites que (.) y en a qui m'ont dit madame on utilise.

A₁₄₅ : madame tqūalnā bāš thabū tat'almū il faut pas tasta 'mlū 'arabiaī falfronsi.

E : oui ok d'accord mais la majorité des professeurs utilisent des mots d'arabe pour vous expliquer.

A : madame oui.

E : c'est ça (.) ça ça (.) c'est ça.

A : oui.

E : donc quels sont les problèmes justement vous m'avez dit euh vous m'avez dit euh quels sont euh on a quelques difficultés dans les cours de français le professeur est obligé dans ce cas là de de nous expliquer en arabe de temps en temps (.) quelles sont les difficultés que vous rencontrez justement euh vous avez-vous apprenez plusieurs activités.

A : oui.

E : dans le cours de français (.) quelles est l'activité qui vous pose le plus problème ?

A₁₄₆ : madame la conjugaison.

E : oui.

A₁₄₇ : l'expression de l'oral.

A₁₄₈ : euh orthographe.

A₁₄₉ : la conjugaison.

A₁₅₀ : madame l'expression écrite.

A₁₅₁ : madame l'oral.

E : oui.

A₁₅₂ : conjugaison.

A₁₅₃ : madame l'oral.

A₁₅₄ : expression orale.

A₁₅₅ : conjugaison.

E : donc c'est entre la conjugaison et l'expression #

A : orale.

E : orale (.) c'est ça votre pro problème euh dans l'apprentissage de la langue française (.) c'est ce qui pose problème pour vous c'est ça.

A₁₅₆ : madame pace que utiliser dans la production écrite madame l'oral.

E : Ah vous utilisez l'oral dans l'expression écrite.

A₁₅₆ : madame oui.

E : oui donc l'expression écrite pose problème pour vous.

A : madame oui.

E : oui.

A₁₅₇ : oui.

E : oui pour tout le monde.

A : madame non.

E : oui vous avez des difficultés au niveau de l'expression écrite oui.

A₁₅₈ : madame na 'raf n 'abar balfronsī.

E : oui.

A₁₅₉ : madame un peu.

E : donc le problème pour vous vous c'est la conjugaison vous m'avez dit.

A₁₆₀ : madame oui madame kāyan des mots mā na 'rafhoumš.

E : y a des mots que vous ne connaissez pas.

A₁₆₀ : madame kīfāh tantaqhā mā ta 'rafš taktabhā (.) mākaš fāhamhā.

E : oui c'est ce qui pose problème justement.

A : madame oui difficile.

E : oui oui d'accord donc euh est-ce que vous voulez continuer justement à apprendre cette langue à l'école ?

A : madame oui.

E : oui.

A : oui madame oui.

E : vous voulez tous continuer à apprendre cette langue ?

A : oui oui bien sûr.

E : même si vous rencontrer des difficultés.

A : oui.

A₁₆₁ : *natalm 'almū bašwī hatān nġībūhā.*

E : donc il est important d'apprendre le français c'est ça.

E : madame oui.

E : vous voulez continuer à l'apprendre.

A : madame oui.

E : oui.

A : madame oui.

E : oui (t.) donc si vous si vous n'avez rien à ajouter nous avons terminé vous voulez ajouter quelque chose.

A : non.

E : non (.) merci alors.

Entretien effectué dans le collège : Saâd Merazga

E : Donc heuh (silence) donc vous êtes tous ici des élèves de 4^{ème} moyenne (.) vous avez appris le français heuh depuis le la 2^{ème} année ou bien la 3^{ème} année primaire ah ?

A₁ : oui

E : la deuxième année pour certains d'autres la c'est pour la euh c'est à partir de la 3^{ème} année

A : primaire.

E : primaire c'est ça (..) est-ce qu'il y a des élèves qui ont appris qui ont commencé l'apprentissage (.) dès la 4^{ème} ? Personne ? Vous.

A₂ : moi madame en 4^{ème} année.

E : c'est-à-dire (.) 4^{ème} primaire ?

A₂ : madame oui

E : Ah ! Oui (.) voilà donc il y a ici des élèves qui ont commencé en 4^{ème} année primaire d'autres en 3^{ème} année primaire.

A₃ : 2^{ème}

A : 2^{ème} année primaire.

E : Ah (.) 2^{ème} année primaire.

A : oui.

E : Très bien voilà donc euh je j'ai dit vous apprenez le français depuis la euh depuis le primaire d'une manière générale (.) est-ce que vous pensez que l'apprentissage du français est important dans la vie ?

A₄ : madame oui.

E : apprendre la langue française est-il important dans la vie ?

A₅ : madame oui.

E : oui (..) quelqu'un d'autres.

A₆ : oui.

E : oui.

A₇ : oui.

A₈ : oui bien sûr c'est très important.

E : c'est ?

A₈ : c'est très important.

E : c'est ?

A₈ : c'est très important.

E : c'est très important (..) très bien pourquoi est-il important d'apprendre le français ?

A₉ : madame

E : Ah à votre avis ?

A₉ : pour euh communiquer a euh avec les autres personnages.

E : Très bien pour communiquer avec d'autres #

A : personnes.

E : personnes.

A₁₀ : c'est la langue euh le plus euh utilisées dans l'Algérie.

E : très bien encore.

A₁₁ : c'est la langue qui marche aujourd'hui.

E : c'est la langue qui marche aujourd'hui (..) ça marche où ?

A₁₂ : dans l'Algérie.

E : en Algérie encore.

A₁₃ : en tout le monde.

E : dans tous le monde.

A₁₃ : oui.

E : oui à travers le monde encore (.) monsieur #

A₁₄ : dans tout le monde (.) par tout le monde.

E : oui.

A₁₅ : dans l'Algérie.

E : en Algérie (.) donc c'est une langue qui est très importante en Algérie selon vous (.) oui et comme c'est une langue importante elle vous sert à quoi cette langue ? (silence) oui (silence) vous l'utilisez quand par exemple ? Quand est-ce que vous utilisez le français ? (silence)

A₁₆ : à l'école.

E : vous utilisez le français à l'école encore y a pas que l'école.

A₁₇ : pour recherche dans l'internet.

E : oui (.) encore.

A₁₈ : la famille.

E : Ah ! Vous utilisez à la maison / / avec avec la famille.

A₁₈ : euh euh grand-mère.

E : votre grand-mère ! Elle parle français ! Pourquoi elle est française ?

A₁₈ : madame oui.

E : oui (.) c'est bien.

A₁₉ : à mes amis.

E : avec vos amis (.) vous parlez avec vos amis encore.

A₂₀ : quand on a (.) quand va dans des un voyage on (..) on (.) va parler en français.

E : on on parle en français #

A₂₀ : exemple en France ou je ne sais pas moi (.) oui il faut parler en français.

E : oui (.) si vous partez en voyage à l'étranger vous utilisez (.) vous êtes déjà partis en voyage à l'étranger ? Non (.) est-ce que vous voulez partir en France ?

A : madame oui.

E : oui tout le monde a dit oui (.) moi aussi j'aimerais bien.

A₂₁ : non (.) madame non.

E : oui non (.) pourquoi ?

A₂₁ : comme ça.

A : (incompréhensible)

E : quand on dit non cela veut dire qu'on a (.) qu'on a ses arguments pourquoi ?

A₂₁ : madame [mā naštīhāš]

E : [vous n'aimez pas la France mā naštīhāš]

A₂₂ : je ne l'aime pas.

A₂₁ : comme ça.

E : comme ça ! Non il y a une raison (.) il y a une raison pour ne pas aimer (.) la France.

A₂₁ : madame la 'bād ntā'hā.

E : la 'bād ntā'hā (.) vous n'aimez pas (.) oui quelqu'un d'autre (silence) oui monsieur vous m'avez dit moi j'aimerais bien partir en France (.) pour quelle raison ? (silence) oui

A₂₂ : je la France j'aime mais mais les français j'aime pas.

