

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE LES FRERES MENTOURI CONSTANTINE

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE

ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS



N° d'ordre : 115/DS/2018

Série : 08/FR/2018

THESE

Présentée en vue de l'obtention du diplôme de docteur
en sciences du langage

Norme et variation dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie

Option : sociolinguistique

Par

Bendieb Aberkane Mehdi

Soutenue publiquement le 27 juin 2018 devant le jury :

Président : Mohamed Salah CHEHAD	Professeur	Université de Constantine
Rapporteur : Yacine DERRADJI	Professeur	Université de Constantine
Co-rapporteur : Jean François SABLAYROLLES	Professeur	Université Paris 13
Examinateur : Gaouaou MANAA	Professeur	Université de Batna
Examinatrice : Christine JACQUET-PFAU	Maître de Conférences	Collège de France

Année : 2016

Résumé

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, le discours des enseignants devrait être réalisé dans une langue standard qui renvoie vers la norme de référence. De ce fait, l'utilisation de toute autre variété linguistique au sein de la classe est considérée comme un écart inacceptable. Or, l'existence du phénomène de la variation linguistique dans la société rend la tâche de l'enseignant plus ou moins difficile.

Notre recherche s'inscrit dans le vaste domaine de la sociolinguistique, elle s'intéresse à l'étude des pratiques langagières des enseignants de FLE face à leurs étudiants.

A partir de l'analyse des données que nous avons recueillies, nous avons essayé de vérifier la présence de la variation linguistique chez les enseignants universitaires et de mesurer la langue employée par ces enseignants par rapport à la norme préconisée dans les situations didactiques.

Mots clés: variation linguistique, norme linguistique, langue standard, registres de langue, particularités lexicales, emprunt, néologie, alternance codique.

ملخص

في مجال تدريس اللغات الأجنبية، يجب أن يكون خطاب الأساتذة عبر اللغة المرجعية. لذلك، يعتبر استخدام أي تنوع لغوي داخل الأقسام غير مقبول. وجود ظاهرة التنوع اللغوي في المجتمع يجعل مهمة المعلم أكثر صعوبة.

هذا البحث يندرج ضمن مجال علم اللسانيات الاجتماعي، و يهتم بدراسة الممارسات اللغوية للأساتذة الفرنسية مع طلابهم.

من تحليل البيانات التي جمعناها، حاولنا التحقق من وجود التنوع اللغوي عند أساتذة الفرنسية في الجامعة وقياس اللغة المستخدمة من قبل هؤلاء الأساتذة مقارنة مع اللغة المرجعية الواجب استعمالها في الوضعية التعليمية.

الكلمات المفتاحية : التنوع اللغوي، اللغة المرجعية، اللغة القياسية، مستويات اللغة، التناوب اللغوي، الكلام الخاص، الكلام المبتكر، الكلام المقترض.

Abstract:

In the curricular area of the foreign languages, the speech of the teachers should be carried out in a standard language which returns towards the standard of reference. So the use of any other linguistic variety within the class is regarded as an unacceptable variation. However, the existence of the phenomenon of the linguistic variation in the company returns to the task of the more or less difficult teacher. Our research falls under the vast domain of the sociolinguistics; it is interested under investigation of the linguistic practices of the teachers of FLE face to their students. From the data analysis that we collected, we tried to check the presence of the linguistic variation in the university lecturers and to measure the language employed by these teachers compared to the standard recommended in the didactic situations.

Keywords: linguistic variation, linguistic norm, standard language, language registers, lexical characteristics, loans, neology, code switching.

A mes parents

Remerciements :

Je souhaite adresser mes vifs remerciements à mon directeur de recherche Pr. Derradji Yacine pour m'avoir soutenu non seulement pour réaliser cette recherche mais tout au long de mes études en post-graduation et tout au long de ma carrière universitaire.

Je remercie chaleureusement mon co-directeur de recherche Pr. Jean-François Sablayrolles de l'Université Paris 13, pour son soutien, ses conseils et encouragements.

Je remercie tous ceux qui ont rendu possible cette recherche.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	08
----------------------------	----

PREMIÈRE PARTIE : Éléments théoriques

Chapitre 01 : la situation linguistique en Algérie

1. Introduction.....	17
2. La situation linguistique en Algérie.....	17
3. L'Algérie et ses langues.....	18
4. Le français en Algérie : histoire et statut.....	19
5. La politique linguistique en Algérie.....	26
6. L'arabisation.....	28
7. La langue française langue de l'université.....	32
8. Conclusion.....	34

Chapitre 02 : la norme linguistique

1. Introduction	36
2. La norme linguistique.....	36
2.1. En sociologie.....	38
2.2. En linguistique.....	40
2.3. En sociolinguistique.....	40
2.4. En didactique.....	41
3. Le français standard.....	43
4. Les types de la norme.....	45

4.1. Les normes de fonctionnement (ou objectives).....	45
4.2. Les normes descriptives.....	46
4.3. Les normes prescriptives.....	46
4.4. Les normes évaluatives (ou subjectives).....	47
4.5. Les normes fantasmées.....	48
5. La norme en francophonie : norme exogène ou norme endogène ?.....	48
6. Conclusion	52

Chapitre 03 : la variation linguistique

1. Introduction.....	54
2. La variation linguistique.....	57
3. Les types de la variation.....	59
3.1. La variation diachronique.....	60
3.2. La variation diatopique.....	61
3.3. La variation diastratique.....	61
3.4. La variation diaphasique.....	62
3.5. La variation diamésique.....	63
4. Les registres de langue.....	63
4.1. Le registre soutenu.....	66
4.2. Le registre courant.....	67
4.3. Le registre familier.....	68
4.4. Le registre populaire.....	69
4.5. Le registre vulgaire.....	70
5. Le particularisme régional.....	70
6. Classement des particularités lexicales.....	72
6.1. Axe différentiel.....	72
6.1.1. Particularité lexématique.....	72

6.1.2. Particularité sémantique	72
6.1.3. Particularité grammaticale.....	72
6.1.4. Particularité phrasiologique.....	72
6.1.5. Particularité de statut.....	72
6.2. Axe historique.....	72
6.2.1. Archaïsme.....	73
6.2.2. Dialectalisme.....	73
6.2.3. Innovation.....	73
7. L'emprunt.....	73
8. La néologie.....	76
9. Conclusion.....	79

Chapitre 04 : le contact des langues

1. Introduction.....	81
2. Le bilinguisme.....	82
3. La diglossie.....	84
3.1. Les critères linguistiques.....	85
3.1.1. Le lexique.....	85
3.1.2. La grammaire.....	85
3.1.3. La phonologie.....	86
3.2. Les critères sociolinguistiques.....	86
3.2.1. Le domaine d'usage (situation de communication).....	86
3.2.2. L'héritage littéraire.....	87
3.2.3. L'acquisition.....	87
3.2.4. La standardisation.....	87
3.2.5. La stabilité.....	87
4. L'alternance codique.....	89

4.1.	Alternance codique et emprunt.....	92
4.2.	Les types de l'alternance codique.....	94
4.2.1.	La typologie de Poplack.....	95
4.2.1.1.	L'alternance interphrastique.....	95
4.2.1.2.	L'alternance intraphrastique.....	95
4.2.1.3.	L'alternance extraphrastique.....	96
4.3.	Les fonctions de l'alternance.....	96
5.	Conclusion	98

DEUXIÈME PARTIE : méthodologie et analyse du corpus

Chapitre 01 : méthodologie et corpus

1.	Le choix du sujet.....	101
2.	Public et terrain d'étude.....	103
3.	Le corpus.....	106
3.1.	Constitution.....	106
3.2.	Description.....	108
3.3.	Transcription.....	109
4.	Les paramètres d'analyse.....	110
5.	Les conventions de transcription.....	113

Chapitre 02 : analyse de la variation diaphasique

1.	Introduction.....	116
2.	Les registres employés.....	117
2.1.	Le registre courant.....	117

2.2.	Le registre soutenu.....	121
2.3.	Le registre familial.....	126
2.4.	Le registre populaire.....	142
2.5.	Le registre vulgaire.....	147
3.	L’alternance de registres.....	154
3.1.	La situation d’alternance volontaire.....	156
3.2.	La situation de confusion de registres.....	159
4.	Les salutations.....	166
5.	Conclusion.....	169

Chapitre 03 : analyse des particularités lexicales

1.	Introduction.....	172
2.	Les particularités lexicales.....	172
2.1.	Les particularités lexématiques.....	172
2.1.1.	L’emprunt.....	172
2.1.1.1.	A l’arabe dialectal.....	173
2.1.1.2.	A l’arabe standard.....	188
2.1.1.3.	A l’anglais.....	190
2.1.1.4.	A d’autres langues.....	193
2.1.2.	La néologie.....	193
2.1.2.1.	La néologie de forme.....	193
2.1.2.1.1.	La néologie par composition.....	193
2.2.	Les particularités sémantiques.....	194
2.2.1.	Le calque sémantique.....	194
2.2.2.	La restriction de sens.....	195
2.2.3.	L’extension de sens.....	196
2.2.4.	La métaphorisation.....	201

2.3.	Les particularités grammaticales.....	202
2.4.	Les particularités de statut.....	203
3.	Conclusion.....	203

Chapitre 04 : analyse de l’alternance codique

1.	Introduction.....	207
2.	Les langues alternées.....	209
2.1.	L’alternance français/arabe dialectal.....	209
2.2.	L’alternance français/arabe standard.....	210
2.3.	L’alternance français/anglais.....	213
2.4.	L’alternance français/arabe dialectal/anglais.....	214
2.5.	L’alternance français/anglais/arabe standard.....	214
3.	Les types de l’alternance.....	215
3.1.	L’alternance interphrastique.....	215
3.2.	L’alternance intraphrastique.....	216
3.3.	L’alternance extraphrastique.....	217
4.	Les fonctions de l’alternance.....	219
4.1.	La citation (et le discours rapporté).....	220
4.2.	La désignation d’un locuteur.....	221
4.3.	L’interjection.....	222
4.4.	La réitération.....	223
4.5.	La modalisation d’un message.....	224
4.6.	Personnalisation versus objectivation.....	226
5.	Les fonctions didactiques et les fonctions communicatives.....	227
5.1.	Les fonctions didactiques.....	228
5.2.	Les fonctions communicatives.....	231
6.	Conclusion.....	232

Inventaire des particularités lexicales.....	235
Conclusion générale.....	271
Bibliographie.....	278
Annexes.....	290

Introduction générale

La cohabitation de plusieurs langues en Algérie a permis aux linguistes et sociolinguistes algériens de qualifier la situation linguistique du pays de plurilingue. Que ces langues soient nationales ou étrangères, selon les déterminations officielles, telles que l'arabe moderne ou la langue française, ou bien maternelles telles que l'arabe dialectal, le kabyle, le chaoui, etc., elles sont toutes présentes sur le marché linguistique algérien avec un usage et un statut spécifique à chacune. En évoquant la situation sociolinguistique en Algérie, K. Taleb Ibrahimy souligne que :

« Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires .»¹

Il s'agit d'une situation de contact des langues où les influences réciproques de ces langues les unes sur les autres ne pourront jamais être évitées. Cette situation a favorisé la naissance et la persistance de certaines variétés linguistiques en écart par rapport à la norme, mais qui sont conçues comme étant normales chez les locuteurs algériens. Parmi les variétés les plus apparentes dans ce pays, on distingue le « français d'Algérie ».

Le français en usage en Algérie a été le sujet de plusieurs études qui ont touché plusieurs dimensions de la langue. Certains linguistes ou sociolinguistes le qualifient de « particularisme » à l'instar de Y. Derradji qui écrit dans son article intitulé « La langue française en Algérie : particularisme

¹ TALEB IBRAHIMI Khaoula, 1994, *Les algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, Les éditions El Hikma, p.22.

lexical ou norme endogène ? » : « *Le contexte sociolinguistique et linguistique algérien est bien différent du contexte africain et se distingue par des traits saillants qui constituent pour nous la preuve de l'inexistence d'une norme endogène du français mais plutôt d'un particularisme* »², les autres le veulent « norme endogène » telle que Y. Cherrad qui note dans son article intitulé « Paroles d'étudiants » : « *Comme beaucoup de linguiste africanistes M. Daff reconnaît [...] l'existence de ce que Manessy G. pour l'Afrique et Cherrad Y. pour l'Algérie appellent norme endogène* »³. Quelle que soit sa dénomination, on constate que locuteur algérien, que ce soit au niveau de l'oral ou de l'écrit, utilise un français qui lui appartient et qui ne semble pas être celui de Paris.

La langue française n'est donc pas un ensemble homogène, elle représente de nombreuses variations de façon qu'il y a rarement une seule manière d'exprimer une même réalité, il s'agit de formes différentes qui véhiculent le même sens. Ces variantes tiennent d'abord aux différences entre la langue écrite et la langue parlée, au sein de cette dernière on peut distinguer également des variations linguistiques, géographiques, sociales, etc.

Dans le champ didactique, les directives et les textes officiels veulent que la langue employée par tous ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'enseignement soit le « français de référence » à savoir la norme. On admet donc théoriquement que l'école constitue un lieu de diffusion par excellence de la forme privilégiée, du bon langage. De ce fait, toutes les variétés se trouvent condamnées et stigmatisées par l'école. Selon ce point de vue, il n'existe qu'une seule variété digne d'être enseignée, c'est le « français de référence », c'est le français codifié dans des dictionnaires et des livres de grammaire, c'est celui qui est reconnu par « l'Académie française ».

² Les cahiers du SLADD № 02, janvier 2004, Université Mentouri Constantine, SLADD, P. 20.

³ Idem P. 41.

De ce fait, l'enseignant doit orienter ses usages dans le bon sens, et donc enseigner un français conforme aux normes requises pour assurer l'apprentissage du bon langage.

À première vue, il paraît que la tâche de l'enseignant est la plus facile, car il n'a qu'à utiliser ce qui lui est fourni par l'institution, mais la réalité est toute autre. Le cas de l'enseignant est le plus délicat, car son usage personnel de la langue française n'est pas nécessairement conforme à la norme qui lui est imposée ; ses idées personnelles ne sont pas nécessairement celles des auteurs et des concepteurs des programmes à enseigner, pourtant c'est lui qui est en contact direct et permanent avec les apprenants pour leur faire apprendre la langue.

À partir de tout ce qui précède, nous sommes parvenu à formuler certains questionnements autour de la nature de la langue française utilisée par les enseignants universitaires au sein de nos classes.

Notre réflexion consiste tout d'abord à examiner les productions langagières des enseignants afin de délimiter la langue, ou éventuellement la variété de langue, présente à l'intérieur de l'espace didactique algérien.

Plusieurs recherches ont déjà démontré l'existence d'une variété de la langue française en Algérie d'une manière générale et plus particulièrement dans le champ didactique. Nous tenterons pour notre part d'éprouver l'existence de la variation en classe de langue. Notre principal objectif sera donc de mener une étude qui tentera de répondre à une question principale : la langue française enseignée à l'université correspond-elle à la norme ? Sinon, quelle est la variété utilisée par les enseignants ?

Dans cette perspective, nous nous proposerons de soulever certains problèmes posés par l'usage des variétés linguistiques par les enseignants en classes de

langue, et par conséquent les effets positifs ou négatifs que peut produire l'usage de telles variétés dans de telles situations. C'est pourquoi nous essayerons de :

- Examiner les productions langagières des enseignants.
- Identifier la nature de la langue française employée à l'intérieur des classes de cours au sein du département de français à l'université de Constantine.
- Mettre en exergue, éventuellement, les différences entre le français utilisé et le français de référence.
- Dégager les avantages et les inconvénients de la langue utilisée.

Après avoir recueilli des discours authentiques oraux, à l'aide des enregistrements que nous allons effectuer à l'intérieur d'un nombre de classes de langue que nous visons par notre étude, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

- La langue enseignée se conforme-t-elle étroitement aux normes du français de référence ? Sinon, dans quelle mesure reflète-t-elle la langue utilisée par les locuteurs du français en Algérie ?
- La langue enseignée est-elle capable de répondre aux besoins de l'enseignement du FLE ? Sinon, que doit-on faire devant cette situation ?
- Quel français doit-on enseigner pour atteindre les objectifs visés ?
- Existe-t-il des différences entre les différents enseignants ? Et tout d'abord, sont-ils conscients des effets « positifs ou négatifs » de la langue qu'ils utilisent sur l'apprentissage ?

Cette recherche nous permettra de faire une analyse objective du français en usage dans le contexte didactique en Algérie. C'est ainsi que nous tenterons de rendre, autant que possible, l'enseignement du FLE beaucoup plus efficace afin d'améliorer le rendement de l'enseignement du français dans notre pays et d'améliorer par conséquent le niveau de nos apprenants.

Compte tenu de la situation plurilingue qui caractérise le pays et qui provoque des influences réciproques entre les différentes langues en présence, la variation linguistique devient un phénomène inévitable. Comme nous l'avons mentionné, de nombreuses recherches ont déjà démontré la présence de la variation linguistique dans les pratiques langagières des enseignants algériens. De notre part, nous avons également relevé la présence de ce phénomène dans l'enseignement du français au collège dans nos travaux précédents⁴.

À la lumière de ces résultats et en adéquation avec les objectifs de notre recherche, nous formulons les hypothèses suivantes :

- La langue utilisée par les enseignants du FLE en Algérie ne reflète pas la norme préconisée dans la situation d'enseignement/apprentissage.
- Les enseignants algériens utilisent un français spécifique qui correspond beaucoup plus au « français d'Algérie ».

Afin de répondre aux questions posées pour vérifier les hypothèses formulées, notre travail sera scindé en deux parties.

Dans la première partie, nous allons essayer de construire un exposé théorique pour développer les concepts de base que nous jugerons indispensables pour notre recherche, cette partie sera l'occasion pour nous de mettre le point sur certaines réflexions qui ont inspiré notre étude et notre démarche.

⁴ BENDIEB ABERKANE Mehdi, 2006, « L'utilisation des différents registres de langue dans l'enseignement du français au collège », mémoire de magister, Université de Constantine.

Dans la deuxième partie, nous allons tenter dans le premier chapitre de présenter notre démarche méthodologique ainsi que l'analyse des données recueillies. En effet, nous essayerons de présenter notre corpus depuis la collecte jusqu'à la transcription. Nous tenterons également, dans cette partie, d'exposer les objectifs de notre recherche ainsi que les raisons qui nous ont poussé à nous lancer dans cette démarche. Nous y présenterons enfin la grille d'analyse élaborée selon les objectifs visés.

Le deuxième, le troisième et le quatrième chapitre de cette partie seront consacrés à l'analyse des données recueillies et à l'interprétation des résultats obtenus afin de donner des réponses aux questions autour desquelles s'organisera cette recherche.

Notre étude sera fondée sur un corpus oral, qui sera constitué à l'aide des enregistrements qui seront effectués dans des classes du département de français à l'université de Constantine.

Une analyse objective de notre corpus nous permettra d'identifier la nature de la langue utilisée par les enseignants du FLE au sein de la classe et de dégager sa conformité avec la norme requise afin d'en juger la fiabilité.

PREMIÈRE PARTIE

Éléments théoriques

CHAPITRE 1

La situation linguistique en Algérie

1. Introduction :

Malgré le fait que nous avons déjà abordé la situation linguistique en Algérie dans nos travaux précédents² et bien que nous avons lu et relu beaucoup de textes concernant ce sujet dans presque tous les travaux de recherche consultés et effectués par des chercheurs algériens s'intéressants aux différents sujets autour des langues en Algérie, nous avons jugé nécessaire de commencer notre recherche par ce chapitre qui nous permettra d'exposer cette situation complexe mais aussi d'actualiser nos connaissances à propos de cette situation, autrement dit, de présenter les éventuels changements sur le plan linguistique, sociolinguistique, didactique, aménagement linguistique, etc.

2. La situation linguistique en Algérie :

La situation linguistique en Algérie se caractérise par la présence de plusieurs codes utilisés dans les quatre coins du pays. La cohabitation des langues telles que l'arabe standard, le berbère, le français, etc., nous conduit à affirmer que la situation linguistique dans ce pays ne se réduit pas en situation de bilinguisme mais, au contraire, elle peut être qualifiée de situation de plurilinguisme.

Certains chercheurs, à l'instar de K. TALEB IBRAHIMI, qualifient cette situation de complexe :

« [...] complexe par l'existence de plusieurs langues ou plutôt de plusieurs variétés linguistiques, par l'inopérance des schémas classiques qui ne peuvent embrasser une réalité fluctuante, traversée par des conflits larvés et latents (quelque fois déclarés) est en passe d'être complètement bouleversée par les effets d'une politique culturelle centralisatrice et

²BENDIEB ABERKANE Mehdi, 2006, « *L'utilisation des différents registres de langue dans l'enseignement du français au collège* », mémoire de magister, Université de Constantine.

*volontariste, complexe par l'imbrication de sociétés en présence de leurs représentations, leurs domaines d'utilisation, mais aussi dans les pratiques effectives de locuteurs et là nous faisons allusion aux phénomènes d'alternance de codes, d'emprunts et plus généralement de contacts des langues ».*³

3. L'Algérie et ses langues :

Depuis l'Antiquité, l'Algérie a toujours été une région où plusieurs langues sont pratiquées. Il s'agissait donc, dans ce pays, d'une situation de contact des langues depuis toujours. La situation linguistique en Algérie, telle que nous la connaissons aujourd'hui, n'est donc pas le produit de la colonisation française (comme le pensent beaucoup d'algériens), les raisons de cette complexité sont dues à une histoire aussi complexe que la situation linguistique qui remonte à la nuit des temps.

D'abord, la population autochtone avait déjà sa propre langue à savoir « le berbère » dénommé Tamazight depuis son institution. L'arrivée des Phéniciens est considérée par les historiens comme le début officiel de l'histoire de ce pays. Leur invasion ne fut qu'un commencement d'une série de conquêtes qui vont influencer et modifier les données linguistiques de la région.

La présence des occupants sur le sol algérien tels que les Phéniciens (*le phénicien*), les Carthaginois (*le punique*), les Romains (*le latin*), les ottomans (*le turc*), etc., des occupants qui ont bien évidemment apporté leurs langues avec eux, a été à l'origine de la parution et de la constance des phénomènes de contacts des langues comme le souligne Y. DERRADJI :

³ TALEB IBRAHIMI Khaoula., 1994, *Les algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, Les éditions El Hikma, p.25.

« La succession des invasions et l'occupation des comptoirs maritimes et des grandes agglomérations entraînent l'implantation de langues et de variétés linguistiques diverses qui se superposent au substrat berbère sans connaître la même évolution ni la même fortune. »⁴

Le contact de la langue de l'occupant avec celle de l'autochtone ainsi qu'avec la langue de l'ancien occupant a formé au fil du temps cette situation que nous connaissons aujourd'hui et que nous qualifions de plurilingue et de complexe.

À la lumière de ce que nous avons avancé, nous pouvons recenser quatre grandes langues ou variétés de langues que nous considérons comme les plus importantes à l'heure actuelle, à savoir :

- L'arabe dialectal (langue maternelle de la majorité du peuple algérien).
- Le berbère (langue maternelle d'une grande partie du peuple algérien).
- L'arabe standard (langue d'instruction), certains chercheurs préfèrent parler de l'arabe moderne.
- La langue française (langue étrangère occupant un statut particulier), langue du colonisateur, mais aussi langue de progrès et d'ouverture sur le monde.

Dans ce travail de recherche, nous nous intéresserons à la situation actuelle en Algérie et plus précisément à l'utilisation de la langue française, c'est pour cette raison que nous allons tenter de présenter l'histoire de la langue française en Algérie.

4. Le français en Algérie : histoire et statut

L'histoire de l'implantation de la langue française en Algérie commença en juin 1830 avec le début de l'invasion militaire française. En effet,

⁴QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yacine, DEBOV Valery, SMAALI-DEKDOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot, p.13.

contrairement à toutes les autres colonies françaises qui étaient considérées comme des colonies d'exploitation, l'Algérie était perçue dès le début de la conquête comme une colonie de peuplement. Cette volonté de l'administration coloniale explique le taux de croissance important d'une population française, mais aussi européenne, sur le territoire algérien à partir de 1833. « Le rapport de la commission d'étude algérienne de 1833 précisait ainsi les choix de peuplement : les colons doivent être recrutés non seulement parmi les Français, mais aussi parmi les étrangers, notamment les Allemands, aux qualités solides, les Maltais et les Mahonnais, moins recommandables, mais s'adaptant facilement au pays. Du reste il serait imprudent de se montrer exigeant sur la qualité là où on a besoin de la quantité. »⁵

L'objectif donc de l'administration coloniale n'était pas uniquement de s'emparer des richesses de ce vaste pays mais, pour de multiples raisons telle que la proximité géographique, cette administration envisagea de faire de l'Algérie une extension naturelle de la France, elle envisagea par conséquent de faire tout ce qu'elle jugea nécessaire pour atteindre cet objectif. Pour cela, il a fallu « désagréger définitivement les fondements de l'organisation arabe et de pratiquer une guère intensive à la culture et à la langue arabes »⁶.

Pour l'armée française, tous les moyens étaient bons pour atteindre son objectif, les soldats de l'armée coloniale n'hésitèrent point à utiliser des méthodes brutales contre les indigènes. Dans une correspondance, le lieutenant-colonel Lucien-François DE MONTAGNAC, officier de l'armée française durant la conquête de l'Algérie, écrit à Philippeville, le 15 mars 1843 : « [...] Toutes les populations qui n'acceptent pas nos conditions

⁵ LECLERC, Jacques. «Algérie» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 15 avril 2012, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Afrique/Algérie.htm>], (01 juin 2014), 740 Ko.

⁶ QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yacine, DEBOV Valery, SMAALI-DEKDOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot, p.19.

doivent être rasées. Tout doit être pris, saccagé, sans distinction d'âge ni de sexe : l'herbe ne doit plus pousser où l'armée française a mis le pied [...]. Voilà comment il faut faire la guerre aux Arabes : tuer tous les hommes jusqu'à l'âge de quinze ans, prendre toutes les femmes et les enfants, en charger les bâtiments, les envoyer aux îles Marquises ou ailleurs. En un mot, anéantir tout ce qui ne rampera pas à nos pieds comme des chiens. »⁷

Le résultat des méthodes brutales de l'armée française, des massacres de masse, des enfumades, des razzias, bref de la violence extrême était évident : un taux de décroissance horrible de la population indigène qui fut encore renforcé par l'application de politique de « la terre brûlée »⁸. Cela a contribué à l'accélération du processus de conquête du pays et à la mise en œuvre d'une politique d'éradication du peuple algérien, de la culture algérienne et de la langue arabe.

L'administration coloniale « désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'État colonial, symbolisé par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout l'imposition de la langue française ; celle-ci, en devenant le moyen de fonctionnement de toutes les institutions coloniales et le médium de communication entre l'état et le sujet administré, bouleversa l'univers de l'Algérien. »⁹

« Dès les premières années de la colonisation, une entreprise de désarabisation et de francisation est menée en vue de parfaire la conquête du

⁷ DE MONTAGNAC Lucien-François, 1885, *Lettres d'un soldat, neuf années de campagne en Afrique*, Paris, PLON, p.299.

⁸ Tactique ou stratégie utilisée par l'armée française qui consiste à endommager, brûler et détruire tous les biens de la population indigène.

⁹ QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yacine, DEBOV Valery, SMAALI-DEKDOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot, p.19.

pays ». ¹⁰ Cette volonté des dirigeants du pays à l'époque, s'est traduite en 1938 en une loi déclarant l'arabe comme langue étrangère en Algérie, comme le confirme les propos du dialectologue et administrateur français William Marçais :

*« Quand l'une des langues est celle des dirigeants, qu'elle ouvre l'accès d'une grande civilisation moderne, qu'elle est claire, que l'expression écrite et l'expression parlée de la pensée s'y rapprochent au maximum, que l'autre est la langue des dirigés, qu'elle exprime dans ses meilleurs écrits un idéal médiéval, qu'elle est ambiguë, qu'elle revêt quand on l'écrit un autre aspect que quand on la parle, la partie est vraiment inégale : la première doit fatalement faire reculer la seconde »*¹¹(cité par Calvet 2002)

Les Algériens n'ont pas cédé facilement, dans les quatre coins du pays, ils ont déclenché une farouche résistance contre le colonisateur aux fins de conserver leurs terres arrachées, leur culture, leur religion et leur langue. Cependant, face à la puissance de l'armée française, toutes ces résistances qui, en réalité, menèrent une guerre inégalée finirent par s'éteindre.

Les Algériens continuèrent à apprendre la langue arabe, le Coran ainsi que les principes fondamentaux de la religion musulmane au sein d'un système éducatif parallèle constitué d'écoles coraniques, medersas, zaouïas, etc., des écoles que les colons appelèrent « écoles du fanatisme ».

Le pouvoir colonial, déterminé à achever sa mission de désarabisation et de francisation du pays, élimina presque toutes les structures éducatives propres aux arabes (établissements scolaires et édifices religieux). Néanmoins, quelques Zaouïas contrôlées ont été maintenues afin d'assurer la collaboration des arabes.

¹⁰ TALEB IBRAHIMI Khaoula., 1994, *Les algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, Les éditions El Hikma, p.42.

¹¹ CALVET Louis-Jean, 2002, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, P. 167.

L'instruction des Arabes fut officiellement suspendue, à l'exception des tentatives clandestines de l'enseignement verbal du Coran et de la langue arabe dans les douars, sur les crêtes des montagnes, sous les oliviers, bref loin des yeux du colonisateur. Les Algériens n'avaient pas le droit de s'instruire, ni en français ni en arabe.

Il faut dire aussi que les Européens ne se sont pas montrés très enthousiastes à dépenser des fonds publics pour instruire les indigènes. Le nombre d'enfants arabes scolarisés en français fut si minime qu'un haut fonctionnaire pouvait déclarer en 1880:

«Nous avons laissé tomber l'instruction des indigènes bien au-dessous de ce qu'elle était avant la conquête»¹².

Mustapha Lacheraf affirme :

«L'Arabe, en 1830, savait lire et écrire. Après un demi-siècle de colonisation, il croupit dans l'ignorance»¹³.

Le 05 juillet 1962, l'Algérie a eu son indépendance, les français sont partis, leur langue est restée. L'État colonial a laissé un violent ressentiment contre la France de la part de la majorité absolue des Algériens. Au lendemain de l'indépendance, alors que l'Algérie était encore complètement francisée, les intellectuels algériens se divisèrent autour de deux tendances : les arabophones et les francophones. La première tendance percevait le maintien et l'utilisation de la langue française comme un signifiant de la colonisation, de la soumission à la France, de la trahison. La deuxième tendance qui, tout en partageant le ressentiment contre l'État colonial à l'instar de Kateb Yacine, considérait cette langue comme un « butin de guerre », une richesse linguistique et une ouverture vers le monde extérieur.

¹² LECLERC, Jacques. «Algérie» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 15 avril 2012, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Afrique/Algérie.htm>], (01 juin 2014), 740 Ko.

¹³ Ibid. op. cité.

Lors d'une entrevue reproduite dans la revue *Jeune Afrique* (1983), Kateb Yacine témoigne :

« J'écris en français parce que la France a envahi mon pays et qu'elle s'y est taillé une position de force telle qu'il fallait écrire en français pour survivre; mais en écrivant en français, j'ai mes racines arabes ou berbères qui sont encore vivantes.

Il y a des contradictions des chocs entre les peuples. Le choc du peuple algérien, avec le peuple français ça été un choc d'armes, un choc de sang, un choc d'hommes et de cultures, et c'est cela le plus important. Finalement, l'essentiel des rapports entre les Algériens et les Français, après une guerre de cent trente ans, c'est l'affrontement entre les hommes à travers une langue. »¹⁴

Ce n'est qu'après l'indépendance de l'Algérie que l'usage de la langue française a atteint son apogée. Ce paradoxe peut être expliqué par le fait que le jeune état algérien de l'époque n'a ménagé aucun effort pour la scolarisation de son peuple en déployant tous les moyens possibles, mais aussi, en collaboration avec l'ancien colonisateur. Cette propagation de la langue française qui a fait que le pays a continué à fonctionner entièrement en français et durant une dizaine d'années après l'indépendance a été à l'origine d'une bataille idéologique entre arabophones et francophones, cette bataille n'a pas cessé d'influencer les politiques à l'égard des statuts et de l'enseignement des langues en général.

En effet, les courants anti-français ont continué à lutter contre cette langue jusqu'à ce qu'ils lui donnent officiellement le statut de « langue étrangère », un statut qui reste jusqu'à aujourd'hui sujet de multiples débats. En 1996, et

¹⁴ Ibid. op. cité.

afin d'achever la mission d'arabisation du pays, une loi ¹⁵ visant la généralisation de la langue arabe en Algérie a été appliquée.

Malgré toutes ces tentatives, la langue française occupe encore une position de force en Algérie, beaucoup de secteurs continuent encore à fonctionner entièrement en langue française, à l'université, beaucoup de cours sont assurés encore en français, des jeunes écrivains publient encore dans cette langue, les factures nous parviennent encore en français, les journaux d'expression française sont les plus nombreux et les plus vendus.

Pour conclure sur ce sujet, il nous a paru nécessaire de parler du point de vue français autour de cette question. En effet, dans un article paru dans l'un des journaux les plus importants en France à savoir « *Le Monde* », la veille de la visite d'état du président français en Algérie au mois de décembre 2012. La journaliste Isabelle Mandraud, envoyée spéciale à Alger, écrit :

« Pas une langue officielle, mais pas tout à fait non plus une langue étrangère, le français a suivi, ici, tous les bouleversements de la société. Autrefois réservée à quelques privilégiés durant les cent trente années de colonisation, la langue de Molière s'est paradoxalement développée... après l'indépendance.

Alors que l'Algérie n'est que membre observateur de l'Organisation internationale de la francophonie, une étude, en 2008, estimait à un tiers le nombre d'Algériens sachant lire, écrire et parler en langue française. Certes, cette dernière s'est trouvée aux prises avec un conflit idéologique et la généralisation de l'enseignement arabe décrétée dans les années 1970 et 1980. "C'était des batailles homériques dans les facs entre les francophones, dont je faisais partie, et les

¹⁵ Loi N° 91-5 du 16 janvier 1991 et l'ordonnance N° 96-30 du 21 décembre 1996.

arabophones qui nous délivraient des certificats de trahison", se souvient Salim Rabia, journaliste. »¹⁶

5. La politique linguistique en Algérie :

Comme nous l'avons mentionné supra, l'Algérie est un pays plurilingue. La population algérienne est constituée d'arabes et de berbères qui s'expriment respectivement en arabe dialectal et en tamazight dans ses différentes variétés. La langue française demeure une langue utilisée par une grande partie de la population algérienne qu'elle soit arabophone ou berbérophone.

Depuis d'indépendance du pays en 1962, la question des langues a toujours été ambiguë, polémique et sujette de critiques et de revendications. « La politique linguistique et culturelle en Algérie est marquée, en effet, depuis 1962, par l'incohérence, par la démagogie des discours, par l'absence de consensus du corps social, par le manque de pragmatisme et de lucidité des gouvernements qui prennent leurs décisions essentiellement en fonction de rapports de force et de la conjoncture politique. »¹⁷

En effet, au lendemain de l'indépendance et avec la publication officielle de la première constitution de l'Algérie indépendante en 1963, la langue arabe a été proclamée langue officielle du pays, la langue française occupe désormais le statut de langue étrangère, pourtant, l'Algérie a été, à cette époque, entièrement francisée.

Il est évident que cette décision n'a pas été prise par hasard, hors le fait que le pays était gouverné par une minorité arabophone ayant eu une formation au

¹⁶ http://www.lemonde.fr/afrique/article/2012/12/17/la-langue-francaise-butin-de-guerre-prospere-en-algerie_1807263_3212.html

¹⁷ QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yacine, DEBOV Valery, SMAALI-DEKDOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot, p.41.

Moyen-Orient (certains préfèrent parler d'oligarchie)¹⁸, cette décision politique a été fortement inspirée de l'idéologie de l'homme de religion Abdelhamid Ibn Badis et de sa célèbre expression ancrée dans les esprits de tous les Algériens : « *L'Algérie est mon pays, l'Arabe ma langue, l'Islam ma religion* ».

Dans les faits, la formation arabophone de l'élite dirigeante et leurs actions contre le français ne signifient pas l'ignorance de cette langue, car, la quasi-totalité des dirigeants de l'époque ont suivi une formation francophone et maîtrisent parfaitement cette langue. Leur « nationalisme » les a guidés à considérer la langue française comme ennemie, tout comme l'armée française, au lieu de la considérer comme butin de guerre comme l'a voulu Kateb Yacine. La rigidité de cette prise de position de l'élite dirigeante est liée à deux facteurs principaux ; le premier est le fait que le pays, récemment décolonisé et dépourvu de toute expérience préalable de gestion, se trouve dans l'obligation de suivre le modèle de son colonisateur, dans ce cas, l'imitation du modèle centraliste français (la langue française unique langue officielle de la France), le deuxième facteur est lié à la religion musulmane qui exige la connaissance de la langue arabe pour mieux la pratiquer.

En effet, le fait que tous les algériens soient musulmans a donné à la langue arabe le statut dont elle jouit au sein de la société, malgré le fait qu'on réalité personne ne pratique cette langue dans sa vie de tous les jours.

La divergence des idéologies des intellectuels a donc fait naître ces deux clans dans le champ culturel algérien qui vont lutter chacun pour son idéologie durant une longue période après l'indépendance. D'un côté, les arabophones qui prônent la généralisation de la langue arabe ainsi que les valeurs de

¹⁸ LECLERC, Jacques. «Algérie» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 15 avril 2012, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Afrique/Algérie.htm>], (01 juin 2014), 740 Ko.

l'Islam contre le français signifiant de colonisation, de l'autre côté, les francophones composés de l'élite intellectuelle ayant fréquenté l'école française et qui, tout en étant musulmane, reste ouverte à la modernité, à l'enseignement et au maintien de la langue française. À ce sujet, Y. Derradji souligne :

« L'imposition de la langue officielle, qui s'est faite « d'un mouvement du sommet vers la base » (K.T. Ibrahim, 1995 : 281), a conduit inévitablement à la minoration des langues populaires (arabe dialectal et tamazight) et à l'effritement de la cohésion sociale en l'absence de consensus national. Ce qui s'est traduit sur le terrain social et culturel par le clivage et l'opposition idéologique et linguistique entre élites arabisantes et francisantes »¹⁹.

Vu son histoire caractérisée par la lutte contre l'arabisation, la population berbérophone, n'ayant pas d'autres choix, s'est située immédiatement dans le clan des francophones.

6. L'arabisation :

Malgré le fait que l'enseignement de la langue arabe dans le système éducatif algérien fut commencé dès la rentrée scolaire 1963/1964, l'application de la politique d'arabisation n'a pas été brutale. La langue arabe a progressivement gagné du terrain au sein d'un même secteur, mais aussi d'un secteur à l'autre. Dans le système éducatif, le nombre d'heures d'enseignement de la langue arabe est passé par exemple de 07 heures/semaine en 1963 à 10 heures/semaine en 1964, il augmentait progressivement jusqu'à l'arabisation complète du système éducatif.

¹⁹ QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yacine, DEBOV Valery, SMAALI-DEKDOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot, p.61.

L'un des problèmes majeurs rencontrés dans l'application de cette politique était le manque d'enseignants qualifiés en langue arabe, ce manque fut comblé par des instituteurs égyptiens et syriens qui ne partagent pas la même langue maternelle avec leurs élèves, cela a créé une situation problématique sur les plans communicatif, didactique et pédagogique.

L'arrivée du président Boumediene au pouvoir a été marquée par une intense politique d'arabisation anti-française. En effet, cette politique a été destinée à éradiquer la langue française et à promouvoir la langue arabe. A cet effet, le président Boumediene, tout en maîtrisant parfaitement la langue française, justifie :

« L'enseignement, même s'il est d'un haut niveau, ne peut être réel que lorsqu'il est national, la formation fût-elle supérieure, demeure incomplète, si elle n'est pas acquise dans la langue du pays. Il peut même constituer un danger pour l'équilibre de la nation et l'épanouissement de sa personnalité. Il peut également engendrer des déviations qui risquent d'entraver une saine et valable orientation »²⁰.

De son côté, le ministre de l'éducation à cette époque, Taleb Ibrahimy déclare :

« L'école algérienne doit viser en premier lieu à former en arabe, à apprendre à penser en arabe. »²¹

Au fil des années, les courants anti-français ont réussi à gagner davantage de terrains, commençant par l'arabisation progressive des différents secteurs tels que l'enseignement, la justice, l'armée, etc. et finissant par l'application de lois visant la généralisation de la langue arabe qui vont, dans certains cas, jusqu'à infliger de lourdes sanctions contre les personnes qui rédigent ou

²⁰ LECLERC, Jacques. «Algérie» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 15 avril 2012, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Afrique/Algérie.htm>], (01 juin 2014), 740 Ko.

²¹ Ibid. op. cité.

signent des documents écrits dans une autre langue que la langue nationale et officielle du pays. Sur le terrain, ces lois n'ont pas modifié les pratiques langagières des Algériens. À ce sujet, Y. Cherrad souligne :

« Malgré les nombreuses décisions et textes officiels rendant obligatoire l'utilisation exclusive de l'arabe standard moderne, les Algériens dans leurs pratiques quotidiennes agissent autrement. Devant cette réalité réfractaire, les autorités, par l'ordonnance de 1996, durcissent leur position en menaçant d'amendes et même de prison les contrevenants. Ces dispositions ne changent les habitudes ni des sujets parlants, ni même des institutions qui ne se plient pas à la loi... »²²

Suite aux revendications de la population berbérophone, le tamazight (dans ces différentes variétés en usage sur le territoire national) est déclaré également langue nationale du pays depuis 1996. La constitution de 2016 a apporté la création du Haut Conseil de la langue arabe²³ auprès du président de la République ainsi que la création de l'Académie algérienne de la langue amazighe²⁴ auprès du président de la République.

De nos jours, et malgré toutes les politiques d'éradication de la langue française à travers l'histoire contemporaine de l'Algérie, cette langue occupe encore un statut particulier dans le pays, comme le confirme ce passage de Rabah Sbaa :

« Différente du rapport entre arabisation et francophonie, la relation entre l'Algérie et la langue française revêt une forme multicomplexe qui ne saurait se réduire aux catégorisations générales. En effet, la réalité empirique indique que la langue

²² CHERRAD Yasmina in LAROUCSI Fouad, 2009, *Langues, identités et insularité : regards sur Mayotte*, Publications des universités de Rouen et du Havre, P. 175.

²³ Le Haut Conseil est chargé d'œuvrer à l'épanouissement de la langue arabe et à la généralisation de son utilisation dans les domaines scientifiques et technologiques, ainsi qu'à l'encouragement de la traduction vers l'arabe.

²⁴ L'Académie est chargée de réunir les conditions de promotion du tamazight afin de concrétiser son statut de langue officielle.

française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde »²⁵

L'Algérie a toujours refusé l'adhésion à l'Organisation Internationale de la Francophonie bien qu'elle occupe le premier rang des pays francophones au monde. Elle s'est toujours dérobée à toutes les rencontres qui ont donné naissance à la Francophonie, à l'exception du IXe sommet du 18 octobre 2002 à Beyrouth, dans lequel le président algérien a marqué sa présence en tant qu'invité personnel de son homologue libanais. Dans son discours, le chef de la diplomatie algérienne a expliqué les raisons de la participation de l'Algérie à cette réunion, ces dernières paraissent d'abord politiques :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...]. L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité. »²⁶

Actuellement, l'observateur des relations algéro-françaises peut sentir une évolution de la position officielle algérienne quant au rôle de la langue française dans les différents domaines, comme le confirme cette déclaration du président Bouteflika :

«L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie, mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française. »²⁷

²⁵ SBAA Rabah, 2002, L'Algérie et la langue française : L'altérité partagée, Oran, Dar El Gharb, P. 38.

²⁶ LECLERC, Jacques. «Algérie» dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 15 avril 2012, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Afrique/Algérie.htm>], (01 juin 2014), 740 Ko.

²⁷ El Watan, 1.8.99. in A. Queffélec/Y. Derradji/V. Debov/D. Smaali-Dekdouk/Y. Cherrad-Benchefra. (2002) Le français en Algérie, Editions Duculot, p.64.