E : Ah là là ici vous n'aimez pas les Français pourquoi ?

A₂₃ : hīh.

E : Pourquoi ?

A₂₄ : (.) ils ils sont généreux.

A₂₂ : madame la France (.) la place France madame j'aime mais les Françaises (silence)

E : oui vous trouvez que la France est un beau pays.

A₂₂ : oui.

E : mais vous n'aimez pas les Français.

A₂₂ : les Français.

E : les Français ! Pourquoi ? Pour quelle raison ?

A₂₂ : madame *kī'ād htalūnā*.

E : *kī'ād hōumā lī htalūnā* (.) oui ça peut être une raison hein monsieur.

A₂₃ : j'aime la France et j'aime euh (..) sa /.../culture et ses personnes

E : oui (.) vous aimez la France et les français et la culture

A₂₃ : française.

E : française (.) oui mademoiselle.

A₂₄ : la langue française mais je n'aime pas euh euh

E : oui.

A₂₄ : les perso les personnages de la France.

E : vous aimez la France mais vous n'aimez pas les Français oui

A₂₅ : madame parce que les Françaises ne j'aime pas les Algériens.

E : les Françaises !

A₂₅ : ne j'aime pas les Algériens.

E : les Fran les Français n'aiment pas les Algériens (.) oui vous trouvez ça ?

A : madame non.

E : qu'est-ce qui (.) qu'est-ce qui vous fait dire ça ? Qu'est-ce qui vous fait dire que les français n'aiment pas les Algériens ?

A₂₆ : la discrimination.

E : la discrimination oui euh c'est le passé ?

A₂₇ : oui.

A₂₆ : oui.

E : Ah ! C'est le long passé ?

A₂₆ : c'est ça notre problème.

E : c'est quoi votre problème ?

A₂₆ : le passé de la France.

E : en Algérie ?

A₂₆ : oui.

E : ça vous dérange.

A₂₆ : oui.

E : et c'est pour cette raison que vous n'aimez pas la France ou bien vous n'aimez pas les Français hein ?

A₂₆ : ni les Français ni la France.

E : et leur langue ?

A₂₆ : oui j'aime.

E : vous aimez la langue.

A₂₆ : oui.

A₂₇ : oui.

E : oui (silence) mademoiselle.

A₂₈ : une autre question. E : Ah ! Vous voulez une autre question (rire) on passe à autre chose alors (rire) bon euh vous m'avez dit monsieur par exemple m'a dit madame j'ai l'habitude d'utiliser le français à la maison c'est ce que vous m'avez dit avec ma ma #

A : grand-mère.

E : avec votre grand (.) père ?

A : grand-mère.

E : Ah votre grand-mère très bien (.) et les autres hein est-ce que vos parents vous encouragent à la maison pour parler français ? (.) est-ce qu'ils vous encouragent à parler français ?

A₂₉ : madame oui mes parents me ils me encouragent à parler parce que ma mère elle a euh elle était habit euh elle était habitée dans France

E : oui (.) elle est née en France.

A₂₉ : madame oui (.) et mon père c'est un professeur de #

E : de langue française.

A₂₉ : madame oui.

E : oui.

A₃₀ : des phrases.

E : des phrases Ah oui vos parents utilisent des phrases avec vous oui des mots non (.) des mots et des phrases oui (.) tout le monde c'est pour tout le monde hein.

A₃₁ : oui.

E : oui (.) vous avez l'habitude de parler français à la maison (.) avec vos parents hein

A₃₁ : oui.

E : oui.

A₃₁ : mon père euh utilise des des mots ou des phrases en français pour communiquer.

E : oui et ben vous savez en Algérie il y a ya pas mal d'Algériens qui parlent bien français qui s'expriment tout le temps en français (.) que pensez-vous d'eux ? Est-ce que vous voulez devenir comme eux ?

A₃₂ : madame non.

E : st-ce que vous voulez devenir comme eux ? Oui.

A₃₃ : oui oui.

E : vous vous vous voulez devenir comme ces Algériens qui parlent français.

A₃₃ : oui.

E : pourquoi ?

A₃₃ : je n'aime pas l'arabe.

E : vous n'aimez pas l'arabe ! Quel arabe ? L'arabe standard fousha ou bien (.) l'arabe parlé.

A₃₃ : les arabes (.) les arabes.

E : oh ! Vous n'aimez pas les arabes vous ? Oui (.) bon c'est une (.) c'est un point de vue qu'il faut respecter hein (.) ok mademoiselle.

A₃₄ : madame non.

E : non (.) vous ne voulez pas pourquoi ?

A₃₄ : m madame 'lāḥatarš houmā ṭhalāw 'lā al-aṣl ntā 'houm rāhū t'almū louḡat̃ wahd ḥra kī yḡīw li-alwaṭan (.) ntā 'houm yahdrū al- louḡat̃ haḍīk mā yahdrūš al- 'arabiāt̃.

E : oui (.) donc pour vous il faut apprendre le français hein mais pas oublier sa langue (...) il faut pas oublier sa langue.

A₃₄ : madame oui.

E : d'origine oui.

A₃₅ : madame man ḡīhaṭ̃ bāḡiā nkūn kīfhoum man ḡīhaṭ̃ lālā.

E : c'est-à-dire ?

A₃₅ : man ḡīhaṭ̃ bāḡiā na'raf français kīfhoum (.) man ḡīhaṭ̃ mānīš bāḡiā nat'āmal bīha dāyman (.) yasamā lāzam natqan sa' l'abiāt̃ ntā 'ī wa mba'd tkūn 'andī taqāfaṭ̃ lohrīn.

E : oui (.) monsieur (silence) oui.

A₃₆ : euh mlīhaṭ̃ al-français tat 'alamhā baṣah mouš tat 'almī bīhā dīmā.

E : oui (.) pour pourquoi ?

A₃₆: tahdrī bal- 'arbiaī ntā'ak hīr (.) hnā fī blād tahdrī bi-al- 'arbiaī ntā'ak mlīhat bāh kī touḥarḡī hakkā blāṣā lāzam ta'arfī bāš rāhoum yahdrū (.) tat'almīhā bāš ta'rfī wāš rāhoum yahdrū (.) wāš rāhoum yqūlū 'līk.

E : très bien (.) vous partagez le point de vue de votre ami oui (.) oh c'est bien d'apprendre une langue étrangère mais euh pour vous il faut garder euh il faut il faut garder sa langue sa propre langue (.) sa langue maternelle c'est ça (.) oui (.) oui.

A₃₇: je veux parler en Anglais.

E : Ah ! Vous préférez l'anglais vous oui (.) vous préférez l'anglais au français (.) oui pourquoi ?

A₃₇: c'est la langue mondiale.

E : c'est la langue mondiale oui et vous ?

A₃₈: français.

E : vous préférez le français pourquoi ?

A₃₈: c'est (...) très facile.

E : très facile le français est très facile.

A₃₉: madame non.

A₄₀: facile par rapport à l'anglais.

E : par rapport à l'anglais les autres (.) vous trouvez que le français est facile par rapport à l'anglais ?

A : non (.) madame non.

A₄₁: pour moi c'est le français c'est facile euh anglais.

A₄₂: madame l'anglais c'est facile euh par rapport à le français.

E : oui et vous.

A₄₃: je n'aime pas l'anglais (rire).

E : vous n'aimez pas du tout l'anglais (.) vous préférez le français.

A44 : j'aime l'anglais.

E : Ah bon !

A45 : oui.

E : plus que le français.

A45 : oui.

E : vous trou vous aussi vous trouvez que l'anglais est plus facile que le français ?

A45 : oui.

E : oui ou bien c'est le contraire le français est plus#

A45 : ah non.

E : oui.

A45 : l'anglais.

E : l'anglais est plus facile.

A45 : pour moi.

E : pour vous bien sûr oui.

A46 : madame oui.

E : encore.

A67 : madame l'anglais c'est très facile.

E : par rapport au français.

A67 : madame oui.

E : et c'est c'est pour cette raison que vous préférez l'anglais au français ? Parce que vous trouvez que l'anglais est plus facile.

A48 : moi j'aime français (.) j'aime pas l'anglais.

E : Ah bon.

A₄₈ : madame oui.

E : oui.

A₄₈ : c'est ma langue préférée.

E : c'est votre langue préférée (.) et par rapport à l'arabe vous préférez le le français à l'arabe ?

A₄₈ : madame oui.

A₄₉ : madame non.

A : madame non.

E : Ah.

A₅₀ : madame non.

E : y en a qui disent oui d'autres qui disent [non]

A : [non]

E : on commence par ceux qui disent oui pourquoi vous préférez le français à l'arabe ?

A₅₁ : *korhom li-al-'arab oustaḍāt.*

E : comment ?

A₅₁ : *korhom li-al-'arab.*

E : mais on est en train de parler de la langue hein vous n'aimez pas la langue arabe parce que vous detestez les arabes c'est ça ?

A₅₂ : la langue arabe c'est plus difficile à par rapport le français.

E : ah oui monsieur.

A₅₁ : madame le français.

E : vous aimez le français par rapport à l'arabe (.) oui pourquoi ?

A₅₁ : madame oui (.) obligé étudie la française (.) la langue française ;

E : oui (.) vous êtes obligés d'étudier la langue française (.) pourquoi ?

A₅₁ : madame *nashaqūhā*.

A₅₂ : madame *nashaqūhā*.

E : fache ?

A₅₂ : *nashaqūhā kī tkūn* (.) *ya'nī kī tathaḥī m'ā hrīn yahkīw* fran français (.) *mīš kī talqay hrīn yahkīw 'arbiaḥ hākī lāzam tahkī m'āhoum 'arbiaḥ*.

E : heum.

A₅₂ : *baṣah kī tkūnī m'ā hrīn yahkīw* français *lāzam hatá ntiyā tahkī kalmāt* français.

A₅₃ : madame oui.

E : ça vous sert donc ça vous sert dans votre vie hein.

A₅₄ : oui on a besoin.

A₅₅ : besoin.

E : vous en avez besoin.

A₅₅ : oui.

E : bon pour parler.

A₅₅ : oui.

A₅₆ : pour parler (.) pour étudier.

A₅₇ : étudier.

E : pour étudier oui (.) c'est-à-dire étudier ? Vous apprenez à l'école mais est-ce que vous utili (vous) utilisez le français en dehors de l'école ?

A₅₇ : oui (.) madame oui.

A₅₈ : à la maison.

A₅₉ : des fois.

E : à la maison ! Des fois quand ?

A₅₉ : avec mes amis.

E : avec vos amis très bien oui encore.

A₆₀ : à la maison avec les prof (.) les professeurs.

E : oui.

A₆₁ : avec ma sœur.

E : avec votre sœur (.) oui (.) vous faites de la recherche sur internet en français ou en arabe ?

A₆₂ : en français.

A₆₃ : tous les deux.

A₆₄ : français anglais.

E : hein.

A₆₄ : français *lī bazāf* (.) français *lī naḥdmū bīhā bazāf*.

E : français beaucoup plus que l'arabe oui (.) oui.

A₆₅ : non.

E : vous utilisez l'arabe vous ?

A₆₅ : oui.

E : oui.

A₆₅ : tous les deux.

E : tous les deux oui.

A₆₆ : *kī tkūn haḡaī bal'arbiaī tharḡihā bal'arbiaī* (.) *kī tkūn haḡaī balfronsī tharḡihā balfronsī*.

E : oui ça dépend des cas.

A₆₆ : *yassamā taḥdmī balfronsī*.

E : oui ça dépend des cas (.) revenons aux filles là (.) elles m'ont dit non (.) oui pourquoi ?
oui.

A₆₇ : la langue (.) ma langue.

E : votre langue c'est-à-dire ?

A₆₇ : *lāzam nat'alam lūgtī*.

E : après la langue française c'est ça ? il faut d'abord commencer par apprendre le l'arabe (.) quel arabe ?

E₆₈ : fousha.

E : mais vous vous apprenez l'arabe depuis la première année primaire.

A₆₈ : *baṣah mā ta'alamš koulaš (.) l'arbiat̃ rāhī bhar wāsa'*.

E : oui (.) oui mademoiselle (silence) oui.

A₆₉ : madame al-'arbiat̃ hiyā al-aham (.) madame al-'arbiat̃ hiyā al-aham (.) madame al-'arbiat̃ hiyā al-mouhimat̃ *harman lafronsi*.

E : oui (.) pourquoi ?

A₆₉ : madame *hatrāš'āyša fī mouḡtama' 'arbī nat'āmal m'āhoum bi-al-'arabiāt̃ (.) kī nkūnū hakā šašbnā (.) euh nahdrū m'āhoum kī yahdrūlnā kalm aī balfronsī nahdrūlhoun*.

E : oui.

A₇₀ : hasb al-ḡū.

E : oui (...) donc le français est toujours présent.

A₇₀ : madame oui.

E : à l'école et en dehors de l'école oui (.) bon euh justement est-ce que vous aimez votre cours de français ?

A : madame oui.

E : puisque y en a qui me disent madame on a besoin du français dans notre vie (.) donc vous devez certainement aimer le cours de français (.) vous l'aimez hein ? Vous aimez votre cours de français ?

A₇₁ : oui.

A72 : oui j'aime.

A73 : j'aime beaucoup.

A74 : oui j'aime beaucoup.

E : est-ce qu'il y a des élèves qui n'aiment pas le cours de français ?

A75 : un peu.

E : un peu (.) oui pourquoi vous n'aimez pas ?

A75 : madame comme ça madame *malī kount ṣġīraī mā naštīhāš*.

E : Ah bon !

A75 : *mā naštīš nahdar bīhā ašlan*.

E : et c'est du à quoi c'est quoi la raison ? heum (.) c'est quoi la raison ? Pourquoi pourquoi vous n'aimez pas le le cours de français ?

A76 : *kī kī nīhū fī hrīn kī nīhū fī hrīn tġīhoum sāhlaī al-français tġī yasamā yaštīwhā yasamā sāhlaī lata 'lām yat 'almouhā français (.) kī nīhū fī hrīn yasamā tġīhoum ṣa 'baī mā yaštīwhā*.

E : oui vous me parlez de difficulté et de facilité de l'apprentissage justement.

A77 : madame cela provoque avec le prof.

E : oui.

A77 : si le prof il parle avec eux il euh il est généreux avec eux ils aiment mais euh comme il est ils aiment mais euh comme il est il est pas (..) il est méchant ou euh je ne sais pas moi il est pas il (.) il communique pas avec les élèves ils n'aiment pas le français.

E : oui (.) oui.

A78 : j'aime j'aime beaucoup le cours de français parce que j'aime français comme un langue et j'aime le prof de français.

E : oui d'accord oui euh donc euh quelles sont les difficultés que vous rencontrez justement dans le cours de français surtout pour ceux qui m'ont dit madame on n'aime pas

le le cours de français ou bien quelles sont les difficultés que vous rencontrez tout en apprenant le français ? Qu'est-ce que qu'est-ce que vous trouvez difficile dans l'apprentissage du français justement ?

A₇₉ : la conjugaison.

E : oui monsieur.

A₈₀ : l'expression orale.

E : pardon.

A₈₀ : l'oral.

A₈₁ : la conjugaison (.) toujours la conjugaison.

A₈₂ : oral.

A₈₃ : la conjugaison.

A₈₄ : oral euh conjugaison.

A₈₅ : conjugaison.