Cette évolution est traduite sur le terrain par les multiples accords signés par les deux pays et qui touchent plusieurs domaines tel que la coopération pour la réforme du système éducatif. Dans le secteur de l'enseignement supérieur, on assiste actuellement à une coopération et une mobilité sans égales dans l'histoire des relations des deux pays. En effet, avec la création des écoles doctorales, beaucoup de doctorants algériens sont dirigés ou codirigés par des professeurs français, des laboratoires de recherche algériens travaillent en collaboration avec des laboratoires français, des universités algériennes sont jumelées avec d'autres françaises, les étudiants algériens bénéficient de grandes facilités pour poursuivre leurs études en France.

7. La langue française langue de l'université :

Bien que la langue française occupe officiellement le statut de langue étrangère dans le pays, cette langue n'est pas seulement en position de force, mais elle représente la langue privilégiée parmi toutes les langues en présence. Elle est considérée comme la langue du développement, la langue du savoir et du savoir-faire, l'unique passerelle vers le monde développé. Cela explique l'utilisation tantôt exclusive, tantôt côte à côte avec la langue arabe, langue officielle du pays, dans presque toutes les administrations de tous les secteurs excepté le corps de l'armée qui demeure relativement le secteur le plus arabisé du pays.

À l'université, contrairement au système éducatif, la langue française n'a pas subi le même sort suite à la politique d'arabisation, autrement dit, cette langue n'a pas perdu sa place prépondérante au sein de l'université, elle occupe encore une place privilégiée dans l'enseignement supérieur et technique. Dans les faits, seules les sciences humaines et sociales sont enseignées entièrement en arabe (avec un module de langue étrangère qui est assez souvent « langue française »).

En réalité, la loi du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue nationale au niveau des établissements et instituts supérieurs n'a été que partiellement appliquée. Cette situation a créé une incompatibilité entre le système éducatif algérien et l'université algérienne, car les étudiants qui arrivent à l'université avec une formation arabophone et une maîtrise plus ou moins faible de la langue française, vont se trouver immédiatement dans l'obligation de poursuivre leurs études en langue française. Un étudiant de médecine nous confirme : « *durant mes deux premières années à l'université, mon rôle consistait d'abord à déchiffrer le cours puis essayer d'en comprendre le contenu* ». Cette situation explique le taux d'échec alarmant de nos étudiants dès la première année universitaire. En guise de solution à court terme, certains enseignants proposent le renforcement des modules centrés sur l'apprentissage de la langue, comme le souligne Y. Derradji :

« Les enseignants de la filière « licence de français » tiennent un discours voisin à celui de leurs collègues des filières scientifiques et affirment que beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à suivre les enseignements théoriques. Ils souhaitent une réforme des enseignements dispensés en première année qu'ils veulent davantage centrée sur la pratique systématique de la langue et les techniques de l'expression écrite et orale. »²⁸

Cependant, nous pouvons confirmer qu'il existe une grande motivation chez les étudiants des différentes filières à apprendre le français. Cette motivation peut être liée à plusieurs facteurs parmi lesquels :

- L'apprentissage de cette langue facilite l'accès au savoir (consultation d'ouvrages indispensables dans leur domaine souvent rédigés en français, consultation des sites internet spécialisés, etc.)

²⁸ QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yacine, DEBOV Valery, SMAALI-DEKDOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmima, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot, p.93.

- Celui qui maîtrise le français jouit d'un certain statut social qui lui facilitera plus tard une insertion professionnelle (dans certaines professions la maîtrise de la langue française est exigée)
- La réussite lors du passage des tests de niveau (DELF/DALF) organisés par l'Institut français²⁹ et qui constituent une pièce principale dans le dossier de l'étudiant désirant poursuivre ses études en France.

8. Conclusion :

Le statut de langue française en Algérie a toujours été sujet de discussions entre les différentes composantes de l'élite algérienne. A chaque époque, le contexte sociopolitique jouait un rôle important dans l'attribution d'une connotation à la langue française. Quelle que soit cette connotation, le français a toujours constitué l'une des langues les plus importantes constituant le paysage linguistique algérien.

Nous voulons signaler ici, que dans les concours d'accès aux postes d'enseignants, tous cycles confondus, organisés par le Ministère de l'Education Nationale le 30 avril 2016 et le 29 juin 2017, tous les postulants ont passé obligatoirement un examen de langue française y compris ceux qui postulent pour des postes d'enseignants de langue arabe ou de langue tamazight (voir annexe)³⁰. Cela sous-entend, à notre avis, que la politique anti-français commence à disparaître et que langue française a encore de l'avenir en Algérie.

²⁹ L'Institut français est un établissement public appartenant au réseau culturel français à l'étranger (ex Centre Culturel Français), il œuvre pour la promotion de la diversité culturelle et du dialogue entre les peuples. En Algérie, sa principale mission est d'intervenir dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, des langues et de la francophonie et des échanges culturels et artistiques.

³⁰ Nous annexons à la fin de ce travail de recherche les programmes de déroulement des concours des enseignants concernant les trois paliers de l'enseignement (primaire, moyen et lycée).

CHAPITRE 2

La norme linguistique

1. Introduction :

Dans ce deuxième chapitre, nous allons aborder la notion de la norme linguistique qui constitue l'une des notions les plus importantes dans le domaine de la sociolinguistique. Cette notion est indissociable de l'analyse de la langue parlée car la langue présente plusieurs variétés et le fait de considérer l'une de ces dernières comme norme de référence n'exclut pas l'utilisation des autres variétés par les différents interlocuteurs.

2. La norme linguistique :

Les débats autour de la question de la norme linguistique et des différents types de la variation ne représentent nullement un phénomène nouveau. En effet, et depuis très longtemps, les « garde-fous » de la langue et plus particulièrement du « bon usage » ont toujours existé. Ils se sont donnés comme mission « la défense de la langue », se sont les adeptes du courant qu'on appelle aujourd'hui « les puristes », ces derniers cherchent la qualité ultime de la langue française. En effet, « le purisme ne regarde pas la langue comme un ensemble structuré, mais il égrène des listes de prescriptions. [...] il prohibe, exclut, édicte. [...] Les formes du purisme passent par le “génie de la langue” »³⁰.

Les puristes défendent la langue contre toute intrusion ou tentative de modification étant donné que les règles régissant la langue sont déjà prédéfinies et fixées définitivement. Ils prétendent que le seul ayant droit d'y toucher ne peut être autre que l'Académie française.

Cette institution de défense de la langue française est une institution officielle qui, avec ses quarante immortels, s'occupe de la norme et du bon usage. Les nouveaux mots et les nouvelles formes constatés, même en cas d'utilisation à large échelle, ne sont acceptés dans le « bon usage » qu'après leur apparition

³⁰ YAGUELLO Marina, 2003, *Le Grand livre de la langue française*, Paris, Le Seuil, P. 110.

dans le dictionnaire de l'Académie dont les mises à jour ne sont pas très fréquentes. En effet, depuis sa création en 1635, on en est encore à la neuvième édition du dictionnaire. La mission principale de cette institution est donc la défense de la langue française, comme nous le constatons dans la citation suivante tirée de l'article 24 des statuts de l'Académie :

« La mission confiée à l'Académie est claire : “La principale fonction de l'Académie sera de travailler, avec tout le soin et toute la diligence possibles, à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences.” (Article 24 des statuts.) »³¹

Pour M. Yagello (2003), « le purisme se signale par le thème des menaces qui pèsent sur la langue d'où la nécessité de sa défense »³², des menaces qui viennent de tous les côtés, de l'intérieur comme de l'extérieur. De l'intérieur il faut la défendre contre « la masse des usagers vue comme trop grossière pour apprécier la qualité de l'outil qu'elle a en héritage : il faut défendre le français contre les Français »³³.

En gros, la menace externe contre la langue française représente l'invasion de la langue anglaise, Françoise Gadet avance sur cette question :

« Les Français adhèrent ainsi à la représentation d'une langue unique, immuable et homogène, menacée de l'intérieur et de l'extérieur. Les métaphores des menaces perdurent depuis les vitupérations contre l'italien au XVIe siècle, sur les registres du patrimoine en péril, de la guerre, de la continuation ou du viol; et l'ennemi aujourd'hui est l'anglais, au profit duquel le français a perdu son statut international »³⁴.

Le concept de la norme est un concept manifestement très polysémique qui doit être lié à l'ensemble des règles régissant le fonctionnement de la variété de la langue la plus acceptée, mais aussi la plus valorisée au sein de la

³¹ <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>, consulté le 05/03/2014.

³² YAGUELLO Marina, 2003, *Le Grand livre de la langue française*, Paris, Le Seuil, P. 110.

³³ GADET Françoise, 2003, *La Variation sociale en français*, Gap, Orphrys, P.20.

³⁴ Ibid. op. cité.P.21.

communauté linguistique. Elle constitue « un ensemble de lois qui régissent l'usage de la langue en la contrôlant par des pratiques de correction et/ou de prescription et par conséquent d'acceptabilité ».³⁵

Selon le domaine dans lequel nous sommes placés, différentes façons de percevoir le concept de la norme pourront être dégagées. Ainsi, dans la partie suivante, nous allons essayer d'aborder ce concept selon plusieurs domaines qui ont inscrit le point de la norme parmi leurs axes les plus importants :

2.1. En sociologie :

Les travaux d'Emile Durkheim, l'éminent sociologue et le fondateur de la sociologie moderne, représentent la base des études sociologiques au sujet de la norme. Il avance en évoquant ce concept :

*« Se conduire moralement, c'est agir selon une norme, déterminant la conduite à tenir dans le cas donné avant même que nous n'ayons été nécessités à prendre un parti. Le domaine moral, c'est le domaine du devoir, et le devoir, c'est une action prescrite. »*³⁶

Nous pouvons en dégager donc que les comportements sociaux sont prescrits par la norme en conformité aux règles communes définies par l'ensemble de la communauté. « Cette perspective ne perd pas de vue le fait que le sujet parle et agit en société et que sa volonté se trouve liée aux normes d'un groupe (cf. Goffman, Gumperz, etc. dans le champ de l'ethnométhodologie de la communication). Dans ce cas, la norme peut être considérée (a) en tant qu'accumulation des connaissances et des représentations institutionnelles ou

³⁵ REBOURCET Séverine, 2008, « Le français standard et la norme : l'histoire d'un "nationalisme linguistique et littéraire" à la française ». *Communications, lettres et sciences du langage*, vol. 2, no 1 (printemps), p. 107.

³⁶ Durkheim Emile, 1934, *L'éducation morale*, Paris, Librairie Félix Alcan, P.22.

“ordinaires” et (b) en tant que façons de faire et de se servir des ressources nécessaires à l’(inter) action sociale ». ³⁷

Ainsi, le concept de la norme peut être considéré au sein d’une société comme un élément garant et régulateur de la vie sociale à partir des valeurs communes, les individus sont confrontés à des règles qui se traduisent par des comportements réglementés et normatifs. « La tradition sociologique aborde donc la notion de norme sociale (notons que la sociologie parle plutôt de “normes” que de “norme”) selon deux principaux points de vue. La perspective macrosociale, prenant en compte l’ensemble d’une société, considère celle-ci comme un facteur de cohésion et d’organisation sociale qui s’impose à l’individu. L’étude microsociale, qui focalise sur l’individu, définit la norme comme un vecteur, un point de repère qui permet de guider le comportement des individus ». ³⁸

Toutefois, et malgré l’existence d’une norme régissant l’ensemble des comportements des membres d’une société, il s’avère que cette dernière a un caractère instable et en perpétuelle mutation. V. Pillon en concluant son ouvrage intitulé « *norme et déviance* », confirme :

« Les normes, communément admises et respectées par la majorité des membres d’un groupe social, font converger les comportements individuels. Elles participent de l’ordre et de la stabilité de ce groupe. Cependant, le contrôle social d’un groupe sur lui-même n’est jamais complet et la déviance appartient à la catégorie des phénomènes qui remettent en cause l’homogénéité des comportements sociaux ». ³⁹

³⁷ DELGADO GUANTE Denise, 2012, « Normes linguistiques, normes didactiques et normes pédagogiques dans l’enseignement des langues secondes et de scolarisation », La Clé des Langues, P2.

³⁸ DAVY Bigot, 2008, *Le point sur la norme grammaticale du français québécois oral*, thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. P. 15.

³⁹ PILLON V., 2003, *Normes et déviance*. Collection « Thèmes et débats », Paris : Bréal. P. 124

2.2. En linguistique :

Dans le dictionnaire de linguistique, Dubois et Al définissent la norme de la manière suivante :

« On appelle **norme** un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal, esthétique ou socioculturel. La norme, qui implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative ou **grammaire** au sens courant du terme. »⁴⁰

Il s'agit ici, de l'ensemble des règles grammaticales régissant le fonctionnement de la langue, c'est à travers cette acception du concept que nous parlons du *juste* et du *faux*. Autrement dit, tout ce qui n'est pas conforme aux règles grammaticales est considéré comme faux et doit être par conséquent sanctionné et rejeté, par contre, tout ce qui se conforme aux règles grammaticales doit être d'abord reconnu comme appartenant à la langue puis, valorisé et considéré comme du « bon langage ».

2.3. En sociolinguistique :

Dans une communauté linguistique donnée, les différents locuteurs sont capables de distinguer facilement entre les différentes façons de parler appartenant à des locuteurs ayant des statuts sociaux divers. En d'autres mots, un locuteur donné au sein de sa communauté linguistique est capable de situer socialement son interlocuteur selon une hiérarchie assez fine. Ce même locuteur peut ne pas avoir la possibilité de décrire tous les traits linguistiques ayant servi de base pour son jugement.

William Labov dans son ouvrage intitulé *Sociolinguistique* écrit :

⁴⁰ DUBOIS Jean & Al., 2013, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.

« Il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue. »⁴¹

Il s'agit donc d'un jugement de valeur que les locuteurs partagent, certains usages reconnus par l'ensemble de la communauté comme la meilleure façon de s'exprimer. Ces derniers, valorisés, par conséquent, tout le reste des usages est à l'unanimité stigmatisé. Nous pouvons constater qu'il s'agit ici d'une intériorisation de la norme considérée comme indépendante de leur propre façon de parler.

En effet, cette divergence entre les différentes façons de parler, au sein de la même communauté (et parfois chez le même locuteur), ne peut être prise en compte que par la notion de la norme. C'est ainsi qu'on parlera de bon ou de mauvais langage, selon l'écart avec le langage de la classe supérieure, des bons auteurs ou des livres sacrés comme c'est le cas dans le monde arabe.

2.4. En didactique :

Selon que l'on enseigne la langue maternelle de l'apprenant ou bien une langue étrangère, la perception de la notion de norme est différente. Dans le premier cas, sauf dans certaines situations particulières (comme c'est le cas de l'Algérie) où la langue maternelle n'est pas une variété standardisée, l'apprenant devrait connaître et maîtriser naturellement les normes de sa langue. Quant à l'enseignement des langues étrangères, la question de la norme occupe une place assez importante.

D'un côté, l'espace didactique « constitue un lieu de diffusion par excellence de la forme privilégiée, du bon langage »⁴². De ce fait, à l'intérieur de la

⁴¹ LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, P. 288.

⁴² BENDIEB ABERKANE Mehdi, 2006, « *L'utilisation des différents registres de langue dans l'enseignement du français au collège* », mémoire de magister, Université de Constantine, p.28

classe de langue toute variété autre que la norme est dévalorisée et rejetée. « On stigmatise et on élimine tout ce qui est considéré comme “vulgaire”, “populaire” et même “familier” »⁴³, il n'existe donc qu'une seule variété digne d'être enseignée c'est la langue standard (français de référence ou français international), cette dernière est caractérisée par : l'exactitude du vocabulaire, le véritable accent, la bonne prononciation, etc. Ainsi, les enseignants devraient enseigner un français conforme aux normes internationales (français standard) pour assurer l'apprentissage du « bon langage »⁴⁴.

De l'autre côté, l'usage d'une seule norme par l'enseignant qui est le réalisateur des programmes didactiques recommandant, comme nous venons de l'indiquer plus haut, une seule norme à enseigner, n'est pas garanti. En d'autres termes, tout usage non normé de la part de l'enseignant ne sera pas sans conséquence, il aura forcément un impact direct sur le processus d'apprentissage des apprenants. Ceux qui sont encore en phase d'interlangue seront les apprenants les plus touchés. C'est pour cette raison que les enseignants des langues étrangères devraient être conscients de ces problèmes relatifs à la norme et à la variation. Leurs institutions devraient également prévoir des actions de sensibilisation et de préparation afin que les enseignants puissent maîtriser cette question. À cet effet, M. Stegu dans son article intitulé « *Le français langue internationale : normes et implications didactiques* » avance :

« Il ne s'agit pas d'enseigner deux variétés différentes du français, une variété “nationale” et une variété “internationale”, d'autant plus qu'il n'y a pas et n'y aura jamais de norme unique et (relativement) stable d'une

⁴³ BOYER H., 1996, *Sociolinguistique territoire et objets*, Lausanne, Delachaux et Niestlé S.A., P.12.

⁴⁴ BENDIEB ABERKANE Mehdi, 2006, « *L'utilisation des différents registres de langue dans l'enseignement du français au collège* », mémoire de magister, Université de Constantine, p. 28

“langue internationale”. Les enseignants de français devraient se rendre compte de ce qu’ils préparent leurs élèves partiellement aussi à des situations de communication en *lingua franca*⁴⁵, et il faudrait également sensibiliser les apprenants à ce genre spécifique d’interactions communicatives. On devrait leur montrer qu’il ne faut pas tout simplement communiquer d’une façon identique avec tous les interlocuteurs potentiels dans toutes les situations possibles, mais qu’il faut toujours s’adapter à des personnes et à des situations concrètes. Il s’agit là d’une approche très générale et également valable pour d’autres contextes, mais qui paraît particulièrement pertinente pour la typologie pratiquement illimitée de situations de communication en *lingua franca* »⁴⁶.

3. Le français standard :

Le français standard est la variété de la langue française qui est dénuée de tout accent ou régionalisme, il est considéré comme le meilleur moyen de communication au sein de la communauté linguistique francophone. C’est la variété normalisée par les grammaires, ce qui signifie « qu’elle est reconnue comme “correcte”, elle est enseignée à l’école, et elle est soumise au contrôle d’institutions comme l’Académie française »⁴⁷.

Parmi toutes les autres variétés, la langue standard est la plus valorisée grâce à sa codification dans des dictionnaires et des livres de grammaire. Bien qu’elle soit reconnue comme référence, il s’avère impossible d’imposer une seule variété dans toutes les sphères francophones. Toutefois, il est à signaler que cette langue tend à minimiser les différences d’usage, « il s’agit d’un français

⁴⁵ Le concept de *Lingua franca* est utilisé, ici, par l’auteur pour parler de la variété de la langue française comprise par tout francophone quel que soit son origine et qu’il nomme « *français international* ». Dans ce travail de recherche cette variété est appelée « *français standard* ».

⁴⁶ STEGU M., 2008, « *Le français langue internationale : normes et implications didactiques* », Synergies Europe n° 3, P. 122.

⁴⁷ M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche, 1986, *La grammaire d’aujourd’hui*, Flammarion, p. 629.

conçu pour agencer des limites grammaticales, orthographiques et stylistiques à l'écrit comme à l'oral. Il englobe, en quelque sorte, des caractéristiques qui ne permettent pas pragmatiquement de le définir, mais qui le définissent plutôt en comparaison à d'autres réalités linguistiques. Le *français standard* n'est vraisemblablement pas une donnée réelle, mais s'avère être une abstraction servant de modèle à des faits de langue existants. »⁴⁸

Pour F. Gadet (2003), « le standard n'est pas une variété parmi d'autres : ni usage effectif ni langue première de qui que ce soit, c'est une construction discursive sur l'homogène. Dès lors qu'il y a standard, les autres variétés sont dévaluées, parce qu'il occupe une position publique dans les activités élaborées jouissant de prestige social, culturel et politique. La standardisation mettant en aval l'écrit, la distance entre oral et écrit se charge de jugements de valeur. Le statut du standard a ainsi toujours à être rassuré, car sur lui s'exercent des forces antagonistes : le prestige reconnu et le désir d'insertion ou d'ascension sociale ; et l'expression d'une identité de proximité, de solidarité, qui se définit à travers des usages non standard ». ⁴⁹

En effet, la langue standard paraît comme celle de la classe dominante, or, cette variété est celle qui offre la plus vaste zone commune à tous les usagers, elle « fonctionne comme un registre véhiculaire majoritaire, dont tous les locuteurs ont au moins la maîtrise passive »⁵⁰, cette particularité a multiplié les domaines d'emploi de cette variété. C'est ainsi que la langue standard est la langue privilégiée dans l'enseignement, les sciences, l'administration, la législation, etc.

Le français standard, « prétend à la neutralité entre les genres discursifs » comme le souligne Françoise Gadet, autrement dit, si nous prenons l'exemple

⁴⁸ REBOURCET Séverine, 2008, « Le français standard et la norme : l'histoire d'un "nationalisme linguistique et littéraire" à la française ». Communications, lettres et sciences du langage, vol. 2, no 1 (printemps), p. 108.

⁴⁹ GADET Françoise, 2003, *La Variation sociale en français*, Gap, Orphrys, P.18.

⁵⁰ M. Arrivé, F. Gadet, M. Galliche, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, p. 629.

de la stylistique et nous comparons cette variété aux différents registres de langue, le français standard incarnera la frontière entre ce qui est informel et ce qui est formel. C'est dans ce sens qu'il « traduit une neutralité discursive, voire stylistique. Autrement dit, le *français standard* fonctionne comme fait discursif liminal, un entre-deux langagier qu'on ne peut concevoir que par abnégation. Il est vidé de toute valeur instrumentale »⁵¹.

4. Les types de la norme :

Dans cette partie de notre thèse, nous allons exposer les types de la norme. En effet, nos différentes lectures à ce sujet nous ont montré que plusieurs typologies sont proposées par différents chercheurs. Pour cette recherche, nous avons choisi de développer la typologie qui nous a paru la plus importante et la plus utilisée, à savoir celle de Marie Louise Moreau (1997) :

4.1. Les normes de fonctionnement (ou objectives) :

Elles désignent les habitudes linguistiques partagées au sein de la communauté. Pour M. L. Moreau :

*« Ce sont les règles qui sous-tendent les comportements linguistiques, indépendamment de tout discours méta ou épilinguistique. Observer les normes de fonctionnement revient à considérer un groupe d'individus et à examiner quelles unités ils utilisent, dans quelles combinaisons, avec quelles valeurs, dans quelle situation, etc. »*⁵²

Ces normes objectives permettent de rendre compte des règles communes aux divers membres d'une communauté donnée.

⁵¹ REBOURCET Séverine, 2008, « Le français standard et la norme : l'histoire d'un "nationalisme linguistique et littéraire" à la française ». Communications, lettres et sciences du langage, vol. 2, no 1 (printemps), p. 109.

⁵² MOREAU Marie Louise, 1997, *Sociolinguistique*, Bruxelles, Mardaga, P.219.

Par exemple : en français, l'auxiliaire est toujours placé devant le verbe, quelle que soit la variété.

4.2. Les normes descriptives :

Selon Moreau, ces normes :

« [...] décrivent les normes de fonctionnement, qu'elles rendent donc explicites. Elles ne peuvent être considérées comme descriptives que dans la mesure où elles se bornent à enregistrer les faits, sans associer de jugement de valeur à la description, sans hiérarchiser les normes de fonctionnement concurrentes. »⁵³

Ici, il s'agit de l'établissement des règles constatatives concernant les régularités linguistiques propres à l'usage de chaque groupe social. En d'autres mots, les normes descriptives représentent les normes de fonctionnement explicitées par les descriptions qui en sont faites.

Par exemple : les différentes façons d'exprimer le même énoncé.

4.3. Les normes prescriptives :

Ce type de normes est opposé par M. L. Moreau aux normes précédentes (normes de fonctionnement et normes descriptives), ces dernières n'accordent aucun jugement de valeur aux différentes façons d'exprimer le même énoncé, raison pour laquelle elles sont considérées comme « objectives ». Pour M. L. Moreau les normes prescriptives :

« [...] identifient un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de langue, comme étant le modèle à rejoindre, comme étant "la" norme. Elles hiérarchisent donc les normes de fonctionnement concurrentes, même si elles prennent souvent les apparences des normes descriptives (elles ont plus souvent la forme Le participe s'accorde avec l'objet que il faut

⁵³ Ibid. op. cité.P.219.

accorder le participe avec l'objet), *dans un discours méta - ou épilinguistique explicite.* »⁵⁴

C'est à partir de ces normes que nous pouvons juger des formes linguistiques comme étant correctes ou pas, le terme norme ici renvoie à celui de « référence ». Ce type de normes est évaluatif et autoritaire. Cette autorité se traduit assez souvent par des expressions de type : on ne dit pas... mais on dit plutôt...

4.4. Les normes évaluatives (ou subjectives) :

Ces normes consistent à attacher des valeurs esthétiques aux formes préconisées. Elles concernent les attitudes et les représentations linguistiques. Selon Moreau (1997), les normes évaluatives consistent à :

*« [...] attacher des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes : ainsi, quand la priorité va au capital symbolique, les formes préconisées sont jugées belles, élégantes, etc., les stigmatisées étant perçues comme dysphoniques, relâchées, vulgaires... Quand c'est au groupe que la priorité est accordée, les formes préconisées sont ressenties comme, par exemple, plus expressives, plus chaleureuses, les autres étant prétentieuses et froides, etc. La hiérarchisation en fonction de la priorité à la tradition attachera aux traits de la variété privilégiée les adjectifs vrai, authentique, pur, etc. »*⁵⁵

Sur le plan social, les normes évaluatives peuvent être explicites ou implicites. Dans ce dernier cas, elles donnent lieu à la création de divers stéréotypes.

Par exemple : l'opposition de certains puristes à la réforme de l'orthographe du français.

⁵⁴ Ibid. op. cité.P.219.

⁵⁵ Ibid. op. cité.P.222.

4.5. Les normes fantasmées :

Moreau leur donne la définition suivante :

« [...] ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut. »⁵⁶

Ces normes peuvent être collectives ou individuelles. Elles renvoient à la théorie de l'imaginaire linguistique. Pour illustrer, M. L. Moreau souligne l'exemple suivant :

« Les jeunes francophones seront ainsi réputés ne plus faire de liaisons, les Tourangeaux préserver le contraste /e/-/ê/... », alors qu'il suffit d'écouter attentivement n'importe quel jeune locuteur francophone pour entendre une liaison (comme dans Tu es z'un vrai Français ou T'es t'un vrai Québécois) après quelques secondes. Dans le même ordre d'idée, il suffit d'aller dans la ville de Tours et d'écouter les personnes parler, pour s'apercevoir que ce contraste est très rarement réalisé et que était rime avec été »⁵⁷.

5. La norme en francophonie : norme exogène ou norme endogène ?

Dès que nous nous dirigeons vers d'autres régions où la langue française est pratiquée, et ce quel que soit le degré de son utilisation, nous nous apercevons immédiatement que la question de la norme est clairement confrontée à celle de la variation. En d'autres termes, n'importe quelle personne ayant voyagé dans différentes régions francophones est capable de confirmer l'existence d'un usage particulier, et par conséquent, d'une norme particulière avec des traits particuliers. De ce fait, la conception d'une seule norme du français demeure loin d'être une réalité.

⁵⁶ Ibid. op. cité.P.222.

⁵⁷ Ibid. op. cité.P.222.

Dans les pays où la langue française est étrangère ou seconde, les phénomènes de la variation peuvent être associés dans certains cas au processus d'apprentissage, c'est-à-dire, à la non-maîtrise de la langue par certains locuteurs. Par contre, lorsque ces mêmes phénomènes sont reproduits et constatés dans des régions où la langue française occupe le statut de langue maternelle, cela pourrait bien nous mener à déduire que le processus d'apprentissage n'a pas d'impact sur la langue, mais il s'agit plutôt d'une caractéristique naturelle de celle-ci. C'est à partir de ce principe que le concept de « norme endogène » devient inévitable.

La norme endogène « désigne la représentation consciente de l'usage courant admis par l'ensemble des locuteurs comme ordinaire et neutre ; *norme* faisant référence au bon usage (celui qui est dit et perçu comme tel), productions linguistiques des groupes prestigieux de la communauté linguistique, devenant modèle linguistique pour les membres de celle-ci, et *endogène* une production contingente déterminée par une situation sociolinguistique particulière »⁵⁸.

Cette norme endogène n'accepte pas la notion de déviation, mais elle réclame son statut de variété comme le confirme ce passage de G. N. Corréard : « Aujourd'hui, les variétés du français hors de France, on l'a maintes fois souligné, ne peuvent plus être vues comme un ensemble de parlers plus ou moins déviants par rapport à un bon usage – censé être de France – codifié dans des grammaires et répertorié dans les dictionnaires, ou par rapport à un usage moins classique, mais qui resterait strictement hexagonal. [...] nous concevons le français comme un ensemble d'usages qui possèdent un fonds de traits communs constituant dans la langue une zone de convergence ou de consensus, le “noyau dur” du français. À l'extérieur de

⁵⁸ <http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-3.html>, consulté le 15/04/2016.

cette zone centrale se situe la zone des divergences, où gravitent les traits de toutes sortes qui ne se trouvent pas dans tous les usages »⁵⁹.

À cet effet, Manessy (1994) explique : « Les manifestations de la norme endogène doivent [...] être recherchées non pas systématiquement dans des écarts grammaticaux qui peuvent ne relever que d'un apprentissage imparfait ou plus simplement des licences qu'autorise l'oralité, mais dans la manière de mettre en œuvre une langue dont la structure grammaticale demeure pour l'essentiel intacte et qui se trouve en quelque sorte transmuée (et non point pervertie) par l'émergence de schèmes cognitifs, de techniques d'expression, de modes d'énonciation qui ne sont pas ceux dont usent habituellement les francophones "occidentaux". »⁶⁰

Hors de l'hexagone, les francophones ne s'identifient pas donc à la norme exogène, mais, ils se construisent de nouvelles normes, des normes endogènes considérées dans certains cas comme supérieures à la norme standard comme le témoigne ce passage :

« mais, dans le même temps qu'ils considèrent l'usage de France (conçu au singulier) comme équivalant à la norme, les francophones de la périphérie associent aussi des valeurs négatives à cette variété normée, lorsqu'elle est pratiquée par un des leurs, qu'ils accusent, en Belgique, de "fransquillonner", en Suisse de "raffiner", au Québec de "parler pointu" ou de "parler avec la gueule en cul de poule", au Sénégal de "faire le malin" d'être un "doseur" ou une "ciip-ciip", de renier leurs racines »⁶¹.

⁵⁹ FRANCARD Michel, LATIN Danièle, 1995, *Le régionalisme lexical*, Belgique, Duclot, P. 82.

⁶⁰ (Manessy, 1994 : 225).in <http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-3.html>, consulté le 15/04/2016.

⁶¹ BULOT Thierry, BLANCHET Philippe, 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, Paris, Editions des archives contemporaines, P. 55.

Au Québec, on considère comme norme ou langue standard, la langue diffusée par l'Office Québécois de la Langue Française. À cet effet, GUY RONDEAU se prononce :

« La norme linguistique québécoise doit se démarquer par rapport à celle de la France »⁶².

En Algérie, étant un pays où la langue française est largement pratiquée, s'est érigée une norme algérienne du français. Cette variété est caractérisée principalement par l'emprunt (à l'arabe dialectal, à l'arabe standard et au berbère) et par la néologie dans tous ses aspects. Plusieurs chercheurs algériens ont pris en charge dans leurs travaux cette question de la norme endogène algérienne à l'instar de D. Morsly, KH. T. Ibrahim, Y. Cherrad, Y. Derradji et bien d'autres.

À propos de la norme endogène algérienne Y. Derradji souligne :

« Ainsi, dans le français endogène algérien les mots arabes n'apportent aucune "couleur d'exotisme" pour reprendre une expression de S. Lafage (1985 : 485), mais contribuent à donner, comme le souligne D. Morsly (1996 : 50-51), à la langue française un aspect "national" et "algérien", "un refus de la réduire à une langue étrangère". Par le recours à l'emprunt à l'arabe le locuteur algérien colonise à son tour la langue française.

Si la cohabitation du français avec l'arabe demeure par le jeu du politicien chargée d'une symbolique où le français est à la fois la langue de la modernité, mais aussi du colonisateur et l'arabe la langue du Coran, mais aussi du sous-développement, l'emprunt du français à l'arabe tel qu'il est pratiqué contribue à donner au français une dimension algérienne qui tire sa substance de la réalité quotidienne et à dessiner les contours d'une pratique langagière basée surtout sur l'alternance codique et le code-switching arabe dialectal / langue française »⁶³.

⁶² <http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html>, consulté le 12/04/2010.

⁶³ DERRADJI Yacine, « Le français en Algérie, langue emprunteuse et empruntée » in <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/derradji.html>, consulté le 20 novembre 2015.

6. Conclusion :

Pour conclure, nous signalons qu'une équipe constituée de : Y. Cherrad-Benchebra, Y. Derradji, D. Smaali-Dekdouk, A. Queffélec, V. Debov, a pu publier en 2002 un inventaire contenant les particularités lexicales du français en usage en Algérie intitulé : « *Le Français en Algérie* ». Il s'agit du premier ouvrage en son genre pour l'Algérie, or, nous croyons que depuis 2002 beaucoup de nouveaux particularismes sont apparus et sont entrés en usage, ce qui demanderait, à notre avis, une actualisation de cet inventaire et éventuellement la publication d'une nouvelle version de ce dernier.

CHAPITRE 3

La variation linguistique

1. Introduction :

Les études de la variation linguistique s'inscrivent dans le vaste domaine de la sociolinguistique. En effet, la notion de variation a été évoquée depuis le fondement de la sociolinguistique en tant que discipline à part entière dans les années soixante du siècle précédent, notamment avec la publication des travaux du linguiste américain William Labov considéré comme le fondateur de la sociolinguistique moderne.

Cette discipline est donc la discipline qui s'intéresse aux corrélats existants entre la société et la langue, elle s'intéresse aux pratiques langagières d'un individu et leurs liens avec certaines données sociales de plusieurs ordres. Ainsi, cette discipline étudie le rapport entre le choix d'un code ou d'un style de parole par un individu et le type de situation de communication dans laquelle il se trouve.

Pour le Dictionnaire Universel Francophone : « la sociolinguistique étudie l'influence des facteurs sociaux sur le comportement linguistique. D'une part, un même individu parle différemment dans des contextes sociaux différents, d'autre part, sa façon de parler et son répertoire linguistique révèlent son origine sociale, nationale, régionale, religieuse, etc. »⁶⁴

Les travaux de William Labov ont apporté non seulement une nouvelle façon de voir la langue, considérée désormais comme « système homogène » caractérisé par la variabilité, mais également leur apport a été très important sur le plan de la démarche méthodologique. À cet effet, Henry Boyer avance :

« Labov remet en cause et les postulats d'homogénéité structurale et d'autonomie des systèmes linguistiques par rapport aux déterminations sociales, qui caractérisent la linguistique, et l'isolationnisme du linguiste de bureau, qui,

⁶⁴ Dictionnaire Universel Francophone in <http://www.francophonie.hachette-livre.fr/cgi-bin/sgmlex2?S.SCIP.SL0317100>, consulté le 20 novembre 2014.

travaillant à l'aide d'un ou deux informateurs ou à partir de ses propres intuitions, produit simultanément les données et la théorie d'une langue abstraite de tout contexte social. »⁶⁵

« Cette nouvelle méthodologie qui s'appuie sur l'observation directe des interactions sociales pour en déduire l'incidence sur la structure de la langue, avec la diversité de ses réflexions dans un domaine, qu'il n'a rejoint qu'après une carrière de chimiste, ont fait de William Labov le principal fondateur d'une doctrine intitulée « la linguistique variationniste »⁶⁶.

Les travaux de William Labov s'articulent autour de trois thèmes principaux⁶⁷ :

L'analyse des changements linguistiques en cours,

L'étude des données de la langue spontanée,

L'observation des usages de la langue dans les réseaux sociaux.

Les résultats de l'ensemble des travaux de William Labov ont démontré que la variation n'est pas libre, mais bien au contraire, elle est prédictible et explicable par la définition sociale des locuteurs. Ces travaux ont conduit Labov à proposer une première classification de la variation. Il dégage donc deux types de la variation : la variation stylistique (les différents usages d'un même locuteur) et la variation sociale (les différents usages de différents locuteurs). Pour Labov, « les variations sociales de la langue sont aussi structurées linguistiquement que socialement [...] les autres variations relèvent aussi de la socialisation incontournable de la langue. [...] la variation stylistique est l'expression d'une relation sociale : elle est liée au degré de «

⁶⁵ BOYER H., 1996, *Sociolinguistique territoire et objets*, Lausanne, Delachaux et Niestlé S.A., P.36.

⁶⁶ BENDIEB ABERKANE Mehdi, 2006, « L'utilisation des différents registres de langue dans l'enseignement du français au collège », mémoire de magister, Université de Constantine, p.23.

⁶⁷ Pour cette recherche, nous nous sommes contenté de donner uniquement les axes principaux des travaux de William Labov étant donné que nous avons expliqué en détails ces trois axes de recherche dans notre mémoire de Magister P.22-27.

surveillance » que le locuteur porte à son propre langage, surveillance qui traduit le poids de la norme linguistique selon les conditions sociales de production du discours [...] ». ⁶⁸

Ces travaux représentent donc un véritable point de départ de la sociolinguistique (considérée par Labov lui-même comme partie de la linguistique) et marquent la naissance d'une nouvelle approche intitulée « l'approche variationniste ». À ce sujet, Jacky Simonin et Sylvie Wharton (2013) avancent :

« [...] le concept de variation a été introduit et conceptualisé dès les premiers travaux de W. Labov (1966, 1972). Ces travaux ne doivent pas masquer l'intérêt antérieur de quelques linguistes pour des formes « non normées », « marquées » ou « fautives » comme en attestent, en dehors du champ de la dialectologie, les travaux de H. Frei (1929) proposant une Grammaire des fautes, le Traité de stylistique française de C. Bally (1905) ou même les anti-exemples des grammaires traditionnelles en « dites... mais ne dites pas... » assortis souvent de remarques d'usage. On considère néanmoins les travaux de W. Labov – et à sa suite ceux de l'école dite « variationniste » – comme fondateurs du concept moderne de « variation », et, de manière concomitante, de la discipline sociolinguistique naissante. Le projet de W. Labov, dès 1972, consistait à vouloir rendre compte de la langue d'une communauté linguistique à travers l'étude des variations qui s'y trouvent, et ce, en cherchant des variables linguistiques dont il fait l'hypothèse qu'elles sont liées, voire corrélées, à des caractéristiques sociales telles que la catégorie socioprofessionnelle des interlocuteurs ou les conditions de production de leurs discours. » ⁶⁹

⁶⁸ http://encyclopedie_universelle.fracademic.com/12193/LINGUISTIQUE_-_Sociolinguistique, consulté le 15/04/2016.

⁶⁹ SIMONIN Jacky, WHARTON Sylvie, 2013, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éd., coll. Langages, P. 400.

2. La variation linguistique :

« Il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées, ce qu'établit l'observation empirique à tous les niveaux, quoique selon des amplitudes diverses »⁷⁰. C'est ainsi, que commence Françoise Gadet (2003) son chapitre concernant « *La diversité linguistique et la variation* ». En effet, comme le confirme le passage précédent, pour chaque langue parlée dans le monde, il est possible de distinguer une ou plusieurs variétés. Ces dernières, sont généralement liées à plusieurs facteurs touchant plusieurs domaines tels que la géographie, l'histoire, la situation de communication, la nature des relations entre les interlocuteurs, etc. « Les sociolinguistes saisissent cette différenciation en parlant de variété pour désigner différentes façons de parler, de variation pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie ; et ce, pour les productions individuelles, de groupe ou d'une communauté »⁷¹.

La variation linguistique représente donc l'un des axes d'études les plus importants en sociolinguistique, elle peut être définie comme : « l'alternance entre plusieurs éléments linguistiques qui expriment la même notion ou le même son (lorsqu'il s'agit d'éléments phonétiques), éléments que l'on désigne du terme de variantes »⁷².

De façon générale, il est possible de distinguer plusieurs niveaux de différences selon les divers usages dans une langue donnée, notamment ; la variation phonologique, la variation lexicale (certains parlent de la variation lexico-sémantique) et la variation grammaticale (qui peut comprendre les aspects syntaxiques et morphologiques).

⁷⁰ GADET Françoise, 2003, *La Variation sociale en français*, Gap, Ophrys, P.07.

⁷¹ Ibid. op. cité, P. 07.

⁷² MOUGEON Raymond, NADASDI Terry, REHNER Katherine, « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 17 | 2002, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 24 avril 2016. URL : <http://aile.revues.org/847>.

La variation phonologique représente les traits de différence liés à la prononciation, les études qui s'intéressent aux différents accents relèvent de ce domaine. Ainsi, un locuteur d'une communauté linguistique donnée est facilement capable de distinguer qu'un autre locuteur, tout en partageant la même langue, ne partage pas la même prononciation.

La variation lexicale est également facile à identifier. Cet ordre de la variation touche précisément aux mots. En effet, selon les différentes variétés, un même concept peut avoir plusieurs signifiants, de même qu'un même lexème peut désigner des concepts différents. À ce sujet, de nombreuses recherches et équipes de recherche dans les pays francophones (notamment en Algérie) proposent des inventaires contenant les mots et expressions qui manifestent cette diversité d'ordre lexical.

La variation grammaticale quant à elle, touche plusieurs points de la langue. Pour formuler une question, par exemple, plusieurs tournures sont possibles. D'un point de vue variationniste, certaines tournures sont considérées comme des formes prestigieuses (appartenant au langage soigné), les autres sont plutôt considérées comme familières ou populaires.

Bourdieu (1982) a fait la distinction entre variantes classées et classantes, selon lui, les variantes sont :

« Classées, car il existe une hiérarchie entre les différentes formes possibles. Classantes, car l'usage des différentes formes possibles par un locuteur donné, lui permet de se distinguer et permet à son auditoire de le classer. Cette coexistence de normes diverses à côté de la norme prescriptive se heurte de plus à une conception unifiante de la langue, peut-être plus présente en France que dans d'autres pays européens, qui assimile (Lodge 1997, p. 340) la langue à la seule variété légitimée par les diverses instances de légitimation linguistique (l'école, les médias, les éditeurs, les*

grammaires, les dictionnaires, etc.), et stigmatise les autres variétés comme incorrectes, populaires... »⁷³

À l'instar de Bourdieu, et tout au long de l'histoire de la sociolinguistique, beaucoup de chercheurs ont proposé des modèles de classement de la variation qui abordent la question selon plusieurs points de vue. Pour notre recherche, nous avons adopté le classement de Françoise Gadet (2003). Dans la section suivante, nous allons essayer de présenter les types de la variation.

3. Les types de la variation :

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la langue varie en fonction de plusieurs facteurs selon lesquels les sociolinguistes proposent plusieurs classements pour présenter la variation. « Dans la littérature francophone, on a pris l'habitude de classer, suivant Coseriu (1969) les variations en fonction de différentes dimensions : selon le temps (diachronique), l'espace (diatopique), les caractéristiques sociales des locuteurs (diastratique) et les activités qu'ils pratiquent (diaphasique). On ajoute parfois une dimension en fonction du chenal – oral ou écrit – employé (diamésique). Ce classement prend comme principe de classement le locuteur : il regroupe la variation interpersonnelle d'une part (dépendant des individus eux-mêmes, selon des angles différents, dans le temps, selon le lieu, et suivant la position sociale), et la variation intrapersonnelle (selon l'usage et le répertoire d'un même locuteur dans différentes activités : situation et chenal) »⁷⁴.

Marie Louise Moreau (1997) propose quatre types de variation, à savoir : diachronique, diatopique, diastratique et diaphasique. Françoise Gadet (2003) leur ajoute un cinquième type qu'elle nomme « variation diamésique ».

⁷³ SIMONIN Jacky, WHARTON Sylvie, 2013, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éd., coll. Langages, P. 399.

⁷⁴ Ibid. op. cité, P.403.