A₈₆ : conjugaison.

E : oui (..) donc euh voulez-vous apprendre à voulez-vous pardon continuer à apprendre le français ah vous avez des cours de français j'ai depuis le primaire (.) est-ce que vous voulez continuer à apprendre cette langue à l'école.

A : oui oui bien sûr.

E : bien-sûr tout le monde aimerait bien #

A : oui.

E : continuer à apprendre le français ? Donc vous aimez bien le cours (rire) oui.

A₈₇ : madame *mā naštīwhāš baṣah lāzam nat'almouha.*

E : *lāzam nat'almouha* pourquoi ?

A₈₇ : madame *hakā bāš nkamlū qrāyatnā bāš nat'amlū m'ā al-nās lī yahdrū* français.

E : oui euh monsieur (silence) *fāš tfīdkoum* ?

A₈₈ : *tfīdnā fī euh fī fī hāḡai hak yasamā lāzam tahdrī français tīhī fī blāṣai lāzam tahkī*
français (..) *tāmā tfīdnā*.

A₈₉ : madame (..) obligés étudier la la langue française.

E : on est obligés en Algérie d'étudier la langue française.

A₈₉ : oui madame oui.

E : c'es ça (..) dans quel sens ? Pourquoi on est obligés ?

A₉₀ : madame *ḡay waqt ywaliw koul yahdrou bīhā*.

E : Ah bon vous trouvez.

A₉₀ : c'est la deuxième langue.

E : c'est la deuxième langue.

A₉₁ : il faut d'avoir la langue française.

E : pardon.

A₉₁ : il faut d'utiliser la la langue fran française.

E : oui.

A₉₂ : madame nat *'amlū bīhā*.

E : en Algérie chez nous (..) à Batna on utilise le français à Batna ?

A : madame oui.

A₉₃ : un peu madame un peu.

E : en dehors de l'école ? Vous trouvez que les gens utilisent beaucoup le français en dehors de l'école ?

A : non.

E : hein.

A₉₄ : c'est pas c'est pas grand-chose.

E : hein (.) oui ils utilisent des mots des phrases hein ça existe ça.

A : oui.

E : oui (.) y a des gens qui parlent français oui.

A₉₅ : les retraités les.

E : les vieux.

A₉₅ : madame oui.

E : qui était à l'éco qui ont été à l'école française.

A : madame oui.

E : oui ils parlent français (.) on est obligés de parler avec ces gens parfois.

A : oui.

E : oui pour faire aussi de la recherche c'est ça hein ?

A₉₆ : les révolutions.

E : pardon.

A₉₆ : les révolutions.

E : c'est-à-dire ?

A₉₆ : à à la guerre euh comme la guerre française.

E : oui.

A₉₇ : il y a des révolutions qui obligeaient de parler le français.

E : durant la guerre de l'Algérie hein les français obligeaient les Algériens à parler français c'est ça (.) c'est pour ça que nous avons des vieux qui parlent uniquement français.

A : oui.

E : oui (.) ça vient de là c'es ça oui oui.

A₉₈ : madame j'ai vu la langue anglais qui est très importante que la langue française.

E : euh le l'anglais est plus important que le français (.) c'est-à-dire ? C'est-à-dire euh il est plus important.

A₉₈ : la langue mondiale.

E : oui.

A₉₈ : la langue mondiale.

E : oui.

A₉₉ : madame al- 'ālam koul yahdar dork bl-anglais.

E : oui (.) et les les gens ne parlent pas français.

A₁₀₀ : madame les Algériens parlaient le français *bakrī* beaucoup français

E : beaucoup plus que l'anglais (.) oui.

A₁₀₁ : madame dans l'Algérie la français c'est le plus important à à par rapport l'anglais mais dans le mondial c'est l'anglais qui est très important.

E : langue universelle oui (silence) oui.

Questionnaires

Questionnaires

(Collège Omar El-Mokhtar)

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : *Omar mekhtar*.....

2-Niveau scolaire : *4.AM*.....

3-Fille Garçon

4-Âge : *15 ans*

5-Lieu de naissance : *Botna*

6-Quartier de résidence : *cites EPLF*

7-Lieu de naissance :

-du père : *Rhelizane*

-de la mère : *Alger*.....

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire	X	
Niveau moyen		X
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : *français - arab*

-la mère : *arab*.....

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *Arabe*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : *les MBC*

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre :

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

..... Arab
.....
.....

-Expliquez pourquoi ?

..... parce que je comprend pas français
.....
.....

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... parce qu'il est langue mondial
.....
.....

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... Anglais
.....

-Dites pourquoi ?

..... facile
.....
.....

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : *Amar El Mohhtar*.....

2-Niveau scolaire :

3-Fille Garçon

4-Âge : *14 ans*

5-Lieu de naissance : *Batna*.....

6-Quartier de résidence : *Lanata ba*

7-Lieu de naissance :

-du père : *البيضاء*.....

-de la mère : *البيضاء*.....

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire	<i>X</i>	<i>X</i>
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : *Arabe et français*

-la mère : *Arabe et français*

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

Anglais français Arabe

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : Anglais

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : Anglais (Rap - R.I.B.) - Ray

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : Anglais

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre : *Mrs. plus*

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

Arabe (d'jà) parce qu'il est facile

-Expliquez pourquoi ?

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

*لا، لأنهم الأساس في الجزائر ليست كون
الفرنسية في حياتنا الحالية*

4-Quelle est votre langue préférée ?

Anglais

-Dites pourquoi ?

*لأنها لغة عالمية
أفضل*

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : Omar el Mokhtar

2-Niveau scolaire : 4 AM

3-Fille Garçon

4-Âge : 15 ans

5-Lieu de naissance : Batna

6-Quartier de résidence : جسر 1200

7-Lieu de naissance :

-du père : تين

-de la mère : Batna

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		X
Niveau secondaire	X	
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : العربية

-la mère : العربية

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui

non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

.....

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres :

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *عربي - فرنسي*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : *Arabe*

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui

non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

..... *Arabe dorja*

-Expliquez pourquoi ?

..... *باش تفسر*

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... *لكي نعيشها في كل المجالات*

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... *français*

-Dites pourquoi ?

.....
.....
.....

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : *Omar El Moktar*

2-Niveau scolaire : *4. AM*

3-Fille Garçon

4-Âge : *17 ans*

5-Lieu de naissance : *Batna*

6-Quartier de résidence : *City chouhada*

7-Lieu de naissance :

-du père : *Batna*

-de la mère : *Batna*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire	<input checked="" type="checkbox"/>	
Niveau secondaire		<input checked="" type="checkbox"/>
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : *français arabe*

-la mère : *arabe*

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

... arabe - français

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : ... anglais

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : ... Rap + R&B anglais

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : ... arabe - français un peu

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

arabe (Lejja)

-Expliquez pourquoi ?

parce que ne comprennent pas des mots difficiles

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

pour discuter avec des gens et avec des prof

4-Quelle est votre langue préférée ?

arabe + français

-Dites pourquoi ?

parce que mon lang et la lang de mon grand père

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : *Omar El Mokhtar*

2-Niveau scolaire : *4.A.M.*

3-Fille Garçon

4-Âge : *18 ans*

5-Lieu de naissance : *Batna*

6-Quartier de résidence : *El Meridj*

7-Lieu de naissance :

-du père : *Ghoufe*

-de la mère : *Batna*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire		
Niveau moyen	<i>X</i>	
Niveau primaire		
Aucune formation		<i>X</i>

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : *Arabe*

-la mère :

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *arabe - français*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres :

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : ... *Rai*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : ... *Arabe - français*

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

..... *Arabe derga*

-Expliquez pourquoi ?

..... *لانها لغة ورسول*

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... *لانها تستخدم في كل المجالات*

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... *Arabe*

-Dites pourquoi ?