Pour présenter les différents types de la variation, F. Gadet propose le tableau suivant⁷⁵ :

Variation selon l'utilisateur	temps	changement	diachronie
	espace	géographique, régional, local, spatial	diatopie
	société, communauté	Social	diastratie
Variation selon l'usage	style, niveau, registre	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasie
	chenal	oral/écrit	diamésie

3.1. La variation diachronique :

Ce type correspond à la variation liée au temps, elle est également appelée « variation historique ». Toute langue est en réalité en perpétuelle mutation, autrement dit, toutes les langues parlées subissent inévitablement des changements au fil du temps. Les chercheurs qui s'intéressent aux différents stades d'évolution d'une langue donnée (changements) devraient obligatoirement passer par la méthode diachronique. Étant donné que les seuls témoignages des stades antérieurs d'une langue ne peuvent être que des documents écrits, la tâche du chercheur dans ce domaine demeure relativement difficile compte tenu de l'absence de plusieurs éléments importants à l'étude, que les documents ne peuvent jamais transmettre. Il faut toutefois mentionner qu'à l'heure actuelle, et avec les moyens technologiques

⁷⁵ GADET Françoise, 2003, *La Variation sociale en français*, Gap, Orphrys, P.15.

dont disposent les chercheurs, les études en diachronie deviennent de plus en plus faciles et précises.

3.2. La variation diatopique :

Ce type de variation renvoie aux différents usages d'une langue selon les régions dans lesquelles elle est pratiquée. Dans une communauté linguistique, on peut facilement distinguer divers usages d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre et même souvent d'une ville à l'autre. C'est dans ce type de variation que nous pouvons étudier les différents dialectes régionaux d'une langue. F. Gadet donne à ce type de variation le nom de « diversité dans l'espace » et explique que :

« Quand une langue est parlée sur une certaine étendue géographique (ce qui est toujours le cas, même si le territoire est restreint), elle tend à se morceler en usages d'une région ou d'une zone (dialectes, patois) [...] La diversité diatopique est le premier type de variation pris en compte dans l'histoire des sciences du langage, et c'est là que la variation a été la plus ample. Mais il est maintenant souvent difficile de localiser un locuteur à l'écoute, des facteurs sociaux comme la mobilité, l'éducation et les médias ayant eu des effets à la fois homogénéisants (entre variétés proches) et hybridisants (entre idiomes). Les particularismes locaux se maintiennent quand les contacts sont limités : dans les campagnes, chez les plus âgés, et les moins éduqués. »⁷⁶

3.3. La variation diastratique :

Au sein d'une même société et à une même époque, des personnes appartenant à des groupes sociaux différents s'expriment de façons diverses. Les groupes sociaux dont nous parlons sont formés de divers paramètres tels que le sexe, l'âge, le degré de scolarité, le niveau socio-économique, etc.

⁷⁶ Ibid. op. cité, P.08.

Lorsqu'un individu appartient à l'une des classes sociales, il se trouverait tenu à utiliser la variété linguistique appropriée (celle utilisée par son groupe), cette dernière représente ce qu'on appelle communément « sociolecte ». « Les classes sociales qui résulteront de ces regroupements seront agencées hiérarchiquement (ou stratifiées), en partant de la haute et moyenne bourgeoisies, et en se rendant à la classe ouvrière et au sous-prolétariat, tout en passant par la petite bourgeoisie. Il en sera de même pour les formes linguistiques correspondantes, auxquelles seront habituellement rattachés le même prestige et le même mépris dans la société que ceux caractérisant leurs utilisateurs »⁷⁷.

Cette variation sociolectale renvoie également aux différents registres d'une langue ou d'un dialecte qui se divisent en plusieurs niveaux.

3.4. La variation diaphasique :

Ce type de variation est étroitement lié à la situation de communication ainsi qu'au degré d'attention que le locuteur porte à son discours. En effet, chaque locuteur modifie sa façon de parler selon plusieurs facteurs tels que : les circonstances de déroulement de l'interaction, les objectifs de l'échange, la nature des relations entre les interlocuteurs, etc. Par exemple, on ne parle pas de la même manière selon qu'on s'adresse à son responsable hiérarchique au bureau ou à son ami avec lequel on prend son déjeuner au restaurant.

La variation diaphasique renvoie à la notion de « registres de langue », ceux-ci diffèrent selon le degré de formalité qui caractérise la situation de communication. De ce fait, plus la situation est formelle, plus le locuteur aura tendance à utiliser une langue appartenant aux registres valorisés (soutenu et courant). Pour souligner les phénomènes de choix du style de parole par un individu, J. Auger souligne :

⁷⁷ TOUSIGNANT Claude, 1987, *La Variation Sociolinguistique: Modèle Québécois et Méthode D'Analyse*, Québec, Presse de l'Université du Québec, p. 31.

« Au niveau de l'individu, il n'est guère surprenant que la variation reflète l'appartenance au groupe. Ce qui l'est plus, c'est l'existence, chez l'individu, d'une dimension variationnelle surajoutée à la stratification sociale: en effet, le taux de production individuelle des diverses variantes varie en fonction des caractéristiques sociales de la situation d'interaction; c'est ce qu'on appelle la variation stylistique, le style étant défini comme le degré d'attention qu'un locuteur porte à sa propre production linguistique. »⁷⁸

À travers le choix d'un style plutôt qu'un autre, le locuteur révèle une quantité importante d'informations sur lui-même, sur la situation de communication, sur ses intentions et objectifs, etc.

3.5. La variation diamésique :

Elle correspond aux variations qui peuvent être liées au chenal, c'est-à-dire, aux différences entre l'oral et l'écrit. Par exemple : la prononciation de « chais pas » au lieu de « je ne sais pas » relève de ce type de variation.

Jacky Simonin et Sylvie Wharton dans leur ouvrage intitulé « *Sociolinguistique du contact* » rendent compte de « la variation *inhérente* » qu'ils décrivent comme :

« On appelle variation inhérente, les variantes présentes dans le discours d'un même locuteur dans une situation inchangée, elles sont non explicables par les catégorisations précédentes et semblent non liées à des caractéristiques extra-linguistiques »⁷⁹.

4. Les registres de langue :

Le concept de « registres de langue », appelé également niveaux de langue, est généralement utilisé pour désigner les différents parlers associés à la

⁷⁸ AUGER J., 1997, « Styles contextuels ». In *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga. P.277.

⁷⁹ SIMONIN Jacky, WHARTON Sylvie, 2013, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éd., coll. Langages, P. 404.

variation diaphasique, en d'autres termes, il renvoie aux différentes façons d'exprimer une même réalité au sein d'une même communauté linguistique. Ces différentes manières d'exprimer un même message sont gouvernées par plusieurs facteurs qui peuvent être liés à la diversité des situations de communication.

Le fait d'évoquer la situation de communication nous rappelle la notion de « classification ». Les registres représentent donc une classification hiérarchisée des usages d'une langue portant des jugements de valeur pour chacun des registres, les uns sont jugés positivement, les autres sont stigmatisés.

D'un point de vue théorique, les registres jugés positivement représentent les registres valorisés et recommandés au sein de la communauté, ce sont ceux qui correspondent à la norme, au bon usage.

Chaque locuteur, qu'il soit natif ou non, dispose généralement d'une gamme variée de registres, ce qui le rend capable de varier son discours selon la situation de communication, mais aussi, selon les divers contextes. Ainsi, il exprime des messages ayant le même contenu sémantique en utilisant des formes variées pouvant affecter plusieurs aspects de la langue notamment : phonétique, morphologique, lexical, syntaxique.

Le fait de maîtriser une langue impose la maîtrise des registres qui y sont disponibles. Dans certains cas, un locuteur peut ne pas être capable de produire des énoncés dans l'un ou l'autre des registres tout en ayant la capacité de comprendre et de lui attribuer sa signification sociale, on peut parler ici d'une maîtrise passive des registres de langue.

Il importe de mentionner qu'il n'existe pas jusqu'à aujourd'hui un consensus pour une classification unifiée des différents registres de langue. Celui qui consulte plusieurs travaux traitant ce sujet risque de ne pas retrouver le même

nombre de registres distingués ni parfois les mêmes dénominations attribuées aux registres. Toutefois, il importe de signaler que les registres les plus répandus sont : soutenu, courant, familier, populaire. Pour illustration, nous donnons le classement des différents registres selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

« Le mot « registre » renvoie aux différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents. [...] :

- officiel → Messieurs, la Cour !*
- formel → La séance est ouverte.*
- neutre → Pouvons-nous commencer ?*
- informel → On commence ?*
- familier → On y va ?*
- intime → Alors, ça vient ? »⁸⁰*

Pour cette recherche, nous avons choisi d'adopter la classification des registres proposée par Françoise Gadet qu'elle résume dans le tableau suivant⁸¹ :

Terme	Synonymes présumés
soutenu	recherché, soigné, élaboré, châtié, cultivé, tenu, contrôlé, tendu
standard	standardisé, courant, commun, neutralisé, usuel
familier	relâché, spontané, ordinaire
populaire	vulgaire, argotique

Comme elle le confirme, cette classification est celles des manuels scolaires, les dictionnaires et grammaires ou à la pratique courante.

⁸⁰ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues P. 94.

⁸¹ GADET Françoise, 2003, *La Variation sociale en français*, Paris, Orphrys, P.99.

Malgré le fait que nous avons défini les registres de langue dans nos travaux précédents, nous avons jugé utile, pour la présente recherche, de les aborder en approfondissant le regard sur le concept dans le but de mieux les définir.

4.1. Le registre soutenu :

Appelé également « soigné », « recherché », ce registre demande une grande concentration au locuteur lors de l'interaction. Il est utilisé dans des situations formelles. À l'oral, ce registre se caractérise par une prononciation très claire d'une grande proximité avec l'écrit. Dans le souci de bien s'exprimer, tous les mots et expressions de ce registre sont recherchés ce qui écarte toute spontanéité de la communication.

D'un point de vue théorique, le registre soutenu (à l'écrit comme à l'oral) doit être exempt d'hésitations, des pauses et des mots d'appui tels que : euh, bien, donc, bon, etc. Or, la nature et la réalité des discours oraux éprouvent que la présence de tels phénomènes est inévitable quel que soit le registre, autrement dit, ce n'est pas la présence de ces phénomènes qui est signifiante mais c'est la nature et la fréquence de ces derniers qui est pertinente.

Les principales caractéristiques de ce registre sont :

- Une syntaxe souvent complexe avec des phrases pouvant être longues et des tournures élaborées ainsi qu'une rigoureuse concordance des temps.
- Un vocabulaire rare, précis et varié.
- Des figures de style recherchées.
- L'emploi de l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif aussi bien que le passé simple et le passé antérieur de l'indicatif.
- Inversion du sujet dans la forme interrogative directe.
- Inversion du sujet après certains adverbes (aussi, ainsi, peut-être, etc.).
- Le vouvoiement.
- Etc.

Le registre soutenu est celui qu'on relève dans la plupart des situations linguistiques. Dans une prononciation relativement claire, il prend l'écrit comme modèle. L'emploi de ce registre dans une situation où il n'est pas adapté peut le faire apparaître comme déplacé, voire même prétentieux et abusif.

4.2. Le registre courant :

Appelé également « neutre », « standard » ou « correct », ce registre est aussi utilisé dans des situations formelles, mais qui demandent moins de surveillance et de concentration que le registre soutenu. Ce registre représente la variété la plus comprise dans toute la communauté, bien qu'il ne soit utilisé que par une partie de cette communauté.

Le registre courant est le registre qui pourrait servir de point commun entre tous les locuteurs étant donné qu'il ne marque aucun écart par rapport à la norme prescriptive. C'est le registre qui servira de repère pour définir les autres registres. Il ne retient pas l'attention et donne le sentiment d'une langue correcte.

Il est utilisé par les journalistes, les professeurs, dans la vie professionnelle, etc. Le registre courant est le registre privilégié pour ne pas dire exigé dans le domaine de l'enseignement. En effet, les enseignants sont tenus à utiliser un langage ordinaire, mais aussi correct dans toute circonstance, et ce afin d'éviter tout apprentissage en écart avec la norme.

Les principales caractéristiques de ce registre sont :

Un vocabulaire correspondant à celui des dictionnaires usuels (des mots compris par tout le monde et qui paraissent neutres, c'est-à-dire pas trop recherchés).

Une syntaxe correcte avec des phrases quelquefois complexes, les principales règles de grammaire sont respectées.

Des phrases bien construites, mais sans recherche stylistique.

4.3. Le registre familier :

Ce registre correspond à la langue utilisée dans des contextes informels. La plupart des locuteurs d'une langue utilisent ce registre, car il caractérise les échanges entre amis et proches, avec les parents ou plus généralement avec des personnes avec lesquelles on se sent à l'aise dans des échanges qui se déroulent en toute spontanéité. Il est plutôt utilisé aux échanges oraux et comprend des mots et des expressions qui ne peuvent être employés à l'écrit. Le langage familier n'est pas totalement correct, mais il reste tout de même admis sous certaines conditions.

Les principales caractéristiques de ce registre sont :

- Une syntaxe simplifiée et souvent approximative : des phrases courtes, parfois inachevées, ou au contraire, interminables; des phrases nominales, souvent asyntaxiques (anacoluthes, thématisations agrammaticales); des interjections fréquentes; un grand usage de l'ellipse; des pléonasmes abusifs; l'utilisation de la juxtaposition paratactique, etc.
- De nombreuses abréviations (non lexicalisées).
- Forme interrogative directe simple et sans inversion du sujet :
- Un vocabulaire relâché.
- Remplacement de « nous » par le pronom sujet « on ».
- La suppression de « ne » dans les locutions négatives :
- L'utilisation abusive du présent de l'indicatif.
- Une prononciation plus rapide et moins soignée des mots (notamment par l'abandon de nombreux e muets causant des rencontres de consonnes alors simplifiées et modifiées — simplification qui s'étend aussi à d'autres groupes

de consonnes, surtout en fin de mots —, par des métaplasmes comme la syncope, la métathèse, l'apocope, l'aphérèse).

- Consonnes géminées.
- Assourdissement des consonnes sonores en contact avec des consonnes sourdes.
- L'utilisation fréquente d'expressions idiomatiques.
- Le tutoiement
- Les répétitions.
- Un moins grand nombre de liaisons.
- Concordance des temps non réalisée.
- Etc.

4.4. Le registre populaire :

Le registre populaire correspond à la langue utilisée dans des situations informelles et intimes, il est généralement utilisé par des locuteurs se trouvant au bas de l'échelle sociale et généralement moins scolarisés, ce qui signifie que ce registre est socialement stigmatisé. Son emploi est pour la plupart du temps jugé négativement.

Ce registre se caractérise par :

Une prononciation énormément relâchée,

Il inclut souvent des jurons.

Des termes impropres.

Des termes péjoratifs.

Des verbes mal conjugués.

Des mots anglais.

Des mots tronqués.

Des phrases brisées.

Etc.

Le registre populaire peut se transformer dans certains cas en registre argotique lorsqu'il contient un nombre important de mots et d'expressions venues des milieux défavorisés. Le « verlan » en est une variété.

4.5 Le registre vulgaire :

Le Petit Larousse définit le mot « vulgaire » comme : « quelque chose ou quelqu'un qui manifeste un manque de délicatesse, d'éducation, grossier ». Il est perçu comme contraire à la bienséance, à la politesse, aux usages.

Le registre vulgaire est un registre socialement inacceptable, il se caractérise par l'emploi de tout ce qui est jurons, injures, insultes, etc. souvent considérés comme de gros mots.

5. Le particularisme régional :

Le cas du français utilisé en Algérie n'est pas différent de celui utilisé dans toute autre région francophone. Le locuteur algérien ne marque aucune hésitation à transgresser les règles du français de référence à tous les niveaux de la langue (lexical, grammatical, sémantique, etc.) que ce soit au niveau de l'oral ou de l'écrit.

Beaucoup de chercheurs algériens, notamment ceux qui se sont intéressés au français en usage en Algérie, ont confirmé l'existence d'une variété géographique (topolectale) propre à ce pays. Bien que cette variété régionale touche plusieurs aspects de la langue, le lexique reste l'aspect le plus important à étudier. En effet, plusieurs facteurs tels que le paysage linguistique du pays caractérisé par la présence de plusieurs langues ainsi que l'absence de pressions normatives ont favorisé le procédé de création lexicale chez le locuteur algérien à travers le recours à plusieurs procédés tels que l'emprunt ou la néologie.

De manière générale, les variantes topolectales du lexique sont appelées « des particularités lexicales ». Le français d'Algérie comporte donc des différences qu'on ne peut pas négliger par rapport au français de référence, notamment sur le plan lexical. Il est évident que ces différences ne vont pas rendre impossible la communication entre un francophone algérien et un autre francophone, mais cela pourrait dans certains cas obliger le locuteur à apporter des explications et des éclaircissements. Le fait d'utiliser des lexies non reconnues par les dictionnaires de référence donne à la langue du locuteur un statut différent qu'on désigne communément par le terme « régionalisme ».

Pour le cas de l'Algérie et en suivant le modèle de toutes les régions francophones, les lexies spécifiques sont désignées par le terme « algérianismes », ces derniers représentent en réalité une abstraction qui ne peut avoir de fondement que dans la comparaison avec d'autres variétés (y compris le français de référence), car le français d'Algérie est une langue cohérente et normalement formée. Pour le locuteur algérien, cette langue ne comporte aucun trait particulier.

Les particularités lexicales représentent l'un des facteurs principaux qui assurent la dynamique des langues. Malgré cela, les recherches effectuées dans ce domaine restent relativement moins nombreuses par rapport à d'autres recherches effectuées dans d'autres domaines, car ces particularités ne sont perçues généralement que comme des écarts négatifs par rapport à la norme comme le constate Daniel Badgioni :

« Si on a étudié méthodiquement le français commun, les dialectes, les argots, on a négligé jusqu'à présent le français régional, sans doute pour la raison que les grammairiens nous ont habitués à n'y voir que des formations aberrantes, des incorrections, des locutions vicieuses, fruit de l'ignorance. »⁸²

⁸²FRANCARD Michel, LATIN Danièle, 1995, *Le régionalisme lexical*, Belgique, Duclot, P. 71.

Tout chercheur s'intéressant aux variantes topolectales affronte inévitablement la question du classement de ces dernières. En effet, de nombreuses propositions de classement sont disponibles. Les auteurs de ces classements abordent la question selon plusieurs points de vue, mais aussi selon les aspects que chaque auteur cherche à mettre en exergue.

Pour cette recherche, nous adoptons le classement proposé par Claude Poirier⁸³. Ce classement se fonde sur deux axes ; différentiel (horizontal) et historique (vertical). De notre part, nous avons effectué quelques modifications à la grille initiale afin de l'adapter au contexte algérien.

6. Classement des particularités lexicales :

6.1. Axe différentiel :

Particularité lexématique : le mot n'existe pas dans le français de référence.

Mot de forme simple.

Mot de forme complexe (ensemble de deux formes ou plus).

Particularité sémantique : le mot existe en français de référence, mais avec un autre sens.

Particularité grammaticale : le mot existe en français de référence, mais présente un comportement grammatical original quant aux points suivants : le genre et le nombre, la catégorie grammaticale, la construction.

Particularité phrasiologique : locution ou expression originale.

Particularité de statut : le mot existe dans le français de référence (même forme même sens), mais n'occupe pas la même situation de fait qu'en français de référence, parce qu'il présente une particularité touchant : le registre d'emploi, le domaine d'emploi, la fréquence relative, la connotation.

⁸³ Ibid. op. cité, P 13.

6.2. Axe historique :

Archaïsme : emploi (lexème, sens, trait grammatical, locution ou expression, ou statut) attesté dans l'histoire du français. Pour notre cas, les mots accompagnés de la marque « vieilli » dans les inventaires du français en Algérie sont classés parmi les archaïsmes.

Dialectalisme : emploi (lexème, sens, trait grammatical, locution ou expression) attesté seulement dans les dialectes. Pour notre cas, interférences de l'arabe dialectal et du berbère.

Innovation : emploi dont l'origine immédiate est le français d'Algérie.

7. L'emprunt :

L'emprunt est un phénomène de contact des langues. La coexistence de deux langues ou de deux communautés linguistiques différentes favorise des échanges culturels et linguistiques et donne comme résultat des « emprunts réciproques »⁸⁴. Le fait que toutes les langues du monde sont en situation de contact de langues est une évidence, cela nous permettra de confirmer qu'aucune langue ne peut échapper au phénomène de l'emprunt.

Ce phénomène ne doit pas être jugé négativement, bien au contraire, il constitue un moyen d'enrichissement des langues d'autant plus qu'il permet de désigner des réalités spécifiques que la langue emprunteuse ne peut exprimer.

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage définit l'emprunt comme :

⁸⁴ Lafage 1985, p. 495 in A. Queffélec/Y. Derradji/V. Debov/D. Smaali-Dekdouk/Y. Cherrad-Benchefra, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot, p.133.

« Il y a emprunt linguistique quand 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. »⁸⁵

D'après cette définition, on peut déduire que le phénomène de l'emprunt implique la présence d'une langue « emprunteuse » et d'une langue « empruntée », pour reprendre ici la terminologie utilisée par Y. Derradji⁸⁶. La langue empruntée est donc la langue d'origine du mot, la langue emprunteuse est la langue d'accueil. Le système linguistique de la langue emprunteuse n'étant pas le même que celui de la langue d'origine, les linguistes s'accordent à confirmer dans ce cas que la langue emprunteuse est dans une situation d'instabilité.

L'emprunt est considéré, dans le cadre des études des néologismes, comme l'une des trois grandes catégories de néologismes, J. F. Sablayrolles et C. Jaquet-Pfau définissent l'emprunt comme :

« [...] la matrice qui fait introduire dans des énoncés français des lexies existant dans d'autres langues et absentes dans un état immédiatement antérieur de la langue française »⁸⁷.

Selon cette définition, la lexie empruntée était absente dans le système linguistique de la langue emprunteuse, la matrice externe introduit donc le mot pour combler une lacune lexicale.

Dans le français en Algérie, l'emprunt occupe une place très importante. Vu les grandes différences qu'on peut observer entre la culture française d'un côté et les cultures arabo-musulmane et berbère de l'autre côté, on suppose

⁸⁵ DUBOIS Jean & Al., 2013, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris., P.77.

⁸⁶ DERRADJI Yacine, « Le français en Algérie, langue emprunteuse et empruntée » in <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/derradji.html>, consulté le 20 novembre 2015.

⁸⁷ SABLAYROLLES Jean-François, JACQUET-PFAU Christine, 2008, « Les emprunts : du repérage aux analyses. Diversité des objectifs et des traitements », In *Neologica* n° 2, p21.

théoriquement l'absence de beaucoup de lexies arabes ou berbères qui désignent des réalités propres à ces deux cultures et donc inexistantes en France et par conséquent en langue française. Cette situation est à l'origine du recours assez fréquent des locuteurs francophones algériens à l'emprunt tant à l'oral qu'à l'écrit.

Au sujet de l'emprunt dans le français en Algérie, Y. Derradji souligne :

« Dans notre cas, la langue française et les idiomes locaux se sont enrichis mutuellement – de par leur coexistence – d'apports nouveaux et le français, tel qu'il est utilisé en Algérie, intègre de nombreuses lexies arabes ou berbères employées quotidiennement dans le discours des locuteurs pour exprimer et dénoter un vécu ou une réalité qui ne peuvent pas être désignés par une lexie appartenant originellement à la langue française. Il n'en demeure pas moins que l'adoption de l'emprunt dans la langue d'accueil est conditionnée par l'usage. »⁸⁸

Assez souvent, le locuteur francophone algérien emprunte des mots à partir de trois sources possibles :

L'arabe classique ou standard,

L'arabe dialectal,

Le berbère (dans toutes ses variétés).

Les recherches au sujet des emprunts n'ont pas encore abouti à donner une typologie universelle des différents emprunts. En effet, les types d'emprunt ont fait l'objet de plusieurs analyses et discussions qui ont donné de nombreuses propositions de classification. Nous nous contentons pour cette recherche de donner la typologie proposée par Y. Derradji⁸⁹ qui explique le

⁸⁸ A. Queffélec/Y. Derradji/V. Debov/D. Smaali-Dekdouk/Y. Cherrad-Bencheфра, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot, p.133.

⁸⁹ DERRADJI Yacine, « Le français en Algérie, langue emprunteuse et empruntée » in <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/derradji.html>, consulté le 20 novembre 2015.

mieux le phénomène de l'emprunt dans le français en usage en Algérie. Cette typologie adaptée au contexte algérien met l'accent sur les trois axes suivants :

Les emprunts qui relèvent de la dimension religieuse,

Les emprunts appartenant au domaine institutionnel et politique,

Les emprunts qui relèvent du domaine des arts et de la culture dans un sens très large.

8. La néologie :

La néologie est un phénomène par lequel les langues s'enrichissent constamment. En effet, le répertoire lexical d'une langue ne peut jamais être perçu comme un ensemble clos, les locuteurs d'une langue donnée, qu'ils soient natifs ou non, recourent assez souvent à la création lexicale à travers de multiples mécanismes dans le but de répondre à certains besoins langagiers. D'ailleurs, « Une langue qui ne connaîtrait aucune forme de néologie serait déjà une langue morte, et l'on ne saurait contester que l'histoire de toutes nos langues n'est, en somme, que l'histoire de leur néologie. »⁹⁰

La néologie représente donc le processus de formation de nouvelles unités lexicales, le produit de ce processus est désigné généralement par le terme « néologisme ». Les spécialistes en néologie s'accordent de manière générale à répartir les néologismes en trois grandes catégories :

Néologie de forme,

Néologie de sens,

Néologie par emprunt.

⁹⁰ Quemada B., 1971, « À propos de la néologie : essais de délimitations des objectifs et des moyens d'action », La banque des mots, n°2, p. 138.

C'est à partir du fait que la néologie de forme et la néologie de sens utilisent des moyens de formation internes (propres à la langue elle-même) alors que la néologie par emprunt utilise des moyens externes (empruntés à une autre langue) que J. F. Sablayrolles distingue les matrices interne et externe.

Le classement des néologismes représente l'un des points les plus difficiles à aborder pour un chercheur dans le domaine de la néologie. En effet, un grand nombre de classements est disponible. D'un linguiste à un autre, on peut distinguer des classements qui se basent sur de différents critères et principes de classement pouvant être liés au domaine de préoccupation de chaque chercheur. À propos de la multitude des grilles de classement, J. F. Sablayrolles souligne :

« Au fur et à mesure qu'augmentaient mes lectures augmentait le nombre de typologies différentes. N'étant pas préparé à cette abondance, je n'ai pas relevé, dans un premier temps, toutes celles que je trouvais ; je l'ai fait plus systématiquement quand il m'est apparu que ce grand nombre méritait réflexion et devait faire l'objet d'un examen. Près d'une centaine de typologies différentes sont reproduites dans ma thèse »⁹¹

Pour notre recherche, nous avons retenu la grille de J. F. Sablayrolles qui nous a parue plus claire et plus travaillée par rapport à d'autres typologies. Cette grille s'articule autour des matrices internes (néologie sémantique + morphologique) et des matrices externes (emprunts). Dans le tableau suivant⁹², l'auteur de cette typologie donne les détails concernant les deux catégories de matrices :

⁹¹ SABLAYROLLES Jean-François, 1996-1997, « Néologismes : une typologie des typologies », Cahier du C.I.E.L, Université Paris 7, « Problème de classement des unités lexicales », p.12.

⁹² Jean-François Sablayrolles, Christine Jacquet-Pfau, John Humbley. Emprunts, créations "sous influence" et équivalents. Passeurs de mots, passeurs d'espoir : lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité, Oct. 2009, Lisbonne, Portugal. Editions des Archives Contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie, pp.325-339, 2011, Actualité scientifique. <halshs-00608872>

m a t r i c e s i n t e r n e s	morpho- sémantiques	construction	affixation	préfixation		
				suffixation		
				dérivation inverse		
				parasynthétique		
			flexion			
	composition	composition	synapsie	quasimorphème		
			Mot valise			
	imitation et déformation		onomatopée	fausse coupe	jeu graphique	paronymie
	syntactico- sémantiques	changement de fonction	conversion			
			combinatoire syntaxique/lexicale			
métaphore						
morpho- logiques	réduction de la forme	métonymie				
		autres				
		troncation				
pragmatique		siglaison				
matrice externe			détournement			
			emprunt			

9. Conclusion :

Le phénomène de la variation linguistique est donc un phénomène que nous pouvons constater dans toute communauté linguistique et chez tout individu. En effet, chaque société dispose de plusieurs variétés linguistiques que les locuteurs choisissent selon plusieurs paramètres. De ce fait, il n'existe pas également un individu qui utilise une seule variété de la langue.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, la diversité des usages au sein de la langue rend la tâche de l'enseignant beaucoup plus difficile car son usage personnel de la langue n'est pas toujours en conformité avec la variété préconisée. C'est pour cette raison que chaque enseignant doit être conscient des phénomènes de la variation afin d'assurer aux apprenants un bon apprentissage de la langue.

CHAPITRE 4

Le contact des langues

1. Introduction :

Le phénomène de contact des langues est un phénomène universel. Chaque individu est confronté, de près ou de loin, à des situations où deux ou plusieurs langues sont en présence. Pour Louis-Jean Calvet, les êtres humains sont « *confrontés aux langues. Où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait* ». ⁹³

Ce phénomène représente donc chez un individu « *l'évènement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose des problèmes* » ⁹⁴.

Plusieurs raisons peuvent être à l'origine du contact des langues, certaines sont d'ordre géographique ou historique les autres sont d'ordre individuel ou sociétal. Nous citons à titre d'exemple :

- Le voisinage des communautés linguistiques (exemple : les pays frontaliers),
- Les déplacements des individus pour des raisons quelconques (professionnelles, études, immigration, commerce, etc.),
- Les colonisations et les guerres.
- Etc.

Pour Hamers : « *Le contact des langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu* » ⁹⁵. À partir de cette définition, nous pouvons déduire que le

⁹³ CALVET Louis-Jean, 1999, *La guerre des langues*, Paris, HACHETTE Littérature, P.43.

⁹⁴ DUBOIS Jean & Al., 2013, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris., P.115.

⁹⁵ Hamers cité par Moreau in MOREAU Marie Louise, 1997, *Sociolinguistique*, Bruxelles, Mardaga, P.94.

phénomène proprement dit ne représente pas le simple fait de la coexistence de deux langues dans une situation donnée, mais c'est plutôt l'influence de cette situation sur le comportement des locuteurs qui est perçue comme phénomène. C'est pour cette raison qu'on considère que le contact des langues est au cœur du changement et de la variation linguistique sur les plans diachronique et diatopique.

Celui qui s'intéresse à cette question, ne peut pas négliger l'apport du linguiste américain Uriel Weinreich qui demeure le premier chercheur à avoir évoqué le concept de « contact des langues » dans son ouvrage « *Languages in Contact: Findings and Problems* (1953). Pour lui, ce concept est opposé à celui de « bilinguisme ». Le premier est observable chez l'individu (c'est l'individu qui utilise les différents codes), alors que le deuxième est une caractéristique de la société (les différents codes sont présents dans la société).

Selon la façon avec laquelle le contact se présente au sein d'une communauté linguistique, il donne naissance à d'autres phénomènes étroitement liés à ce dernier, notamment : le bilinguisme, la diglossie et l'alternance codique. Dans la partie suivante de ce chapitre, nous allons essayer de faire une brève présentation de ces phénomènes.

2. Le bilinguisme :

Le bilinguisme est un phénomène qu'on peut rencontrer partout dans le monde. Si nous effectuons une simple recherche, nous allons rapidement remarquer que le nombre de langues pratiquées dans le monde (7000 environ) dépasse de loin le nombre de pays existants et par conséquent le nombre de langues officiellement reconnues. Cette réalité nous mène à conclure que les phénomènes du bilinguisme et du plurilinguisme représentent la norme et non l'exception.

Celui qui s'intéresse aux questions du bilinguisme/plurilinguisme peut rencontrer une multitude de définitions qui renvoient chacune à une variété originale de la situation de communication. En effet, c'est la situation de communication qui impose au sujet parlant l'utilisation de deux ou de plusieurs langues lors d'un échange verbal.

D'une manière générale, le bilinguisme/plurilinguisme désigne la maîtrise de deux ou de plusieurs langues ou variétés de langue, autrement dit, un individu bilingue/plurilingue doit être capable de s'exprimer aisément dans deux ou plusieurs langues différentes et dans des situations de communication différentes abordant des sujets différents.

Claude Hagege (2006) définit le bilinguisme de la façon suivante :

«Être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire dans deux langues avec la même aisance »⁹⁶

Cette définition nous mène à comprendre qu'un individu ne peut être bilingue que lorsqu'il dispose de connaissances égales des langues qu'il alterne dans ses échanges verbaux, en d'autres mots, dans les échanges où le locuteur utilise des segments appartenant à une autre langue dont la maîtrise est très restreinte (par imitation par exemple ou par connaissance limitée aux segments utilisés) il ne peut y avoir de communication bilingue.

Certains linguistes, à l'instar de Van Coetsem, évoquent la notion de dominance :

«A bilingual speaker [...] is linguistically dominant in the language in which he is most proficient and most fluent (which is not necessarily his first or native language). »⁹⁷

⁹⁶ HAGEGE Claude, 2006, *Combat pour le français, au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris, Odile Jacob.

Selon ce point de vue, il existe nécessairement un déséquilibre de connaissances entre les deux langues chez le sujet bilingue. La langue maternelle n'est pas forcément la langue dominante chez le bilingue, c'est la langue dans laquelle il montre une plus grande fluidité et une meilleure facilité d'expression qui est considérée comme langue dominante.

3. La diglossie :

La diglossie est un concept qui relève du domaine de la sociolinguistique. A l'origine, le terme diglossie a été synonyme de bilinguisme avant d'être utilisé par le linguiste américain Charles Ferguson en 1959 en lui donnant la définition suivante :

« La diglossie est une situation langagière relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes de base de la langue (qui peuvent inclure une forme standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée, très divergente, hautement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), véhicule d'une littérature écrite vaste et respectée, soit à une époque antérieure soit dans une autre communauté linguistique. Cette variété est apprise essentiellement par l'enseignement et est utilisée pour la plupart des fonctions écrites et des fonctions orales à caractère formel, mais n'est pratiquée par aucun groupe de la communauté pour la conversation ordinaire. »⁹⁸

À partir de cette définition, nous pouvons déduire que la diglossie désigne chez Ferguson la présence de deux variétés d'une langue :

- 1) La variété haute « H » (High en anglais, appelée aussi langue superposée), elle est valorisée et utilisée dans la littérature, les discours, à l'université, etc. Cette variété est fréquemment enseignée à l'école. Toutefois, cette variété reste pratiquée par une minorité au sein de la

⁹⁷ VAN COETSEM Frans, 1995, "Outlining a model of the transmission phenomenon in language contact", in *Leuvense Bijdragen* 84, pp.63-85.

⁹⁸ FERGUSON Charles, 1959, "Diglossia", *Word*, Vol. 15, p245.

société. Dans le cas de l'Algérie, l'arabe standard représente la variété haute.

- 2) La variété basse « L » (Low en anglais), elle est parlée par le plus grand nombre d'individus, elle est utilisée dans les conversations familiales, utilisée généralement uniquement à l'oral. C'est la langue que le locuteur acquiert naturellement comme première langue. L'arabe dialectal en Algérie est considéré comme variété basse de la langue arabe.

Pour Ferguson, il existe un nombre de critères permettant la détection d'une situation diglossique ainsi que la distinction de la variété haute H de la variété basse L. Il propose des critères linguistiques et d'autres sociolinguistiques :

3.1. Les critères linguistiques :

3.1.1. Le lexique :

Étant donné que les variétés H et L sont utilisées au sein de la même société, mais dans des situations différentes, cela implique le fait que la variété haute et la variété basse ne peuvent pas se partager le même répertoire lexical. Chacune des variétés se distingue alors par une partie du lexique qu'on ne peut pas trouver dans l'autre variété. Cela donne lieu à la naissance de ce que Ferguson appelle « des vides lexicaux ».

3.1.2. La grammaire :

Pour Ferguson, la variété haute H se caractérise par une grammaire beaucoup plus complexe par rapport à celle de la variété basse L. C'est à partir de cette complexité que la variété H tire sa valorisation. Le fait d'avoir une grammaire complexe est synonyme d'une langue riche et prestigieuse.

3.1.3. La phonologie :

Pour Ferguson, toutes les langues ayant un rapport diglossique sont généralement proches phonologiquement. Toutefois, il est remarquable que la phonologie de la variété basse est plus simple que celle de la variété haute.

3.2. Les critères sociolinguistiques :

Certains critères d'ordre sociolinguistique permettent facilement la distinction entre les variétés H et L tels que :

3.2.1. Le domaine d'usage (situation de communication) :

Les deux variétés sont utilisées dans des situations de communication différentes. À titre d'exemple, Ferguson propose une liste de situations de communication en attribuant à chacune la variété appropriée :

Situation de communication	Variété H	Variété L
Sermon à l'église ou à la mosquée	X	
Instructions aux domestiques, serveurs, ouvriers, employés		X
Lettre personnelle	X	
Discours au parlement, discours politique	X	
Conférence universitaire	X	
Conversation avec la famille, les amis, les collègues		X
Diffusion des informations	X	X
Feuilleton radiodiffusé		X
Editorial, histoire des nouvelles, légendes	X	

sur les images		
Légende sur caricature politique		X
Poésie	X	
Littérature folklorique		X

Tableau traduit : distribution fonctionnelle des variétés H et L en situation diglossique⁹⁹

3.2.2. L'héritage littéraire :

L'héritage littéraire peut également influencer les rapports diglossiques. Pour Ferguson, c'est la variété H qui dispose du plus grand nombre d'écrits littéraires.

3.2.3. L'acquisition :

La variété haute est la variété enseignée à l'école, c'est la langue officielle dans une sphère linguistique (par exemple : l'arabe standard dans le cas de l'Algérie). La variété basse est la langue acquise au sein de la famille de façon naturelle, c'est la langue maternelle.

3.2.4. La standardisation :

Dans une situation diglossique, la variété H est codifiée dans des dictionnaires et des livres de grammaire. Elle devient la norme à respecter dans toute la sphère linguistique. Pour la variété L il y a absence de codification bien qu'elle soit utilisée par le plus grand nombre d'individus.

3.2.5. La stabilité :

Pour Ferguson, la situation diglossique ne peut être confirmée que lorsqu'il y a stabilité. L'ensemble des critères cités plus haut doivent être observés

⁹⁹ FERGUSON Charles, 1959, "Diglossia", *Word*, Vol. 15, p245.

depuis plusieurs dizaines d'années, mais également ils doivent être capables de perdurer.

Bien que Charles Ferguson soit le premier à avoir développé une réflexion scientifique autour du concept de la diglossie, beaucoup de linguistes ont remis en cause les affirmations de Ferguson. En critiquant sa réflexion, chaque linguiste a essayé d'apporter sa contribution ce qui a permis l'élargissement de ce concept. À titre indicatif, nous pouvons citer l'apport de Joshua Fishman qui a focalisé ses travaux sur la description des différentes situations possibles en diglossie/bilinguisme tout en mettant l'accent sur la différence entre les deux concepts. Fishman propose quatre situations :

- Bilinguisme et diglossie : c'est dans ce cas que nous pouvons distinguer une variété H et une variété L.
- Bilinguisme sans diglossie : dans ce cas, les deux langues ou variétés de langue occupent le même statut, il n'y a donc pas de rapport hiérarchique H/L.
- Diglossie sans bilinguisme : dans ce cas, les deux langues sont présentes au sein de la même société sans être utilisées de façon courante par les locuteurs.
- Ni bilinguisme ni diglossie : ce cas désigne les situations où une seule et unique langue est pratiquée par l'ensemble des locuteurs. Il est à signaler que cette situation n'a été proposée que pour compléter la liste des situations possibles. Or cette situation n'existe pas en réalité, elle demeure donc typiquement théorique.

Pour Fishman, le modèle diglossique de Ferguson peut être étendu à d'autres situations sociolinguistiques où le phénomène ne réside pas uniquement dans le rapport conflictuel entre différentes variétés d'une même langue mais plutôt entre différentes langues présentes au sein d'une communauté donnée.

Sur cette question, nous citons l'exemple de Jean Louis Calvet qui reproche à Ferguson la prise en considération du critère de stabilité ainsi que le fait d'omettre les rapports conflictuels existant entre les langues dans la situation diglossique. Dans ce sens, Calvet souligne :

*« Ferguson comme Fishman avaient tendance à sous-estimer les conflits dont témoignent les situations de diglossie. Lorsque Ferguson introduisait la stabilité dans la définition du phénomène, il laissait entendre que ces situations pouvaient être harmonieuses et durables. Or la diglossie, tout au contraire, est en perpétuelle évolution ».*¹⁰⁰

4. L'alternance codique :

L'alternance codique ou le code switching est l'un des phénomènes liés aux contacts des langues. Ce terme est souvent utilisé pour désigner les alternances des variétés linguistiques dans les conversations, ces variétés peuvent être des langues, des variétés de langues ou des dialectes. Parmi tous les phénomènes liés au bilinguisme, l'alternance codique constitue le phénomène le plus étudié. Cette multitude d'études sur le sujet est expliquée par l'universalité du phénomène. En effet, il s'agit d'un phénomène présent dans toutes les régions du monde.

John Gumperz est le principal initiateur du concept de code switching, il a étudié la juxtaposition de deux codes linguistiques à l'intérieur d'un même échange et le passage d'un système à l'autre. Il a effectué une analyse pluridimensionnelle en examinant à la fois les aspects linguistique, discursif, communicationnel et interactionnel. « Il distingue notamment les alternances situationnelles associées à des changements d'interlocuteur, de thème, etc.,

¹⁰⁰ CALVET Louis-Jean, 2002, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, P.44.

des alternances conversationnelles ou métaphoriques sans changement de thèmes, qui régulent les pratiques langagières »¹⁰¹.

Pour Gumperz, l'alternance codique correspond à :

*« [...] la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent, l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. Comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre. »*¹⁰²

À partir de cette définition, nous pouvons comprendre qu'au sens de Gumperz cette juxtaposition structurée des énoncés appartenant à deux systèmes différents sous-entend une maîtrise parfaite ou très avancée des deux systèmes grammaticaux ce qui explique l'harmonie de l'échange verbal. Dans cette définition, Gumperz évoque beaucoup plus l'aspect linguistique, mais il met l'accent également sur les aspects interactionnel et fonctionnel du code switching.

À l'instar de J. Gumperz, beaucoup de linguistes ont essayé de donner une définition au code switching, nous voulons à ce sujet citer l'exemple de Shana Poplack qui définit l'alternance codique de la manière suivante :

« La juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases, chacun d'eux est en accord avec les règles morphologiques et syntaxiques (et éventuellement phonologiques) de sa langue de provenance. L'alternance de codes peut se produire à différents

¹⁰¹ CANUT Cécile, CAUBERT Dominique, 2001, *Comment les langues se mélangent*, Paris, l'Harmattan.

¹⁰² GUMPERZ J-J., 1989, *Engager la conversation*, Paris, Editions de Minuit. P.57.

niveaux de la structure linguistique (phrastique, intra-phrastique, interjective). »¹⁰³

Cette définition met l'accent sur les aspects morphologique et syntaxique des passages alternés dans le discours, selon Poplack les locuteurs respectent les normes grammaticales, morphologiques et même phonologiques de la langue à laquelle appartient chaque passage.

Pour mieux décrire le concept de l'alternance codique Michel Blanc et Josiane F. Hamers expliquent :

« Dans l'alternance des codes, deux codes (ou plusieurs) sont présent dans le discours, des segments de discours alternent avec des segments de discours dans une ou plusieurs langues. Un segment (x) appartient uniquement à la langue (LY) il en va de même pour un segment (Y) qui fait partie uniquement de la langue (LY), un segment peut varier en ordre de grandeur allant d'un mot à un énoncé ou un ensemble d'énoncés, en passant par un groupe de mots, une proposition ou une phrase »¹⁰⁴.

L'alternance est donc le résultat du comportement des sujets bilingues qui « exploitent les ressources des langues qu'ils maîtrisent de diverses manières, pour des buts sociaux et stylistiques, et accomplissent cela en passant d'une langue à l'autre, ou en les mélangeant de différentes manières »¹⁰⁵.

Bien que les études de l'alternance codique s'insèrent sous l'angle des études du bilinguisme, il nous a paru important de mettre l'accent sur les points pouvant faire de la situation de communication une situation d'alternance codique, autrement dit, les critères spécifiques permettant de distinguer les situations d'alternance codique. Il est évident que pour qu'il y ait alternance le

¹⁰³ POPLACK Shana, 1988, « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », in, *Langage et société*, n° 43, p. 37.

¹⁰⁴ HAMERS Josiane, BLANC Michel, 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, P. 176.