..... *Il est bien*

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : *Amar El mokhtar*

2-Niveau scolaire : *4AM*

3-Fille Garçon

4-Âge : *15 ans*

5-Lieu de naissance : *Annaba*

6-Quartier de résidence : *Sonatiba*

7-Lieu de naissance :

-du père : *Annaba*

-de la mère : *Batna*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire	<input checked="" type="checkbox"/>	
Niveau secondaire		
Niveau moyen		
Niveau primaire		<input checked="" type="checkbox"/>
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : *français*

-la mère : *Arabic*

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui

non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *français (arabe)*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres :

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : ... *anglais et espagnol*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui

non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

..... arabe

-Expliquez pourquoi ?

..... pour apprendre avec éternité le
français pour le monde entier

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... parce que le français est la langue
préférée à tout le monde

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... français

-Dites pourquoi ?

..... parce que est facile d'apprendre

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : ... *Amar elmokhtar* ...

2-Niveau scolaire : ... *4.A.M.1* ...

3-Fille Garçon

4-Âge : ... *17* ...

5-Lieu de naissance : ... *Batna* ...

6-Quartier de résidence : ... *Senatiba* ...

7-Lieu de naissance :

-du père : ... *Batna* ...

-de la mère : ... *Batna* ...

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire	<input checked="" type="checkbox"/>	
Niveau secondaire		<input checked="" type="checkbox"/>
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : ... *Arabe* ...

-la mère : ... *Arabe français* ...

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *français, arabe, anglais*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : *anglais*

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *arabe français, anglais, algérien*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :... *un peu*

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

Arabe

-Expliquez pourquoi ?

pour expliquer à nous

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

*لأن إذا صحبتنا في بلدان فرنسية
نصوم اللغة الفرنسية*

4-Quelle est votre langue préférée ?

Anglais

-Dites pourquoi ?

*لأن أغلب البلدان يتكلمون باللغة
الإجليزية*

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : .. *Oman Al Mokhtar*

2-Niveau scolaire : .. *4.AM*

3-Fille Garçon

4-Âge : .. *14 ans*

5-Lieu de naissance : .. *Batna*

6-Quartier de résidence : .. *Sonatiaba*

7-Lieu de naissance :

-du père : .. *Batna*

-de la mère : .. *Batna*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire		X
Niveau moyen	X	
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : .. *Arabe*

-la mère : .. *Arabe français*

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui

non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

.....

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : *Anglais*

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *j'écoute la musique Anglais (POP)*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : *Arabe Anglais*

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui

non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre : ... *un peu* ...

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

... *l'arabe doudja ou forha* ...

-Expliquez pourquoi ?

... *parce qu'il y a des mots difficiles en français* ...

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

... *la langue française est important dans la vie parce que il utilise beaucoup* ...

4-Quelle est votre langue préférée ?

... *je préfère Anglais* ...

-Dites pourquoi ?

... *parce que Anglais est facile et* ...
si

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : *Amar El Mahhtar*

2-Niveau scolaire : *4. AM*

3-Fille Garçon

4-Âge : *14 ans*

5-Lieu de naissance : *Batna*

6-Quartier de résidence : *Bouahal 3*

7-Lieu de naissance :

-du père : *Hidoussa*

-de la mère : *Hidoussa*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire		
Niveau moyen		X
Niveau primaire		
Aucune formation	X	

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : */*

-la mère : *Arabe français*

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *Arabe français anglais*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : *Anglais*

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *Rai*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : *5*

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre : *anglais*...

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

arabe (fasha derdja)

-Expliquez pourquoi ?

*تكون طريقة سهلة للفهم
السريع*

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

*لا زلت في "صيف" في كل المجالات
الإحصائية*

4-Quelle est votre langue préférée ?

Arabe - Anglais

-Dites pourquoi ?

Il est bien

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : Omar El Mohhtar

2-Niveau scolaire : 4^{am}

3-Fille Garçon

4-Âge : 15

5-Lieu de naissance : Khanchela

6-Quartier de résidence : Matiba

7-Lieu de naissance :

-du père : Khanchela

-de la mère : Batna

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire	X	
Niveau secondaire		X
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : Français

-la mère : Arabe

4- Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *arabe du djā et français*

5- Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : *anglais*

6- Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *anglais*

7- En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8- En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1- Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre : *un peu*

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

Arabe

-Expliquez pourquoi ?

parce que ne qu'on ne pas bouquau

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

*لأنه أساسياتنا نحن يجب أن نعرفها
en français
ولأننا نعيش في حياتنا اليومية*

4-Quelle est votre langue préférée ?

Anglais

-Dites pourquoi ?

parce que il est facile

Questionnaires

(Collège Saâd Merazga)

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : ... *Lâad el Merazga Route de Fazzoult*

2-Niveau scolaire : ... *4.A.M.*

3-Fille

Garçon

4-Âge : ... *16 ans*

5-Lieu de naissance : ... *Batna*

6-Quartier de résidence : ... *Route de Fazzoult*

7-Lieu de naissance :

-du père : ... *Khenchela*

-de la mère : ... *Khenchela*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire		
Niveau moyen	<i>X</i>	<i>X</i>
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : ... *Arabe*

-la mère : ... *Arabe*

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *arabe / français*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres :..... *anglais*

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre :..... *anglais*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :.....

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre : *can. plebi.*

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

Arabe (derdji)

-Expliquez pourquoi ?

le est

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

le lina

4-Quelle est votre langue préférée ?

Arabe, Français

-Dites pourquoi ?

الفرنسية أحبها - العربية أحبها

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : ... *Saad Merazga*

2-Niveau scolaire : ... *4. AM*

3-Fille Garçon

4-Âge : ... *15 ans*

5-Lieu de naissance : ... *Batna*

6-Quartier de résidence : ... *Route de Fazoult*

7-Lieu de naissance :

-du père : ... *Batna*

-de la mère : ... *Batna*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire	<input checked="" type="checkbox"/>	
Niveau secondaire		
Niveau moyen		
Niveau primaire		<input checked="" type="checkbox"/>
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : ... *Français - Arabe*

-la mère : ... *Arabe*

4- Naviguez-vous sur internet ?

oui

non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *Arabe Français*

5- Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : .. *Anglais*

6- Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : .. *oui*

7- En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : .. *Arabe*

8- En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui

non

Troisième partie

1- Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

..... parce que le français est une langue facile,
..... On peut l'utiliser facilement
.....

-Expliquez pourquoi ?

.....
.....
.....

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... Parce que dans la vie il y a plusieurs des gens
..... qui utilisent le français. C'est pour cela c'est très im
..... de comprendre le français pour parler
.....

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... Je préfère la langue française et Anglaise
.....

-Dites pourquoi ?

..... parce que le français comme un monde très vaste
..... et lorsque tu parles en français c'est une
..... chose très belle et l'anglais encore
.....

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : Saâd Maazga Route de Bazoult

2-Niveau scolaire : UAM

3-Fille Garçon

4-Âge : 16 ans

5-Lieu de naissance : Timgad

6-Quartier de résidence : Route de Bazoult

7-Lieu de naissance :

-du père : Timgad

-de la mère : Batna

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire		
Niveau moyen		
Niveau primaire	X	X
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : Arabe

-la mère : Arabe

4- Naviguez-vous sur internet ?

oui non

- Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... Français Arabe

5- Vous regardez les chaînes de télévision :

- arabes

- françaises

- Autres : Anglais

6- Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

- Autre :

7- En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8- En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1- Selon vous, la langue française est :

- facile à apprendre

- difficile à apprendre

-autre :... *Moyen*...

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

..... *arabe d'ordja*

-Expliquez pourquoi ?

..... *لا أريد أن يتعلموا*

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... *لا زلت أظن أنها في الحياة*

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... *Français Anglais*

-Dites pourquoi ?

..... *أريد أن يتعلموا*

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : ... *L'Had. Nragga*

2-Niveau scolaire : ... *H.A.M.*

3-Fille

Garçon

4-Âge : ... *16 ans*

5-Lieu de naissance : ... *Annaba*

6-Quartier de résidence : ... *Route de Casoult*

7-Lieu de naissance :

-du père : ... *Batna*

-de la mère : ... *Batna*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire		
Niveau moyen		<i>✓</i>
Niveau primaire	<i>✓</i>	
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : ... *Arabe*

-la mère : ... *Arabe*

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... Français - Arabe

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : Hindiy - Enagleh

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : Rap - R.a.

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

..... *Arabi darja*

-Expliquez pourquoi ?

..... *أنا أريد أن أفهم ما يقول المعلمون في الدرس، لأنهم يتحدثون بالدارجة*

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... *نعم، لأن اللغة الفرنسية لغة عالمية، وتساعدنا على التواصل مع الآخرين في مختلف المجالات.*

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... *Arabi darja - chaoui*

-Dites pourquoi ?

..... *لأنها لغة أمي، وأجد فيها الراحة والتعبير.*

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : Saâd Meratga

2-Niveau scolaire : 4AM

3-Fille

Garçon

4-Âge : 16 ans

5-Lieu de naissance : M. ch. ounech مشو تش

6-Quartier de résidence : Route de Larzoult

7-Lieu de naissance :

-du père : Arise آريس

-de la mère : Arise آريس

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire		
Niveau moyen		/
Niveau primaire	/	
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : Arabe

-la mère : Arabe

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui

non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *Arabe et français*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : *anglaise*

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *السراي*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui

non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre : *moyenne*

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

arabe dardja

-Expliquez pourquoi ?

لكننا نتعلم

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

*لأننا نتعامل في أشياء أخرى
بالفرنسية والثقافة*

4-Quelle est votre langue préférée ?

Arabe

-Dites pourquoi ?

لأنني أذهبها

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : ... SAAD Meraazga ...

2-Niveau scolaire : ... 4^{ème} ... moyen

3-Fille Garçon

4-Âge : ... 16 ans

5-Lieu de naissance : ... Batna

6-Quartier de résidence : ... Route de Bazoult

7-Lieu de naissance :

-du père : ... Batna

-de la mère : ... Tebessa

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire	X	
Niveau secondaire		X
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : ... Français

-la mère : ... Arabe

4- Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *Français - Arabe*

5- Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres :

6- Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *Rap - chaâbi - touareg*

7- En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8- En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1- Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre : *moyen*

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

.....
.....
.....

-Expliquez pourquoi ?

.....
.....
.....

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... *pour la communication*

..... *l'internet*

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... *Anglais*

-Dites pourquoi ?

..... *c'est la langue de la*

..... *technologie*

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : ... *Saad Merazga* ...

2-Niveau scolaire : ... *4^{ème} année* ...

3-Fille Garçon

4-Âge : ... *15 ans* ...

5-Lieu de naissance : ... *Batna* ...

6-Quartier de résidence : ... *Route de Bazoult* ...

7-Lieu de naissance :

-du père : ... *Batna* ...

-de la mère : ... *Batna* ...

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		<input checked="" type="checkbox"/>
Niveau secondaire	<input checked="" type="checkbox"/>	
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : ... *arabe et français* ...

-la mère : ... *arabe et français* ...

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui

non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *arabe et français*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : *Anglais - Turkey*

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *Anglais - Turkey*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui

non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre : *moyen*.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

.....
.....
.....

-Expliquez pourquoi ?

.....
.....
.....

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... *La langue française est important*
dans la vie parce que j'ai utilisé cette
langue dans tous les pays.

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... *Anglais et Arabe (fasha)*
.....

-Dites pourquoi ?

..... *est une bonne langue et très*
facile pour tous les personnes.
.....

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : Soâd Merazga.....

2-Niveau scolaire : 4 AM.....

3-Fille

Garçon

4-Âge : 16.....

5-Lieu de naissance : Batna.....

6-Quartier de résidence : Route de Cazoult.....

7-Lieu de naissance :

-du père : Bouzina.....

-de la mère : Bouzina.....

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire	X	
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		X

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : français.....

-la mère :

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui

non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *arabe*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres : ... *Anglais*

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : ... *Turk*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre :

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui

non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

..... arabe serdja

-Expliquez pourquoi ?

..... pour comprenais bien la leçon

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... pour en peut déserte avec les

..... autres gens

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... français

-Dites pourquoi ?

..... parce que c'est important dans

..... son vie

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : ... *S-aâd Merazga*

2-Niveau scolaire : ... *4^{ème} A.M.* ...

3-Fille Garçon

4-Âge : ... *15 ans* ...

5-Lieu de naissance : ... *Batna* ...

6-Quartier de résidence : ... *Route de Esoult* ...

7-Lieu de naissance :

-du père : ... *Filato*

-de la mère : ... *Agus*

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire	<i>X</i>	
Niveau secondaire		<i>X</i>
Niveau moyen		
Niveau primaire		
Aucune formation		

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : ... *Arab*

-la mère : ... *arab*

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *français*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres :

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : ... *Rai - Rap*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : ... *arabe et français*

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

-autre :.....

2-Voulez-vous que votre enseignant(e) de français utilise une autre langue pour expliquer le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

.....
.....
.....

-Expliquez pourquoi ?

.....
.....
.....

3-Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est important dans la vie ?

oui non

-Justifiez votre réponse.

..... parce que c'est une langue
..... internationale

4-Quelle est votre langue préférée ?

..... le français

-Dites pourquoi ?

..... car elle a un charme spécial

Questionnaire destiné aux apprenants

Première partie

1-Collège : *Saâd Merajga*.....

2-Niveau scolaire : *LAM*.....

3-Fille

Garçon

4-Âge : *16 ans*

5-Lieu de naissance : *Bitam*.....

6-Quartier de résidence : *Route de Zajoult*

7-Lieu de naissance :

-du père : *Bitam*

-de la mère : *Bitam*.....

8-Quel est le niveau de vos parents ?

	Le père	La mère
Niveau universitaire		
Niveau secondaire		
Niveau moyen		
Niveau primaire	<i>X</i>	
Aucune formation		<i>X</i>

9-En quelle langue ont-ils suivi leur formation ?

-le père : *Arab*.....

-la mère :

4-Naviguez-vous sur internet ?

oui non

-Si oui, dites quelle langue employez-vous ?

..... *Arabe*

5-Vous regardez les chaînes de télévision :

-arabes

-françaises

-Autres :

6-Vous écoutez la musique :

Arabe

Française

-Autre : *Rai + Rap*

7-En dehors des cours, vous lisez des documents (journaux, bandes dessinées, magazines) :

en langue arabe

en langue française

Autre : *arabe*

8-En règle générale, lorsque vous parlez, est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser des phrases ou des mots de français ?

oui non

Troisième partie

1-Selon vous, la langue française est :

-facile à apprendre

-difficile à apprendre

Questionnaire administré aux enseignantes

Questionnaire destiné aux enseignantes

Première partie du questionnaire

- 1-Collège : *Omar El Mokhtari*
2-Sexe : *féminin*
3-Âge : *60 ans*
4-Lieu de naissance : *Alger*
5-Formation initiale : *diplôme d'I.T.E. (école normale)*
6-Expérience dans l'enseignement du français : *30 ans*

Deuxième partie du questionnaire :

1-Avez-vous l'habitude d'utiliser une autre langue dans le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

arabe desdja ou fasha

-Expliquez pour quelle raison employez-vous cette langue ?

*j'emploie l'arabe de temps en temps pour
aider les apprenants à mieux
comprendre*

2-Vos apprenants ont-ils l'habitude d'utiliser d'autres langues que le français pour s'exprimer ?

oui

non

-Si oui, dites lesquelles ?