¹⁰⁵ Winford, 2003, p. 101 in Jacky SIMONIN, Sylvie WHARTON, 2013, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts ?*, Lyon, ENS Éd., coll. Langages, p. 43.

sujet parlant doit d'abord être bilingue. Les deux codes doivent également être employés dans le même contexte. Autrement dit, « Les éléments des deux langues font partie du même acte de parole minimal »¹⁰⁶.

De ce fait, on ne peut pas parler de code switching lorsqu'un locuteur bilingue ou plurilingue utilise une langue dans un contexte A et une autre langue dans un contexte B., pour Grosjean, lorsque le phénomène de l'alternance codique est attesté chez des locuteurs monolingues il ne s'insère pas dans le cadre du parler bilingue.

Pour Grosjean :

« [...] le passage momentané, mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs propositions »¹⁰⁷

Cette citation insiste sur le caractère « complet » du passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication bilingue. C'est ce caractère qui doit permettre de faire la différence entre les situations d'alternance (code switching) et les situations de mélange des codes (code mixing) qui représentent une stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues.

4.1. Alternance codique et emprunt :

Étant donné que dans les deux cas le locuteur utilise des mots étrangers, la distinction entre le codeswitching et l'emprunt linguistique ne semble pas être une tâche facile. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, il y a alternance codique lorsqu'il y a insertion d'une phrase, d'un segment ou

¹⁰⁶ MOREAU Marie Louise, 1997, *Sociolinguistique*, Bruxelles, Mardaga, P.33.

¹⁰⁷ GROSJEAN, François (1984), « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », In Tranel, n° 7, Neuchâtel, p. 29. GROSJEAN François, 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », In Tranel, n° 7, Neuchâtel, P. 29.

d'une unité lexicale appartenant à une langue donnée lorsque le discours est réalisé dans une autre langue.

Dans les cas de l'insertion d'une phrase ou d'un segment, le problème ne se pose même pas. C'est lorsqu'il y a insertion d'une unité lexicale que nous sommes confrontés à cette difficulté. En fait, beaucoup de linguistes ont tenté des réflexions dans le but de lever l'ambiguïté autour de cette question. Toutefois, ils admettent qu'il est parfois impossible d'effectuer cette distinction, comme le témoigne ce passage de Shana Poplack :

« [...] une fois qu'on a établi que les locuteurs alternent entre codes sans heurts ni balisage, il faut déterminer si le matériel provenant de l'autre langue constitue effectivement une alternance, ou bien s'il s'agit d'un emprunt, ou encore d'une autre manifestation quelconque du contact de langues. Mais l'étude empirique des données sur le bilinguisme nous démontre qu'il est souvent impossible de distinguer l'alternance véritable. C'est tout particulièrement le cas quand une unité lexicale isolée provenant d'une langue apparaît dans le discours de l'autre, obéissant à la fois aux règles grammaticales des deux [...]. Il se peut que l'unité lexicale constitue une alternance, mais elle peut aussi être une manifestation de l'emprunt. »¹⁰⁸

Malgré les difficultés qui s'imposent pour la distinction codeswitching/emprunt, certains linguistes ont proposé quelques critères pouvant contribuer à effectuer cette différenciation. Par exemple, le niveau d'intégration du terme étranger. « Ainsi, pour Clyne (2003 : 71), emprunt et *codeswitching* forment un continuum d'usage : dans le premier cas, on observe une certaine intégration morphosyntaxique tandis que le second se caractérise par une « liberté » ou résistance morphosyntaxique. Onysko (2006) ajoute à cela que l'emprunt bénéficie d'une conventionalité d'usage, à

¹⁰⁸ POPLACK Shana, 1988, « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste », In *Langage et société*, n° 43, Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles. P.28.

l'inverse du *codeswitching*. Mais c'est surtout la composition de l'élément étranger qui permet d'identifier s'il s'agit d'emprunt ou d'alternance de langues. »¹⁰⁹

La fréquence d'emploi d'un terme étranger dans un contexte donné peut également constituer un moyen de savoir si l'on a affaire à l'un ou à l'autre de ces deux phénomènes. Ainsi, lorsque l'utilisation d'un mot étranger est très fréquente, il s'agit d'un emprunt. Dans le cas contraire, c'est-à-dire une faible fréquence d'utilisation, l'élément est classé dans la catégorie de *codeswitching*. Bien qu'il soit accepté par certains linguistes, ce critère a fait l'objet de critiques formulées par d'autres chercheurs à l'instar de S. Poplack qui exprime son refus de la prise en compte de la répétition comme critère déterminant :

*« [...] les caractéristiques sociales de la répétition (dans le discours de l'individu) et de la dispersion (à travers la communauté), ne sont pas toujours satisfaisantes (Poplack et al., sous presse). Dans ce cas-là on a affaire à ce qui peut être qualifié d'emprunt "spontané" (nonce borrowing: cf. Weinreich 1953). Il est doublement difficile de distinguer l'emprunt de l'alternance quand ce processus est répandu, et par conséquent, la vérification des contraintes syntaxiques sur l'alternance devient problématique. »*¹¹⁰

4.2. Les types de l'alternance codique :

Dans les discours du sujet bilingue, le *codeswitching* peut prendre plusieurs formes. Cette question a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs qui ont abouti à proposer plusieurs typologies de l'alternance codique. Nous citons à titre d'exemple : la typologie de Shana Poplack, la typologie de John

¹⁰⁹ BOUTMGHARINE Najet, 2014, « Emprunt et alternance codique dans la presse marocaine d'expression française », Thèse de doctorat, Université Paris Diderot, p. 116.

¹¹⁰ POPLACK Shana, 1988, « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste », In *Langage et société*, n° 43, Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles. P.28.

Guemperz, la typologie de Louise Dabene et Jacqueline Billiez, etc. A travers nos lectures sur ce sujet, nous avons remarqué qu'un nombre de linguistes et sociolinguistes à l'instar de Grosjean 1982, Milroy et Muysken 1995, Myers-Scotton 1997, Thiam 1997, etc., se sont accordé pour analyser l'alternance codique selon la typologie de S. Poplack.

4.2.1. La typologie de Poplack :

Dans une perspective linguistique, Shana Poplack distingue trois types d'alternance codique :

4.2.1.1. L'alternance interphrastique : (entre les phrases)

Ce type d'alternance se produit entre deux phrases ou deux segments longs où les énoncés sont juxtaposés à l'intérieur des productions d'un même locuteur. « Dans ce type d'alternance codique le locuteur cherche une facilité ou une fluidité dans les échanges »¹¹¹. L'alternance interphrastique se caractérise par une certaine indépendance syntaxique des éléments dans les deux langues alternées. Elle prend donc la forme de deux phrases qui se suivent, chacune de ces phrases appartient à un code différent. Pour Guemperz, ce type d'alternance est constaté « *lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre.* »¹¹²

4.2.1.2. L'alternance intraphrastique :

Ce type renvoie à l'alternance réalisée au sein d'une même phrase. Cela signifie que des structures syntaxiques appartenant aux langues alternées coexistent à l'intérieur d'un même segment. Cette caractéristique nous mène à

¹¹¹ ALI-BENCHERIF Mohamed Zakaria, 2009, *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens, immigrés/non-immigrés*, thèse de doctorat, Université de Tlemcen, p.49.

¹¹² GUMPERZ J.J., 1989, *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*, Université de la Réunion, L'Harmattan, p. 57.

comprendre que l'alternance intraphrastique ne peut être réalisée que par des locuteurs ayant une bonne compétence bilingue. Le locuteur introduit librement dans son discours des phrases de l'autre langue, sans pour autant transgresser la grammaire d'aucune des langues alternées.

4.2.1.3. L'alternance extraphrastique :

Comme son nom l'indique, l'alternance codique extraphrastique est attestée à l'extérieur de la phrase monolingue. Il s'agit de l'insertion d'expressions idiomatiques ou figées pendant l'échange. Le locuteur recourt souvent dans une interaction verbale à l'utilisation d'un proverbe, par exemple, appartenant à sa langue maternelle. Ce type d'alternance est généralement réalisé sans affecter la syntaxe de la phrase. Pour certains linguistes, l'introduction de ce genre d'expressions qui peut être un lapsus non intentionnel est considérée comme un élément pouvant servir à identifier si un locuteur est bilingue. L'alternance extraphrastique est parfois indissociable de l'alternance interphrastique, dans les cas où les expressions idiomatiques ou les proverbes sont considérés comme des fragments du discours.

4.3. Les fonctions de l'alternance :

Les fonctions de l'alternance codique représentent l'ensemble des facteurs et des raisons qui poussent le locuteur à utiliser le codeswitching. John Gumperz est le premier chercheur à s'intéresser à cette question. En effet, tout en montrant le rôle que joue l'alternance dans les pratiques conversationnelles il en a dégagé les fonctions qui sont à l'origine du déclenchement du codeswitching chez le locuteur bilingue.

Les fonctions citées par Gumperz sont :

- 1- La citation (et le discours rapporté) : dans beaucoup de cas, le sujet parlant recourt à l'alternance pour rapporter un discours tel qu'il a été prononcé.

Exemple :

P : l'étudiant [yguoli] (*il me dit*) madame [ʃawdi] (*reprenez*) je reprends y a pas d' problème.

- 2- La désignation d'un locuteur : cette fonction de l'alternance est identifiable lorsqu'un locuteur adresse un message précis à un interlocuteur parmi plusieurs.

Exemple :

P : y a pas euh y a pas une interaction qui va dans le sens inverse XXX d'accord très bien [haya] (*allez-y*) ././ mademoiselle au fond oui c'est quoi ton prénom.

- 3- L'interjection : l'alternance codique sert également à marquer une interjection dans certains cas.

Exemple :

P : [heh] (*oui*) euh et les euh (le téléphone de l'enseignante sonne) ././ ooh merde (elle raccroche) /.../ e ::t euh et pour protéger leurs femmes

- 4- La réitération : parfois le message exprimé dans une langue est répété dans une autre langue.

Exemple :

P : ce n'est pas une croix ././ c'est une clé ././ dans la culture pharaonique c'est la clé d' l'éternité ././ [miftah el khouloud] (*clé de l'éternité*)

- 5- La modalisation d'un message : cette fonction de l'alternance est identifiable lorsqu'un locuteur modalise des constructions dans le but de préciser un segment précédent.

Exemple :

P : résumer les différentes le résumé [kamel] (*intégral*) hein résumer les différentes étapes ././ alors j'ai ::: ././ j'hésite sur ça

6- Personnalisation versus objectivation : cette fonction se résume dans le degré d'implication du locuteur dans son message (expression de la subjectivité).

Exemple :

P : [hna] (*nous*) on en fait des étalages [ana ʕandi] (*moi j'ai*) une euh femme à mon oncle ./ d'ailleurs [ana ou] (*moi et*) ma cousine [nʕaytoulha] (*nous la surnommons*) la vitrine

Il est à noter que cette liste de fonctions a été critiquée par plusieurs chercheurs. Certains linguistes ont proposé d'autres fonctions pour la compléter, les autres ont proposé des listes différentes. Gumperz lui-même affirme la non-exhaustivité de cette liste. Il souligne à ce sujet :

« [...] une liste des fonctions ne peut expliquer à elle seule ce que sont les bases de la perception de l'auditeur, ni comment elles affectent le processus d'interprétation. Il est toujours possible de postuler des facteurs sociaux extralinguistiques ou des éléments de connaissances sous-jacentes qui déterminent l'occurrence de l'alternance. »¹¹³

5. Conclusion :

Après avoir évoqué les concepts de base autour desquels tourne notre recherche, nous allons entamer la deuxième partie de notre travail qui constitue le volet pratique de cette recherche.

Dans un premiers temps nous allons présenter le corpus et la méthodologie adoptée pour passer dans un second temps à l'analyse de notre corpus selon la grille d'analyse que nous avons élaborée.

¹¹³ GUMPERZ J.J., 1989, *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*, Université de la Réunion, L'Harmattan, p. 82.

DEUXIÈME PARTIE

Méthodologie et analyse du corpus

CHAPITRE 1

Méthodologie et corpus

1. Le choix du sujet

Notre intérêt aux différentes formes de la variation linguistique et à la variété de la langue française utilisée en Algérie n'est pas quelque chose de nouveau. En effet, depuis notre initiation aux études de post-graduation notre vocation vers la variation linguistique et le particularisme lexical n'a pas cessé de grandir.

Nous avons déjà commencé nos réflexions autour des questions de la norme et de la variation linguistique dans notre magister. Cette recherche nous a donné l'occasion d'étudier et d'analyser « l'utilisation des différents registres de langue chez les enseignants du collège ». Les résultats nous ont confirmé l'existence d'une variété linguistique du français en Algérie et plus précisément en contexte didactique. En effet, ces résultats ont contribué à la confirmation des mêmes résultats obtenus par beaucoup d'autres recherches qui ont précédé la nôtre. L'originalité réside dans le fait que cette variété est utilisée par des enseignants face à leurs élèves, pratique qui est inacceptable d'un point de vue normatif. Cette variété véhiculée à l'intérieur des classes est accompagnée d'une utilisation jugée inappropriée des différents registres de langue et même de mots empruntés à l'arabe dans toutes ses variétés.

Ces confirmations nous ont poussés à approfondir nos réflexions sur cette question. C'est pour cette raison que nous avons tenté d'élargir notre analyse vers d'autres types de variation ainsi que vers les phénomènes de contact des langues dans l'enseignement supérieur.

Notre passion vers les différents types de la variation et plus particulièrement la variation lexicale est expliquée par notre implication dans de différents projets de recherche qui s'inscrivent dans une perspective lexicographique variationniste. En effet, notre directeur de recherche Pr. Derradji Yacine nous

a permis de participer à la réalisation de la BDLP¹¹³ Algérie qui s'inscrit dans le cadre d'un projet international réalisé sous la tutelle de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). Dans le cadre de ce projet, nous avons eu l'occasion d'effectuer plusieurs visites au TLFQ¹¹⁴ et d'y rencontrer plusieurs spécialistes du domaine, des chercheurs qui ont contribué à l'avancement des recherches dans le domaine de la variation linguistique. Nos rencontres et discussions avec Pr. Claude Poirier, Pr. Fouzia Benzakour, Pr. Louis Mercier, Pr. Denis de Haies ont participé au développement de nos réflexions autour de la variation.

Nous voulons également signaler l'apport de notre adhésion à l'équipe de recherche dirigée par Pr. Derradji Yacine. Il nous a permis de participer à la réalisation de plusieurs projets de recherche, tel que le projet PNR : « *La variation linguistique dans la presse francophone régionale algérienne* ».

Tout ce que nous venons d'avancer constitue le noyau qui a modelé notre façon de voir la variation linguistique. Tout cela nous a motivé à formuler les questions autour desquelles tourne la présente étude. L'analyse que nous allons effectuer nous permettra de dévoiler une partie de la réalité des pratiques langagières des enseignants au sein du département de français à l'université de Constantine.

À notre connaissance, peu de travaux de recherche ont visé la variation linguistique dans le contexte didactique et plus particulièrement les pratiques langagières des enseignants universitaires¹¹⁵.

¹¹³ Base de Données Lexicographiques Panfrancophone, elle est accessible sur le site : www.ulaval.tlfq.ca/bdlp

¹¹⁴ Trésor de la langue française au Québec.

¹¹⁵ Certains chercheurs du département de français à l'université de Constantine ont déjà effectué des travaux s'intéressant aux pratiques langagières des enseignants universitaires. Nous citons à titre indicatif les travaux de N. Cherrad portant sur « L'analyse des interactions verbales en cours de licence de français ». L'équipe du projet Tassili a également apporté sa contribution à travers

Notre intérêt pour cette étude ne se résume pas dans le simple fait de la description de la variété de la langue française existante à l'intérieur des classes de cours et de la façon dont les enseignants s'en servent. Nous allons plutôt tenter d'énumérer les éventuelles lacunes (dans l'action enseignement/apprentissage) afin de parvenir à proposer des solutions fiables pouvant améliorer l'enseignement de la langue française à l'université algérienne et par conséquent l'apprentissage des étudiants. Ces derniers, doivent être perçus, à notre avis, comme de futurs enseignants de cette langue. C'est pour cette raison que les enseignants doivent doubler leurs efforts afin de leur assurer une bonne formation.

2. Public et terrain d'étude

Étant donné que notre recherche porte sur les pratiques langagières des enseignants de français à l'université, nous avons choisi de prendre comme échantillon d'étude les enseignants du Département des Lettres et Langue française à l'Université Les frères Mentouri Constantine. En effet, le département compte 81 enseignants de grades différents : 27 Maîtres assistants « B », 36 Maîtres assistants « A », 02 Maîtres de conférences « B », 01 Maître de conférences « A », 15 Professeurs.

Les contenus des cours enregistrés sont pour la plupart des cas en étroite relation avec les programmes des modules enseignés. Ainsi, chaque enregistrement dans notre corpus représente une séance de cours de l'un des modules suivants :

- Didactique des langues,
- Écrits comparés,
- Linguistique (sociolinguistique/psycholinguistique),

l'étude de l'alternance codique chez les enseignants de la Facultés des Lettres et des Langues de l'université de Constantine.

- Littérature,
- Pragmatique et Sémiologie,
- Pratique systématique de la Langue,
- Processus d'acquisition,
- Technique d'Expression écrite et orale,
- Théories de la littérature.

L'ensemble des enseignants assure des cours et des TD entrant dans tous les cycles de la formation LMD (Licence, Master, Doctorat). Pour la licence, une seule offre de formation est proposée. Il s'agit d'une licence sans spécialisation que nous pouvons considérer comme un tronc commun où les étudiants suivront des enseignements de base. Ces enseignements vont constituer le point de départ pour les étudiants retenus en Master.

En Master, les étudiants du département auront la possibilité de choisir l'une des spécialités suivantes :

- Analyse du discours
- Didactique
- Étude des textes littéraires
- Phonétique et phonologie
- Sciences du langage

Il est à signaler que beaucoup d'enseignants du département assurent des cours en licence et participent en même temps aux activités d'enseignement et d'encadrement en Master.

D'un point de vue théorique, les étudiants du département de français sont censés maîtriser la langue française avant même d'arriver au département, c'est-à-dire avant leur inscription en première année de licence. Cette licence de français ne leur est pas destinée pour apprendre la langue ou, en d'autres

termes, acquérir des compétences linguistiques et communicatives orales et écrites en français. Le seul module parmi tous les modules de la licence qui vise des compétences linguistiques est celui de PSL (Pratique Systématique de la Langue), l'objectif de ce dernier n'est pas d'installer chez les apprenants des connaissances nouvelles, mais plutôt de renforcer les connaissances acquises préalablement. Par ailleurs, nous pouvons confirmer qu'à quelques différences près, les programmes et les finalités de cette licence sont pratiquement identiques à ceux qu'on peut trouver dans toutes les universités françaises et francophones.

Les étudiants de cette licence vont donc en quelque sorte se spécialiser en français à travers la diversité des connaissances qu'ils vont intérioriser (littérature, linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, didactique des langues étrangères, etc.), pour être orientés à la fin de leur licence vers l'une des options suivantes :

- 1) La recherche scientifique : certains étudiants vont s'inscrire en Master et donc effectuer des recherches et rédiger des mémoires qui les conduiront éventuellement à une inscription en doctorat.
- 2) Le monde professionnel : les étudiants qui n'auront pas eu l'occasion de poursuivre leurs études et de s'inscrire en doctorat (ou ceux qui ne le veulent pas) vont s'orienter directement vers le marché du travail, à savoir dans ce cas : enseigner la langue française (pour la plupart des cas), occuper des postes dans des sociétés et des administrations privées ou étatiques, etc.

Mais la réalité est toute autre. En effet, peu d'étudiants inscrits au département disposent d'un bon niveau en français dès la première année de leurs études. Les étudiants arrivent avec des niveaux différents, témoins

d'apprentissages inachevés, qu'ils cherchent à compléter et à perfectionner durant la période de leur formation.

Les enseignants du département ne sont pas responsables de cette situation. Ils devraient par contre être conscients du fait que leurs étudiants, qui poursuivent des études afin d'obtenir le diplôme qui leur permettra d'enseigner la langue française ou d'effectuer des études de spécialisation, sont en réalité en train d'apprendre la langue. Ce qui signifie que la langue utilisée par ces enseignants face à aux étudiants aura forcément son rôle dans leur processus d'apprentissage, un rôle pouvant être positif ou négatif. C'est pour cette raison que les enseignants sont tenus de véhiculer une langue correcte, une langue pouvant servir de modèle d'apprentissage.

3. Le corpus

3.1. Constitution :

Notre objectif étant d'analyser les pratiques langagières des enseignants du département de français à l'Université Les Frères Mentouri Constantine, notre choix s'est porté sur l'enregistrement audio d'un nombre de cours présentés par des enseignants de licence de français. L'obtention des enregistrements a constitué la première difficulté à surmonter dans la réalisation de cette recherche. Au départ, nous pensions que nous avions à notre disposition plusieurs possibilités pour la constitution de notre corpus, mais au fur et à mesure du développement de nos réflexions autour de notre sujet, ce raisonnement s'est avéré faux.

En effet, la première possibilité que nous avions devant nous et qui nous paraissait simple et efficace était l'observation directe, c'est-à-dire, le fait d'assister aux cours et d'effectuer nous-même la tâche de l'enregistrement. Nous avons vite exclu cette technique de travail pour deux raisons principales : la première est le fait que notre présence dans la classe peut

gêner l'enseignant et par conséquent le conduire à utiliser une langue loin d'être authentique, la deuxième est la difficulté d'obtenir l'accord des enseignants (sous plusieurs prétextes) pour assister à leurs cours.

La deuxième technique d'enregistrement à laquelle nous avons pensé était de demander à l'enseignant lui-même d'effectuer la tâche de l'enregistrement. Cette démarche n'a pas été également sans difficulté. En effet, l'enseignant qui sait que ce qu'il prononce est en train d'être enregistré n'aura jamais le sentiment d'être à l'aise. Cette situation le poussera forcément vers la méfiance et donc l'utilisation de la langue de la manière la plus parfaite possible. Ayant conscience que ce comportement de la part de l'enseignant risque de fausser les résultats de notre recherche, nous avons tenté de sensibiliser les enseignants choisis (ou plutôt ceux qui ont accepté de s'auto-enregistrer) en les informant de :

- L'inutilité de faire des efforts supplémentaires au moment de l'enregistrement.
- L'importance de se comporter d'une manière naturelle et d'ignorer le fait d'être enregistré.
- Notre intention d'étudier certaines caractéristiques de la situation formelle d'enseignement du FLE en classe.
- La garantie du fait que les enregistrements seront utilisés dans une recherche scientifique et que ces derniers resteront dans l'anonymat.

À travers cette démarche nous n'avons pu obtenir que deux cours que nous avons transcrits. L'examen de ces derniers nous a révélé un degré élevé d'autocontrôle chez les enseignants.

Le dernier moyen que nous avons à notre disposition pour la collecte des données, consistait au fait d'utiliser un informateur. Autrement dit, demander à un ou à plusieurs étudiants d'effectuer cette tâche à l'insu des enseignants. Cette démarche ne demeure pas sans risque pour l'étudiant.

Ainsi, nous avons confié un dictaphone numérique professionnel à un étudiant de troisième année de licence qui a pu enregistrer un nombre important de cours avec une qualité de son plutôt acceptable. Les données recueillies représentent donc un ensemble de cours de troisième année qui couvrent la majorité des modules enseignés.

Ces données reflètent, pour nous, une situation authentique de l'état de l'enseignement au département de français. L'analyse de ce corpus nous permettra d'obtenir des résultats exacts concernant la façon dont nos enseignants utilisent la langue française dans leurs pratiques langagières au moment de l'enseignement, et par conséquent, de dégager les éventuelles propositions afin de rendre l'enseignement au sein du département beaucoup plus efficace.

3.2. Description :

Comme nous l'avons déjà mentionné, les données qui constituent notre corpus proviennent d'enregistrements de cours de troisième année de licence LMD. Ces données ont été récoltées entre septembre 2011 et avril 2013.

L'ensemble du corpus étudié est constitué de 21 cours de durées différentes. Ces derniers sont récupérés à partir du dictaphone sous forme de fichiers informatisés au format audio MP3. Pour des raisons (techniques ou liées aux circonstances de l'enregistrement) que nous ignorons, les cours sont parfois constitués de plusieurs fichiers rangés par ordre, mais qui présentent dans certains cas des coupures de courtes durées.

Les contenus des cours enregistrés sont pour la plupart des cas en étroite relation avec les programmes des modules enseignés. Ainsi, notre corpus est constitué de séances de cours. L'ensemble du corpus totalise environ 31 heures d'enregistrements.

Le public choisi est composé de 08 enseignants et de 07 enseignantes. Toutefois, il faut signaler que pour notre recherche, la discrimination par sexe ne constitue pas un paramètre d'étude.

Les 15 enseignants enregistrés ont des grades différents allant du grade de maître assistant jusqu'au grade de Professeur.

3.3.Transcription :

La transcription du corpus a été, pour nous, le moment le plus difficile dans la réalisation de ce travail de recherche. En effet, parmi toutes les tâches que nous avons effectuées pour mener à bien le présent travail, la transcription des données reste la plus délicate. Elle nous a demandé beaucoup d'attention, beaucoup de minutie, mais aussi beaucoup de temps. Lors de la transcription des premiers cours, nous avons procédé à la transcription entière des séances enregistrées y compris certains passages très longs, mais qui ne peuvent être d'aucune valeur pour cette recherche, par exemple : les passages où l'enseignant effectue de la dictée ou lorsqu'un étudiant effectue la lecture d'un texte.

Nous n'exagérons point si nous affirmons qu'à certains moments, les difficultés rencontrées lors de la transcription nous ont causé de longues périodes de rupture avec le travail. Pour cette raison, et après avoir fait plusieurs consultations (de chercheurs), nous avons choisi de ne transcrire que les passages jugés pertinents, autrement dit, ne transcrire que les passages pouvant être objet d'analyse. Ainsi les passages transcrits contiennent au

moins un élément pouvant être traité dans l'un ou l'autre de nos paramètres d'analyse.

Pour ce qui est des conventions de transcription, nous avons choisi d'adopter les mêmes conventions que nous avons utilisées lors de nos travaux de recherche précédents, en y apportant quelques modifications afin de les mieux adapter à notre corpus. Étant donné que notre recherche ne prend pas en compte les phénomènes phonétiques et phonologiques, nous avons choisi de transcrire les passages à la langue arabe d'une manière orthographique aménagée permettant une meilleure lisibilité des données du corpus. Les énoncés en langue arabe sont notés entre crochets et suivies de leurs traductions en français que nous distinguerons par leur mise en forme en italique.

4. Les paramètres d'analyse :

Pour cette analyse, nous avons esquissé l'élaboration d'une grille d'analyse qui s'adapte à notre travail. Elle prend en considération les concepts théoriques présentés auparavant. Ainsi, notre recherche s'est articulée autour des paramètres suivants :

1) La variation diaphasique :

- Les registres employés :

Dans ce paramètre, nous allons énumérer les différents registres présents dans l'ensemble du corpus. Pour y parvenir, nous allons rechercher les principales caractéristiques de chaque registre dans les interventions des professeurs.

- Les changements de registre :

La situation de communication impose généralement le registre à utiliser. Lorsque cette situation reste inchangée, le registre devrait

également rester le même. Dans notre corpus, nous allons tenter de voir s'il existe une alternance dans l'emploi des différents registres de langue chez les enseignants. Si c'est le cas, nous allons essayer de comprendre les constantes qui commandent ces changements.

- Les relations thème/registre et situation de communication/registre:
Dans une séance de cours, la situation de communication peut changer de temps à autre ce qui implique le changement du rôle social occupé par l'enseignant. Ici, nous allons tenter d'expliquer les relations entre les différentes situations de communication existantes dans le corpus et les registres qui y sont utilisés. Nous allons également, dans ce paramètre, examiner les relations entre le registre employé et le thème abordé.

2) Les particularités lexicales :

Toutes les recherches qui ont été effectuées auparavant, ou du moins celles que nous avons consultées, ont confirmé l'existence d'une variété locale du français utilisé en Algérie. Dans cette partie de l'analyse, nous allons essayer d'éprouver l'existence de cette variété dans les pratiques langagières des enseignants universitaires. Pour cela, nous tenterons d'extraire, éventuellement, les particularités suivantes :

- Particularités lexématiques :
 - a- L'emprunt :
 - À l'arabe dialectal,
 - À l'arabe standard.
 - b- La néologie :
 - Par dérivation morphologique : suffixation + préfixation.
 - Par composition.

- Particularités sémantiques :
 - a- Le calque sémantique,
 - b- Le transfert de sens,
 - c- La restriction de sens,
 - d- L'extension de sens,
 - e- La métaphorisation.

3) **Particularités grammaticales :**

Dans ce paramètre d'analyse, nous allons essayer de voir s'il existe une variation grammaticale au sein de notre corpus. Dans les interventions des enseignants, nous allons examiner les points suivants :

- Le genre et le nombre,
- La catégorie grammaticale,
- La construction,
- Les locutions ou expressions originales,
- La particularité de statut.

4) **L'alternance codique :**

- Les langues alternées :
 - L'alternance français/arabe dialectal
 - L'alternance français/arabe standard
- Les types d'alternance:
 - L'alternance inerphrastique,
 - L'alternance intraphrastique,
 - L'alternance extraphrastique.

- Les fonctions de l’alternance :

Dans ce paramètre, nous allons dégager les différentes fonctions de l’alternance selon le modèle proposé par Gumperz. Étant donné que Gumperz lui-même confirme la non exhaustivité de la liste des fonctions proposée, nous allons de notre part dégager les fonctions existantes et en proposer éventuellement d’autres fonctions.

- Les fonctions didactiques :

Dans le contexte d’apprentissage, l’alternance codique peut remplir un rôle différent. En examinant notre corpus, nous allons tenter de voir si les enseignants alternent les langues dans un objectif didactique.

Les conventions de transcription :

À défaut de l’existence d’un système de transcription universel, nous avons essayé de choisir un système qui s’adapte le plus avec notre corpus. Les conventions de transcription présentées ci-dessous sont inspirées de deux systèmes, le premier est celui de Claire Blanche Benveniste, le deuxième est celui de D. Morsly :

P : Professeur

E1, E2, E3,...En : Elèves

/./ Pause très courte

/../ Pause moyenne

/.../ Pause longue

Les chevauchements : les énoncés sont soulignés.

Les hésitations : euh

Les onomatopées (doutes, acquiescements, régulateurs) : hein, mmm.

Accentuation d’une consonne, d’un mot, d’une partie de l’énoncé : en gras.

Élision d’un son : ’

Allongement vocalique ::::: (selon la longueur)

Intonation montante : >

Intonation descendante : <

Interruption : /

Suite de syllabes incompréhensibles ou passage inaudible : xxx

Les remarques du transcripteur sont entre parenthèses : ()

Les énoncés produits dans une autre langue sont entre crochets : []

Le passage à la langue arabe est transcrit selon le tableau suivant :

أ	a	ر	r	ف	f
ب	b	ز	z	ق	q
ت	t	س	s	ك	k
ث	t	ش	ch	ل	l
ج	dj	ص	s	م	m
ح	h	ض + ظ	d	ن	n
خ	kh	ط	t	ه	h
د	d	ع	ʕ	و	w
ذ	d	غ	ã	ي	y

CHAPITRE 2

Analyse de la variation diaphasique

1. Introduction :

Depuis l'émergence de la « *didactique des langues* » en tant que science à part entière, les efforts des chercheurs n'ont pas cessé de se multiplier afin de découvrir les meilleures méthodes et outils permettant d'améliorer le rendement de l'enseignement, et par conséquent, de l'apprentissage.

Comme nous l'avons mentionné dans notre exposé théorique, la question de l'enseignement de la norme linguistique est confrontée aux contraintes de terrain. Ces derniers, rendent très difficile l'enseignement d'une seule et unique norme de la langue cible dans tous les coins d'une sphère linguistique donnée.

En ce qui concerne la variation diaphasique, nous voulons rappeler que toute langue offre un éventail varié de niveaux qui se situent différemment par rapport à la norme de référence. Ainsi, certains niveaux ou registres sont « recommandés, d'autres neutres, et d'autres enfin condamnés par la communauté linguistique »¹¹⁵. Chaque niveau renvoie donc, soit à une classe sociale soit à une situation de communication bien précise. Dans certaines situations le locuteur opère librement des choix lexicaux et syntaxiques. Cette liberté de l'usage de la langue conduit à déduire que les registres de langue doivent être traités en termes d'écarts par rapport à une référence.

En didactique des langues étrangères, les enseignants sont théoriquement tenus d'enseigner une langue standard et par conséquent s'exprimer en employant les registres « soutenu » et « courant ». Or, la présence de cette variété de registres au sein d'une même langue ainsi que l'usage personnel de chaque enseignant ne peuvent que rendre cette tâche plus difficile. En d'autres termes, chaque écart par rapport à la norme peut affecter directement le processus d'acquisition de l'apprenant.

¹¹⁵ARRIVE M., GADET F., GALMICHE M., 1986, *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, p. 597.

Dans cette deuxième partie de notre recherche, nous allons faire une analyse de la variation diaphasique dans les productions langagières des enseignants de troisième année de licence du département de français à l'université de Constantine. Il est évident qu'à ce stade, l'enseignant ne représente plus pour l'étudiant l'unique source d'apprentissage. Tout de même, les pratiques langagières des enseignants peuvent jouer un rôle important dans la formation de ces futurs enseignants de français.

Dans ce chapitre, nous allons analyser les données recueillies afin de dégager les différents registres de langue utilisés par les enseignants face aux étudiants et mettre en évidence la relation entre les registres employés et les registres préconisés.

Nous allons par la suite élargir notre analyse pour comprendre certains phénomènes autour de l'emploi des registres de langue chez les enseignants enregistrés. En effet, nous essayerons de discerner les constantes qui commandent les alternances de registres ainsi que les relations entre la situation de communication et le registre employé.

2. Les registres employés :

2.1. Le registre courant :

Ce registre est le mieux adapté à la situation d'enseignement/apprentissage. En situation didactique, les discours émis et reçus doivent être réalisés en registre courant ou « neutre », comme certains chercheurs préfèrent le nommer, afin d'assurer une meilleure intercompréhension entre l'enseignant et ses apprenants.

L'analyse de notre corpus a montré que l'utilisation du registre courant est constatée chez tous les enseignants enquêtés. Ce registre, moins marqué par la situation de communication, ne retient pas l'attention et donne l'impression

d'une langue correcte. En utilisant le registre courant, les enseignants s'efforcent d'employer un vocabulaire usuel afin d'éviter les complications et faciliter la compréhension des étudiants.

Nous avons donc relevé dans les extraits réalisés en registre courant des phrases bien construites (mais sans recherche stylistique), une syntaxe correcte, l'utilisation des temps simples de l'indicatif, etc.

Nous mentionnons, à titre indicatif, les extraits suivants :

Extrait du cours N°3 :

« *Greimas* »

P : ce eu::h module et l'enseignant aussi XXX ../ alors qu'est-ce que je disais ../ eu :h Greimas a fait Greimas est un autre sémioticien qui a lu le livre de eu ::h Vladimir Propp ../ le livre de Vladimir Propp s'appelle morphologie du conte ../ qu'est-c' que Propp a fait ../ il a étudié plus d'une centaine de conte et il est arrivé à la conclusion que les contes ../ présentent toujours la même organisation la même structure ../ il compte les fonctions qui se suivent dans l'ordre départ XXX action etcetera et cetera ../ euh eu ::h XXX et il a établi son schéma le schéma de conte et des fonctions XXX ../ Greimas qui est un autre sémioticien français XXX a étudié l'ouvrage de eu:::h de Vladimir Propp

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignant utilise une langue simple qui ne contient aucune marque de registre. Il emploie un vocabulaire usuel que tout étudiant peut comprendre sans aucune difficulté. Le lexique ainsi que la phonologie utilisée correspondent à une langue correcte qui demeure proche de celle des dictionnaires. Ainsi, malgré que cet extrait soit relevé d'un cours de littérature, nous remarquons que l'enseignant ne cherche aucune figure stylistique. En évoquant une époque lointaine, il utilise le passé simple (« *qui a lu* », « *il a étudié* », etc.) au lieu du passé simple qui peut être plus adapté à ce genre de contenu. Cela est dans l'objectif de faciliter la compréhension des étudiants. Nous relevons également dans cet extrait la

forme interrogative « *qu'est-ce que ?* », cette forme représente une phrase interrogative ordinaire qui ne contient pas de marque de registre.

Extrait du cours N°04 :

« *La fonction symbolique* »

P : (...) ces éléments ont une relation avec euh si vous n'avez pas la même éducation si vous n'avez pas les mêmes repères si vous n'avez pas la même culture // et puis il y a des gens que tu retrouves qui te comprennent parfaitement // les artistes en général c'est des gens qui vont au-delà des mots // c'est-à-dire ils s'arrêtent pas aux mots // le mot lui-même ne prouve rien //, mais c'est ce qu'il cache le mot // c'est la même chose les symboles par exemple dans les sociétés // cette fonction symbolique // elle se manifeste dans les mots dans les images dans les objets dans les relations dans toute chose hein // sans la fonction symbolique je ne peux faire aucune interprétation

Malgré le fait que cet extrait contient certaines caractéristiques qui marquent d'autres registres, nous l'avons considéré comme un passage appartenant au registre courant. Cela est dû au vocabulaire très usuel utilisé par l'enseignante ainsi qu'à l'absence de troncation au niveau de la prononciation. Ce dernier point est très représentatif à notre avis, car sur l'ensemble du corpus il nous a été très difficile de repérer des passages, plus ou moins longs, réalisés entièrement en registre courant.

Extrait du cours N°07 :

« *Les dialectiques* »

P : du coup // on vous dit sans vouloir attribuer a priori à chaque signe une signification particulière //, mais au contraire en essayant de mettre à jour les dialectiques qui entrent en jeu dans la construction de ses significations // on revient aux probabilités // qui dit dialectiques on est en plein probabilités // oui qui dit dialectiques on est en plein probabilités // du coup ça peut-être ceci ça peut vouloir être cela

Comme les deux premiers extraits, ce dernier se caractérise par l'emploi de termes ordinaires accompagné d'une bonne prononciation qui donne l'impression d'entendre un français correct. La spécificité de cet extrait réside dans l'utilisation du présent de l'indicatif ainsi que des verbes à l'infinitif. Nous estimons que dans les cas où la langue est utilisée par les enseignants de la manière la plus simple possible, ces derniers sont en mesure de fournir des efforts en respectant les règles grammaticales et phonologiques. Ces efforts sont généralement fournis inconsciemment dans l'objectif de faciliter la compréhension des apprenants et donc pouvoir transmettre leurs messages.

Extrait du cours N°011 :

« *La référence* »

P : voilà ./ si vous ne citez pas votre référence ./ votre travail n'est pas crédible ./ d'accord > citez la source ./ j'ai consulté tel ou tel livre tel ou tel ouvrage j'ai consulté eu ::h une œuvre littéraire par exemple XXX un texte électronique euh donnez une référence ./ cette référence ou ces références donnent avec le travail une crédibilité scientifique ./ et par conséquent la note devient plus bonne plus intéressante ./ donc il faut citer que vous avez trouvé des éléments littéraires ./ hein

Dans cet extrait, nous observons deux phénomènes que nous considérons comme très rares à relever dans les interventions des enseignants sur l'ensemble des cours que nous avons enregistrés. Le premier est la prononciation exacte du verbe défectif « *voilà* ». Nous avons constaté que la plupart des enseignants y appliquent une abréviation lexicale en prononçant « *'oila* », ce qui renvoie vers d'autres registres. Le deuxième est la réalisation correcte de la négation dans les phrases « *si vous ne citez pas votre référence* » et « *votre travail n'est pas crédible* ». En effet, l'enseignant a réalisé deux négations complètes sans suppression du « *ne* », cette forme complète de la négation est rarement réalisée par les enseignants.

Dans l'impossibilité de donner des indications chiffrées des fréquences d'emploi sur l'ensemble du corpus, nous pouvons affirmer que la fréquence du registre courant est plutôt faible. Le seul aspect qui nous a permis de détecter ce registre est le plan lexical, c'est-à-dire, l'emploi du vocabulaire neutre. Ce dernier est souvent mêlé à d'autres traits qui marquent d'autres registres.

2.2. Le registre soutenu :

Ce registre peut être identifié à partir d'un bon nombre de caractéristiques. Étant donné que le registre soutenu est réservé beaucoup plus à l'écrit et à certaines situations de communication ou le locuteur manifeste un effort pour bien s'exprimer, le milieu didactique ne représente pas un lieu favorable à une utilisation exclusive du registre soutenu, car il n'est pas ressenti comme spontané.

Compte tenu des contraintes de la situation de communication, nous estimons qu'il est tout à fait normal que certaines caractéristiques de ce registre telles que le vocabulaire rare et les figures de style recherchées n'apparaissent pas dans notre corpus. Par contre, des caractéristiques telles que le vouvoiement et l'utilisation de certaines formules de politesse sont présentes dans nombre d'interventions des enseignants. Pour distinguer les séquences réalisées en registre soutenu dans le discours des enseignants, nous nous sommes basé sur la recherche de ces deux dernières caractéristiques.

L'analyse des données a montré que le registre soutenu est employé d'une manière moins signifiante que celle du registre courant.

Extrait du cours N°01 :

« *Désolé* »

P : bonjour tout l'monde /.../ eu::h désolé pour ce matin hein ././ on a eu un contrôle

E1 E2 En : XXX

P : c'était plus fort /.../ eu ::h /.../ XXX

E1 : XXX

P : où est-ce on s'est arrêté la dernière fois >

E1 E2 En : XXX

P : donc on va essayer un p'tit peu de progresser s'il vous plaît ././ avec votre permission < ././ eu ::h donc vous allez directement à la ligne /.../ c'est la suite euh toujours concernant l'erreur donc en dernière phrase d'
eu ::h

Dans cet extrait qui représente le début de l'interaction enseignant/étudiants, nous remarquons que l'enseignant commence par la phrase « *bonjour tout l'monde* ». Cette formule de politesse est utilisée d'une manière spontanée pour saluer les étudiants avant d'entamer le contenu du cours. Il s'agit d'une formule de politesse standard que nous trouvons chez la plupart des enseignants.

Après avoir salué les étudiants, l'enseignant enchaîne par la phrase « *désolé pour ce matin* ». Nous remarquons qu'à travers cette phrase, l'enseignant présente des excuses aux étudiants à cause d'une séance qu'il a dû annulée. Il ne se contente pas uniquement par la présentation des excuses, mais il va jusqu'à donner des justifications en formulant d'abord la phrase « *on a eu un contrôle* », puis en disant « *c'était plus fort* ».

Compte tenu de la situation hiérarchique de l'enseignant, cette intervention est placée pleinement en registre soutenu.

Après un court échange avec les étudiants à propos de l'état d'avancement du cours, l'enseignant utilise encore deux phrases appartenant au registre soutenu. En effet, lorsqu'il a voulu entamer sa séance de cours l'enseignant s'est adressé aux étudiants par les phrases « *s'il vous plaît* » et « *avec votre permission* ». Il est évident qu'en utilisant ce style avec ses étudiants,

l'enseignant cherche à la fois l'attention des étudiants et une atmosphère favorable au travail.

Observons les deux extraits suivants :

Extrait du cours N°01 :

« *N'écrivez pas* »

P : (...) des formulations différentes ./ des formulations différentes ./ des siennes ./ des formulations différentes des siennes /.../ là où euh n'écrivez pas s'il vous plaît c'est là où on peut parler ici de co-construction du sens ./ euh c'est dans le cas où ./ le eu ::h le sens euh d'un cours quelconque se construit mutuellement entre enseignant et enseigné

Extrait du cours N° 11 :

« *Le nom* »

P : troisième année groupe deux < ./ alors troisième année groupe
E1 : deux
P : groupe huit groupe trois et groupe deux ./ vous commencez >
E1 : eu ::h oui
P : le nom s'il vous plaît
E1 : Abdelaziz Nadia

Dans les deux extraits précédents, et à l'instar de nombreux autres extraits du corpus, nous remarquons l'utilisation de la formule de politesse « *s'il vous plaît* ». Cette formule est utilisée généralement par les enseignants pour plusieurs raisons et dans plusieurs situations.