..... arabe, soudja, ou, fasha

-A votre avis, pour quelle raison ont-ils recours à une autre langue que la langue française ?

..... les apprenants sont incapables de parler français dans toutes les situations de communication

3-Pensez-vous que les textes officiels devraient autoriser l'utilisation d'autres langues dans le cours de français ?

oui

non

-Pourquoi ?

..... l'utilisation d'une autre langue que le français rendrait la tâche plus difficile

..... C'est surtout la source des interférences chez les apprenants

Questionnaire destiné aux enseignantes

Première partie du questionnaire

- 1-Collège : *Laâd Merzouga*
2-Sexe : *feminin*
3-Âge : *27 ans*
4-Lieu de naissance : *Batna*
5-Formation initiale : *licence de langue française*
6-Expérience dans l'enseignement du français : *8 ans*

Deuxième partie du questionnaire :

1-Avez-vous l'habitude d'utiliser une autre langue dans le cours ?

oui non

-Si oui, dites laquelle ?

arabe der dja - arabe foaha

-Expliquez pour quelle raison employez-vous cette langue ?

l'utilisation de l'arabe me permet de gagner du temps et de faciliter la compréhension et la communication avec les apprenants

2-Vos apprenants ont-ils l'habitude d'utiliser d'autres langues que le français pour s'exprimer ?

oui non

-Si oui, dites lesquelles ?

arabe dardja - arabe fosha

-A votre avis, pour quelle raison ont-ils recours à une autre langue que la langue française ?

le français est une langue difficile
le niveau des apprenants ne leur permet
pas de s'exprimer uniquement dans cette langue

3-Pensez-vous que les textes officiels devraient autoriser l'utilisation d'autres langues dans le cours de français ?

oui non

-Pourquoi ?

l'utilisation d'une autre langue
en tout l'arabe constituerait une
aide pour les collégiens et faciliterait
l'apprentissage de la langue
française

Test d'association de mots

Test d'association de mots

(Clève Omar El-Mokhtar)

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

-التاريخ
-الماضي
-الحقيقة المرة
-المحانة
- الإستعمار والإستعمار

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

-الكبر
-الحقد
-التصور
-المنظمة
-الكفر

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- Les... belles... filles
- Les... sciences
- Les... places touristiques
- Les... moyens de transport (beaucoup)
- L'église

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- تطور
- الجمال
- النظافة
- الكفر
- النظام

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

..... مصيصة

..... كاستيجار

..... كلكر خاجي

..... حورلكة

..... مستعملون

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

..... مدينين

..... أنالينين

..... مستعملين. فازمان العالم

..... فواخين

..... مكالسين

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

-^{أفريقي}
-^{الفرنسي}
- TAKSI.....^{مجانة}
-^{كل الشرف}
-^{لستة جزرية}

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

-^{أغنية}
-^{مايا}
-^{الفرنسي}
-
-

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

..... بلد

..... كبير

..... l'avenir

..... ثقافة

..... منظورة

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

..... متقفين

..... اجتماعيين

..... فارتيين

..... مشوه

..... حاضرة

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- ...puissance
- ...pays europe
- ...Démocratie
- ...méditerranéenne
- ...Coloniale

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- ...développés
- ...chrétiens
- ...démocrates
- ...Scientifiques
- ...libres...

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- *paris*
- *Les place touristique*
- *Les ruines*
- *La Beauté*
- *Les collèges*

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- *des beaux personnages*
- *تطور*
- *الحقوق*
- *الكراهية*
- *الكفر*

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- ...la modernité
- ...étour Evrel
- ...la rue lon
- ...la bonheur
- ...Les maison grand

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- ...Les femme
- ...Les enfant
- ...les garçon
- ...Sport
- ...Les homme

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

... l'avenir
... la belle vie
... le vie sain et sauf sans problème
... l'honneur
... tourisme

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

... le travail
... la liberté
... les droits
... l'honneur
.....

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- ...الشاربج
- ...التورة
- ...الإستعمار
- ...الإحتلال
- ...الكرية

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- ...ثقافة
- ...منظورون
- ...كازدهار
- ...جغاريين
- ...صتوى

Test d'association de mots

(Collège Saâd Merazga)

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- ...love.....
- ...lour é fille
- ...paris san jirmane
- ...jeudi.....
- ...Marsai, la vonire

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- ...أولاد بابا أو ما ما
- ...سنتسرين
- ...خوتة
- ...مشققين
- ...صربلة الكالم

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

..Paris.....
 ..الإستعمار.....
 ..برج العifel.....
 ..الطلام والقهر.....
 ..الشهداء الذئب.....

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

..الكفر بالله.....
 ..التكبر والغرور.....
 ..الذكاء.....
 ..التداع.....
 ..المعسر.....

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

-الجزيرة
-الرياض
-السعودية
-العلم
-

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

-les femme
-les enfant
-les garçon
-spore
-le homme

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

-^{أفريقي}
-^{العلم}
-^{موسيقى}
-^{الغذاء}
-^{السياحة}

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

-
-
-
-
-

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

... le...vieux
... la... belle vie
... le voyage
... tourisme
.....

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

... travaille
... liberté
... la liberté
.....
.....

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

.....أجنبية

.....عدو

.....استتلاية

....."استد" ماريا

.....

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

.....التمسودة

.....الكراهية

.....المتعمرين

.....

.....

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- مدينة
- نخب
- منظر
- لكل بيت
- جبال

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- احترام
- بيت
- حضرة
-
-

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- ... La vinité
- ... La vie travaille
- ... La liberté'
- ... La venir
- ... La mode

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- ... travailleurs
- ... التربية
- ... الأخلاق
- ... الدراسة
- ... العمل

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

- La liberté
- La vie
- La mode
- La musique
- La vie belle

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

- عادات
- عادات
- الدراسة
- حرية
- حضارة

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

..... لمجيشة
..... ليبارتيا
مايش. مخقدين
..... لفونير
.....

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

..... هتريبين
..... دتقفين
..... أنانيسين
مايش. مخقدين
..... هتلمين

34

Le test d'association de mots

1-Donne dans un temps bref, cinq mots associés à la France.

Paris.....
l'histoire.....
1962.....
Le coq rouge.....
Lidane.....

2-Donne dans un temps bref, cinq mots associés aux Français.

Carole Leraoune.....
Conjugaison.....
La France.....
Grammaire.....
Ma professeure.....

Table des matières

Introduction générale.....	4
Chapitre I : interaction et discours en classe de français langue étrangère : approche théorique et cadre d'analyse.....	10
Introduction.....	11
1-Les échanges pédagogiques, un processus de co-construction d'un discours-en- interaction.....	12
2-Relation entre apprenant, discours et contexte.....	16
3-Le discours-en-interaction des apprenants en français langue étrangère, un type de communication exolingue.....	17
4-Le contexte algérien, milieu homoglotte ou hétéroglotte ?.....	19
4-1-Le plurilinguisme en Algérie.....	21
4-2-Le contact des langues dans la société algérienne : frontières géopolitiques et discours.....	31
4-3-Les Algériens et le plurilinguisme : le développement de la compétence plurilingue.....	34
4-3-1-La langue, un outil de communication.....	36
4-3-2-Contexte et communication.....	38
4-3-3-De la compétence de communication à la compétence plurilingue.....	43
4-4-Le système éducatif algérien.....	47
4-4-1-La pédagogie et les champs disciplinaires.....	53
4-4-2-Qu'en est-il de l'enseignement de la culture française ?	55
4-4-3-Le statut scolaire des langues en contact avec la langue française.....	61
5-Les interactions des apprenants algériens en langue française, une pratique sociale et identitaire.....	64
5-1-La langue, emblème de l'identité sociale.....	65
5-2-L'enseignant algérien du français langue étrangère, un expert non natif.....	67
5-3-L'apprenant, un locuteur acteur social.....	68
5-4-La culture éducative et linguistique des apprenants.....	70
6-De l'interaction au parler plurilingue des apprenants.....	72
6-1-L'origine de la notion, l'interlangue la langue de l'apprenant.....	73