Dans la première séquence, nous remarquons que l'enseignant qui était en train de dicter le cours voulait interrompre la dictée pour expliquer le point qu'il venait d'aborder. Lorsque certains étudiants qui n'ont pas compris qu'il s'agit d'une intervention de la part de l'enseignant pour apporter certaines précisions autour du point abordé dans la dictée, ils ont continué à écrire ce que prononce l'enseignant. Pour leur faire comprendre qu'il ne s'agit pas de la suite du cours, l'enseignant s'est adressé aux étudiants concernés par la

phrase « *n'écrivez pas s'il vous plaît* ». Dans cette séquence, l'utilisation de cette formule est la preuve que l'enseignant en question cherche à garder un certain respect mutuel avec ses étudiants.

Dans la deuxième séquence, nous constatons que l'enseignant utilise la formule de politesse « *s'il vous plaît* », non pas pour s'adresser à l'ensemble ou à un groupe d'étudiants, mais il s'agit ici d'une interaction directe avec une seule étudiante. En effet, l'enseignant qui voulait donner la parole à l'un des étudiants pour présenter un exposé préparé préalablement n'a pas utilisé la technique de la désignation directe ou par ordre alphabétique à partir d'une liste. Bien au contraire, il voulait donner une liberté à ceux qui se portent volontaires pour présenter leur exposé. Nous constatons que cet enseignant, et avant même d'utiliser la formule de politesse « *s'il vous plaît* », a commencé par l'interrogation « *vous commencez ?* » en s'adressant à une étudiante. Malgré le fait que l'interrogation par intonation est une marque d'un autre registre, le vouvoiement reste un indicateur puissant de l'appartenance de cette conversation au registre soutenu.

Extrait du cours N°04 :

« *Les bijoux* »

P : allez je vous écoute ceux qui aiment ./ même ceux qui aiment sont libres

E3 : moi personnellement je préfère les bijoux de fantaisie par rapport à l'or

P : alors madame préfère les bijoux de fantaisie par exemple ./ les autres ./ [aya] je vous écoute

E5 : madame moi je préfère l'argent

P : vous préférez l'argent ./ vous vous préférez l'argent

E5 : oui

P : beaucoup plus que l'or

E5 : oui

P : vous n'avez pas de raison >

Cette séquence représente une courte interaction entre l'enseignante et deux étudiantes. Le sujet de cette séquence tourne autour d'une question que l'enseignante a posée aux étudiants pour connaître leurs avis sur la question de préférence entre l'or et l'argent.

Lorsque la première étudiante a donné son avis « *moi personnellement je préfère les bijoux de fantaisie* », l'enseignante a immédiatement réagi à cette intervention. En reprenant cet avis devant toute la classe, elle a utilisé l'appellation « *madame* » pour désigner l'étudiante en question.

La deuxième étudiante a donné un avis différent « *madame moi je préfère l'argent* ». En réaction à cet avis, l'enseignante a employé à deux reprises la phrase exclamative « *vous préférez l'argent !* » pour marquer son étonnement. Devant les confirmations de l'étudiante, l'enseignante lui demande ses raisons « *vous n'avez pas de raison ?* ».

Ce qui compte le plus pour nous dans ces interventions, c'est le vouvoiement spontané employé par l'enseignante à l'égard de ses étudiantes lors d'un débat en classe.

Extrait du cours N° 11 :

« *Shakespeare vs Voltaire* »

E12 : (...) pour les anglais aucun n'est XXX à Shakespeare et pour les français c'est Voltaire XXX la relation existante entre Voltaire et Shakespeare c'est que Voltaire a subi l'influence de Shakespeare par protestation

P : euh vous avez deux plus ./ vous avez une bonne eu ::h expression ./ euh mademoiselle c'est à vous

P13 : Shakespeare génie de la culture anglaise et Voltaire le génie de la culture français ./ l'émetteur Shakespeare le récepteur Voltaire

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignant s'est étalé dans l'explication de certains points en relation avec un exposé qui vient d'être

achevé par un étudiant. Après avoir terminé ses précisions, il informe l'étudiant concerné qu'il est récompensé pour le bon travail qu'il a présenté « *vous avez deux plus* », il continue à vanter son étudiant devant la classe en lui déclarant « *vous avez une bonne expression* ». Il s'agit ici, à notre avis, d'une stratégie utilisée par l'enseignant afin de motiver le reste des étudiants.

Pour désigner une nouvelle étudiante afin d'exposer son travail, l'enseignant utilise le mot d'adresse « *mademoiselle* » alors que dans beaucoup de cas pareils les enseignants se contentaient de regarder l'étudiant désigné et de lui dire « *oui* ». L'enseignant enchaîne son intervention par « *c'est à vous* ».

À travers les traits remarquables précédemment tels que le vouvoiement les mots d'adresse ou les formules de politesse, nous confirmons que l'ensemble des enseignants enregistrés utilisent le registre soutenu dans leurs interactions avec les étudiants. Quant à la fréquence d'emploi de ce registre, nous pouvons confirmer qu'à travers l'examen de notre corpus, nous l'avons jugée très faible.

2.3. Le registre familier :

Contrairement aux registres abordés précédemment, la plupart des caractéristiques du registre familier sont attestées avec une forte fréquence d'apparition chez la plupart des enseignants enquêtés. Toutefois, il est à noter que la fréquence d'utilisation du registre familier est jugée plus ou moins moyenne chez un nombre très limité d'enseignants.

L'analyse des données recueillies montre que la quasi-totalité des caractéristiques du registre familier que nous avons détaillé précédemment dans notre partie théorique sont omniprésentes dans les pratiques langagières des enseignants du département.

Contrairement aux registres abordés précédemment, les caractéristiques du registre familier attestées dans notre corpus affectent tous les aspects de la langue. Nous avons donc relevé des caractéristiques qui touchent aux aspects suivants :

1. Lexical : tel que l'utilisation du vocabulaire relâché,
2. Syntaxique : tel que le forme interrogative directe ou la suppression de « ne » dans la négation,
3. morphologique : tel que les abréviations non lexicalisées,
4. phonologiques : tel que la prononciation rapide et moins soignée.

Extrait du cours N°4 :

P : jamais > faut jamais dire jamais (rires) /.../ le père Noël vous savez c'est pas une fête religieuse ./ juste une fête familiale ça fait partie de la tradition commerciale et marketing tout simplement

Dans cet extrait, nous remarquons l'absence du « *ne* » de la négation dans les locutions négatives « *faut jamais* » et « *c'est pas* » (au lieu de « *il ne faut jamais* » et « *ce n'est pas* »). Dans la première locution, nous remarquons également l'omission du pronom « *il* » dans l'expression « *faut jamais* » (au lieu de « *il ne faut jamais* »).

Nous avons également relevé, dans cet extrait, la contraction du pronom « *cela* » en « *ça* ». Cette contraction est très fréquente chez les enseignants du département. Celui qui consulte notre corpus remarquera facilement que dans les interventions des enseignants, même chez ceux qui utilisent les registres soutenu et courant d'une manière plus signifiante par rapport à leurs collègues, cette contraction semble être la norme. L'utilisation du pronom « *cela* » est jugée très rare.

Observons les extraits suivants :

Extrait du cours N°2 :

E1 E2 En : concept concept

P : du concept qui veut dire > ././ c'est quoi un concept

E3 : des idées

Extrait du cours N°2 :

E1 E2 En : non non

E2 : le quatrième et troisième

P : ou lalah > ././ quatrième et troisième

E3 : lettre ouverte à mon nom

P : alors laissez lettre ouverte à mon nom ././ on la fera plus tard on reviendra sur les fonctions du langage ././ je voudrais qu'on finissent avec la lettre de Gide ././ à Proust

Extrait du cours N°2 :

P : oui est-ce que on a réécrit la lettre dans un registre

E1 E2 En : non non

P : standard est-ce que je vous ai demandé de le faire

E1 E2 En : non non

P : méchant enseignant

E1 E2 En : (rires)

E3 : non gentille

P : gentille >

E1 E2 En : oui oui

P : vous êtes sûr >

E1 E2 En : oui oui

P : ou lala :::h je suis flattée ././ alors c'qu'on va faire c'est que je vous donne à peine dix minutes pour essayer de réécrire la lettre

Dans les extraits précédents, nous avons remarqué la présence de plusieurs caractéristiques du registre familier.

Dans la première séquence, nous avons relevé deux types de locutions interrogatives appartenant à ce registre. En effet, lorsque l'enseignante avait posé une question tous les étudiants ont répondu « *concept* ». Voulant continuer son explication pour leur éclairer le sens du mot « concept », elle

leur pose la question à travers la phrase « *du concept qui veut dire* ». Cette phrase qui ne semble pas être interrogative a été accompagnée d'une intonation interrogative, il s'agit donc d'une interrogation par intonation. Après un court silence qui indique que les étudiants n'ont pas saisi la question, l'enseignante a essayé de reformuler la question pour qu'ils puissent répondre. Elle a utilisé alors la locution interrogative directe « *c'est quoi un concept ?* » au lieu de « *qu'est-ce qu'un concept ?* » par exemple.

La deuxième séquence est porteuse également de quelques traits du registre familier. Nous remarquons d'abord l'interjection « *oulalah* ». Cette interjection est employée couramment par cette enseignante pour exprimer son exclamation ou sa surprise. Il est à noter que cette interjection est attestée également chez certains autres enseignants. La deuxième remarque que nous avons relevée dans cet extrait est l'utilisation du pronom « *on* ». En effet, l'enseignante a remplacé le pronom personnel « *nous* » par le pronom sujet « *on* » trois fois de suite dans un seul tour de parole.

Ce qui a attiré notre attention dans le troisième extrait est beaucoup plus l'ambiance de l'interaction. Nous avons remarqué que les douze tours de parole qui constituent cette conversation ne reflètent pas la situation de communication, c'est-à-dire la situation d'enseignement/ apprentissage. En effet, après avoir posé des questions aux étudiants sur des activités liées au cours, l'enseignante s'est rendu compte qu'elle avait oublié d'accomplir une tâche importante pour la suite de la séance.

En guise d'autopunition, elle déclare devant tous les étudiants « *méchant enseignant* » pour parler d'elle-même, les étudiants réagissent en riant puis en l'informant qu'elle était gentille contrairement à ce qu'elle disait.

En réaction au jugement des étudiants, elle riposte avec une intonation interrogative « *gentille ?* ». Devant les confirmations des étudiants « *oui,*

oui », elle réagit encore en utilisant une interrogation directe « *vous êtes sûr ?* » accompagnée d'un ton ironique.

Encore une deuxième fois, les étudiants confirment à l'unanimité « *oui, oui* ». En ce moment l'enseignante réagit dans un style très relâché « *oulala ::h je suis flattée* ». Cette séquence n'est en réalité qu'un exemple parmi de nombreuses séquences semblables que nous avons relevées dans notre corpus, elles reflètent la réalité de l'utilisation de la langue chez beaucoup d'enseignants du département.

Extrait du cours N°2 :

E1 E2 En : non non

P : alors on revient un p'tit peu on fait u ::n petit eu ::h topo sur la situation ./ d'accord > donc euh on a fait les déictiques >

E2 : oui

E1 E2 En : oui oui

Dans cette petite séquence interactive, nous avons un seul tour de parole de l'enseignante. Malgré le fait qu'il soit très court, ce tour de parole est porteur de quatre traits marquant le registre familier. En premier lieu, nous remarquons l'emploi du pronom « *on* » au lieu de « *nous* », ce phénomène que nous avons déjà relevé précédemment est un phénomène très fréquent chez tous les enseignants du département.

Deuxièmement, nous relevons une syncope dans la prononciation de l'adjectif « *p'tit* », cette syncope est le résultat de l'abandon du *e* muet dans « *petit* ». Cette métaplasme qui consiste en la disparition d'un ou de plusieurs phonèmes au sein d'un même mot est un phénomène qui inonde notre corpus. Il s'agit d'un phénomène que nous avons relevé chez tous les enseignants sans exception avec une forte fréquence d'apparition.

Le troisième trait du registre familier que nous remarquons dans cette séquence est encore une métaplasme qui consiste en l'élision d'un ou de

plusieurs phonèmes en fin de mots. Il s'agit de l'apocope que nous relevons dans l'utilisation du mot « *topo* ».

La quatrième caractéristique se résume dans l'interrogation par intonation dans la phrase « *on a fait les déictiques* ».

Extrait du cours N°2 :

P : c'est tous c'que je veux ././ donc ne commencez pas à faire du mot à mot ././ comme ont fait les autres étudiants c't-à dire ils ont pris le premier mot ils ont essayé d' trouver euh l'autre mot dans un registre standard non ././ gardez l'idée ././, mais on va redire les choses à notre façon ././ cinq dix minutes en binôme à deux essayez de réfléchir sur un travail commun ça ira plus vite ././ je passerai dans les rangs pour voir où vous en êtes ././ et essayer de vous conseiller un tout p'tit peu

E6 : oui

P : alors on se met au travail cinq dix minutes quand je dis cinq dix minutes ça veut dire qu'on a un autre TD à voir après /.../ donc on a pris le poème sur la ponctuation et

E4 : oui

Dans cet extrait, nous relevons l'abandon du *e* muet dans : « *c'que* » au lieu de « *ce que* », « *c't-à dire* » au lieu de « *c'est-à-dire* », « *d'trouver* » au lieu de « *de trouver* », « *un tout p'tit peu* » au lieu de « *un tout petit peu* ». Ces exemples nous indiquent clairement que, pour cette enseignante, le fait de bien s'exprimer est le dernier de ses soucis.

Nous relevons également deux anacoluthes à travers les ruptures dans les constructions des phrases « *ils ont pris le premier mot ils ont essayé* » et « *cinq dix minutes* ». En effet, dans la première phrase nous avons relevé la suppression d'une conjonction de coordination. Dans la deuxième phrase, l'enseignante voulant accorder aux étudiants un temps de travail allant de cinq

à dix minutes, elle n'a pas pris la peine de formuler une phrase syntaxiquement correcte.

Ces phénomènes nous renseignent sur le faible degré d'attention que portent les enseignants à leurs propre discours. Ce fait est le résultat d'un degré très élevé de liberté dans leurs pratiques langagières.

Extrait du cours N°2 :

P : (...) 'oilà ./ l'idée ./ on garde l'idée on garde le sens, mais on change le style on pend XXX phrase nos propres moyens linguistiques XXX pas de la traduction si vous voulez le passage d'un registre à l'autre du mot à mot ça sert à rien pa' c' que vous allez vous retrouver dans la première lettre ./ c'est simple imaginez vous êtes ./ Gide ./ vous avez fait une énorme erreur vous écrivez à Proust pour présenter des excuses ./ essayez de vous de vous mettre dans la peau de Gide /.../

P : madame XXX

P : j'ai pas dit transformer j'ai dit réécrire ./ dans le registre en utilisant le registre standard ./ c'est-à-dire que euh vous allez garder le sens l'idée qu'on a vu la dernière fois ./ et imaginer vous êtes Gide ./ et vous allez écrire votre lettre

L'examen de cette séquence nous confirme que les traits du registre familier sont très abondants dans les interventions des enseignants.

Nous relevons d'abord l'abandon du *v* initial dans « 'oilà » au lieu de « *voilà* » puis l'utilisation du pronom « *on* » au lieu de « *nous* ». Nous remarquons également dans la phrase « *ça sert à rien pa' c' que* », la contraction du pronom « *cela* » en « *ça* » et la troncation de « *parce que* » en « *pa' c' que* ».

Dans cet extrait, nous relevons encore une anacoluthie dans la phrase « *c'est simple imaginez vous êtes Gide* » au lieu de « *c'est simple imaginez que vous êtes Gide* ».

Observons les deux extraits suivants :

Extrait du cours N°2

E1 E2 En : XXX

P : vous avez signé > ././ pourquoi t'a pas fait > XXX

E8 : XXX

P : c'est quoi ça XXX

Extrait du cours N°2 :

P : non non y a pas de verbe introducteur ././ après courriers par contre il y a > ././ il y a quoi > a scrupuleusement répondu à chacun des courriers ././ par une lettre

L'examen des deux extraits précédents nous révèle que cette enseignante n'utilise pratiquement que deux formes interrogatives. La première est l'interrogation par intonation « *vous avez signé* », il s'agit ici d'une phrase déclarative simple transformée en interrogation à travers le ton interrogatif. La deuxième forme représente l'interrogation directe :

« *pourquoi t'a pas fait* », dans cette phrase l'enseignante interroge l'un de ses étudiants sur les raisons qui l'ont empêché de signer la fiche de présence. Cette interrogation est formulée typiquement en registre familier, d'abord le « *u* » de « *tu* » est abandonné puis le « *ne* » de la négation est supprimée. La formulation de cette phrase aurait pu être par exemple : « *pour quelle raison n'avez-vous pas signé ?* »

Pour les deux autres interrogations, l'enseignante aurait pu formuler par exemple :

« *Qu'est-ce que c'est ?* » pour « *c'est quoi ça* »

« *Qu'est-ce qu'il y a ?* » pour « *il y a quoi* »

Parmi les phénomènes d'ordre lexical que nous avons relevé dans notre corpus, nous soulignons la fréquence relativement élevée de l'utilisation du vocabulaire familier. Les enseignants font appel assez souvent à des termes ou locutions qui ne sont pas en adéquation avec leur statut social dans la situation de communication.

Le lexique est considéré comme l'élément le plus facile à intérioriser par un apprenant en phase d'apprentissage d'une langue. En effet, l'étudiant qui reçoit le discours de son enseignant est considéré comme étant en situation d'apprentissage passif. Ce que l'apprenant intériorise passivement peut être exploité plus tard et donc passer à l'étape de la production active. C'est pour cette raison que les enseignants doivent avoir le souci de « bien parler » devant leurs étudiants.

L'utilisation du vocabulaire familier peut avoir plusieurs interprétations :

- Soit que les enseignants ne se soucient pas de l'impact que peuvent avoir leurs pratiques langagières sur le processus d'acquisition des étudiants, et donc ils utilisent la langue selon leurs usages personnels ;
- Soit qu'ils sont tellement habitués à voir les étudiants que le degré d'attention qu'ils portent à leurs discours est devenu insignifiant, ce qui explique l'absence de la recherche stylistique ;
- Ou soit encore que les enseignants considèrent que les étudiants ne sont pas en phase d'apprentissage de la langue, et par conséquent ils focalisent leurs efforts sur les contenus des cours en oubliant l'aspect linguistique.

Ces phénomènes sont présents en abondance dans notre corpus. Les extraits en sont révélateurs :

Extrait du cours N°6 :

P : moi je suis très vieux jeu hein ./ sur ces choses j' suis très très vieux jeu je le dis ./ moi j'aime les euh machos

E3 : [tsema kounhar triha] (*c'est-à-dire chaque jour il te frappe ?*)

P : no ::n >

Extrait du cours N°5 :

P : eu ::h je sais pas vous entrez dans un magasin vous avez un objet par exemple ./ euh qui eu ::h qui est tout rond tout circulaire tout mignon et euh la première impression ooh c'est beau c'est mignon XXX et puis quand si jamais c'est euh euh plus la l'euh les traits les lignes plus y a des angles plus l'objet est pris avec sérieux ./ un portable qui est carré ce n'est pas la même chose qu'un portable qui a des arrondis ./ [hadak zařma hna] (*celui-là est soit disant*) ça fait branché [w lokhor] (*et l'autre*) ça fait classique

Extrait du cours N°5 :

P : qu'est c'qu'il fait que ce soit retro ou que ce soit e ::h branché par exemple ./ dans les euh la mode et tout ./ c'est parc'que vous avez une référence qu'on vous projette à chaque fois à la télévision euh à la publicité à internet euh ./ eu ::h c'est voulu c'est pour vous exploser votre portefeuille et puis pour eu :h

Extrait du cours N°8 :

E2 : XXX ils ont créé des problèmes euh avant de venir même chez euh chez nous

P : je sais ./ ben moi c'était le choc pour moi le jour du contrôle je voyais cinq ou six étudiants je pensais que les groupes euh ./ c'est vrai que j'ai les listes ./, mais j'étais très satisfaite (...) moi je suis très peinarde ./ XXX en amphi, mais j'aime pas euh quand il y a beaucoup d'monde on n'arrive plus à gérer

L'examen des extraits précédents nous confirme l'utilisation spontanée du vocabulaire familier ou « relâché » si nous nous permettons de le nommer ainsi.

Dans la première séquence, nous remarquons le ton relâché employé par l'enseignante face à ses étudiants. D'abord, en parlant d'elle-même, elle se

qualifie de « vieux jeu » en le prononçant clairement « *moi je suis très vieux jeu* », et puis en donnant son avis sur le sujet de discussion en employant le terme péjoratif « *macho* ».

La deuxième séquence ne semble pas être moins relâchée que la première. Nous avons relevé la phrase exclamative « *ooh c'est beau c'est mignon* » qui commence par l'interjection allongée « *ooh* » et se termine par l'utilisation du terme « *mignon* ». En ce qui concerne le lexique, nous relevons également dans cette séquence l'utilisation des termes familiers « *branché* » qui signifie une personne conforme aux dernières tendances de la mode et le terme « *classique* ». Pour ce dernier, ce n'est pas le mot lui-même que nous considérons comme familier, mais c'est la connotation qui lui est attribuée dans ce contexte en l'opposant à « *branché* ».

Dans le troisième extrait, nous remarquons encore la présence du terme « *branché* », mais cette fois c'est en opposition avec le terme « *retro* ». Ce dernier est formé par apocope à partir de l'adjectif « *rétrospectif* ».

Pour la quatrième séquence, nous ne voulons pas revenir sur les phénomènes que nous avons déjà détaillés dans les exemples précédents, tels que les problèmes de la négation ou des syncopes. Ce qui attire notre attention ici c'est l'utilisation du terme familier « *peinarde* » au lieu de « *tranquille* » par exemple.

Extrait du cours N°8 :

P : (...) je n'vais pas respecter la liste ./ la liste donc je prends euh j'appelle au pif hein ./ vous faites passer sinon c'est zéro ./ je n'peux pas euh décaler je n'peux pas recaler je suis désolée ./ d'accord ./ passez l'information à vos camarades vous aurez trois semaines

Pendant cette intervention, l'enseignante exerce une sorte de pression sur les étudiants qui devront préparer un travail à exposer dans les séances à venir. Pour qu'ils soient tous prêts au moment voulu, elle n'a pas voulu leur donner

à choisir ni à connaître les dates auxquelles ils vont passer. Pour leur expliquer qu'elle va à chaque séance choisir des noms à partir de la liste des étudiants sans mesure précise, elle a utilisé la locution familière « *au pif* » qui signifie dans un registre courant « *au hasard* » ou bien « *à vue de nez* ».

Extrait du cours N°8 :

E1 : euh neuf au bout d'une heure vous pouvez passer neuf étudiants

P : pas vraiment évident ./ alors dix minutes [hadouk ntaʃ] (*celles de*) huit heures il faut les zapper il faut les zapper disant cinq cinq étudiants passeront pac'que vous êtes déjà cinquante-deux vous êtes cinquante-deux euh sans les répétitifs

Dans cette séquence, l'enseignante voulait faire le compte des étudiants qui peuvent exposer leurs travaux par séance à raison de dix minutes pour chaque exposé. Devant les estimations des étudiants, elle a voulu attirer leur attention sur le fait que les dix premières minutes de la séance ne doivent pas être comptabilisées. Elle utilise alors l'expression familière « *il faut les zapper* ».

Extraits du cours N°9 :

P : (...) est-c' que c'est clair ./ je teste le message sur moi-même des fois vous racontez des choses et vous pleurez XXX et on rigole ./ ça c'est l'essai du message sur vous-même ./ est-c' que c'est clair ./ et vous cherchez par-là de voir l'essai sur votre interlocuteur ./ tant qu'[ana] (*moi*) le message m'a fait pleurer il va faire pleurer Lamis ./ tant que le message m'a fait rire il va faire rire Lamis ./ des fois on raconte des blagues ça nous fait rire, mais vraiment >

Dans cette intervention de l'enseignante, nous relevons l'utilisation de deux termes marquant le registre familier. Le premier est le mot « *rigoler* », en faisant l'opposition « *pleurer/rigoler* » l'enseignante aurait pu dire « *rire* » ou « *s'amuser* » par exemple. Le deuxième est le mot « *blague* » qui signifie dans un autre registre « *plaisanterie* ».

Extraits du cours N°10 :

P : (...), mais un document sonore ././ une personne qui parle ././ bon pour un enseignant y a pas d'problème avec un prof ././ monsieur s'il vous plaît vous pouvez reprendre j'ai pas bien assimilé l'euh le point

Outre les autres caractéristiques du registre familier que nous pouvons relever dans cette séquence. Nous soulignons l'emploi de l'apocope « *prof* » qui provient du mot « *professeur* ».

Observons les trois extraits suivants :

Extrait du cours N°6 :

P : par exemple quand tu vois un truc ././ tu fais une eu ::h consultation formelle que tu vois ././ vous avez parlé d' dénotation ././ tout c' qui connotation est absent ././ c'est vous qui le déduisez ././ c'est vous qui fasse sortir ça ././ en fonction de votre propre culture et en vous référant à d'autres cultures bien sûr

Extraits du cours N°10 :

P : (...) lisez lorsque vous faites la recherche liez sur la vie ././ sur la vie de l'auteur ././ si jamais vous trouverez un truc important qui euh que vous pouvez euh mettre ou reliez ou être en relation avec euh ././ avec la la euh l'analyse oui >, mais si jamais c'est un élément qui n'a rien avoir (...)

Extraits du cours N°10 :

P : (...) et euh les études eu ::h poussées ah vous serez en mesure de faire ce genre de eu :h de choses ././ d'accord ././ bien est-c' que vous avez bien compris l'euh l'euh les trucs

Le point commun entre les trois extraits précédents se résume dans l'utilisation du mot familier « *truc* ». Ces trois séquences proviennent de deux cours présentés par deux enseignants différents. Nous remarquons que les enseignants emploient ce terme en toute spontanéité dans le sens de « *quelque chose* ».

Extrait du cours N°7 :

E3 : bon il a donné le déclic quand même

P : (...) je l'ai dit ./ je le dénigre pas bien sûr lui-même ./, mais quand tu relis ce que Ferdinand de Saussure a fait tu te dis purée > toute cette histoire on nous casse les oreilles pour ça XXX pourtant je l'ai toujours dit un théoricien c'est ça son rôle c'est de te faire découvrir ce que tu as toujours su ./ alors que tu le voyais pas ./ c't-à-dire tu le vois, mais tu le perçoit pas

L'observation de cette séquence nous révèle à quel point les enseignants peuvent aller dans leur liberté de production. En effet, l'enseignante qui était en plein explication du cours ne s'est pas privée de l'interjection « *purée !* » pour exprimer son exclamation. Théoriquement, cette interjection ne devrait être utilisée que dans des situations de communication classées très familières.

La liberté d'expression de l'enseignante l'a mené jusqu'à l'utilisation de la locution familière « *on nous casse les oreilles pour ça ?* ». Rien que dans cette expression, nous pouvons recenser trois caractéristiques du registre familier :

- 1) La locution elle-même appartient au registre familier, elle signifie : importuner ou faire trop de bruit.
- 2) La contraction du pronom « *cela* » en « *ça* ».
- 3) L'interrogation par intonation.

Extrait du cours N°7 :

E6 : on peut pardonner les gens XXX

E4 : non c'est pas pour tous les cas monsieur Jonas

E6 : comment

E4 : c'est pas pour tous les cas

P : c'est pas pour tous les cas pour toi >

E4 : non madame pour tout l'monde si quelqu'un tue ton proche ./ l'un de tes parents tu peux jamais oublier ça

P : tu peux pas toi >

E4 : tu peux pas pardonner aussi tu peux pas pardonner
P : toi >
E4 : même dans le coran a dit tu peux pas pardonner
P : ah si ah tu peux pardonner
E4 : XXX madame
P : si tu peux pardonner tu peux ne pas oublier ça, mais tu peux pardonner
E4 : non on peut pas oublier ni pardonner
P : je sais il y a des douleurs qui sont ./ eu ::h insupportables ./ et portant si tu as une grandeur d'âme tu arrives à dépasser cette douleur ./ même si XXX par des gens ./ puis tu les regardes avec déni ça te fait aucun effet ./ pac'que tu sais quand tu n' pardonne pas ./ ces gens-là se nourrissent de ta haine ./ tu les nourri pac'que écoute eu :h ./ c'est la rancune et la haine qui va grossir vis-à-vis d' ces gens alors qu'ils méritent même pas ta haine

Cette longue interaction entre les étudiants et leur enseignante est une sorte de débat au tour de la question du « *pardon* ». Elle leur explique qu'il n'y a pas de limite pour pardonner alors que certains étudiants ne semblent pas d'accord avec elle. Ce qui nous intéresse dans cette conversation est le registre dans lequel se déroule l'interaction. En effet, beaucoup de caractéristiques du registre familier y sont identifiables. Pour notre analyse, nous voulons mettre le point beaucoup plus sur le « tutoiement ». L'observation de cette séquence nous montre que l'enseignante n'hésite pas à tutoyer ses étudiants pendant les échanges autour du thème abordé. Nous citons par exemple : « *tu peux pas toi* », ici l'enseignante a voulu faire comprendre à l'étudiant qui la contredisait que si lui ne pardonnait pas, quelqu'un d'autre pourrait le faire pour les mêmes raisons. « *Si tu peux pardonner tu peux ne pas oublier* », dans cet exemple l'enseignante enchaîne sa tentative de conviction de l'étudiant en évoquant la différence entre « *le pardon* » et « *l'oubli* ». Dans cette interaction, nous avons recensé treize fois l'emploi du pronom personnel de la deuxième personne du singulier par l'enseignante.

Dans une situation de communication, le tutoiement est la preuve irréfutable de l'absence de contraintes sociales ou de liens hiérarchiques entre les locuteurs.

Dans notre corpus, nous avons remarqué que les enseignants recourent assez souvent au « vouvoiement » avec leurs étudiants. Malgré cet emploi fréquent, les résultats de notre étude confirment que le tutoiement est devenu la norme chez les enseignants du département. En effet, le tutoiement est utilisé, dans notre corpus, d'une manière beaucoup plus signifiante que le vouvoiement.

Ces résultats nous donnent déjà des indications sur le registre dominant dans le corpus. En fait, dans la langue française qui accorde une grande importance à la politesse et à l'art de bien s'exprimer, il n'est absolument pas possible de rencontrer un « *tu* » ou un « *toi* » dans une situation de communication où l'on emploie le registre soutenu ou même courant.

Extrait du cours N°8 :

E1 : madame je ne comprends pas les motivations

P : a ::h les motivations tu as été absente les motivations j'ai consacré toute une séance à ça ././ nous avons consacré toute une séance à ça ././ essaye de voir avec un camarade d'accord ././ les motivations c'est pourquoi est-c' que toi en tant que chercheur pourquoi est-c' que tu as choisi de travailler sur un tel sujet

Pour renforcer nos confirmations à propos de la grande fréquence de tutoiement dans notre corpus, nous avons voulu présenter cet extrait qui révèle encore la présence intense de ce phénomène au sein des classes du département de français. Ces confirmations nous mènent par conséquent à confirmer la dominance du registre familier dans les pratiques langagières des enseignants.

Extrait du cours N°8 :

P : eu ::h ././ là euh là c'est pas ce qui se passe ././ pac'que moi par exemple ce qui m'intéresse c'est mon doctorat c'est le grade de docteur je veux soutenir mon doctorat pour qu'on euh ././ pour en finir avec cette recherche vous voyez ././ alors qu'on dise qu'elle enseigne bien qu'elle enseigne très mal qu'elle eu :h examine pas les mémoires on s'en fiche pac'que c'est le titre de docteur qui prime

E1 : hein mm

Dans cet extrait qui comporte des marques de subjectivités, l'enseignante parle d'elle-même et de ses projets. Pour montrer qu'elle n'accorde aucune importance à ce que disent les autres à propos d'elle et de son travail, elle utilise la locution familière péjorative « *on s'en fiche* ». Le recours à de telles locutions révèle également qu'elle n'accorde non plus aucune importance au registre qu'elle emploie devant ses étudiants.

Comme nous l'avons montré plus haut, les caractéristiques du registre familier sont très nombreuses. Nous pouvons confirmer qu'un grand nombre de ces caractéristiques est attesté dans notre corpus. Nous nous contentons par ce que nous avons présenté à propos de l'utilisation de ce registre par les enseignants du département de français. Toutefois, il faut noter que pour des raisons méthodologiques nous n'avons pas présenté d'autres extraits qui contiennent d'autres caractéristiques telles que les nombreuses répétitions, l'utilisation abusive du présent de l'indicatif ou encore l'utilisation des prénoms en s'adressant aux étudiants.

2.4. Le registre populaire :

Bien qu'il soit déconseillé dans l'espace didactique, nous avons tout de même relevé l'utilisation du registre populaire dans certains cas. Dans notre corpus, plusieurs caractéristiques de ce registre ont été attestées telles que : l'utilisation de mots anglais, mots tronqués, termes péjoratifs, etc.

Observons les deux extraits suivants :

Extrait du cours N°2 :

P : est-c'que vous avez fini >

E5 : non

P : non > c'est pas pour l'année prochaine il est treize heure seize /.../

Extrait du cours N°2 :

E9 : oui ./ en le refusant XXX je suis sincèrement désolé j'espère XXX
maintenant que je vous lis je sens une très grande admiration pour vous

P : très bien ./ **j'aime** beaucoup ./ **j'aime** beaucoup ./ oui

Dans le premier extrait, nous avons relevé l'expression « *c'est pas pour l'année prochaine* », cette expression est utilisée pour blâmer les étudiants qui n'ont pas achevé la tâche demandée par l'enseignante alors qu'il ne reste plus beaucoup de temps. Il est évident que cette expression ne peut appartenir à aucun registre permis dans une situation de communication pareille.

Contrairement à la première séquence, dans la deuxième séquence l'enseignante avait l'intention d'évaluer positivement une réponse formulée par l'un des étudiants. Ce qui a attiré notre attention ici, c'est l'expression de cette évaluation positive à travers la locution « *j'aime beaucoup, j'aime beaucoup* ». À notre connaissance, cette expression n'existe pas dans les traditions universelles de l'enseignement. L'utilisation du verbe « *j'aime* » dans cette situation nous a fait penser aux publications sur les réseaux sociaux. En effet, les utilisateurs de ces réseaux sociaux peuvent cliquer sur le bouton « *j'aime* » pour exprimer leur évaluation positive de la publication. Comme les étudiants sont des utilisateurs très actifs sur ces réseaux, l'enseignante a voulu utiliser un vocabulaire qui renvoie à leurs pratiques quotidiennes.

Extrait du cours N°4 :

P : les plus grands hommes et l'histoire euh parle ce n'est pas moi ./ c'est les Arabes je ne parle pas des Arabes de ces derniers temps ./ c'est les plus grands barbares quand je dis barbare ./ homme > ./ de véritables hommes ./ c'est des mecs qui eu ::h quand il dit il fait

Extrait du cours N°5 :

P : j'ai vu la même chose [f] (à) la fac une femme [hart tani tofla wella tfel cheft haja fraft belli tafla bessah] (*j'étais étonnée je n'ai pas compris si elle était une fille ou un garçon j'ai vu quelque chose qui m'a fait comprendre qu'elle était une fille, mais*) le comportement [kifeh tahdar f tomobil mfa wahd] (*comment elle parlait dans la voiture avec*) le groupe de mecs

Extrait du cours N°5 :

E7 : XXX

P : y a des mecs qui s' maquillent même

E3 : XXX

P : [wallah] (*je jure*) qui s' maquillent ./ les pommades les crèmes les fonds de teint

E1 E2 En : XXX

P : [fandna w] (*chez nous et*) je connais

Dans ces extraits, nous relevons l'utilisation d'un mot appartenant au registre populaire. Il s'agit du terme « *mec* » pour désigner « *homme* », ce terme est utilisé dans plusieurs situations. Dans la première séquence, le mot est employé en pleine explication du cours. Dans la deuxième est la troisième séquence, l'enseignante l'utilise pour donner des exemples subjectifs pour illustrer le cours.

Extrait du cours N°4 :

P : deux enseignantes qui étaient là ./ elles étaient en train de parler d'une troisième personne qui n'était pas présente [mbafd ana] (*après moi*) j'ai dit euh [goultelhoum] (*je leur ai dit*) s'il vous plaît [wallah ghir akhtiwna] (*au nom de Dieu laissez-nous tranquille*) foutez nous la paix laissez euh [matahkiwlich] (*ne m'en parlez pas*) ne m'en parlez pas [gatli wahda gatli wach ghadak lhal fliha >] (*quoi tu as de la peine pour elle ?*) ça veut dire t'as d' la peine pour elle hein ./ [gatli] (*elle m'a dit*)

pourquoi c'est ton amie > [goutelha] (*je lui ai dit*) non c'est pas la question c'est contre mes principes

Il est évident que l'utilisation de l'expression « *foutez nous la paix* » place l'intervention de l'enseignante en plein registre populaire. En plus, ce qui nous a paru décalé dans cette situation, c'est le thème de l'intervention. L'enseignante relate sa dispute avec deux autres enseignantes du département à la salle des enseignants. Le thème de l'intervention de l'enseignante nous indique à quel point son discours est relâché.

Extrait du cours N°7 :

E4 : ouii

P : chaque personne porte une douleur au fond de sois ./ e ::t euh ./ y a pas plus beau qu' le mépris ./ quand tu regardes la personne et tu lui rit en plein gueule ./ c'est très beau

E4 : oui

P : mais pour cela il faut arriver à euh

Après un long débat autour de la question de « la vengeance », l'enseignante continue à argumenter son point de vue. Elle leur explique qu'il ne faut pas tomber dans le piège des gens qui nous font mal, bien au contraire il faut se montrer fort et cacher ses faiblesses. À première vue, le thème paraît soutenu, mais l'utilisation de l'expression populaire « *rire en plein gueule* » nous incite à nous poser beaucoup de questions sur la considération des registres de langue chez les enseignants.

Extrait du cours N°7 :

P : j'ai vu un lien qui eu ::h a été téléchargé sur les portables ./ alors écoutez bien ./ un maire ./ un maire je crois du côté de la wilaya de Jijel vers les environs de Mila et tout ./ eu :h qui a été enregistré par une femme qui lui parlait au téléphone ./ et qui lui demandait de le voir ./ il était marié il avait des enfants et tout ./ et il lui a dit on se voit dans un hôtel, mais tu ramènes euh une copine ./ pour mon pote ./ pac' que [ana]

(moi) mon pote eu ::h je n'irai nulle part sans mon pote ./ XXX c'est-à-dire [houa] (lui) il vient [mfa] (avec) son pote eu ::h et une nana pour lui
E1 E2 En : (rires)

P : et il lui dit moi j'aime les nanas belles et tout ./ elle lui dit comment tu fais et pourquoi [gelha] (il lui a dit) toute façon le pays a beaucoup d'argent ./ alors je me serve ./ un maire ah > ./ ça a fait scandale d'ailleurs maint'nant il est à l'asile psychiatrique ./ il a pété les plombs et tout ./ ça a fait scandale

Dans cette séquence, nous remarquons la présence d'un nombre de caractéristiques du registre populaire. Nous relevons d'abord l'emploi du terme « *pote* » à la place de « *ami* ». En effet, l'enseignante qui relatait les faits d'une histoire qu'elle voulait utilisée pour argumenter un point de vue n'a pas tenu compte de la situation de communication dans laquelle elle se trouvait. En écoutant l'enregistrement de cette séquence, nous avons eu l'impression que l'enseignante est en train de discuter avec ses amies les plus intimes. Outre les mots en langue arabe éparpillés dans son discours, elle utilise le terme populaire « *nana* » au lieu de « *fille, femme* » pour finir avec l'emploi de l'expression populaire « *il a pété les plombs* ».

Extrait du cours N°8 :

P : (...), mais il faut être autodidacte ./ ils ont fait une recherche ./ monsieur Gelasse c'est un professeur à l'université Lyon deux ./ ils ont fait une enquête sur des euh des étudiants ./ qui habitaient dans les fins fonds du Sahara ./ ben ils peuvent facilement décrocher doctorat à distance ./ pac'que tous les outils tous les articles tous les ouvrages sont sur le net sur internet ./ vous pouvez eu ::h vous mettre en contact avec les professeurs d'ailleurs ./ c'est des gens qui vous répondent pac'que c'est des gens respectueux et qui aiment le savoir ./ qui bossent que pour ça ./ y a des des euh des articles ./, mais je n'sais pas je comprends pas c'que je n'arrive pas à comprendre c'est que euh que euh une certaine euh un certain laxisme

L'enseignante incite ses étudiants à prendre contact sur internet avec des professeurs étrangers afin qu'ils puissent avoir de la documentation ou les informations dont ils auront besoin pour poursuivre leurs études. Elle a voulu

les rassurer en leur montrant le haut degré de civilité de ces professeurs. Le verbe « *bosses* » étant populaire, l'utilisation de ce dernier dans cette situation semble être décalée.

Il nous faudra signaler que la fréquence d'emploi du registre populaire sur l'ensemble du corpus est jugée très faible. Nous la considérons comme insignifiante par rapport à la fréquence d'emploi des registres traités plus haut.

2.5. Le registre vulgaire :

À notre grande surprise, l'analyse du corpus a montré l'emploi du registre vulgaire par certains enseignants et dans certains cas précis avec une faible fréquence d'utilisation. Étant donné que l'emploi de ce registre est inapproprié dans le domaine de l'enseignement, voire même interdit, il ne devrait apparaître en classe en aucun cas et sous aucun prétexte.

Nous avons donc remarqué la présence de certains mots triviaux ou grossiers. La présence anormale de ce registre dans notre corpus demandera à notre avis, une analyse plus approfondie qui prendra en compte plusieurs autres paramètres. Elle pourra éventuellement nous mener à déceler les raisons de l'utilisation du registre vulgaire au sein de nos classes.

Extrait du cours N°5 :

E7 : XXX Chikh Abdou

P : c'est pas c'est pas un chikh Abdou [ana] (*moi*) je comprends pas [chouf ana] (regarde *moi*) je comprends pas XXX fkiret [kifeh ennas tjibou f lafras taha] (*comment les gens l'invitent à leurs fêtes*) /../ c'est un pédé

Dans cet extrait, l'enseignante était en train d'expliquer son cours qui abordait le thème de la relation entre la culture et les bijoux. Lorsqu'elle a mentionné que dans la culture algérienne les hommes ne portent pas des bijoux en or, un étudiant a voulu la contredire en lui donnant le nom d'un chanteur populaire réputé pour son port de bijoux en or pour femmes « *Chikh Abdou* ».

L'enseignante qui n'a pas apprécié qu'on appelle ce chanteur « *Chikh* », qui signifie dans la culture algérienne « un homme respecté », a tout de suite répondu « *c'est pas un Chikh* » pour montrer son mépris à l'égard de ce dernier. Elle a ensuite exprimé son exclamation à propos des personnes qui invitent ce chanteur pour animer leurs fêtes. Afin d'argumenter son point de vue, elle n'a pas hésité à utiliser la phrase « *c'est un pédé* ». Ce terme est une injure péjorative vulgaire qui n'a, en principe, pas de place dans les milieux didactiques, elle aurait pu à la limite utiliser le terme « *homosexuel* » par exemple.

Extrait du cours N°5 :

P : oui > ./ c'était pied nu c'était [l'hanna] (*henné*) ./ qui était censé protéger ses pieds et puis elle avait plein d'bijoux autour des euh des cheveux [hna dorka] (*nous maintenant*) si tu portes une gourmette à la cheville [ygoulek] (*on va dire*) c'est une gouine alors que l'eu ::h euh les algériens portaient bien des euh des gros bracelets au niveau des chevilles c'est débile c'est con ./ l'histoire a commencé tu sais [waktah bdat] (*quand elle a commencé*) l'histoire [ʃlah mchat hakka] (*pourquoi c'est comme ça ?*) parc'que a une certaine époque à Constantine hein je parle pas des autres villes je n' sais pas

Dans cette intervention, l'enseignante explique les origines de la connotation péjorative du port des gourmettes par les femmes au niveau de la cheville dans la ville de Constantine. D'abord, elle commence par l'utilisation du terme « *gouine* » considéré comme injure, avant de lancer la phrase « *c'est débile c'est con* » dans le but de contester cette connotation. Pour Guilleron, « le mot

« *con* », du latin *cunnus* (le sexe de la femme) est probablement le gros mot, l'insulte, le juron et l'injure le plus employé de la langue française »¹¹⁶.

L'utilisation de ce terme en toute spontanéité et en toute liberté devant les étudiants ne fait que grandir notre surprise et multiplier nos questions autour de la conscience des enseignants lors de l'utilisation des différents registres de langue.