6-2-Le parler plurilingue.....	80
Conclusion.....	81
Chapitre II : L'enquête.....	83
Introduction.....	84
1-Objet de l'enquête.....	85
2-La posture de recherche.....	86
2-1-Le paradoxe de l'observateur.....	86
2-2-La collecte des données : la méthode qualitative.....	87
2-3-Qu'appelle-t-on données ?.....	89
2-4-l'observation participante : de l'extériorité à l'intériorité.....	90
3-Le terrain de l'enquête.....	92
3-1-La ville de Batna.....	93
3-1-1-Présentation de la ville.....	93
3-1-2-Batna, lieu de brassage culturel et linguistique.....	97
3-2-Les quartiers de l'enquête.....	98
3-2-1-La norme sociale.....	99
3-2-2-Les quartiers comme lieu d'apprentissage.....	102
3-3-Les collègues : « Omar El-Mokhtar » et « Saâd Merazga ».....	103
4-La constitution du corpus.....	104
4-1-La pré-enquête.....	104
4-2-L'enregistrement des interactions.....	106
4-2-1-L'enregistrement effectué dans le collège « Omar El-Mokhtar ».....	107
4-2-1-L'enregistrement réalisé dans le collège « Saâd Merazga ».....	107
4-3-La reconnaissance des participants.....	107
4-4-Le mode de transcription des enregistrements.....	108
5-Les outils d'investigation.....	111
5-1-Les entretiens sem-directifs.....	112
5-1-1-Le contrat de communication.....	113
5-1-2-Contact avec les apprenants et déroulement des entretiens.....	114
5-1-3-Les silences dans les entretiens.....	115
5-1-4-Résultats des entretiens.....	116
5-1-4-1-Présentation de l'échantillon.....	116

5-1-4-2-Entretien réalisé avec les apprenants du collège « Omar El-Mokhtar ».....	118
5-1-4-3-Entretien effectué avec les apprenants du collège « Saâd-Merazga »	124
5-2-L'enquête par questionnaire : objectif et choix des questions.....	130
5-2-1-Le questionnaire destiné aux collégiens.....	132
5-2-2-Le questionnaire réservé aux enseignantes.....	133
5-2-3-Conditions de passation des questionnaires.....	134
5-3-Le test d'association de mots.....	135
Conclusion.....	136
Chapitre III : Biographie, pratiques langagières et représentations des apprenants et des enseignantes.....	137
Introduction.....	138
1-La biographie des apprenants.....	139
1-1-Profil des informateurs.....	139
1-2-Capital socioculturel des parents.....	141
2-Les réseaux de communication des collégiens.....	148
2-1-Les conversations familiales.....	148
2-2-Langues employées dans les quartiers.....	150
2-3-Les échanges langagiers au sein de l'école.....	151
2-4-Les pratiques plurilittéraciées des apprenants dans le milieu extrascolaire.....	155
2-5-Contact des apprenants avec la langue française en dehors de l'école.....	155
2-6-Pratiques alternées du français avec les autres langues dans la vie quotidienne des collégiens.....	161
3-Représentations des apprenants et des enseignantes.....	163
3-1-Qu'appelle-t-on représentations ?.....	164
3-2-Pourquoi est-il important d'étudier les représentations en classe de français langue étrangère ?.....	165
3-3-Les représentations des apprenants.....	166
3-3-1-Représentations de l'apprentissage de la langue française	166
3-3-2-Représentations du plurilinguisme : soi et les langues.....	175
3-3-3-Relation à l'étranger et discours xénophobe des collégiens.....	181
3-4-Représentations des enseignantes et stratégies communicatives en classe.....	191

Conclusion.....	194
Chapitre IV : Analyse des interactions : état du parler plurilingue des apprenants au niveau syntaxique et lexical.....	196
Introduction.....	197
1-La méthode d'analyse du corpus.....	198
2-La manifestation discursive du plurilinguisme : les marques transcodiques.....	199
2-1-L'interférence linguistique.....	200
2-1-1-L'interférence lexicale.....	200
2-1-2-L'interférence grammaticale.....	201
2-1-2-1-Le genre et le nombre des noms.....	201
2-1-2-2-La position des adverbes.....	203
2-2-Le calque.....	205
2-3-L'emprunt.....	208
2-3-1-L'emprunt phonologique.....	208
2-3-2-L'emprunt lexical.....	209
2-4-L'alternance codique.....	210
2-4-1-Le français comme langue matrice.....	214
2-4-1-1-L'insertion des marques discursives.....	214
2-4-1-2-L'insertion de l'adverbe.....	216
2-4-1-3-L'insertion du pronom possessif.....	216
2-4-1-4-Les constituants nominaux îlots internes.....	217
2-4-1-5-Les îlots en arabe derdja langue enchâssée.....	218
2-4-1-6-Les constituants prépositionnels îlots en langue enchâssée.....	220
2-4-2-Le français comme langue enchâssée.....	221
2-4-3-L'alternance codique composée.....	221
3-Les stratégies exolingues.....	224
3-1-La surgénéralisation.....	224
3-2-La mention.....	226
3-3-La répétition.....	229
4-Bilan de l'analyse	232
Conclusion.....	233
Conclusion générale.....	235

Bibliographie.....	240
Annexe.....	250
Enregistrements.....	251
-Entretiens.....	295
-Questionnaires.....	345
-test d'association de mots.....	393
Résumé.....	461

Résumé

Ce travail de recherche traite de la question des interactions orales en classe de 4^e année moyenne du collège algérien. Il a été réalisé à partir d'une investigation menée sur le terrain, dans deux établissements scolaires de la ville de Batna. Son objectif est de montrer comment les collégiens développent, tout au long de leur processus de socialisation, un répertoire plurilingue. Étant des locuteurs/acteurs sociaux, les apprenants en question sont sous l'influence du système de catégorisation imposé par l'Etat et l'ordre social. Leurs discours-en-interaction portent la marque de leur identité linguistique, sociale et culturelle. Ils sont notamment caractérisés par des marques transcodiques et des stratégies exolingues. Ces dernières, qui apparaissent au niveau syntaxique et lexical, sont la manifestation discursive de leur compétence transitoire dans leurs discours.

Abstract

this research work deals with the question of middle 4^e annee class of the Algerian college oral interactions. It was made from an investigation on the ground, in two schools in the city of Batna. His goal is to show how students develop, throughout their process of socialization, a plurilingual repertoire. As social actors/speakers, learners in question are under the influence of the categorization system imposed by the State and social order. Their speech interaction to bear the mark of their linguistic, social and cultural identity. They are particularly characterized by brands transcodiques . These, who appear at the syntactic and lexical, are discursive manifestations of their transitional authority in their speeches.

ملخص

هذا العمل البحثي يتناول مسألة التبادلات الشفوية في قسم الرابعة متوسط في المدرسة الجزائرية. وقد تم تحقيقه بواسطة عمل بحثي على أرض الواقع، في متوسطين في مدينة باتنة. هدفه إظهار كيف تطور التلاميذ طيلة عملية التنشئة الاجتماعية، ذخيرة متعددة اللغات . كونهم متكلم/عضو اجتماعي، يعتبر المتعلمين تحت تأثير نظام التصنيف الذي تفرضه الدولة والنظام الاجتماعي. هذا التفاعل يحمل علامة هويتهم اللغوية والاجتماعية والثقافية. لا سيما أنها تتميز باستراتيجيات و علامات تداخل اللغات هذه الأخيرة، التي تظهر في النحوية والمفردات، هي مظاهر استمرارية لمهاراتهم الانتقالية في خطبهم.