Extrait du cours N°5 :

E2 : madame

E3 : [l'khalkhal] (*bracelet traditionnel*)

P : non non XXX [khalkhal] (*bracelet traditionnel*) on va attendez

E3 : la chaine fine hein

P : oui ./ à une certaine époque ./ s'il vous plaît ./ c'est c' qu'on raconte ah moi je n'ai pas d' pré eu ::h je peux pas dire qu' c'est vrai j' peux pas dire que c'est faux eu :h je dis juste que c'est beau eu ::h chaque personne est libre de voir la chose comme elle veut, mais à une certaine époque ./ la femme euh excusez-moi l'expression excusez-moi mon truc ./ euh si vous connaissez le grand bordel de Constantine qui se situe à eu ::h La brèche à Rahbet Ledjmal

E1 E2 En : oui

P : y avait les femmes pour qu'elles soient distinguées des autres quand elles sortent XXX [l'haik] (*habit traditionnel*)

E3 : [lemlaya] (*habit traditionnel*)

P : enfin [lemlaya] (*habit traditionnel*) XXX la femme eu ::h à Alger elle portait [lemlaya] (*habit traditionnel*) ./ ma mère est algéroise XXX [l'haik] ./ donc du coup elle porte l' eu ::h si vous voulez [lemlaya] et puis on pouvait pas voir si c'est une euh f euh qui elle est ./ donc [laʃjar] (*voile traditionnel couvrant le visage*) et ./ y avait la chaine à droite ./ qui disait que la femme appartient à la maison close ./ c'était p euh elle portait cette chaine ./ pour dire voilà elle fait pas partie des femmes d'hommes et tout

Dans cette interaction, où les interventions de l'enseignante sont relativement longues, nous remarquons un phénomène inexplicable. En effet, l'enseignante qui apporte des explications parvenues d'un héritage historique

¹¹⁶ GUILLERON G., 2007, *Le petit livre des gros mots ; Gros mots, insultes, injures... et autres noms d'oiseaux*, Paris, Editions First, p.43.

sur la connotation péjorative du port des bijoux au niveau de la cheville par les femmes, ne se contente pas de l'utilisation du terme vulgaire « *bordel* », mais elle le précède en plus de l'adjectif « *grand* ».

Le phénomène que nous n'arrivons pas à expliquer est le fait que cette enseignante ait demandé des excuses auprès des étudiants avant de prononcer la locution « *grand bordel* », elle savait donc qu'elle allait formuler une vulgarité qu'elle aurait pu très facilement éviter en utilisant par exemple la locution « *maison de prostitution* » qui appartient à un registre plutôt courant et ne demande pas des excuses pour l'exprimer. D'ailleurs, un peu plus tard dans son intervention, l'enseignante utilise la locution « *maison close* » pour évoquer le concept une deuxième fois.

Observons les deux extraits suivants :

Extrait du cours N°5 :

E7 : c'est un symbole

P : [enʃam] (*oui ?*)

E7 : c'est un symbole

P : oui c'est un symbole ./ alors, mais ça n'a rien de vulgaire ./ [dork hna] (*maintenant nous*) XXX cette forme de personnes quand elle voit [tgoule] (*elle te dit*) c'est une pétasse parce qu'elle porte une chaîne à la :: euh

E3 : [sah ygoulouha] (*c'est vrai ils le disent*)

P : alors que dans la culture indoue ./ les femmes portent

E6 : tous

P : toutes > et plein de gourmettes au niveau des chevilles avec des sonnettes ./ quand la femme marche

Extrait du cours N°7 :

P : et il lui dit moi j'aime les nanas belles et tout ./ elle lui dit comment tu fais et pourquoi [gelha] (*il lui a dit*) toute façon le pays a beaucoup d'argent ./ alors je me sers ./ un maire ah > ./ ça a fait scandale d'ailleurs maintenant il est à l'asile psychiatrique ./ il a pété les plombs et tout ça a fait scandale ./ c'est un imbécile ./ pour le sexe tu tu eu :h tu détruis tout ./ pour même pas une partie de cinq minutes ./ quoi c'est rien avec une salope (ton interrogatif) c'est rien (en claquant les mains)

E6 : XXX

Le premier extrait est la suite de la séquence précédente où l'enseignante continue à exprimer son refus de la façon dont la société perçoit la femme qui porte une gourmette au niveau de la cheville. Afin d'éclairer aux étudiants ce qu'on dit à propos de ces femmes dans la société, elle utilise le terme « *pétasse* ».

Il nous faudra signaler que ce terme est marqué *populaire péjoratif* dans les dictionnaires français. De notre part, nous l'avons rangé dans la catégorie des termes vulgaires à partir de son acception dans le français employé en Algérie. En effet, ce terme est perçu comme « gros mot » dans la société algérienne.

Le deuxième extrait, est une intervention que nous avons déjà analysée dans la partie où nous avons traité le registre populaire. Ce qui nous intéresse maintenant c'est la suite de l'intervention de l'enseignante dans laquelle elle emploie l'injure vulgaire « *salope* ».

Extrait du cours N°5 :

P : ils ont une épouse quatre épouses et puis ils ont des femmes en parallèle ./ vous l'savez

E1 E2 E3 : oui oui

P : [heh] (*oui*) euh et les euh (le téléphone de l'enseignante sonne) ./ ooh merde (elle raccroche) /.../ e ::t euh et pour protéger leurs femmes

L'interjection est généralement une sorte de mot invariable qu'on jette brusquement dans le discours pour exprimer assez souvent une réaction affective. Nous avons relevé dans cette séquence l'interjection de l'enseignante lorsque son téléphone a sonné soudainement alors qu'elle abordait un point important du cours. Ne voulant pas décrocher devant la classe, l'enseignante a raccroché en lançant l'interjection « *ooh merde* »

comme exclamation de colère. Le terme « *merde* » est un gros mot et la situation n'était pas vraiment si dérangeante au point qu'on y utilise des termes appartenant au registre vulgaire.

Observons les trois extraits suivants :

Extrait du cours N°5 :

P : on s'en fout // et c'est dégueulasse c'est voulu c'est le système //
c'est pour ça que je te dis un homme qui raisonne d'la sorte [ana] (*moi*)
j'ai pas d'respect pour lui

Extrait du cours N°7 :

E4 : ouiii

P : et ça c'est eu :h il faut beaucoup d'eu :::h de travail sur ceci avant de
voir eu :h // c't-à-dire s'en foutre // entre guillemets //

Extrait du cours N°7 :

P : et puis tu mets // regarde tu mets excuse-moi XXX tu mets to :::n eh
ton membre to :::n pénis entre guillemets // euh c't-a-dire sur une balance
avec l'état // un plaisir de cinq minute et un état de trente millions
d'personnes // c'est dégueulasse

E4 : oui oui

L'observation des deux premiers extraits montre l'utilisation de la locution « *s'en foutre* » qui signifie : se désintéresser ou être totalement indifférent, ne pas se soucier ou n'accorder aucune importance à quelque chose ou à quelqu'un. Dans les dictionnaires français, il est souvent mentionné que cette locution appartient au registre vulgaire. Dans le français utilisé en Algérie, nous croyons que cette locution appartient plutôt au registre familier.

Dans le premier et le troisième extrait, nous relevons l'emploi du gros mot « *dégueulasse* » qui signifie : répugnant, très sale. Ce terme a été utilisé par l'enseignante pour désigner un acte ignoble commis par un responsable politique.

Dans la troisième séquence, nous relevons une utilisation que nous jugeons déplacée du terme « *pénis* ». En réalité, le terme lui-même appartient au registre courant et ne porte aucune vulgarité, il signifie selon le dictionnaire Larousse : « *organe mâle de la copulation et de la miction* », cette définition n'est accompagnée d'aucune marque de registre. Ce qui est à relever dans l'intervention de l'enseignante est le fait qu'elle utilise ce terme pour parler de la bassesse de l'acte d'un responsable politique qui a mis son avenir professionnel en péril ainsi que l'argent du contribuable pour un simple rapport sexuel. Elle demande d'abord des excuses auprès des étudiants pour prononcer le terme « *membre* » qui désigne « l'organe génital », puis elle passe vers le terme « *pénis* » en l'accompagnant de l'expression « *entre guillemets* ». L'utilisation de cette dernière expression ainsi que les excuses formulées confirment que l'enseignante a prononcé un mot qui n'est pas appréciable à entendre dans la situation où elle se trouvait. Reste à signaler que l'expression des noms des organes génitaux est généralement considérée comme une grossièreté dans la société algérienne.

Extrait du cours N°7 :

P : pour euh pour satisfaire leur égaux ./, mais ceux qui n'ont pas on les écrase XXX moi non si je le fait c'est pa euh en toute gratuité ./ pac'que j'aime la personne ./, mais pas pac'que c'est un [gawri] (*occidental*) il n'a rien de mieux que moi il n'a rien ./ on est tous euh on a tous les mêmes aptitudes ./ on est tous capables des mêmes choses des mêmes exploits ./ lui il est né dans un pays qui lui a offert ça ./ moi je suis dans un pays des culs ./ excuse-moi ./ gouverné par des imbéciles ./ par des enculés de race ./ et ceux XXX voilà le résultat ./ voilà le résultat ./ donc tout ce qui est cerveau on l'écrase ./ tout c' qui est cerveau il prend ses bagages et part au Canada en Australie et tout

L'examen de cette intervention nous confirme qu'il n'y a aucune considération de la situation de communication par l'enseignante, aucun signe

de l'existence d'un respect mutuel dans la relation enseignant enseigné. Nous n'aurions jamais cru que de tels propos se prononcent en plein cours dans une classe à l'université. Nous devons signaler qu'il n'y avait aucune contrainte qui aurait pu obliger l'enseignante à utiliser ces propos.

Nous avons d'abord remarqué l'utilisation de terme vulgaire « *cul* » dans l'expression « *je suis née dans un pays des culs* ». Après avoir demandé des excuses auprès des étudiants, elle continue à insulter les dirigeants du pays en employant l'injure « *imbécile* » dans la phrase « *gouverné par des imbéciles* ». Et pour poursuivre ses insultes, elle traite les gouverneurs du pays par l'expression « *des enculés de race* ».

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, l'utilisation du registre vulgaire par les enseignants à l'intérieur de la classe et en plein séance de cours nous pousse à nous poser plusieurs questions autour de cette situation. Surtout que, dans certains cas nous avons remarqué que l'enseignant passe volontairement au registre vulgaire.

Enfin, pour que les résultats de notre recherche reflètent la réalité et par souci d'honnêteté. Nous avons jugé nécessaire de signaler que l'utilisation du registre vulgaire dans notre corpus a été remarquée uniquement dans deux cours réalisés par une même enseignante.

3. L'alternance de registres :

L'analyse des données que nous avons recueillies a montré que la plupart des enseignants enregistrés confondent les différents registres de langue, on assiste souvent à un va-et-vient inexplicable entre les différents registres.

Toutefois, il faut noter que dans certains cas, il est possible de dégager les raisons de cette alternance. Ainsi, nous avons pu dégager deux situations :

- 1) Situation d'alternance volontaire : dans ce genre de situations, nous relevons assez souvent des termes ou des expressions à travers lesquels l'enseignant prépare ou marque son passage à un autre registre. Généralement, l'enseignant change de registre pour traiter une situation extra-didactique, dans ce cas, le registre employé dépend de la situation de communication.

- 2) Situation de confusion de registres : dans ce genre de situations, il est impossible d'expliquer les raisons du passage à un autre registre par l'enseignant car, d'un point de vue théorique, le changement de registre de langue implique obligatoirement un changement de situation de communication. Dans notre corpus, nous avons remarqué que les enseignants utilisent assez souvent plus d'un registre de langue dans une même intervention, c'est-à-dire que le rôle social de l'enseignant est le même, la situation de communication est la même et pourtant le registre n'est pas le même.

Pour essayer de trouver des réponses à ce phénomène, nous avons pu formuler trois suppositions :

4. Les enseignants ne maîtrisent pas l'emploi des registres de langue, c'est-à-dire qu'ils ne lient pas la situation de communication avec le registre adéquat,
5. Les enseignants ne portent aucune attention à l'emploi des registres de langue étant donné qu'à l'université les étudiants sont adultes et en plus ils ne sont pas en phase d'apprentissage de la langue,
6. Les enseignants sont inconscient des registres de langue qu'ils sont en train d'employer.

3.1. La situation d'alternance volontaire :

Il s'agit des séquences qui suivent généralement une interruption volontaire ou involontaire du cours afin de traiter une situation extra-didactique. Dans ce genre de séquences, le registre employé dépend de la cause d'interruption.

Extrait du cours N°2 :

P : bien quelqu'un qui lit euh ././ attention s'il vous plaît quelqu'un pour lire le texte ././ on le lit une fois avant de commencer ././ quelqu'un d'autre ././ quelqu'un d'autre ././ quelqu'un d'autre < ././ ceux au fond j'aimerais bien vous euh entendre les étudiants qui sont au fond que je euh j'entends pas du tout en fait ././ ou peu ././ je vous met à la porte ah > ././ non alors on lit le texte

Dans cette séquence, nous remarquons que l'enseignante s'adressait aux étudiants dans une langue correcte qui contient même la formule de politesse « *s'il vous plaît* ». Elle voulait que l'un des étudiants lise le texte avant d'entamer son explication. Certains étudiants ont montré leur volonté d'effectuer cette tâche alors que l'enseignante cherchait un autre étudiant, il paraît qu'elle voulait faire participer l'un des étudiants qui n'ont pas l'habitude de lire. Lorsqu'elle a aperçu un groupe d'étudiant en train de bavarder ou de faire quelque chose qui perturbe le bon déroulement du cours, elle n'a pas hésité à s'adresser à ces étudiants dans un ton nerveux et en les menaçant de les faire sortir de la classe au cas où ils continuent la perturbation. En effet, l'enseignante a utilisé la locution « *je vous met à la porte ah* » pour rétablir de l'ordre dans la classe avant de retourner à son ton initial.

Extrait du cours N°2 :

E1 E2 En : dix dix

P : dix /.../ allez vite ././ mon cher Proust je faites comme votre collègue je ././ respecte un peu la ponctuation (en parlant à un (e) étudiant(e))
XXX bonjou:::r (en parlant à un(e) étudiant (e) qui arrive en retard)

entrez bien sûr ././ malheureusement y a plus une chaise en trop ././ sinon
prenez la mienne ././ je vous ai dit vous pouvez travailler à deux

E7 : oui madame

Dans cette séquence, nous remarquons que l'enseignante échangeait avec les étudiants en registre familier en utilisant un ton décontracté. Lorsqu'un ou une étudiante qui est arrivé en retard a salué l'enseignante et lui a demandé s'il pouvait rejoindre ses camarades, elle a tout de suite répondu poliment par la formule de politesse « *bonjour* » et pour lui permettre d'entrer elle a employé le vouvoiement en lui répondant « *entrez bien sûr* ». Lorsque l'étudiant retardataire n'a pas trouvé une chaise pour s'asseoir, elle l'a encore vouvoyé en lui proposant de prendre la sienne « *prenez la mienne* ».

Extrait du cours N°04 :

P : avec plein de couleurs est eu ::h autour du cou ././ s'il vous plaît > ././
chez nous par exemple vous avez en général quel est le bijoux qui est
prisé

E3 : brisé (ton interrogatif)

P : prisé

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignante a interrompu son intervention qui se déroulait en registre courant pour s'adresser à un ou à plusieurs étudiants qui étaient en train de bavarder. Pour leur demander de la suivre, elle a utilisé la formule de politesse « *s'il vous plaît* ».

Extrait du cours N°05 :

P : c'était très tendance [w mbaʃd] (*et après*) ça avait disparu
complètement c'était plutôt l'talon aiguille ././ eu ::h alors que l'talon
aiguille a existé [f] (*aux*) années cinquante [w zad wella] (*puis il est
revenu*) après ././ [w mbaʃd] (*et après*) ah eu ::h [wellina f] (*on est
retourné au*) carré ././ [w mbaʃd zedna wellina f] (*et après on est retourné
encore au*) compensé [w mbaʃd wellina f] (*et après on est retourné au*) le
plat ././ pourquoi le plat pac'que la femme euh de plus en plus travaille et
du coup elle a besoin de confort ././ donc elle est devenu euh elle bouge
beaucoup ././ alors qu'avant euh ././ s'il vous plaît ././ alors qu'avant la
femme c'est euh ne travaillait pas c'était eu ::h elle était femme au foyer

(bruit) // s'il vous plaît arrêtez d' parler je peux pas parler en même temps // elle était femme au foyer e ::t euh elle recevait des invités c'était des dîners des des déjeuners euh je parle de la femme occidentale hein bo ::n euh la femme algérienne c'est on a nos propre vêtements

Cette intervention est réalisée en registre familier avec l'utilisation de beaucoup de termes et d'expressions provenant de l'arabe dialectal, ce qui nous permettra de la classer en registre populaire. Nous relevons également dans cet extrait, l'utilisation du registre soutenu par l'enseignante afin essayer d'attirer l'attention des étudiants qui discutaient en eux. En effet, elle emploie la formule de politesse « *s'il vous plaît* » à deux reprises dans le but de demander aux étudiants d'arrêter de parler et de suivre le cours.

Extrait du cours N°2 :

E3 : la chaine fine hein

P : oui // à une certaine époque // s'il vous plaît // c'est c' qu'on raconte ah mois je n'ai pas d' pré eu ::h je peux pas dire qu' c'est vrai j' peux pas dire que c'est faux eu :h je dis juste que c'est beau eu ::h chaque personne est libre de voir la chose comme elle veut, mais à une certaine époque // la femme euh excusez-moi l'expression excusez-moi mon truc // euh si vous connaissez le grand bordel de Constantine qui se situe à eu ::h La brèche à Rahbet Ledjmal

E1 E2 En : oui

Cette séquence a été déjà analysée plus haut. C'est dans le but de signaler une situation d'alternance volontaire de registre que nous l'avons reprise. En effet, dans l'intervention de l'enseignante nous remarquons l'utilisation du registre plutôt familier dans la partie où elle expliquait le cours, mais avant qu'elle ne passe au registre vulgaire afin d'illustrer ses propos, elle demande des excuses auprès des étudiants. Le fait de demander des excuses est considéré comme une preuve de l'alternance volontaire des registres. Nous avons dans cette séquence donc une alternance des registres familier, soutenu et vulgaire.

Extrait du cours N°011 :

P : XXX et on vous a demandé de rédiger cette hypothèse sur la relation
E2 : (un étudiant qui arrive en retard) bonjour monsieur
P : oui
E2 : je peux entrer
P : allez-y /.../ elle nous a proposé de euh rédiger de faire une rédaction
de la première étape ./ c'est-à-dire l'élaboration de la ./ de l'hypothèse

Nous remarquons dans cette interaction l'utilisation du registre courant dans la première intervention de l'enseignant. Lorsqu'un étudiant qui a ouvert la porte s'est adressé à l'enseignant en employant la formule de politesse « *bonjour monsieur* », l'enseignant a répondu « *oui* ». Nous pouvons expliquer le fait que l'enseignant n'ait pas répondu à la salutation de l'étudiant par l'hypothèse qu'il ne l'a pas reconnu. Lorsque l'étudiant lui demande s'il pouvait entrer, l'enseignant passe au registre soutenu en le vouvoyant « *allez-y* ».

Les situations d'alternance volontaire des registres de langue sont attestées dans notre corpus avec une faible fréquence d'apparition. Dans les situations recensées, nous avons remarqué que le changement de registre passe dans la plupart des cas du registre courant ou familier au registre soutenu.

3.2. La situation de confusion de registres :

C'est la situation la plus dominante, elle caractérise généralement les séquences d'explication des cours.

Dans ce genre de séquences, les thèmes abordés portent sur le contenu du cours ce qui leur donne la même nature « thèmes didactiques ». Ici, nous avons remarqué la présence de tous les registres avec des fréquences d'emploi

très variées d'un registre à l'autre. Toutefois, le registre familier demeure le plus utilisé.

Extrait du cours N°1 :

P : donc on va essayer un p'tit peu de progresser s'il vous plaît // avec votre permission < // eu ::h donc vous allez directement à la ligne //.../ c'est la suite euh toujours concernant l'erreur donc en dernière phrase d' eu ::h

L'observation de cette intervention de l'enseignant montre qu'il utilise deux registres de langue au sein d'un même tour de parole, le registre familier (« on » au lieu de nous et « p'tit » au lieu de petit) et soutenu (les deux formules : s'il vous plaît + avec votre permission).

Extrait du cours N°1 :

P : bien // point // il est vrai que cette façon // il est vrai // que cette façon //.../ il est vrai que cette façon de procéder > // il est vrai que cette façon de procéder comporte certains risques // comporte certains risques // puisqu'on demande à l'élève // puisqu'on demande à l'élève // en question // puisqu'on demande à l'élève en question // l'élève en question // d'explicitier > // l'élève en question // d'explicitier quelque chose // d'explicitier quelques chose // qui ne l'est pas forcément // d'explicitier quelque chose qui n'est pas forcément // qui // ne // l'est L apostrophe E N T qui ne l'est pas forcément // donc il peut pas tout l'temps expliciter ou dire directement eu ::h qu'est ce qu'il veut dire par ceci ou cela ou bien comment > il a pu eu ::h avoir tel ou tel résultat par rapport à son cheminement de penser donc il peut pas toujours interpréter la chose // à la ligne s'il vous plaît // l'élève se construit // l'élève se construit // son propre système // se construit son propre système linguistique

Dans cette intervention, nous remarquons que l'enseignant dictait une partie du cours. Ce qui a attiré notre attention dans ce passage, c'est le fait que

l'enseignant utilise deux registres de langues pour prononcer la même phrase pendant la dictée. En effet, l'enseignant a prononcé l'expression « *qui ne l'est pas forcément* » avec une bonne prononciation. Il s'agit ici, d'une lecture d'un texte scientifique écrit, il n'y a pas de raison donc pour que cette phrase n'appartienne pas au registre courant.

Après une courte pause, l'enseignant voulant reprendre la même phrase pour donner un peu plus de temps aux étudiants qui n'arrivent pas à écrire au même rythme que la lecture de l'enseignant, il prononce « *qui n'l'est pas forcément* ». Nous relevons donc une apocope avec l'abandon du *e* du « ne » de la négation.

Après avoir terminé la dictée de cette partie du cours, l'enseignant est passé immédiatement au registre familier pour expliquer ce qu'il venait de dicter. Ce que nous relevons dans cette partie de l'intervention, c'est le passage au registre soutenu en demandant aux étudiants de reprendre l'écriture « *à la ligne s'il vous plaît* ».

Extrait du cours N°1 :

P : pourquoi nous avons ici ././ utilisé le mot cristallisent vient du cristal ././ c'est dans le sens ou ././ si././ justement de fausses hypothèses (liaisons) se fixent donc il n'y a pas eu d' **correction** ././ là on vas parler d'erreurs persistantes ././ donc des erreurs qui vont pas disparaître ././ euh même a a a après vingt ans ././ y a certaines personnes qui eu :::h après un certains laps de temps ././ en leur eu :::h disant ././ on n'écrit pas ce mot de euh de cette façon, mais ././ comme ça par exemple > ././ donc la il va vous dire oui eu :::h y a pas d'souci et eu :::h la prochaine fois il vas répéter la même chose > pourquoi parc' que c'est bon pour lui ce mot là c'écrit juste de cette façon ././ et nul autre ././ donc on parle ici d'erreurs persistantes > qui peut pas être euh effacé facilement euh dans certains ouvrages aussi vous pouvez trouver euh l'expression faucille ././ des erreurs fossilisées ././ donc c'est des erreurs qui se fixent ././ qui s'eu :::::h qui disparaissent pas ././

XXX 'oilà c'était de l'époque des dinosaures ././ donc euh euh on parle d'erreurs dites persistantes >

L'observation de cette intervention de l'enseignant, révèle l'utilisation de deux registres de langue au sein de cette même intervention sans pour autant qu'il n'y ait une raison apparente. Au début de ce tour de parole, nous remarquons l'utilisation d'une langue correcte appartenant au registre courant. Nous avons relevé donc une bonne prononciation, la réalisation de la liaison dans « *de fausses hypothèses* », négation bien réalisée dans « *donc il n'y a pas* » etc.

Pour des raisons que nous ne pouvons pas déceler, la suite de l'intervention de l'enseignant se réalise exclusivement en registre familier. En effet, beaucoup de caractéristiques de ce registre sont facilement repérable dans cette suite de l'intervention.

Extrait du cours N°2 :

P : mmm oui ././ sympa ././ oui au oui madame (en s'adressant à une étudiante) ././ déjà le début ././ oui, mais un peu plus fort hein pac'que là j'entends pas du tout avec le bruit d'à côté

Dans cette intervention, nous remarquons l'alternance entre le registre familier et soutenu. Nous relevons d'abord l'emploi de l'apocope « *sympa* » puis l'utilisation du terme « *madame* » pour s'adresser à l'une des étudiantes. À la fin de l'intervention, nous relevons le retour vers le registre familier à travers la phrase « *pac'que là j'entends pas du tout* ».

Extrait du cours N° 2 :

P : nous on ne dis pas tu et comme c'est pas son ami ce n'est pas son camarade ou un membre de sa famille ././ Proust ././ (bruit) ça commence bien avec le je (en parlant à un étudiant) ././ c'est le groupe douze ah

Ce qui est à relever dans cette intervention, c'est la réalisation de la négation de deux façons différentes appartenant à deux registres différents. Ce qui est encore étonnant, c'est le fait que les deux négations sont juxtaposées dans l'intervention « *c'est pas son ami ce n'est pas son camarade* ».

Extrait du cours N°8 :

E5 : Abderrezak Sami

P : alors Sami ./ Abderrezak /.../ tu vas choisir un roman

E5 : XXX

P : mais tu es un peu faire euh tu veux travailler sur autre chose >

E5 : XXX

P : moi j'essaie de te faciliter c'est par rapport à l'objet d'étude maint'nant si tu veux pas travailler sur un roman [rabi ysehel] (*que vous ayez l'aide de Dieu*) eu ::h on peut changer hein je peux trouver autre chose ./ alors dites-moi sur quoi vous voulez travailler ./ j'ai plusieurs idées en tête, mais ne n'sais pas eu ::h est-c'que euh ./ alors je me pose la question sur la faisabilité de la chose est-c'que c'est faisable ou pas est-c'que vous pouvez le faire ou pas ./ alors y a eu ::h proposition d'un projet de recherche

Cette séquence est une interaction entre l'enseignante et l'un de ses étudiants. Pour préparer un exposé ou un compte rendu, l'étudiant propose le titre d'un roman. L'enseignante ne s'est pas montrée motivée pour l'idée de l'étudiant et essaie de le convaincre, mais aussi de l'aider à choisir un autre travail. Ce que nous avons relevé dans cet échange, c'est le fait que l'enseignante a commencé par tutoyer l'étudiant « *tu vas choisir un roman ?* », « *mais tu es un peu* », « *moi j'essaie de te faciliter* ».

Nous ignorons les raisons pour lesquelles l'enseignant bascule vers le vouvoiement dans le même tour de parole et en s'adressant au même étudiant en l'interrogeant « *alors dites-moi sur quoi vous voulez travailler ?* » ou encore en l'informant de la difficulté du travail qu'il a choisi « *alors je me*

pose la question sur la faisabilité de la chose est-c'que c'est faisable ou pas est-c'que vous pouvez le faire ou pas ? ».

Extrait du cours N°11 :

P : etcetera et cetera ./ bon Nadia j'ai bien aimé votre exposé vous avez deux plus

E1 : merci

P : voilà ./ c'est très bien ./ alors on vous conseille Nadia de chercher sur internet ./ Voltaire en Angleterre et Shakespeare en France vous allez trouver beaucoup d'éléments qui vont enrichir votre travail et donner plus de crédibilité à votre eu ::h rédaction à votre texte

Ce que nous voulions souligner dans cet exemple, c'est le fait que l'enseignant s'adresse à l'étudiante en employant uniquement son prénom, c'est-à-dire sans le précédé d'un terme d'adresse (madame ou mademoiselle par exemple). Toutefois, nous remarquons le vouvoiement avec cette étudiante. Il s'agit de deux styles différents qui renvoient à deux registres de langue différents. Le premier style marque une certaine familiarité avec la personne et le deuxième marque une certaine distance.

Extrait du cours N°4 :

P : deux enseignantes qui étaient là ./ elles étaient en train de parler d'une troisième personne qui n'était pas présente [mbaf'd ana] (*après moi*) j'ai dit euh [goutelhoum] (*je leur ai dit*) s'il vous plaît [wallah ghir akhtiwna] (*au nom de Dieu laissez-nous tranquille*) foutez nous la paix laissez euh [matahkiwlich] (*ne m'en parlez pas*) ne m'en parlez pas [gatli wahda gatli wach ghadak lhal ʕliha >] (*quoi tu as de la peine pour elle ?*) ça veut dire t'as d' la peine pour elle hein ./ [gatlli] (*elle m'a dit*) pourquoi c'est ton amie > [goutelha] (*je lui ai dit*) non c'est pas la question c'est contre mes principes

Cet extrait est une intervention que nous avons déjà analysée plus haut. Nous voulions y retourner ici pour souligner les deux formulations « *s'il vous plaît, foutez nous la paix* ». Il s'agit ici, d'une situation de confusion de registres où sont juxtaposés les registres soutenu et populaire.

Extrait du cours N°2 :

E5 : XXX

P : oui vous pouvez changer de place ça me dérange pas /../ est-ce que vous avez compris c'que j' veux

E6 : oui

Dans cette séquence, nous remarquons que l'enseignante répond à l'un des étudiants qui demande la permission de changement de place. Dans la courte réponse de l'enseignante, nous relevons les caractéristiques de deux registres de langue. Le registre soutenu à travers le vouvoiement dans la phrase « *oui vous pouvez changer de place* » et juste après, le registre familier à travers la contraction du pronom « *cela* » en « *ça* » et la suppression de « *ne* » dans la locution négative « *ça me dérange pas* ».

Après avoir permis à l'étudiant de changer sa place, l'enseignante retourne vers les autres étudiants pour continuer son cours. Nous relevons également ici une situation d'alternance inexplicable lorsqu'elle interroge les étudiants en employant le registre courant « *est-ce que vous avez compris ?* » puis elle bascule vers le registre familier pour la deuxième partie de l'interrogation « *c'que j' veux* ».

Ce genre d'intervention est constaté chez la plupart des enseignants enregistrés. Nous pouvons confirmer à partir de l'examen de notre corpus que les enseignants du département de français confondent les différents registres de langue. Cette situation peut être liée au degré de liberté dont disposent les enseignants dans leurs pratiques langagières. À notre avis, l'origine de cette liberté ne repose pas uniquement sur l'usage personnel de chaque enseignant,

mais elle peut également être liée à l'absence de contrôle des activités des enseignants universitaires ainsi que l'absence de directives et d'instructions institutionnelles dans ce sens.

4. Les Salutations :

Les salutations caractérisent généralement les séquences d'ouverture (début du cours) ainsi que les séquences de clôture (fin du cours). Elles sont souvent réalisées en registre soutenu. Nous signalons que pour des raisons relatives aux conditions de l'enregistrement des cours, nous n'avons pas pu avoir toutes les séquences d'ouverture et de clôture.

Extrait du cours N°1 :

P : bonjour tout l'monde /.../ eu::h désolé pour ce matin hein ./ on a eu un contrôle

E1 E2 En : XXX

P : c'était plus fort /.../ eu ::h /.../ XXX

E1 : XXX

P : où est-ce on s'est arrêté la dernière fois >

E1 E2 En : XXX

Dans cette séquence d'ouverture, nous remarquons que l'enseignant utilise la formule de politesse « *bonjour* » pour introduire le cours. Il s'agit d'une formule standard que nous pouvons relever chez la plupart des enseignants.

Extrait du cours N°2 :

P : alors une semaine après les vacances vous voyez que je suis compréhensive

E1 E2 En : oui oui (rires)

P : donc bonnes vacances à tous reposez-vous et à la rentrée au revoir

Cette séquence est une séquence de clôture. Selon le contexte de la séquence, nous comprenons qu'il s'agit d'une dernière séance avec les étudiants avant

de partir en vacances. Nous relevons donc dans l'intervention de l'enseignante les formules « *bonnes vacances* », « *reposez-vous* » faisant appartenir son discours au registre soutenu. Pour conclure la séance, l'enseignante salue les étudiants par la formule de politesse « *au revoir* ».

Observons les extraits suivants :

Extrait du cours N°4 :

P : la seule limite est la mémoire ././ pour la fonction symbolique tout c' qui limite toute interprétation c'est le degré de mémorisation ././ si j'oublie ce que c'est que cette chose je pourrai pas l'interpréter plu tard c'est la seule limite d'une personne ././ et puis bien sûr les symboles sont des outils d' la pensée c'est un autre élément vous n'oubliez pas fin merci je vous libère

Extrait du cours N°11 :

P : [hih] (*oui*) la forme du texte ././ et euh les idées s'il y a des idées ././ et puis est-c'que ces éléments sont semblables chez les deux ././ est-ce la même chose ././ si les éléments sont semblables il y a euh on confirme l'influence sur la base de la ressemblance des éléments ././ si les éléments ne sont pas semblables différents on confirme pas la relation ././ voilà je vous remercie

Dans les deux séquences de clôture précédentes nous remarquons l'utilisation du terme de politesse « *merci* » pour marquer la fin de la séance. Dans le premier extrait nous remarquons que l'enseignante prononce le terme « *fin* » qui marque la fin effective de la séance suivi de son remerciement et de sa permission aux étudiants de sortir « *je vous libère* ».

Extrait du cours N°14 :

P : (...) il a il a plusieurs diplômes n'est-ce pas > monsieur Hampâté Bâ ././ il était l'ambassadeur de l'Afrique auprès euh auprès de l'UNESCO et euh c'est vous dire qui euh qui est monsieur Hampâté Bâ ././ 'oila vous êtes libre donc on se voit eu ::h dimanche prochain [nchallah] (si Dieu le veut)

E1 : [nchallah] (si Dieu le veut)

Dans cette séquence de clôture, nous remarquons que contrairement aux séquences précédentes l'enseignant n'utilise aucune formule de politesse pour saluer les étudiants. Pour marquer la fin de la séance, il se contente par la prononciation de la phrase « *vous êtes libres* » suivie de l'expression « *on se voit dimanche prochain* », cette dernière appartient plutôt au registre familier.

Observons les séquences suivantes :

Extrait du cours N°12 :

P : on va le programmer ./ toute façon ./ on m'a demandé eu ::h si je peux l' faire maintenant j'ai dit non euh je n'ai pas encore fait la révision avec mes étudiants euh XXX et au moins vous avez encore le temps pour réviser ./ voilà allez bon courage ./ et n'oubliez pas d'acheter le livre ./ n'oubliez pas d'acheter le livre

Extrait du cours N°13 :

E1 : le sauva

P : si vous dites euh euh les secours c'est le sauvèrent non non ./ les secoures > ./ arrivèrent tout simplement

E1 E2 En : oui oui

P : merci de votre attention et bon courage

Dans les deux séquences précédentes, nous remarquons que les enseignants utilisent la formule d'encouragement « *bon courage* » pour marquer la fin de la séance. Dans la deuxième séquence, nous avons relevé l'emploi de la formule de remerciement « *merci pour votre attention* » suivie de celle d'encouragement.

5. Conclusion :

Après l'analyse du corpus, nous avons enregistré la présence de tous les registres de langue dans les pratiques langagières des enseignants avec des fréquences d'apparition différentes d'un registre à un autre. Le registre familier demeure le registre le plus attesté dans les discours des enseignants.

Outre le décalage par rapport à la norme, l'emploi de ce registre nous mène à nous interroger sur son influence sur le processus d'acquisition de la langue chez les étudiants. Il est évident que la négligence des phénomènes de la variation par les enseignants peut affecter plusieurs aspects de l'apprentissage des étudiants. C'est à travers ce genre de phénomènes que nous pouvons expliquer par fois la négation réalisée avec suppression du « *ne* » au niveau de l'écrit chez nos étudiants.

L'examen des données recueillies a montré également que les enseignants mêlent les registres de langues dans leurs pratiques langagières avec une fréquence d'utilisation du registre familier remarquablement dominante. L'analyse a montré que les enseignants confondent souvent les différents registres, ce qui provoque des alternances inexplicables dans une même situation de communication ou dans une même intervention.

L'apparition du registre vulgaire étant inadéquate avec la situation d'enseignement/apprentissage, d'autres recherches plus approfondies doivent être effectuées afin d'en dégager les causes.

À la lumière de l'analyse que nous avons effectuée, nous pouvons confirmer que l'utilisation des différents registres de langue par les enseignants du département n'est soumise ni aux règles de la norme prescriptive n'est aux règles variationnistes.

Enfin, nous ne sommes pas, ici, en train d'accuser la compétence des enseignants, mais plutôt, nous voulons attirer leur attention à ce genre de phénomène pouvant avoir un effet sur le processus d'apprentissage des étudiants étant donné que la plupart des étudiants du département sont encore en phase d'apprentissage de la langue.

CHAPITRE 3

Analyse des particularités lexicales

1. Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons effectuer une analyse des particularités lexicales présentes dans notre corpus. Nous allons donc tenter de repérer les néologies, les emprunts, les particularités sémantiques, etc.

D'un point de vue normatif, l'utilisation des particularités lexicales au sein de la classe ne peut être tolérée. Il s'agit donc d'une transgression de la norme préconisée qui jouera un rôle négatif dans le processus d'apprentissage.

La présence des particularités lexicales dans le champ didactique algérien est un phénomène qui a été attesté et confirmé par plusieurs chercheurs algériens, à l'instar de Y. Derradji, Y. Cherrad, N. Cherrad, B. Khetiri et bien d'autres.

Dans nos travaux précédents, nous avons remarqué la présence de ces phénomènes chez les enseignants de français au collège. Pour cette recherche, nous avons également constaté la présence de tels phénomènes dans le discours des enseignants du département de français à l'université de Constantine.

2. Les particularités lexicales :

2.1. Particularités lexématiques :

2.1.1. L'emprunt :

Pour la sélection des emprunts présents dans notre corpus, nous avons choisi certains critères sur lesquels nous allons nous baser. Ces derniers nous serviront de référence afin d'éviter les cas de l'alternance codique ou de xénisme.

Les critères de sélection des particularités lexicales sont :

- 1- L'attestation préalable dans le contexte algérien : pour cela nous avons pris deux corpus de référence, le premier est l'inventaire lexical « *le*

français en Algérie »¹¹⁷, le deuxième est le corpus du projet PNR (2010) : « *La variation linguistique dans la presse francophone régionale algérienne* ».

- 2- La fréquence d'apparition dans le corpus.
- 3- Le contexte d'apparition.
- 4- L'aspect phonologique.

2.1.1.1. À l'arabe dialectal :

Extrait du cours N°4 :

P : moi je ne comprends pas XXX Fkiret comment les gens l'invitent à leurs fêtes ././ je ne le ferai jamais

Dans cette intervention, nous remarquons que l'enseignante recourt à l'utilisation de la lexie « *fkiret* » qui ne semble pas avoir un équivalent en langue française. Ce mot provenant de l'arabe dialectal signifie : un ensemble de femmes musiciennes qui se produisent dans les fêtes de mariage. Cette lexie est attestée dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Observons les extraits suivants :

Extrait du cours N°4 :

P : y a plus d' frontières eu ::h si vous voulez eu ::h temporelles et eu :h spatieu euh spatiotemporelle ././ on peut voyager ././ on peut voyager rien que on utilisant le net et tout le l'reste ././ du coup si vous voulez on est dans une ère de communication et cette communication ne peut euh [ana] (*moi*) je sais pas je vais vous l'dire [ana] (*moi*) par exemple ././ j'ai mon compte facebook ././ sur mon compte facebook j'ai euh que des poètes des artistes peintres des écrivains

Extrait du cours N°4 :

¹¹⁷ A. Queffélec/Y. Derradji/V. Debov/D. Smaali-Dekdouk/Y. Cherrad-Benchefra. (2002) *Le français en Algérie*, Editions Duculot.

P : quand tu es correcte ./ [ana] (*moi*) j'ai des principes je ne veux pas e ::h ./ devine si quelqu'un qui était ailleurs ./ qui un p'tit peu e ::h exondé ./ un personnage de bande dessinée ./ qui est euh solitaire ./ et puis je euh y a des principes de vie et des valeurs sur lesquels je suis très rigide très sévère

Extrait du cours N°9 :

P : je teste le message sur moi-même des fois vous racontez des choses et vous pleurez XXX et on rigole ./ ça c'est l'essai du message sur vous-même ./ est-c' que c'est clair ./ et vous cherchez par-là de voir l'essai sur votre interlocuteur ./ tant qu'[ana] (*moi*) le message m'a fait pleurer il va faire pleurer Lamis ./ tant que le message m'a fait rire il va faire rire Lamis

Dans l'ensemble des extraits précédents, nous relevons l'emprunt à l'arabe dialectal de l'unité lexicale « *ana* » qui signifie littéralement « *moi* » en français. Dans notre corpus, nous avons remarqué que l'utilisation de ce terme est très fréquente. En effet, les enseignants l'utilisent assez souvent à la place ou en alternance avec son équivalent en français dans les contextes qui marquent une certaine subjectivité du discours. L'enseignant alors qui parle de lui-même marque son appartenance ethnique en ayant recours à emprunter des mots de sa langue maternelle.

Observons les deux extraits suivants :

Extrait du cours N°4 :

P : et puis c'est des gens qui apprennent quelque chose [ana manedkhalch] (*moi je me connecte pas*) facebook pour dire comment ça va [labes maflikch] (*ça va tu vas bien ?*)

Extrait du cours N°09 :

P : (...) on s'est dit non > les deux sont des êtres humains ./ les deux ont des compétences langagières et biologiques et XXX donc les deux ./ sont responsables de l'acte de communication ./ s'il y a ambiguïté moi je dis bonjour comment ça va [labes] (*bien*) et vous vous traduisez la chose

autrement ./ le problème se pose pas à mon niveau moi j'ai envoyé un message donc à vous maint'nant de le traduire

Nous relevons ici, l'emploi des deux lexies « *ana* » que nous venons de présenter ainsi que « *labès* » qui signifie littéralement « *pas de mal sur toi* », cette unité lexicale est très fréquente dans les conversations en arabe dialectal dans la société algérienne au point où, comme nous le constatons, les enseignants ne peuvent pas s'en passer dans leurs pratiques langagières.

Extrait du cours N°04 :

P : voilà euh un vieux [Mkhabel Woulla] je sais pas euh un truc de [Fetla] et tout c'est magnifique ./ c'est très beau, mais il faut savoir le porter si ça se porte seul

Extrait du cours N°08 :

P : je suis désolé c'est pas comme ça ./ on doit faire un choix ./ ben on choisir ./ soit on se fait taper sur les doigts au niveau des études [woulla] (*ou bien*) on se fait taper sur les doigts au niveau de eu :h des euh du professionnel au niveau de son travail

Le premier extrait est porteur de trois lexies empruntées à l'arabe dialectal. L'enseignante qui abordait le sujet des habits et des bijoux traditionnels dans les fêtes constantinoises n'a aucun autre moyen pour les désigner que d'emprunter leurs noms à leur langue d'origine. Nous relevons donc l'emploi du nom de bijoux « *mkhabel* » qui désigne un collier traditionnel spécifique à la région de Constantine ainsi que le terme « *fetla* » qui désigne une broderie locale typiquement algérienne. Nous remarquons que ces deux lexies n'ont pas d'équivalents en langue cible.

La troisième lexie est attestée dans les deux extraits précédents. Il s'agit de l'emploi de la conjonction de coordination « *woulla* » qui désigne en langue française « *ou bien* ». L'utilisation de cette conjonction n'est pas liée au contexte de la conversation qui aborde un sujet relatif à la culture algérienne,

mais au contraire cette lexie est très utilisée dans le milieu francophone algérien que ce soit au niveau de l'écrit ou l'oral.

Extrait du cours N°4 :

P : [wallah ghir] (je jure que) j'ai essayé [makdertch] (*je n'ai pas pu*) j'ai essayé même [taʃ] (*celles de*) la famille [makdertch] (*je n'ai pas pu*) et je suis très mal perçue [fi] (*dans*) la famille ./ je suis la seule qui ne part pas dans les fêtes, mais [Allah ghaleb] (*je n'y peux rien*)

Nous devons avouer que pendant notre analyse, il nous a été très difficile de distinguer l'emprunt de l'alternance codique malgré le fait que nous nous référions à chaque fois aux critères de sélection que nous avons mentionnés plus haut, comme c'est le cas pour cet extrait.

Dans cette intervention de l'enseignante, nous relevons trois emprunts à la langue arabe dialectale.

Nous relevons d'abord l'interjection « *wallah* » qui sert de serment et signifie « *je jure par Dieu* », cette interjection est très présente dans le discours de tous les locuteurs algériens qu'ils soient arabophones ou francophones.

L'exclamation « *Allah ghaleb* » est également très employée dans la société algérienne. Elle est généralement utilisée pour exprimer son inaptitude devant les décisions de Dieu.

Le troisième emprunt que nous avons relevé est la préposition « *fi* » qui équivaut selon le contexte à « *dans* » ou « *à* » en langue française. Cette préposition est attestée plusieurs fois dans notre corpus.

Observons les extraits suivants :

Extrait du cours N°04 :

P : de l'or > ././ vous savez que l'or était plus euh moins cher que l'argent ././ à l'époque des Pharaons ././ c'est pour ça qu'il était abondant ././ à l'époque des Incas ././ l'or il était en abondance du coup sa valeur chutait ././ et l'argent était très ::s très rare de le trouver ././ l'argent était si vous voulez beaucoup plus cher que l'or ././ les gens pouvaient se permettre des bijoux en or et pas des bijoux en argent ././ imaginez [dork] (actuellement) c'est l'inverse

Extrait du cours N°09 :

P : (...) est-c'que c'est clair ././ sur le plan idéologique y a des choses que j'accepte et des chose que j'accepte pas ././ d'où par exemple les débats très euh ././ si on va parler maintenant du printemps arabe ././ y en a qui euh des arabes XXX sont pour [dork] (*maintenant*) ils sont contre

Extrait du cours N°08 :

P : (...) qu'est c'qu'il y a lieu de faire ././ vous êtes inscrits en master ça c'est la voie à suivre ././ c'est la voie à suivre ././ ça c'est me mémoire ce que vous devez mettre comme intitulé et c'est personnel hein pac'qu'c'est personnel vous allez consulter les différents mémoire au niveau d' la bibliothèque ././ est-c' que c'est clair ././ [dorka] (*maintenant*) on va choisir les euh sujets de recherche

Dans le premier extrait, l'enseignante qui expliquait son cours très confortablement en langue française ne trouve aucune gêne pour emprunter la lexie « *dork* » qui signifie « *maintenant* » ou « *actuellement* ». L'enseignante a eu recours à cette lexie non pas parce que la langue française ne comporte pas d'équivalent ou par ignorance de son équivalent, mais bien au contraire, elle l'a employé quand elle s'est référée à sa culture d'origine.

Dans le deuxième extrait provenant d'un autre cours présenté par un autre enseignant, nous relevons l'emploi de la même lexie « *dork* » dans la même acception.

Dans le troisième extrait, nous relevons une variante phonologique de la lexie « *dork* » en ajoutant un *a* à la fin. Nous signalons que l'unité lexicale

« *dorka* » désigne exactement le même sens que « *dork* », il s'agit de deux variantes de la même lexie. Cette variation morphologique peut être liée à des raisons géographiques.

Extrait du cours N°04 :

P : voilà plus on porte de l'or plus on entre dans la vulgarité et moins on en porte plus on est fins ./ [hna] (*nous*) on en fait des étalages [ana ʕandi] (*moi j'ai*) une euh femme à mon oncle ./ d'ailleurs [ana ou] (*moi et*) ma cousine [nʕaytoulha] (*nous la surnommons*) la vitrine ./ la femme à mon oncle je te jure elle porte au minimum au minimum au minimum six bracelets dans le bras et six bracelets des gro ::s bracelets ah

E3 : [bach ki tedrab tdar] (*ainsi lorsqu'elle frappe elle fait mal*)

P : [bach ki tedrabo tfejkh] (*ainsi lorsqu'elle le frappe elle lui fait mal*)

E1 E2 En : (rires)

P : et puis euh elle porte [balak] (*peut-être*) cinq chaînes ou six chaînes des grosses chaînes et puis XXX deux ou trois euh c'est le genre très quantité ./ très très quantité

Dans cette séquence, nous relevons l'emploi d'une variante de la lexie « *ana* » que nous avons déjà vu plus haut. Il s'agit de l'unité lexicale « *hna* » qui désigne donc « *nous* ».

La lexie « *balak* » est employée par l'enseignante pour exprimer son incertitude, elle désigne littéralement « *peut-être* ». Cette lexie est attestée dans l'inventaire « *le français en Algérie* » avec une acception différente (formule de mise en garde, *attention!*). Dans notre corpus, nous avons relevé l'utilisation de cette lexie à plusieurs reprises, toutes dans le sens de « *peut-être* ».

Extrait du cours N°04 :

P : il y croit c'est dans leurs culture c'est dans euh [kima hna] (*comme nous*) ./ ch ::t s'il vous plaît > ./ [kaynin] (*il y a*) des gens qui portent des chaînes par exemple eu :h avec [khomsa] (*bijou traditionnel en forme de main*)

Dans la société algérienne la « *khomsa* » représente un symbole utilisé pour la préservation de son porteur contre le mauvais œil. Il s'agit d'un bijou traditionnel sous formes de main à doigts écartés. Dans ce cas, il est évident que l'enseignante n'aurait jamais pu désigner cet objet sans le recours à l'emprunt.

Extrait du cours N°06 :

P : prenez la clé de sud ././ la clé berbère

E3 : mm mm

E6 : oui

E3 : XXX

P : [bezef] (*beaucoup*) les gens disent ah tiens ././ imaginez dans le même pays XXX c'est pas une croix ././ ce n'est pas une croix enfin c'est pas la croix des chrétiens ././ c'est la croix du sud elle a une autre signification

Dans cet extrait nous relevons l'emprunt de la lexie arabe « *bezef* » qui signifie « *beaucoup* », ce qui est remarquable dans l'intervention de l'enseignante c'est l'adaptation syntaxique qu'elle a effectuée en employant le terme. En effet, elle a enchaîné sa phrase après la lexie empruntée par « *les gens* » au lieu de « *de gens* ».

Extrait du cours N°04 :

P : y a des éléments qui nous échappent pourquoi > pour la simple raison que la société est différente de la nôtre ././ l'eu :h si vous voulez le contexte socio-historique XXX tout euh tout ça dans lequel on a évolué on a grandi est différent de celui de l'autre ././ pourquoi une langue étrangère quand il s'agit d' la didactique pourquoi on arrive pas à apprendre une langue étrangère ././ pa'cqu'on apprend que le code linguistique ././ le code linguistique à lui seul ne suffit pas ././ et l'apport à la culture est très important ././ si on connaît pas l'autre ././ non pas l'amour de l'autre ././ l'autre > on peut pas faire euh c't-à dire communiquer avec l'autre [Bekri] (*auparavant*) c'est vrai qu' la langue euh on en avait besoin pour des œuvres de la créativité pour créer des œuvres pour écrire ././ pour euh je sais pas moi euh s'exprimer euh à

travers eu ::h les romans des nouvelles des blablabla de la philosophie et tout le reste

Extrait du cours N°06 :

P : c'est-à-dire elle est l'homme moi je vois pas la différence entre les deux ./ non, mais ils sont euh vous voyez vous avez l'habitude de voir les films eu ::h des vidéos des clips ./ des femmes nues et des hommes nus sont pareils > y a pas d' poitrine y a rien euh les deux ./ ils ne sont différents que dans l'organe, mais le reste c'est la même chose ./ c'est la même texture les même bras les mêmes euh ./ même le visage presque pareil les mêmes cheveux la même couleur eu :h s'ils ont les cheveux longs les cheveux courts ils se ressemblent ./ c'est extraordinaire alors que [bekri] (*auparavant*) j'ai toujours l'image de l'homme primitif ./ XXX des cheveux et ouga ouga ça c'était beau

Dans les deux longues interventions réalisées entièrement en langue française, nous remarquons l'insertion de la lexie « *bekri* » qui désigne selon le contexte « *avant, auparavant, il y a longtemps* ». Nous remarquons, dans les deux cas où ce terme est apparu, que les enseignants l'utilisent en expliquant des faits historiques. Compte tenu de sa signification, il est normal que cette lexie apparaisse dans des contextes pareils, mais le fait de relever ce terme à deux reprises dans deux cours différents et dans des thèmes semblables nous incite à déduire que ces enseignants considèrent l'emploi du terme emprunté comme plus significatif.

Extrait du cours N°06 :

P : c'est pour ça que ça se ressemble énormément entre les romains et les grecs ./ [qbel] (*avant*) si vous prenez la civilisation grecque dans toutes les œuvres artistiques on ne voyait que le corps de l'homme

Nous avons vu dans l'exemple précédent que l'enseignant utilise le terme emprunté à l'arabe dialectal « *bekri* ». Dans cet exemple, nous relevons une deuxième lexie qui confirme notre déduction. En effet, dans la même thématique que celle de l'exemple précédent nous remarquons que

l'enseignante évite toujours d'utiliser le terme français en employant cette fois un autre équivalent en langue arabe, il s'agit de la lexie « *qbel* » que nous pouvons considérer dans ce contexte comme synonyme de la lexie « *bekri* ».

Extrait du cours N°06 :

P : y a des halalifs et des halalifate

E3 : haloufate haloufate

P : c'est l'halouf le seul animal [li mayfraqch bin edkar w enta] (*qui ne fait pas de différence entre le mal et la femelle*) c'est l'halouf c'est le seul animal

Pour illustrer ces propos concernant les gens mal intentionnés qui sont prêt à tout faire pour leurs intérêts, l'enseignante emprunte le mot « *halouf* » qui signifie littéralement « *porc, cochon* ». Ce qui est remarquable dans cet extrait, c'est l'utilisation du procédé de dérivation qui a engendré le pluriel masculin « *halalalf* » et le pluriel féminin « *halalifate* ».

Extrait du cours N°05 :

P : oui > ./ c'était pied nu c'était [l'hanna] (*henné*) ./ qui était censé protéger ses pieds et puis elle avait plein d'bijoux autour des euh des cheveux [hna dorka] (*nous maintenant*) si tu portes une gourmette à la cheville [ygoulek] (*on va dire*) c'est une gouine alors que l'eu ::h euh les algériens portaient bien des euh des gros bracelets au niveau des chevilles c'est débile c'est con

Ce qui attire notre attention dans cet extrait, c'est l'emprunt du terme « *hanna* » qui représente une dérivée du terme « *henné* » qui signifie : une plante dont les feuilles, réduites en poudre, produisent des teintures utilisées par les femmes comme colorant des cheveux ou tatouage éphémère de la peau.

Observons les deux extraits suivants :

Extrait du cours N°05 :

E2 : madame

E3 : [l'kholkhal] (*bracelet traditionnel*)

P : non non XXX [kholkhal] (*bracelet traditionnel*) on va attendez

E3 : la chaine fine hein

P : oui

Extrait du cours N°05 :

E3 : clochette

P : des clochettes ./ et quand elle marche c'était cette beauté-là eu ::h on savait que euh y avait une femme il y a du respect y avait plein d'choses et puis y avait plein d' signe y a des euh ./ c'était plutôt culturel ./ chez nous par exemple ./ la femme à Constantine même porte [l'kholkhal] ah

E1 E2 En : oui oui actuellement oui

Le « *kholkhal* » est un bracelet traditionnel pour femmes, il se porte au niveau de la cheville et considéré comme un signe de raffinement. Dans les deux extraits précédents, l'enseignante utilise le mot « *kholkhal* » qui provient de la langue arabe dialectale, ce mot n'ayant pas d'équivalent son emprunt devient, en quelques sortes, obligatoire.

Extrait du cours N°05 :

P : Tinhinan si vous partez au musée du Bardo à Alger ./ y a juste eu :h on a retrouvé eu ::h ses bijoux son tombeau et tout ./ et on a retrouvé ses bijoux ses bijoux sont d'une beauté > c'est en argent ./ et elle avait même euh elle portait euh alors puisque euh [kima] (*comme*) en Kabylie [kima ʕand] (*comme chez*) les chaouis et tout ./ eu ::h elle porte les bracelets les grands bracelets les euh sont super euh longs et puis un p'tit bracelet euh

E5 : [makyess] (*bracelet traditionnel*)

P : [makyess] (*bracelet traditionnel*) mai::s euh c'est un triple [makyess] si tu veux il est euh pac'que [aw] (*il*) il est XXX et puis elle porte la même chose au niveau des cheville hein ./ si ça vous rappelle quelque chose au niveau des Pharaons ./ c'est euh le même principe [fadda] (*argent*) c'est pas en or

Dans ce genre de thèmes qui s'intéresse à la fois à l'histoire et à la culture du pays, nous pouvons relever un nombre important d'emprunts surtout en ce qui concerne les habits, les outils, et les bijoux traditionnels.

Dans cette séquence, nous relevons le mot « *chaoui* » qui désigne « *habitant des Aurès et ses régions en Algérie* ». Dans notre corpus, ce terme n'a été relevé qu'une seule fois, toutefois nous devons signaler que cette lexie ainsi que ses dérivés sont très fréquents dans le français en usage en Algérie.

Nous relevons également dans cette séquence, le recours à l'emprunt pour désigner le bracelet traditionnel « *makyess* ».

Extrait du cours N°05 :

P : mais c'était d'une beaut' euh en plus avec eu :h [tbouls] (*tambours traditionnels*) et tout donc sa donnait [tahwal] (*agitation*) quoi hein c'était très très beau [bessah] (*mais*) le fait que ça soit un homme j'ai eu ::h, mais après quand on m'a :: annoncé c'est un des plus grand danseur [ʃandhem l temma] (*chez eux là-bas*) [f] (à) Charm El Chikh

En abordant le sujet des fêtes dans les sociétés arabes, l'enseignante relate aux étudiants sa participation à une soirée de danse orientale en Égypte. Elle utilise le français comme médium principal, mais cela ne l'empêche pas de recourir à la langue arabe pour emprunter certains mots qui portent une signification beaucoup plus précise que celle de leurs équivalents en langue française de référence.

Nous relevons donc dans cette intervention, l'emprunt des lexies : « *tboul* » qui représente une sorte de tambour traditionnel utilisé comme outil musical lors des soirées et des fêtes, « *tahwal* » qui signifie une sorte d'agitation qui accompagne la danse traditionnelle.

Nous remarquons également dans cette intervention, l'emprunt à l'arabe dialectal de la conjonction de coordination « *bessah* » qui signifie « *mais* ».

Extrait du cours N°07 :

P : si vous enlevez tous les éléments regardez on enlève juif ./ euh on enlève enfant et on laisse juif le mot juif [bark] (*seulement*) tu vois euh la la euh la pragmatique elle XXX parfaitement en mathématique la probabilité XXX [el ihtimalate] (*les probabilités*)

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignante était en pleine explication de son cours, elle abordait le thème des représentations. Pour donner un exemple aux étudiants, elle a proposé une phrase contenant les mots, juif et enfant. En jouant sur les probabilités de la construction de la phrase, l'enseignante a eu recours à la langue arabe dialectale pour emprunter l'adverbe « *bark* » qui signifie « *seulement, uniquement* ». Cette lexie est couramment employée dans le français d'Algérie.

Extrait du cours N°07 :

P : hein l'être humain est fait pour juger ./ c'est sa nature il ne peut pas échapper à la nature il lutte contre cette nature parce que quand il revient à la foi il saura que c'est Dieu qui juge et non [lʃabd] (*l'être humain*)

Dans cette intervention, l'enseignante critique les jugements des êtres humains sur leurs semblables. Elle utilise la locution « *être humain* » en français, mais lorsqu'elle le met en opposition avec « Dieu », elle préfère emprunter à la langue arabe la lexie « *lʃabd, laabd* ». La lexie « *laabd* » dans sa langue d'origine porte une connotation religieuse, elle renvoie non seulement au sens « *être humain* », mais elle englobe aussi le sens d'« *être soumis à Dieu* ». Il s'agit dans ce cas d'un emprunt facultatif dans l'objectif d'exprimer une connotation que l'équivalent en français ne peut pas offrir.

Extrait du cours N°07 :

P : il a un boulot à faire j'ai une connaissance à recevoir ./ c' n'est pas mon ami ./ ça ne sert à rien c'est d' la [kwada] (*fait de ramper devant les supérieurs*) excuse-moi ./ c'est c'est c'est n'importe quoi

L'enseignante critique les étudiants doctorants qui offrent des cadeaux à leurs professeurs, surtout quand il s'agit de professeurs qui viennent de l'étranger pour assurer des séminaires. Selon cette enseignante, cette attitude peut être considérée comme une soumission servile. Peu importe l'avis de l'enseignante qui intervenait avec un ton nerveux, elle ne trouve pas de mots plus expressifs que le mot emprunté à l'arabe dialectal « *kwada* » qui signifie « *fait de ramper devant les supérieurs, soumission servile* ».

Extrait du cours N°07 :

P : pour euh pour satisfaire leur égaux ./, mais ceux qui n'ont pas on les écrase XXX moi non si je le fait c'est pa euh en toute gratuité ./ pac'que j'aime la personne ./, mais pas pac'que c'est un [gawri] (*occidental*) il n'a rien de mieux que moi il n'a rien ./ on est tous euh on a tous les mêmes aptitudes

Cet extrait peut être considéré comme la suite de l'extrait précédent où l'enseignante continue à critiquer les attitudes des étudiants doctorants vis-à-vis de leurs professeurs étrangers. Dans ce deuxième extrait, nous remarquons l'emploi de la lexie « *gawri* » qui signifie « *occidental* ». Ce terme est très répandu dans la communauté algérienne. À l'origine, cette lexie est emprunté au turc pour qualifier, à l'époque ottomane, l'euro péen, le chrétien, et surtout le non-musulman signifiant de la mécréance. Actuellement, le terme a perdu sa connotation péjorative et désigne tout occidental à la peau blanche.

Extrait du cours N°07 :

P : j'ai vu un lien qui eu ::h a été téléchargé sur les portables ./ alors écoutez bien ./ un maire ./ un maire je crois du côté de la wilaya de Jijel vers les environs de Mila et tout ./ eu :h qui a été enregistré par une femme qui lui parlait au téléphone ./ et qui lui demandait de le voir ./ il était marié il avait des enfants et tout ./ et il lui a dit on se voit dans un hôtel, mais tu ramènes euh une copine ./ pour mon pote ./ pac'que [ana] (*moi*) mon pote eu ::h je n'irai nulle part sans mon pote ./ XXX c'est-à-dire [houa] (*lui*) il vient [mʃa] (*avec*) son pote eu ::h et une nana pour lui
E1 E2 En : (rires)

Dans cette intervention, nous relevons l'emploi de la lexie « *wilaya* ». Cette lexie est très utilisée dans le pays, elle signifie : « *division administrative du territoire national* » qui équivaut en français de référence au mot « *préfecture* ».

Nous remarquons également l'emploi du pronom tonique « *ana* » (*moi*), que nous avons déjà vu plus haut, ainsi que « *houa* » (*lui*).

Extrait du cours N°08 :

P : tu vois comment on réfléchit au niveau du département ./ c'est au terme de grade [flen] (*un tel*) est un docteur [flen] (*un tel*) est un master [flen] (*un tel*) est un maître de conférences [flen] (*un tel*) est un professeur c'est comme ça

L'enseignante critique la façon dont les différents membres du département réfléchissent. Selon cette enseignante, ils valorisent beaucoup plus le grade plutôt que la compétence ; un tel est docteur, un tel est professeur. Cette enseignante n'a pas hésité à inonder son discours par la lexie « *felen* ». L'utilisation de cette lexie est très courante dans la société algérienne.

Observons les deux extraits suivants :

Extrait du cours N°09 :

P : [sahiti] (*très bien*) alors un > ./ premier éléments surtout le premier schéma surtout le premier le deuxième euh [chouia] (*un peu*), mais le premier ./ XXX ./ peu importe ./ l'essentiel y a un message qui passe de A vers B de B vers A

Extrait du cours N°09

P : [sahiti] (*très bien*) très ::s bien alors ./ tout c' qui est psychologique morale idéologique politique idéologique eu ::h religieux ./ eu :::h eu :::h sociologique tout c' qui concerne l'interne

Extrait du cours N°09 :

P : [sahiti] (*très bien*) très bien alors // le message euh on a toujours ignoré une chose // l'être humain // lorsqu'il parle // lorsqu'il écrit // lorsqu'il essaie de transmettre un message // c'est qu'il a quelque chose à dire // il veut avoir un résultat sur l'autre

Nous remarquons dans les deux extraits, l'utilisation systématique par l'enseignante de la lexie « *sahiti* » en s'adressant à l'une de ses étudiantes pour évaluer positivement la réponse proposée. Le « *i* » à la fin du mot est le marqueur du féminin, car au masculin on devrait avoir la variante « *sahit* » qui signifie « *tu as bien fait* ».

L'item lexical « *chouia* », relevé dans le premier extrait est également emprunté à l'arabe dialectal. Cet adverbe est employé d'une manière spontanée par l'enseignante pour désigner « *un peu* ». Cet item lexical est très courant dans les usages du français en Algérie, surtout à l'oral.

Extrait du cours N°10 :

P : est-ce que vous pouvez XXX à la fiche de lecture d'un texte scientifique

E1 : oui

P : [choufou] (*regardez*) la fiche de lecture pour un texte scientifique est la même que pour un roman

Dans cette séquence, l'enseignant en voulant attirer l'attention des étudiants pour leur donner une information importante recourt à emprunter le terme « *choufou* » qui représente le pluriel du mot « *chouf* ». Cet emprunt facultatif est employé dans ce cas dans le sens « *regardez* » ou plutôt « *prêtez-moi attention* ».

Extrait du cours N°14 :

P : (...) il a il a plusieurs diplômes n'est-ce pas > monsieur Hampâté Bâ // il était l'ambassadeur de l'Afrique auprès euh auprès de l'UNESCO et euh c'est vous dire qui euh qui est monsieur Hampâté Bâ // 'oila vous

êtes libre donc on se voit eu ::h dimanche prochain [nchallah] (si Dieu le veut)

E1 : [nchallah] (si Dieu le veut)

« *nchallah* » est une locution très répandue et très utilisée dans le monde arabo-musulman, elle signifie « *Si Dieu le veut* », elle est employée généralement pour prévoir un évènement ou un fait à venir ou parfois lorsqu'on donne des promesses. Elle est employée pour exprimer son incertitude devant la volonté de Dieu. Dans cet extrait qui représente une séquence de clôture d'un cours, nous remarquons que l'enseignant a utilisé l'expression « *nchallah* » pour donner rendez-vous aux étudiants au cours suivant prévu la semaine suivante.

2.1.1.2. À l'arabe standard :

Dans notre corpus, nous avons remarqué que les enseignants du département empruntent à la langue arabe standard d'une manière très limitée que nous pouvons juger insignifiante par rapport à l'emprunt à l'arabe dialectal.

L'examen des données recueillies a révélé la présence des lexies contenues dans les extraits suivants :

Extrait du cours N°04 :

E3 : [el jawhar] (*perle de culture*)

P : non pas [el jawhar] (*perle de culture*) chez nous c'est [el jawhar] (*perles de culture*) et puis vous avez

E3 : des pierres de culture

P : des pierres de culture et les pierres comme dans certaines eu ::h cultures noir africaines il ont des bijoux qui sont magnifique avec plein d' couleurs

Dans cet extrait, l'enseignante aborde le sujet des bijoux dans les autres cultures. En échangeant avec les étudiants, elle a essayé de leur parler d'un bijou d'une autre culture et dont elle ne connaît pas le nom. En donnant des

explications sur la forme et les composantes de ce bijou, l'un des étudiants, qui essayait d'aider son enseignante à trouver le bon mot, a proposé le terme « *el jawhar* » qui signifie « *perle de culture* ». L'enseignante ne marquant aucune distance par rapport à cet emprunt, elle reprend le terme dans son intervention pour informer l'étudiant qu'il ne s'agit pas de la bonne réponse et que « *el jawhar* » appartient à la culture locale.

Extrait du cours N°06 :

P : eu :h la patience par exemple [essabr] (*la patience*) c'est un élément qui n'est pas perceptible ./ c'est d' l'abstrait ce n'est pas concret et pourtant vous l'associez au chameau ./ pourquoi

E4 : il résiste eu :h

E7 : parc'qu'il résiste

P : et pourtant [ana] (*moi*) j'ai jamais ./ j'ai jamais jamais associé [essabr] (*la patience*) le chameau

Dans la culture arabo-musulmane, le chameau est toujours lié à la patience, il s'agit donc de deux concepts inséparables. Cette relation est certainement liée au fait que le chameau est capable de vivre plusieurs jours au désert sans pour autant boire une goutte d'eau. L'enseignante ne partageant pas cette idée, elle tente de leur faire comprendre qu'il ne faut pas lier ces deux concepts. Dans son intervention, l'enseignante a emprunté à l'arabe standard la lexie équivalente à « *patience* » qui est « *essabr* ».

Extrait du cours N°05 :

E7 : XXX Chikh Abdou

P : c'est pas c'est pas un chikh Abdou [ana] (*moi*) je comprends pas [chouf ana] (*regarde moi*) je comprends pas XXX fkiret [kifeh ennas tjibou f lafras taha] (*comment les gens l'invitent à leurs fêtes*) (coupure) j'ai horreur des fkiret XXX

Dans cet extrait, nous remarquons l'utilisation de la lexie « *chikh* » qui signifie dans son sens général « *un homme respecté en raison de son âge et de*

ses connaissances religieuses ou scientifiques ». Dans cet exemple, la lexie « *chikh* » est associée au nom d'un musicien ce qui lui donne une acception complètement différente par rapport au sens général. Dans ce cas, le mot « *chikh* » désigne « un chef d'orchestre qui est également musicien et chanteur ». L'utilisation de la lexie dans cette deuxième acception est très courante chez les jeunes algériens.

Extrait du cours N°05 :

P : [makyess] (*bracelet traditionnel*) mai::s euh c'est un triple [makyess] si tu veux il est euh pac'que [aw] (*il*) il est XXX et puis elle porte la même chose au niveau des cheville hein ./ si ça vous rappelle quelque chose au niveau des Pharaons ./ c'est euh le même principe [fadda] (*argent*) c'est pas en or

Dans cet extrait, l'enseignante est en train d'expliquer les raisons qui rendent un métal plus précieux qu'un autre. Elle donne l'exemple de la civilisation des Pharaons dans laquelle l'argent est plus précieux que l'or. En évoquant cette opposition « argent/or », l'enseignante préfère emprunter le terme « *fadda* » à l'arabe standard plutôt que d'utiliser le mot « *argent* » en langue française.

2.1.1.3. À l'anglais :

L'examen de notre corpus a révélé que les enseignants du département de français recourent par fois à emprunter des lexies à la langue anglaise. Nous devons signaler que la fréquence d'emploi de lexies empruntées à l'anglais, ou d'anglicismes comme préfèrent dire les spécialistes en lexicologie, est comparable à celle empruntée à l'arabe standard.

Extrait du cours N° 2 :

P : jamais > faut jamais dire jamais (rires) /.../ le père Noël vous savez c'est pas une fête religieuse ./ juste une fête familiale ça fait partie de la

tradition commerciale et marketing tout simplement /.../ allez rapidement /.../ donc c'est janvier (en écrivant sur le tableau) ./ eu ::h onze quat onze janvier quatorze ./ ensuite > ./ ah

L'enseignante explique à ses étudiants que le personnage du Père Noël est un personnage fictif qui n'a aucune relation avec la religion. Selon cette enseignante, il s'agit d'une fête familiale qui fait partie de la tradition commerciale. Pour attirer leur attention au fait que la réalité de ce personnage n'est qu'une stratégie commerciale, elle utilise l'anglicisme « *marketing* ».

Extrait du cours N° 4 :

P : quand on est dans le couloir comme ça je eu ::h supporte pas ./ je supporte un p'tit moment [kima tgouli] (*comme elle me le dit*) ma mère [tgouli nti] (*elle me dit toi*) tu aimes les gens à p'tite dose je peux pas faire d'overdose

« *overdose* » est un anglicisme qui signifie « *prise excédentaire d'un médicament* ». Nous remarquons dans cet extrait que l'enseignante utilise cet anglicisme avec le verbe « *aimer* ». Dans cet exemple, l'enseignante montre aux étudiants qu'elle n'est pas trop bavarde avec les collègues. Nous comprenons à partir de ces propos que cette enseignante critique les pratiques de ses collègues qui consistent à discuter longuement dans les couloirs de la faculté.

Extrait du cours N° 4 :

P : eh ben oui > c'est con en plus parce que quand on sait que la mode n'a pas euh n'a pas d' vie n'a pas d' durée d' vie ./ elle meurt tout' suite nait une mode euh nait une troisième une quatrième et puis ./ vous avez ce qu'on appelle l'indémorable qui se démode jamais ./ vous avez des prototypes si vous voulez le jean par exemple est indémodable

E4 : les converses

P : eu ::h les converses ça dépend

E4 : pour moi XXX

P : pour vous >

E4 : oui

P : eh pour vous, mais pas eu ::h universelle

Dans cet extrait, nous remarquons l'emploi de la lexie « *jean* » empruntée à l'anglais. L'utilisation de cette lexie est très courante pour désigner un certain type de pantalon taillé dans un tissu épais et généralement bleu. En effet, l'enseignante qui parlait de l'indémodable a illustré son explication en ayant recours à la langue anglaise.

Extrait du cours N° 5 :

E1 E2 E3 : XXX

P : les attaches > ./ tu as ça tu as le coude tu as la cheville les genoux se sont les parties les plus fragiles ./ euh [li yelaʃbou] (*ceux qui jouent*) skateboard [wella] (*ou*) snowboard euh il euh portent toujours des protections au niveau des genoux des chevilles

L'enseignante emprunte à l'anglais les noms de deux sports de glisse. Ces sports étant beaucoup plus connus sous leurs noms en anglais, l'enseignante ne prend même pas la peine de les expliquer ou de donner leurs appellations en langue française. Il s'agit des lexies : « *skateboard* » qui signifie « *planche à roulettes* » et « *snowboard* » qui signifie « *planche permettant de glisser sur la neige* ».

Extrait du cours N° 5 :

P : il est victime

E7 : victim fashion

P: victim [kifeh] (*comment*)

E7 : fashion

E3 : fashion

P : a :h fashion ./ [ʃlah] (*pourquoi*) victime fashion [w rabi w] (*et Dieu et*) la religion [taʃna] (*notre*) [w] (*et*) l'histoire [taʃna w] la tradition

Dans cette conversation, nous relevons l'emploi de la locution « *victim fashion* » à l'origine « *fashion victim* » empruntée à l'anglais. Cette locution est employée pour désigner une personne qui se doit d'être à la mode.

2.1.1.4. À d'autres langues :

Outre les lexies empruntées aux langues que nous avons vues plus haut, nous avons relevé un seul extrait contenant une lexie appartenant à une langue africaine :

Extrait du cours N° 4 :

P : bon [ana] (moi) j'avais eu :h ./ je sais pas j'avais un ami sénégalais qui portait un p'tit cordon sur le euh

E7 : un talisman

P : un talisman un grigri euh sur le bras un p'tit cordon c'est comme pour le protéger

Nous relevons ici l'utilisation de la lexie « *grigri* » empruntée à l'une des langues de l'Afrique noire. Ce mot signifie « une amulette fabriquée par un sorcier dans le but d'écartier les mauvais esprits et porter bonheur ».

2.1.2. La néologie :

2.1.2.1. La néologie de forme :

Contrairement à la néologie sémantique que nous allons développer ci-dessous, la néologie de forme n'est pas attestée chez les enseignants enquêtés. Mis à part un seul recours à la néologie par composition, les autres types de néologie de forme telle que la dérivation suffixale ou préfixale ne sont pas attestées dans notre corpus.

2.1.2.1.1. La néologie par composition :

Extrait du cours N°09 :

P : (...) est-c'que c'est clair ./ sur le plan idéologique y a des choses que j'accepte et des chose que j'accepte pas ./ d'où par exemple les débats très euh ./ si on va parler maintenant du printemps arabe ./ y en a qui euh des arabes XXX sont pour [dork] (*maintenant*) ils sont contre

Dans cette intervention, l'enseignante parle à ses étudiants des prises de position et des idéologies. Pour illustrer son discours, elle utilise l'unité lexicale « *printemps arabe* ». Cette unité lexicale est construite à travers le procédé de la néologie par composition. En effet, elle est constituée de la juxtaposition de deux lexies autonomes provenant de la langue française, « *printemps* » + « *arabe* » pour construire une seule unité complexe « *printemps arabe* ». Cette unité lexicale a été créée suite aux contestations populaires qui se sont produites dans de nombreux pays arabes depuis l'année 2010.

2.2. Particularités sémantiques :

Les enseignants du département de français ont démontré qu'ils ne font pas l'exception par rapport au français en usage en Algérie. Beaucoup de recherches sur ce sujet, notamment celles de D. Morsly, Y. Derradji et Y. Cherrad, ont déjà prouvé que le locuteur algérien utilise la langue française d'une manière spécifique. Cette spécificité se manifeste beaucoup plus sur le plan sémantique.

La néologie sémantique est le résultat « des contraintes de type idéologique, socioculturel et civilisationnel ainsi que [...] des contraintes discursives »¹¹⁸.

Dans notre corpus, nous avons relevé plusieurs formes de néologie de sens, à savoir :

2.2.1. Le calque sémantique :

Extrait du cours N°1 :

P : donc là nous venons de terminer la partie consacrée à l'erreur ./
eu ::h la s'maine prochaine si Dieu le veut bien sûr nous allons entamer

¹¹⁸ A. Queffélec/Y. Derradji/V. Debov/D. Smaali-Dekdouk/Y. Cherrad-Benchefra. (2002) *Le français en Algérie*, Editions Duculot, p. 138.

un nouveau chapitre // justement consacré à eu ::h consacré à eu :::h aux différentes stratégies utilisées par les apprenants // et qui peuvent des fois aboutir // à des résultats satisfaisants

Dans cet extrait, nous relevons l'emploi de l'expression « *si Dieu le veut* », cette expression n'a pas de référent en langue française, il s'agit de la traduction littérale de l'expression arabe « *inchallah* ». L'utilisation de cette expression est très courante dans le monde arabo-musulman d'une manière générale. La prononciation de cette expression est perçue comme obligatoire pour les musulmans lorsqu'ils évoquent une action à réaliser à l'avenir.

2.2.2. La restriction de sens :

Observons les deux extraits suivants :

Extrait du cours N°4 :

P : j'ai euh que des poètes des artistes peintres des écrivains /.../ euh des gens qui peuvent XXX des gens engagés // contre eu ::h les systèmes contre les politiques contre euh la XXX contre euh le fascisme contre le capitalisme contre tout

Extrait du cours N°5 :

P : on s'en fout // et c'est dégueulasse c'est voulu c'est le système // c'est pour ça que je te dis un homme qui raisonne d'la sorte [ana] (*moi*) j'ai pas d'respect pour lui

Dans ces deux extraits, nous remarquons que l'enseignante utilise la lexie « *système* ». Cette lexie dont le sens est très polysémique, acquiert dans ce contexte le sens de « *système politique, régime politique, gouvernement, administration* ». Cette restriction de sens, est généralement employée à l'oral avec une connotation péjorative.

Observons les extraits suivants :

Extrait du cours N°5 :

P : eu ::h je sais pas vous entrez dans un magasin vous avez un objet par exemple ./ euh qui eu ::h qui est tout rond tout circulaire tout mignon et euh la première impression ooh s'est beau c'est mignon XXX et puis quand si jamais c'est euh euh plus la l'euh les traits les lignes plus y a des angles plus l'objet est pris avec sérieux ./ un portable qui est carré ce n'est pas la même chose qu'un portable qui a des arrondis ./ [hadak zařma hna] (*celui-là est soit disant*) ça fait branché [w lokhor] (*et l'autre*) ça fait classique

Extrait du cours N°07

P : j'ai vu un lien qui eu ::h a été téléchargé sur les portables ./ alors écoutez bien ./ un maire ./ un maire je crois du côté de la wilaya de Jijel vers les environs de Mila et tout ./ eu :h qui a été enregistré par une femme qui lui parlait au téléphone ./ et qui lui demandait de le voir ./ il était marié il avait des enfants et tout ./ et il lui a dit on se voit dans un hôtel, mais tu ramènes euh une copine ./ pour mon pote ./ pac'que [ana] (*moi*) mon pote eu ::h je n'irai nulle part sans mon pote ./ XXX c'est-à-dire [houa] (*lui*) il vient [mřa] (*avec*) son pote eu ::h et une nana pour lui

E1 E2 En : (rires)

Nous remarquons dans ces deux extraits que l'enseignante a utilisé le terme « *portable* » à trois reprises. La catégorie grammaticale de cette lexie, qui était à l'origine *adjectif*, s'est transformée en *nom* afin de désigner l'objet « *téléphone mobile* », il s'agit ici du résultat d'une ellipse qui consiste à la suppression du terme « *téléphone* ». Cette acception du terme est très répandue en Algérie. En effet, dans le français en usage en Algérie le terme « *portable* » renvoie systématiquement vers le concept « *téléphone portable* ». Dans les autres cas où la lexie est utilisée pour désigner un objet, elle est toujours précédée du nom de l'objet comme par exemple : « *un ordinateur portable* ».

2.2.3. L'extension de sens :

Extrait du cours N°7 :

P : (...) et il lui dit moi j'aime les nanas belles et tout ./ elle lui dit comment tu fais et pourquoi [gelha] (*il lui a dit*) toute façon le pays a beaucoup d'argent ./ alors je me serve ./ un maire ah > ./ ça a fait scandale d'ailleurs maint'nant il est à l'asile psychiatrique ./ il a pété les plombs et tout ça a fait scandale ./ c'est un imbécile ./ pour le sexe tu tu eu :h tu détruis tout ./ pour même pas une partie de cinq minute ./ quoi c'est rien avec une salope (ton interrogatif) c'est rien (en claquant les mains)

E6 : XXX

Dans cet extrait que nous avons déjà analysé dans d'autres paramètres de cette recherche, nous relevons le particularisme qui consiste en la restriction de sens de la lexie « *partie* ». L'enseignante qui critiquait le comportement d'un responsable politique qui cherche à avoir des relations sexuelles avec des femmes en arrangeant leurs affaires en contrepartie. L'enseignante s'est montrée furieuse contre ce responsable, elle le blâme en lui reprochant le fait de détruire son avenir professionnel contre « *une partie* », cette lexie est employée dans ce contexte pour désigner une « *relation sexuelle* ».

Observons les deux extraits suivants :

Extraits du cours N°08 :

P : pac'que vous avez les soutenances ./ après la phase de la rédaction du mémoire ./ après la phase de la rédaction ./ vous avez une soutenance ./ vous avez vingt minutes ./ vingt minutes devant un jury et une assistance ./ vous avez un jury ./ vous avez un jury composé d'un président ./ de votre rapporteur qui est l'encadreur et d'un examinateur

Extraits du cours N°08 :

P : (...) alors si je travaille sur l'éco-critique ./ l'éco-critique je ne peux pas je dois aller voir dans d'autres universités pac'que ici à Constantine y a pas de spécialistes de l'éco-critique ./ tout ce que je ramène à mon encadreur il va dire il va me dire c'est excellent pourquoi parc'qu'il sait pas ce qui se fait sur le terrain d'accord vous voyez un tout p'tit peu

Les deux interventions précédentes sont extraites d'un cours de méthodologie de la recherche. L'enseignante essaie de préparer ses étudiants au travail de recherche qu'ils auront à envisager une fois inscrits en master. Ce travail de recherche consiste en la rédaction d'un mémoire sous la direction de l'un des enseignants du département. Nous relevons dans les interventions de l'enseignante l'utilisation du mot « *encadreur* » pour désigner « *directeur de recherche* ». En effet, cette particularité lexicale est employée en exclusivité dans le milieu universitaire algérien, les mémoires de master, les mémoires de magister et les thèses de doctorat sont tous dirigés par des « *encadreurs* ».

Observons les extraits suivants :

Extrait du cours N°2 :

P : dix /.../ allez vite ././ mon cher Proust je faites comme votre collègue je ././ respecte un peu la ponctuation (en parlant à un (e) étudiant(e))
XXX bonjou::r (en parlant à un(e) étudiant (e) qui arrive en retard)
entrez bien sûr ././ malheureusement y a plus une chaise en trop ././ sinon prenez la mienne /.../ je vous ai dit vous pouvez travailler à deux

Extrait du cours N°2 :

P : c'est bon ././ on arrête ././ vous pouvez continuer et anticiper j'aimerais bien qu'on corrige alors quelqu'un qui présenterai un début de travail ././ oui ././ tu pouvais eu ::h parler un peu fort pa'c'que vos collègues au fond je pense pas qu'ils vont entendre ././ oui oui

Extrait du cours N°2 :

P : faite vite ././ ceux qui ont fini prenez le TD sur la ponctuation devant vous et essayez de revoir en attendant est-c' que vous l'avez fait ././ vous avez un peu ponctué ce texte ././ hein du père Noël ././ faites attention y a deux pièges ././ deux pièges /.../ XXX c'est une œuvre une œuvre et un chef-d'œuvre /.../ si vous n'avez pas fait le TD sur la ponctuation il est temps de le revoir maintenant le temps que ve euh vos collègues finissent d'écrire ././ revoyez la ponctuation du texte ././ je vous ai donné la dernière fois sur le père Noël /.../

Nous relevons dans tous les extraits précédents l'utilisation systématique du terme « *collègue* » en désignant des étudiants. Nous avons remarqué qu'à chaque fois où l'enseignante s'adresse à un ou à un groupe d'étudiants pour leur montrer les travaux de leurs camarades de classe, elle utilise la lexie « *collègue* ».

Cette acception pour la lexie est déjà attestée dans le français en usage en Algérie. Dans l'inventaire « *Le français en Algérie* », le terme « *collègue* » désigne : « Personne qui possède le même statut qu'une autre dans un milieu donné (qui peut être tout autre que le milieu professionnel : étude, prison, etc.) ». ¹¹⁹

Extrait du cours N°4 :

P : si vous partez si vous faites un voyage dans l'histoire ./ e ::h la jeunesse [esmʃouni] (*écoutez-moi*) s'il vous plait

Dans cette courte intervention, nous remarquons que l'enseignante a interrompu l'explication du cours pour rappeler à l'ordre des étudiants qui étaient en train de discuter alors qu'elle parlait. Ce qui est à relever ici, c'est le terme « *jeunesse* » employé dans ce cas comme terme d'adresse.

Extrait du cours N°06 :

P : eu ::h la patience par exemple [essabr] (*la patience*) c'est un élément qui n'est pas perceptible ./ c'est d' l'abstrait ce n'est pas concret et pourtant vous l'associez au chameau ./ pourquoi

E4 : il résiste eu :h

E7 : parc'qu'il résiste

P : et pourtant [ana] (*moi*) j'ai jamais ./ j'ai jamais jamais associé [essabr] (*la patience*) le chameau

¹¹⁹ A. Queffélec/Y. Derradji/V. Debov/D. Smaali-Dekdouk/Y. Cherrad-Benchefra. (2002) *Le français en Algérie*, Editions Duculot, p.253.

Cette interaction aborde le thème de l'association des concepts. L'enseignante évoque l'association que font généralement les gens entre les concepts de « *patience* » et « *chameau* ».

L'espèce de mammifère de la famille des camélidés vivante dans le Sahara algérien, est plutôt le « *dromadaire* » qui possède une seule bosse et non le « *chameau* » qui en possède deux. Il est à signaler que qualifier « *dromadaire* » de « *chameau* » n'est pas erroné, mais reste cependant imprécis.

Dans le français utilisé en Algérie, le terme « *dromadaire* » n'est presque jamais employé. Par le biais de la néologie par extension de sens, le terme « *chameau* » est devenu signifiant des deux genres de cet animal.

Extrait du cours N°08 :

P : tu vois comment on réfléchit au niveau du département ./ c'est au terme de grade [flen] (*un tel*) est un docteur [flen] (*un tel*) est un master [flen] (*un tel*) est un maître de conférences [flen] (*un tel*) est un professeur c'est comme ça

Dans cette intervention de l'enseignante, nous remarquons qu'elle utilise la lexie « *un master* » pour désigner un titulaire du diplôme de master. Elle a commencé à énumérer les différents grades et diplômes universitaires et suivant le modèle doctorat/docteur, professorat/professeur, cette enseignante a recouru à la création sémantique par extension de sens.

Extrait du cours N° 4 :

P : eh ben oui > c'est con en plus parce que quand on sait que la mode n'a pas euh n'a pas d' vie n'a pas d' durée d' vie ./ elle meurt tout' suite nait une mode euh nait une troisième une quatrième et puis ./ vous avez ce qu'on appelle l'indémodable qui se démode jamais ./ vous avez des prototypes si vous voulez le jean par exemple est indémodable

E4 : les converses

P : eu ::h les converses ça dépend

E4 : pour moi XXX

P : pour vous >

E4 : oui

P : eh pour vous, mais pas eu ::h universelle

« Converse » est une entreprise américaine qui fabrique essentiellement des chaussures de sport. Par extension de sens, on appelle « *converse* » tout type de chaussures qui ressemble à celles fabriquées par l'entreprise « converse », quel que soit son fabricant. La lexie « *converse* » est donc devenue signifiant d'un certain type de chaussures et non d'une marque de chaussures.

L'utilisation de cette lexie par l'étudiant et l'enseignante en même temps, nous révèle qu'il s'agit d'une acception couramment employée.

2.2.4. La métaphorisation :

La métaphorisation est une figure qui « Présente une idée sous le signe d'une autre idée plus frappante ou plus connue qui d'ailleurs ne tient à la première par aucun autre lien que celui d'une certaine conformité ou analogie. »¹²⁰

Dans notre corpus, nous avons relevé les exemples contenus dans les extraits suivants :

Extrait du cours N°4 :

E3 : on abuse dans l'utilisation de l'or c'est-à-dire si on va dans une fête on se contente pas de XXX par exemple ./., mais on dirait qu'on part eu ::h on guerre [nroho mdejine bedheb] (nous irons renforcé par de l'or)

P : [ana nʃayatelha] (moi je l'appelle) la vitrine

E3 : ça n'a aucun sens

P : vitrine vitrine

E : vitrine

Extrait du cours N°4 :

P : dans la société algérienne [nti tahadri] (*tu parles*) peut-être la ville ./., mais si tu pars dans les villages par exemple [ana] (moi) mon père est un villageois ./ les femmes à mes oncles [ʃmami kamel] (*tous mes oncles*)

¹²⁰ FONTANIER P., 1997, *Les Figures du discours*, Paris, Flammarion, p. 99.

c'est des vitrines ambulantes et si elles ne portent pas euh tout l'monde
a :::h

Dans la vie de la femme algérienne, l'or occupe un statut très important. Pendant les fêtes de mariage, chacune porte une quantité importante de bijoux en or. Dans certains cas, les femmes qui veulent montrer que leur situation financière est très à l'aise portent une quantité remarquable de bijoux pour se faire remarquer par toutes celles qui sont présentes.

Dans les deux extraits précédents, nous remarquons que l'enseignante est en train de critiquer cette catégorie de femmes. Pour les distinguer des autres, elle leur confère un nom de « *vitrine* ». En effet, elle utilise cette lexie en faisant allusion à la vitrine d'un bijoutier, généralement encombrée de bijoux en or.

Le procédé de création lexicale de cette enseignante ne s'est pas arrêté au niveau de la lexie. Pour donner plus de précision à cette lexie, elle propose la locution « *vitrine ambulante* ».

2.3. Particularités grammaticales :

En ce qui concerne les particularités grammaticales, nous avons relevé un seul exemple appartenant à la catégorie « locutions ou expressions originales » dans l'extrait suivant :

Extrait du cours N°6 :

P : et puis euh elle porte [balak] (*peut-être*) cinq chaines ou six chaines des grosses chaines et puis XXX deux ou trois euh c'est le genre très quantité // très très quantité

Dans cette intervention nous remarquons que l'enseignante utilise une locution originale. Sur le modèle « *très tendance* », elle crée la locution « *très quantité* » pour désigner le genre de femmes qui préfèrent porter beaucoup de pièces de bijoux en or lors des soirées et des fêtes.

2.4. La particularité de statut

Extrait du cours N°7 :

P : prenez la clé de sud ././ la clé berbère

E3 : mm mm

E6 : oui

E3 : XXX

P : [bezef] (*beaucoup*) les gens disent ah tiens ././ imaginez dans le même pays XXX c'est pas une croix ././ ce n'est pas une croix enfin c'est pas la croix des chrétiens ././ c'est la croix du sud elle a une autre signification

Ce qui est à signaler pour la lexie « *bezef* » est le fait qu'elle appartient, dans le français algérien, au registre courant. L'emploi de ce terme est très répandu dans tous les milieux sans aucune connotation péjorative. En France, l'emploi de cette lexie relève du registre populaire et parfois argotique.

3. Conclusion :

Dans une perspective variationniste, nous avons tenté dans ce chapitre d'examiner les phénomènes de la variation linguistique en général et de la variation diatopique en particulier. Ainsi, nous avons essayé d'interpréter le recours des enseignants du département aux différentes particularités lexicales marquant la spécificité du français utilisé en Algérie.

D'un point de vue normatif, le recours aux particularités lexicales par les enseignants dans leurs pratiques langagières au sein de la classe ne peut être perçu que comme un écart par rapport à la norme prescrite.

Notre analyse a montré que, dans beaucoup de cas, les enseignants recourent aux différents procédés engendrant des particularités. Ce décalage par rapport à la norme, est pratiqué en toute spontanéité et sans aucune hésitation. Ce phénomène est éventuellement dû au fait que ces enseignants perçoivent

l'emploi des particularismes, ou des algérianismes comme préfèrent dire certains chercheurs, comme étant normal dans leurs discours.

Les particularités lexématiques que nous avons scindées en néologie et emprunt représentent les phénomènes les plus repérés dans notre corpus. Il est à signaler que selon les résultats obtenus de l'analyse des données, nous avons relevé que nos enseignants ne recourent pas assez souvent au procédé de la création par néologie lexicale. Par contre, l'emprunt aux autres langues est un phénomène très fréquent dans le discours des enseignants. L'arabe dialectal représente la première source d'emprunt suivi de l'anglais et de l'arabe standard.

En effet, la plupart des emprunts enregistrés ont comme origine la langue arabe dialectale. Cela est expliqué par le fait que cette langue est la langue maternelle que partagent les enseignants avec leurs étudiants.

Quant aux particularités sémantiques, les résultats obtenus après l'examen des données ont révélé que les enseignants du département recourent très fréquemment à la néologie sémantique. Ainsi, les procédés de restriction de sens, extension de sens, métaphorisations, etc., sont souvent relevés dans les discours des enseignants avec des fréquences variées d'un procédé à un autre et d'un enseignant à un autre.

La manifestation de tels phénomènes dans le discours des enseignants confirme notre hypothèse qui stipule que les enseignants se réfèrent à la variété du français utilisée en Algérie plutôt qu'à la norme de référence.

Nous avons déjà mentionné que beaucoup de recherches s'intéressant au français en Algérie ont déjà affirmé l'emploi de cette variété dans plusieurs domaines y compris l'espace didactique dans tous ses paliers. Cette fréquence

d'emploi semble mener le français en usage en Algérie vers la constitution d'une norme propre, une « norme endogène ».

CHAPITRE 4

Analyse de l'alternance codique

1. Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à l'analyse de l'alternance codique chez les enseignants du département de français. Il s'est avéré après l'examen du corpus que la langue cible ne semble pas monopoliser les discours des enseignants. Ces derniers, recourent dans plusieurs cas à l'emploi d'autres langues que la langue cible. Dans cette partie, nous allons tenter de faire une analyse des langues présentes au sein de la classe ainsi que les types et les fonctions des alternances.

Le phénomène du codeswitching est largement attesté en Algérie. Cette dimension de l'étude de la situation linguistique en Algérie, a été le sujet de plusieurs travaux réalisés par les linguistes et les sociolinguistes algériens, notamment, les travaux de Y. Cherrad-Bencheffa (1987) qui ont montré qu'entre autres, les discussions au sein de l'école sont construites d'une alternance de : l'arabe algérien, l'arabe moderne et le français. Y. Derradji (1998) dans son article « *Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie* » a conclu que « l'alternance conversationnelle est un phénomène qui semble être normal chez le locuteur algérien »¹²¹, cette conclusion nous donne une idée assez claire sur la conception de norme chez le locuteur algérien.

Les travaux de N. Cherrad (2003) qui portent sur l'analyse des interactions en classe de langue française ont constaté une nouvelle fois la présence de ce phénomène au sein de la classe.

De son côté, D. Morsly confirme que le codeswitching « est une caractéristique dominante des pratiques linguistiques en contexte algérien. »¹²²

¹²¹ DERRADJI Yacine, « Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie », in QUEFFELEC Ambroise, 1998, *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'université de Provence, p.141.

¹²² MORSLY Dalila, 2004, « instituteurs/institutrices algériens. Du français ? Seulement du français ? », Les cahiers du SLADD N° 02, Université Mentouri Constantine, SLADD.p.61.

Les nouvelles tendances didactiques ont transformé l'ancien jugement de ce phénomène par les courants de la didactique d'une stigmatisation à, au moins, une reconnaissance de sa nécessité. D. Morsly avance sur ce sujet :

« La réflexion sur l'enseignement des langues étrangères a, au cours des dernières années, remis en cause un dogme fondamental de la didactique traditionnelle qui s'incarnait dans le refus de recourir, de se référer à la langue source des apprenants dans la démarche d'apprentissage. »¹²³

L'emploi d'une langue autre que la langue cible au sein de la classe est un phénomène qui pourrait être acceptable parfois lorsque ce dernier est employé pour des objectifs didactiques, mais lorsqu'une langue autre que la langue cible est employée régulièrement au sein de la classe pour des objectifs purement communicatifs, nous pouvons conclure que les pratiques langagières au sein de nos classes sont encore loin de la norme, ou plutôt, elles se réfèrent à une norme spécifique qui représente « le français d'Algérie ».

Pour notre part, nous affirmons l'existence et la persistance de ce phénomène au sein des classes de langue. Dans notre corpus, nous avons constaté l'utilisation d'autres langues que la langue française chez les enseignants au département de français à l'université de Constantine, alors que cette pratique est interdite par les lois de l'institution. Il ne s'agit donc pas d'un écart institutionnalisé, ce sont les usages qui imposent leur norme.

En analysant le corpus, nous avons constaté la manifestation de trois autres langues à côté de la langue cible. Nous avons donc relevé la présence de l'arabe dialectal (arabe algérien), l'arabe standard (arabe moderne) et la langue anglaise.

¹²³ Ibid. op. cité, p.61.

Outre la présence de ces trois langues, nous avons également constaté qu'elles remplissent, à savoir l'objectif du discours, deux fonctions différentes ; l'une est didactique, l'autre est purement communicative.

Dans la partie suivante de cette recherche, nous allons tenter d'illustrer par des exemples tirés du corpus les différentes alternances que nous avons attestées ainsi que les différentes fonctions qu'elles remplissent dans le discours des enseignants.

2. Les langues alternées :

L'examen des données recueillies a révélé la présence des alternances suivantes :

2.1. L'alternance français/arabe dialectal :

Cette forme de l'alternance codique est la forme la plus fréquente dans notre corpus. À titre indicatif nous donnons les exemples suivants :

Extrait du cours N°08 :

P : je sais ./ ben moi c'était le choc pour moi le jour du contrôle je voyais cinq ou six étudiants je pensais que les groupes euh ./ c'est vrai que j'ai les listes ./, mais j'étais très satisfaite [ana nechti ki nqari haka tlata rabça oqsim billeh] (*moi j'aime bien lorsque je n'ai que trois ou quatre étudiants dans le cours je jure au nom de Dieu*) moi je suis très pénarde ./ XXX en amphi, mais j'aime pas euh quand il y a beaucoup d'monde on n'arrive plus à gérer moi j'aime bien quand j'enseigne avec deux trois étudiants

L'intervention de l'enseignante tourne autour de la question du taux élevé d'absentéisme des étudiants. Nous remarquons dans cet exemple que le thème abordé n'a pas de relation avec le contenu du cours, c'est éventuellement l'une des raisons qui ont favorisé le passage à la langue arabe sans aucune nécessité apparente, mais également sans aucune gêne ni préparation préalable, cela nous confirme qu'il s'agit d'une pratique courante de l'enseignante avec ses étudiants.

Extrait du cours N°10 :

P : (...) la première règle // la règle d'or dans la rédaction écrite // pac'que la première série c'était l'oral maint'nant c'est l'écrit // la première règle d'or :r hein une règle en or // dans toute rédaction écrite [ay haja tektbouha f denya] (*n'importe quel texte que vous rédigez dans toute votre vie*) // hein aérez // votre // écriture // aérez votre écriture [Iwarqa lazem tetnefes kifeh tetnefes lwarka machi teketbouli tebda men tokhlos men] (*il faut que la feuille respire, mais comment elle respire vous n'allez pas m'écrire en commençant ici et en terminant là*) XXX pourquoi vous écrivez comme ça // laissez la marge surtout de ce côté-là

Dans cette intervention, nous remarquons que l'enseignante insiste trop sur l'information qu'elle s'apprête à donner aux étudiants. Elle emploie à plusieurs reprises la locution « *règle d'or* » afin d'attirer l'attention des étudiants avant de donner cette règle de rédaction « *aérez votre écriture* ». En effet, avant qu'elle ne donne la règle, l'enseignante est passée à l'arabe dialectal pour paraphraser et reformuler sa locution initiale « *dans toute rédaction écrite* », il s'agit ici d'une stratégie d'enseignement à travers laquelle l'enseignante cherche à préparer les étudiants à recevoir une information importante dans le but de la rendre inoubliable vu sa grande importance.

Après avoir donné la règle en langue française, l'enseignante passe une deuxième fois à la langue arabe dialectale. Dans ce cas, elle donne des précisions sur la règle qu'elle vient de donner dans la langue maternelle des étudiants afin de s'assurer qu'ils assimilent au maximum cette règle importante.

2.2. L'alternance français/arabe standard :

Cette forme de l'alternance est attestée chez tous les enseignants qui recourent à d'autres langues dans leurs pratiques langagières. Ce qui est remarquable pour cette forme, c'est le fait que le recours à l'arabe standard est souvent

réalisé afin de traduire un concept dans la langue d'instruction des étudiants, comme le démontrent les extraits suivants :

Extrait du cours N°05 :

E3 : et on XXX

P : ils les castraient ./ et en générale eu :h c'est des hermaphrodites c' qu'on appelle [el khonta] en général ils sont comme ça et puis ils les gardaient [f] (au) le harem

E3 : le harem [el haramlek] (harem en langue turque)

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignante a eu recours à arabe standard pour donner aux étudiants la traduction du terme « *hermaphrodite* ». Sans l'utilisation de ce terme en arabe standard, cette enseignante aurait rencontré beaucoup de difficulté à leur faire comprendre le concept. Compte tenu des valeurs culturelles de la société algérienne, le terme abordé par l'enseignante relève d'un domaine considéré généralement comme tabou, c'est éventuellement pour cette raison que l'utilisation de ce terme n'est pas fréquente et par conséquent il n'est pas connu par la plupart des étudiants. Il s'agit donc dans ce cas, d'un recours à la langue arabe dans le cadre d'une stratégie d'enseignement.

Extrait du cours N°05 :

P : ça ressemble à une croix > ./ donc du coup tous ceux qui voient ça ils disent ./ c'est une croix ./ ce n'est pas une croix ./ c'est une clé ./ dans la culture pharaonique c'est la clé d' l'éternité ./ [miftah el khouloud] (*clé de l'éternité*) ./ c'est culturel, mais si les gens se sont fiés juste à c' qu'ils reconnaissent ./ ils ont vu la barre en bas et puis le plus[hadak] (*celui-là*) donc tout'suite qu'est ce qui se rapproche le plus de ça ./ c'était la croix

Comme dans l'exemple précédent, dans cet extrait l'enseignante traduit littéralement la locution en arabe standard « *la clé de l'éternité* ». Cela confirme nos déductions sur le fait que les enseignants utilisent généralement

l'arabe standard comme stratégie d'enseignement lorsqu'il s'agit d'expliquer un concept nouveau en langue française pour les étudiants. Cette pratique est due au fait que cette langue est la langue principale d'instruction des étudiants.

Extrait du cours N°07 :

P : si vous enlevez tous les éléments regardez on enlève juif ./ euh on enlève enfant et on laisse juif le mot juif [bark] (*seulement*) tu vois euh la la euh la pragmatique elle XXX parfaitement en mathématique la probabilité XXX [el ihtimalate] (*les probabilités*)

Dans cet extrait l'enseignante a fait appel à la langue arabe pour traduire le concept « *probabilité* », il ne s'agit pas ici d'un concept difficile à comprendre et d'ailleurs le terme est très fréquent ce qui exclut la thèse de l'utilisation de l'arabe dans l'objectif de l'expliquer. Nous associons cet emploi au fait que l'enseignante est habituée à cette pratique surtout lorsqu'il s'agit d'un concept loin du domaine de son enseignement.

Extrait du cours N°011 :

P : pourquoi je dis parc'que ./ aujourd'hui même aujourd'hui on dit la langue française c'est la langue de Voltaire ./ pour l'anglais on dit la langue anglaise c'est la langue de Shakespeare ./ pour l'Allemagne la langue de Goethe pour la Russie la langue

E7: XXX

P : Goethe Goethe

E1 : Goethe

P : la Russie c'est Pouchkine ./ [elʃarabia loɣhat el jahid] (*l'arabe c'est la langue d'El Djahid*)

E1 E2 En : *El Djahid El Djahid*

Dans cette interaction, nous remarquons que l'enseignant commence par énumérer les associations des différentes langues aux différents grands écrivains auxquels elles sont généralement attachées.

Lorsqu'il a voulu donner le nom de l'écrivain auquel la langue arabe est associée, il a traduit toute la phrase qu'il a employée pour les langues énumérées au lieu de dire « *la langue arabe c'est la langue d'El-Djahid* ». Ce recours à l'arabe standard est dû éventuellement au fait que cette phrase en langue arabe est très fréquente.

2.3. L'alternance français/anglais :

Cette forme d'alternance n'est pas fréquente dans notre corpus, nous avons relevé l'exemple suivant :

Extrait du cours N°011 :

P : oui jaloux de lui parc'qu'il voulait eu ::h prendre sa place ./ et devenir le grand auteur de la France au dix-huitième siècle à la place de William Shakespeare ./ et comme vous le savez il y a un proverbe qui dit ./ quand on veut tuer son chat on l'accuse de rage ./ donc les attaques de Voltaire ne sont pas euh ne sont pas justes ./ Shakespeare est un génie international ./ tout l'monde aujourd'hui partout dans le monde connaît [to be or not to be] ./ même nous on XXX

La raison pour laquelle l'enseignant a inséré un segment en langue anglaise dans son intervention en langue française est très claire. En effet, en parlant de l'écrivain anglais William Shakespeare qui est très connu par la phrase qu'il a écrit dans l'une de ses œuvres « *être ou ne pas être* », l'enseignant a voulu garder la forme originale de la phrase.

2.4. L'alternance français/arabe dialectal/anglais

Cette forme de l'alternance codique est également rare, nous n'avons relevé dans le corpus que l'exemple suivant :

Extrait du cours N°5 :

P : les attaches > ./ tu as ça tu as le coude tu as la cheville les genoux ce sont les parties les plus fragiles ./ euh [li yelaʃbou] (ceux qui jouent) [skateboard] [wella] (ou) [snowboard] euh il euh portent toujours des protections au niveau des genoux des chevilles

Dans cette intervention nous remarquons le va-et-vient entre trois langues différentes dans un même tour de parole. Il s'agit d'une séquence dans laquelle l'enseignante explique son cours, ce qui signifie que cette alternance occupe un rôle didactique. Nous pouvons également confirmer que cette alternance est liée au degré de liberté de l'enseignante dans son discours.

2.5. L'alternance français/anglais/arabe standard :

Nous n'avons relevé dans notre corpus que l'exemple suivant pour cette forme de l'alternance :

Extrait du cours N°11 :

P : le père de Hamlet et il a épousé > ./ la reine ./ Hamlet s'est trouvé dans une situation impossible à supporter ./ est-c'qu'il venge son père ./ tué assassiné ./ qui vient chaque soir la nuit sous forme de fantôme et lui demandait de venger son père ./ venge ton père venge ton père ./ et c'est dans ces conditions-là qu'il a dit [to be or not to be] [akoun aw la akoun] (*être ou ne pas être*) donc il veut se venger il veut venger son père

Nous avons évoqué précédemment l'utilisation de la formule « *to be or not to be* » par l'enseignant. Ce qui est étonnant dans ce passage réalisé en langue française est le fait que l'enseignant donne la traduction de cette formule en

arabe standard sans pour autant l'évoquer en langue française qui constitue la langue principale du cours présenté et de la formation des étudiants.

3. Les types d'alternance :

Dans notre corpus, nous avons relevé la présence de tous les types de l'alternance codique avec des fréquences d'apparition comparables d'un type à un autre. Pour illustration, nous citons les exemples suivants :

3.1. L'alternance interphrastique :

Ce type d'alternance se manifeste généralement entre deux phrases dans un même tour de parole. Dans notre corpus, l'alternance codique interphrastique est fréquente, toutefois il faut signaler qu'il nous a été difficile de dégager des interventions contenant uniquement ce type car les enseignants en pratiquant le codeswitching ils combinent couramment les éléments des deux langues.

Extrait du cours N°04 :

P : et puis c'est des gens qui apprennent quelque chose [ana manedkhalch] (moi je me connecte pas) facebook pour dire comment ça va [labes maʃkch hadik ngoulhalek bara netlagaw koul youm] (Ça va tu vas bien ? Cela je te le dirai à l'extérieur on se rencontre tous les jours) et c'est pas sur facebook que je dis ça c'est pour écouter euh lire des liens euh lire des euh je sais pas [anaya] (moi) euh lire des articles [w khlas] (et c'est tout) /./ et partager des avis

Extrait du cours N°10 :

P : (...), mais un document sonore /./ une personne qui parle /./ bon pour un enseignant y a pas d'problème avec un prof /./ monsieur s'il vous plaît vous pouvez reprendre j'ai pas bien assimilé l'euh le point /./ [njawebkoum] (*je vous répondrez*) c'est mon travail c'est la pédagogie c'est ça euh [ykoun tayeh masmaʃch] (*il n'a pas suivi il n'a pas bien entendu*) l'étudiant [ygouli] (*il me dit*) madame [ʃawdi] (*reprenez*) je reprends y a pas d' problème /./, mais dans une conférence séminaire colloque congrès [kima tgoulou ntouma] (*comme vous le dites*) eu ::h en

train d'écouter quelque chose une personne importante un haut responsable // vous êtes en train de prendre note et vous ratez

Dans les deux exemples précédents, nous observons que les enseignants effectuent un va-et-vient entre le français et l'arabe dialectal. En effet, ils commencent leurs énoncés en langue française et terminent en arabe dialectal ou parfois le contraire. Nous remarquons donc des phrases qui se suivent dans les deux langues avec l'application des deux grammaires respectives.

3.2. L'alternance intraphrastique :

L'alternance codique intraphrastique se manifeste à l'intérieur de la même phrase. Dans notre corpus, ce type d'alternance est très fréquent, il se manifeste généralement par l'insertion d'un mot en arabe dialectal à l'intérieur d'une phrase construite initialement en français.

Extrait du cours N°4 :

P : le parfum si vous avez déjà vu le parfum il est vert // et puis il a une petite eu ::h si vous voulez un p'tit collier argenté [melfoug] (*du haut*) // et il a un côté bombé et un côté droit

Dans cette intervention, nous remarquons que l'enseignante illustre son cours qui aborde le thème de la culture par un exemple. Elle leur parle des différents parfums et lorsque les étudiants n'ont pas reconnu un parfum précis qu'elle a évoqué, l'enseignante a commencé à décrire le flacon. Dans sa description, elle parle d'un « collier argenté » et au lieu d'enchaîner sa phrase en français pour désigner le côté du flacon où se trouve le collier, l'enseignante passe à l'arabe dialectal « *melfoug* » qui signifie « *dans la partie supérieure du flacon* ».

Extrait du cours N°4 :

P : [kifeh] (*comment*) il peut être héros ./ ce sont les autres qui vont compléter l'histoire [taʕ] (*de*) le héros [hada] (*celui-là*)

Dans cet extrait, nous relevons également l'insertion de mots appartenant à la langue arabe pour compléter des énoncés initialement commencés en français, ce qui signifie la coexistence des deux systèmes grammaticaux appartenant aux deux langues.

3.3. L'alternance extraphrastique :

Ce type d'alternance consiste à employer des locutions idiomatiques ou des expressions figées en dehors de la phrase. Il s'agit de l'insertion d'un segment en langue arabe dans un segment entièrement énoncé en langue française. Dans notre corpus, l'alternance extraphrastique est très courante, les enseignants recourent assez souvent à l'expression de certaines unités en arabe dialectal dans l'objectif de ponctuer leur discours.

Extrait du cours N°05 :

E7 : XXX

P : [ana] (moi) pour moi c'est eu ::h excuse-moi l'expression [samahni]

ah [ana] (moi) pour moi c'est [lokhmaj] (*de la saleté*) c'est euh

E3 : (l'étudiante éternue)

P : [yarhamouki allah] (*Que Dieu te fasse miséricorde*)

E3 : XXX

P : c'est la déchéance ./ c'est la déchéance

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignante était en train d'expliquer son cours lorsqu'une étudiante éternue. En se référant à la culture arabo-musulmane, l'enseignante se trouve dans l'obligation de marquer une pause pour lui dire en arabe standard « *yarhamouki Allah* ». Cette locution signifie

« *Que Dieu te fasse miséricorde* », c'est en quelques sortes l'équivalent de la locution française « *à vos souhaits* » sauf que celle exprimée en arabe standard est plus significative compte tenu de sa connotation religieuse.

Extrait du cours N°05 :

P : j'ai lu la dernière fois eu ::h [rabi yoltof bina fi] (*que Dieu nous protège*) XXX il y a eu eu ::h [khotfo] (*ils ont kidnappé*) une fille

Dans cette intervention, nous relevons l'emploi de l'expression « *rabi yoltof bina* » en arabe dialectal qui signifie « *Que Dieu nous protège* », cette expression est très courante dans la société algérienne, elle est généralement utilisée avant ou après avoir évoqué un mauvais évènement ou une mauvaise nouvelle.

Extrait du cours N°08 :

P : mais quand même moi aussi je euh je euj je gaspille de l'argent, mais c'est pas un gaspillage c'est pour le savoir ./ vous ne voulez pas récupérer votre cours [allah ghaleb mala] (*je n'y peux rien donc*) on fait on fait rien que la théorie ./ on continue donc

L'observation de cet extrait nous révèle que l'enseignante avait demandé préalablement aux étudiants de préparer des photocopies afin qu'elle puisse présenter des éléments pratiques du cours. Lorsqu'elle s'est rendu compte qu'ils n'ont pas préparé leurs supports du cours, elle a été déçue du fait de ne pas pouvoir présenter le cours prévu. Pour leur exprimer sa déception ainsi que son incapacité de donner le cours pratique prévu elle a eu recours à l'expression « *Allah ghaleb* » qui signifie dans ce contexte « *je n'y peux rien* ». Cette locution est très courante dans le discours des algériens.

Extrait du cours N°08 :

P : moi j'essaie de te faciliter c'est par rapport à l'objet d'étude maint'nant si tu veux pas travailler sur un roman [rabi yseh] (*que vous*)

ayez l'aide de Dieu) eu ::h on peut changer hein je peux trouver autre chose ./ alors dites-moi sur quoi vous voulez travailler ./ j'ai plusieurs idées en tête, mais ne n'sais pas

Cette intervention de l'enseignante s'adresse à l'un de ses étudiants. En effet, le sujet choisi par l'étudiant pour présenter son exposé n'a pas été apprécié par l'enseignante, elle l'a jugé difficile à réaliser. Devant l'insistance de l'étudiant et son refus de la proposition de son enseignante, elle lui dit « *rabi ysehel* » en arabe dialectale, ce qui signifie littéralement « *Que vous ayez l'aide de Dieu* ». Dans ce contexte, la signification de cette locution ne renvoie pas à son acception apparente, mais plutôt l'enseignante a voulu l'informer qu'il s'agit d'un travail impossible à réaliser et qu'il a intérêt à changer d'avis.

Enfin, il nous semble important de signaler notre constat que presque dans toutes les alternances extraphrastiques relevées dans le corpus, nous avons remarqué l'utilisation du nom d'Allah dans ses variantes (Allah en arabe standard et « *rabi* » en arabe dialectal).

4. Les fonctions de l'alternance :

Les fonctions du codeswitching représentent les façons dont les locuteurs appliquent l'alternance. L'analyse des fonctions nous aidera à comprendre comment et pourquoi l'alternance codique est présente dans le discours.

Dans notre corpus, nous avons relevé les fonctions suivantes :

4.1. La citation (et le discours rapporté) :

Cette fonction est très fréquente, les enseignants rapportent souvent dans leurs discours des phrases en employant la langue d'origine dans laquelle elles ont été exprimées dans le but de garder leur originalité.

Les exemples suivants illustrent cette fonction :

Extrait du cours N°4 :

P : deux enseignantes qui étaient là ./ elles étaient en train de parler d'une troisième personne qui n'était pas présente [mbaf'd ana] (*après moi*) j'ai dit euh [goultelhoum] (*je leur ai dit*) s'il vous plaît [wallah ghir akhtiwna] (*au nom de Dieu laissez-nous tranquille*) foutez nous la paix laissez euh [matahkiwlich] (*ne m'en parlez pas*) ne m'en parlez pas [gatli wahda gatli wach ghadak lhal fliha >] (*elle m'a dit l'une d'elles m'a dit quoi tu as de la peine pour elle ?*) ça veut dire t'as d' la peine pour elle hein ./ [gatlli] (*elle m'a dit*) pourquoi c'est ton amie > [goutelha] (*je lui ai dit*) non c'est pas la question c'est contre mes principes

Dans cette intervention, l'enseignante relate aux étudiants une discussion qu'elle a eue avec deux autres enseignantes dans la salle des enseignants. Nous remarquons qu'elle rapporte les paroles de ses collègues ainsi que les siennes telles qu'elles ont été prononcées en arabe dialectal.

Extrait du cours N°10:

P : (...), mais un document sonore ./ une personne qui parle ./ bon pour un enseignant y a pas d'problème avec un prof ./ monsieur s'il vous plaît vous pouvez reprendre j'ai pas bien assimilé l'euh le point ./ [njawebkoun] (*je vous répondez*) c'est mon travail c'est la pédagogie c'est ça euh [ykoun tayeh masmafch] (*il n'a pas suivi il n'a pas bien entendu*) l'étudiant [ygouli] (*il me dit*) madame [fawdi] (*reprenez*) je reprends y a pas d' problème ./, mais dans une conférence séminaire colloque congrès [kima tgoulou ntouma] (*comme vous le dites*) eu ::h en train d'écouter quelque chose une personne importante un haut responsable ./ vous êtes en train de prendre note et vous ratez

Dans cette intervention, nous relevons la présence du discours rapporté dans le discours de l'enseignante dans ses deux formes. Nous relevons qu'elle a rapporté d'abord le discours des étudiants en langue française « *monsieur s'il vous plaît vous pouvez reprendre ? J'ai pas bien assimilé* » et une deuxième fois en arabe dialectal « *l'étudiant [ygouli] (il me dit) madame [sawdi] (reprenez)* ».

4.2. La désignation d'un locuteur :

L'utilisation des formules d'appellation et de désignation d'un locuteur en utilisant la langue arabe est également attestée dans notre corpus avec une faible fréquence d'emploi.

Nous citons les exemples suivants :

Extrait du cours N°11 :

E10 : Bouchrif

P: Bouchrif ./ Bouchrif Warda ./ oui > [tfadli] (*allez-y*) Bouchrif Warda

E10 : pour prouver l'hypothèse dans la relation entre Voltaire et William
./ on doit ruh on doit chercher toutes ces informations ./ dans le
dictionnaire de tous les temps et de tous les pays

Dans cette interaction, l'enseignant voulait connaître le nom de l'étudiante avant de lui donner la parole pour présenter son exposé. Lorsqu'il a noté son nom, il s'est adressé à elle en lui disant « *oui tfadli* », cette expression combinée en français + arabe dialectal est employée dans le but de donner la parole à l'étudiante. Le mot « *tfadli* » signifie en arabe « *allez-y ou je vous en prie* ».

Extrait du cours N°09 :

P : [sahiti] (*très bien*) alors un > ./ premier éléments surtout le premier schéma surtout le premier le deuxième euh [chouia] (*un peu*), mais le premier ./ XXX ./ peu importe ./ l'essentiel y a un message qui passe de

A vers B de B vers A ./ enfin y a XXX peut être euh ./ de A vers B de A vers B de A vers B de A vers B ./ y a pas euh y a pas une interaction qui va dans le sens inverse XXX d'accord très bien [haya] (*allez-y*) ./ mademoiselle au fond oui c'est quoi ton prénom

E3 : Hakima

Pour désigner une étudiante, l'enseignante utilise le terme arabe « *haya* » qui signifie selon le contexte « *vas-y, allez-y ou allons-y* ».

La désignation d'un locuteur est présente dans notre corpus sous plusieurs formes, mais les formes les plus fréquentes représentent la désignation par le prénom et par l'utilisation de l'adverbe « *oui* ».

4.3. L'interjection :

Cette fonction représente l'association d'un sentiment personnel dans une langue autre que la langue cible. Dans notre corpus, les interjections sont généralement réalisées en français.

Nous avons tout de même pu relever certaines d'interjections dans le discours des enseignants dont les exemples suivants :

Extrait du cours N°4 :

E7 : c'est un symbole

P : [enʃam] (*oui ?*)

E7 : c'est un symbole

Dans ce court échange nous relevons l'emploi du mot arabe « *enʃam* » qui signifie littéralement « *oui* », c'est l'emploi exclamatif de ce terme qui lui confère une fonction interjective.

Extrait du cours N°5 :

P : ils ont une épouse quatre épouses et puis ils ont des femmes en parallèle ./ vous l'savez

E1 E2 E3 : oui oui

P : [heh] (*oui*) euh et les euh (le téléphone de l'enseignante sonne) ./ ooh merde (elle raccroche) /.../ e ::t euh et pour protéger leurs femmes

E3 : emm

Le dernier tour de parole de l'enseignante porte de plusieurs éléments accomplissant une fonction interjective, ces éléments accentuent le discours et ponctuent la force expressive. « *heh* » en arabe qui signifie « *oui* », les « *euh* » ou en encore « *ooh merde* » pour exprimer son mécontentement lorsque le téléphone a sonné en plein séance, occupent tous des fonctions interjectives.

4.4. La réitération :

Le fait de répéter une expression ou un concept dans une langue autre que la langue cible peut servir à clarifier le message. Dans cette fonction, les segments sont juxtaposés. Le deuxième segment est généralement une reformulation ou une traduction littérale du premier. Selon Gumperz :

« Il est fréquent qu'un message exprimé d'abord dans un code soit répété dans un autre, soit littéralement, soit sous une forme quelque peu modifiée »¹²⁴

Étant donné que les répétitions et les reformulations sont des caractéristiques du discours didactique d'une manière générale, nous avons relevé dans notre corpus un nombre important d'alternances remplissant cette fonction. Pour illustration, nous citons les exemples suivants :

Extrait du cours N°05 :

P : ça ressemble à une croix > ./ donc du coup tous ceux qui voient ça ils disent ./ c'est une croix ./ ce n'est pas une croix ./ c'est une clé ./ dans la culture pharaonique c'est la clé d' l'éternité ./ [miftah el khouloud] (*clé de l'éternité*) ./ c'est culturel, mais si les gens se sont fiés juste à c' qu'ils reconnaissent ./ ils ont vu la barre en bas et puis le plus[hadak]

¹²⁴ GUMPERZ J.J., 1989, *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*, Université de la Réunion, L'Harmattan, p. 77.

(*celui-là*) donc tout'suite qu'est ce qui se rapproche le plus de ça ./.
c'était la croix

Nous relevons dans l'alternance réalisée dans cette intervention la fonction de répétition. En effet, l'enseignante explique un concept relevant de la culture pharaonique « *la clé de l'éternité* ». Il s'agit d'un concept que les étudiants ne peuvent pas rencontrer dans une discussion en arabe dialectal, c'est un concept qui relève du domaine de l'histoire et de la culture qu'ils ne peuvent croiser que dans un cours, dans un document écrit ou dans les médias par exemple. C'est pour cette raison que l'enseignante a choisi d'effectuer cette répétition en arabe standard.

Extrait du cours N°07 :

P : si vous enlevez tous les éléments regardez on enlève juif ./ euh on enlève enfant et on laisse juif le mot juif [bark] (*seulement*) tu vois euh la la euh la pragmatique elle XXX parfaitement en mathématique la probabilité XXX [el ihtimalate] (*les probabilités*)

Nous relevons dans cette intervention le même phénomène remarqué dans l'exemple précédent. L'enseignante répète le concept « *probabilité* » en arabe standard afin que les étudiants puissent assimiler l'exemple qu'elle proposait. Ce qui est remarquable dans cette répétition est le fait qu'elle donne initialement le mot « *la probabilité* » puis elle répète « *el ihtimalate* » qui signifie « *les probabilités* ». Ce passage du singulier au pluriel est éventuellement lié au fait qu'en mathématique, les étudiants connaissent ce cours plutôt sous la forme qu'elle a évoquée dans sa répétition.

4.5. La modalisation d'un message :

Nous pouvons distinguer cette fonction dans les cas où le locuteur modalise ou précise le contenu d'un segment principal en utilisant un deuxième segment appartenant à une autre langue.

Dans notre corpus, beaucoup d'exemples confirment cette fonction ce qui signifie que nos enseignants tentent de produire un discours clair et précis.

Voici des exemples qui illustrent cette fonction :

Extrait du cours N°4 :

P : dans la société algérienne [nti tahadri] (*tu parles*) peut-être la ville ./, mais si tu pars dans les villages par exemple [ana] (moi) mon père est un villageois ./ les femmes à mes oncles [ʃmami kamel] (*tous mes oncles*) c'est des vitrines ambulantes et si elles ne portent pas euh tout l'monde a :::h

L'enseignante tente de donner un exemple de sa vie personnelle pour illustrer son cours qui parle des femmes qui portent des bijoux en or en grande quantité. Dans une première phrase en langue française elle évoque les femmes de ses oncles, puis pour préciser ce premier segment elle enchaîne en arabe dialectale « *ʃmami kamel* » qui signifie « *tous mes oncles* ». L'importance de cette modalisation ne réside pas uniquement dans le mot tous « *tous* » qui renvoie vers le sens « *les femmes de mes oncles sans exception* », mais également nous relevons une précision dans l'utilisation du terme arabe « *ʃmami* » qui signifie « oncles paternels ».

Extrait du cours N°08 :

P : deuxième eu ::h possibilité ./ c'est prendre un euh ./ un mémoire ./ prendre un mémoire de votre choix ./ un mémoire de votre choix ./ résumer, mais vraiment hein ./ résumer les différentes le résumé [kamel] (*intégral*) hein résumer les différentes étapes ./ alors j'ai ::: ./ j'hésite sur ça

En demandant à ses étudiants d'effectuer un travail qui consiste à présenter le résumé d'un mémoire de leur choix, l'enseignante donne des précisions sur la façon de présenter le travail. En effet, elle leur a demandé de faire un résumé qui prend en considération toutes les étapes de la recherche, pour cela elle a

eu recours à la langue arabe pour préciser la manière dont ils doivent présenter le résumé « *kamel* » qui signifie « *entier ou intégral* ».

4.6. Personnalisation versus objectivation :

Cette fonction se distingue par l'expression de la subjectivité dans le discours.

Pour Gumperz :

*« Entre parler de l'action et parler en tant qu'action, le degré dans lequel le locuteur est impliqué dans un message ou lui est étranger, la mesure dans laquelle une affirmation reflète l'opinion personnelle ou les connaissances, se réfèrent à des cas spécifiques ou possède l'autorité d'un fait généralement admis. »*¹²⁵

Malgré le fait que théoriquement cette fonction ne devrait pas caractériser le discours didactique, l'examen de notre corpus a révélé que les enseignants recourent assez souvent à l'utilisation d'une alternance codique caractérisée par l'insertion de formules subjectives. Cela nous indique le degré d'implication des enseignants dans leurs discours.

Exemples :

Extrait du cours N°07 :

P : voilà plus on porte de l'or plus on entre dans la vulgarité et moins on en porte plus on est fins ./ [hna] (*nous*) on en fait des étalages [ana ʕandi] (*moi j'ai*) une euh femme à mon oncle ./ d'ailleurs [ana ou] (*moi et*) ma cousine [nʕaytoulha] (*nous la surnommons*) la vitrine ./ la femme à mon oncle je te jure elle porte au minimum au minimum au minimum six bracelets dans le bras et six bracelets des gro ::s bracelets ah

¹²⁵ GUMPERZ, J.J., (1989). *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*, L'Harmattan, Université de la Réunion, p. 79.

Dans cette intervention nous remarquons que l'enseignante utilise plusieurs pronoms personnels ou adjectifs possessifs marquant un haut degré de subjectivité dans ce discours, ces derniers sont tantôt prononcés en arabe tantôt en français.

Nous avons donc relevé l'emploi en arabe des pronoms « *ana, hna, ʕandi* » qui signifient respectivement (*moi, nous, j'ai*) et en langue française « *mon oncle, ma cousine, je jure* ».

Extrait du cours N°08 :

P : [ʕandi] (*j'ai*) un autre cas [taʕ] (*du*) le groupe [fi] (*à*) le groupe sept qu'on appelle le groupe des femmes /./ je ne vois presque personne [tgoulek] (*elle te dit*) je veux décrocher juste la licence pour la promotion XXX

E1 E2 En : oui

Dans cette intervention, l'enseignante critique un groupe qu'elle enseigne, elle commence par le terme arabe « *ʕandi* » qui signifie « *j'ai* ». Elle parle de ce groupe, qu'elle nomme le groupe des femmes, en faisant allusion au fait que les étudiants de ce groupe sont pour la plupart des femmes mariées et d'un certain âge ce qui provoque un taux élevé d'absentéisme. Pour contester cela, l'enseignante déclare « *je ne vois presque personne* ». il est évident que l'emploi de telles formules nous indique que ce genre d'interventions est inscrit dans la subjectivité.

5. Les fonctions didactiques et les fonctions communicatives :

De notre part, nous avons pu distinguer dans notre corpus deux fonctions essentielles de l'alternance codique chez les enseignants. La première est une fonction qui a pour objectif de faciliter l'assimilation d'un concept donné, il s'agit d'une stratégie d'enseignement que les enseignants utilisent pour

gagner du temps et assurer un maximum de compréhension, cette forme de l'alternance remplit une fonction didactique. La deuxième forme de l'alternance relevée dans le corpus, est une alternance qui occupe une fonction communicative où les enseignants effectuent des va-et-vient entre la langue maternelle et la langue cible, rien que pour communiquer avec les étudiants.

Étant donné que cette étude est réalisée dans un contexte didactique, nous pouvons confirmer que l'examen du corpus a révélé une large dominance des alternances à objectif didactique.

5.1. Les fonctions didactiques :

Extrait du cours N°06 :

P : chez les grecs [ʃlah goultelkoun] (*pourquoi je vous ai dit ?*) la fonction symbolique ./ vous allez vous poser la question ./ dans toutes les toiles grecques ./ dans toutes les statues grecques ./ grecques anciennes ./ [qbel] (*avant*) les romains [ʃlabalkoun beli] (*vous savez que*) la civilisation grecque [jat qbel] (*est venue avant*) la civilisation romaine ./ [w ʃlabalkoun beli] (*et vous savez que*) la civilisation romaine a copié la civilisation ./ vous l'avez

Dans cette intervention, nous remarquons que l'enseignante aborde le thème des différentes civilisations à travers l'histoire. Afin de faciliter l'assimilation des étudiants et ayant le souci d'avoir un discours fluide et compréhensible, l'enseignante recourt à la langue maternelle des étudiants. En effet, nous remarquons l'emploi du segment arabe « *ʃlabalkoun beli* » qui signifie « *vous savez que* » à deux reprises avant de leur annoncer une information qu'elle juge importante.

En abordant l'ordre chronologique des différentes civilisations à travers l'histoire, nous avons également relevé à deux reprises l'emploi du mot arabe « *qbel* » qui signifie « *avant* ». Il est évident que le recours de l'enseignante à

la langue maternelle dans cet exemple représente une stratégie d'enseignement et remplit une fonction didactique.

Extrait du cours N°09 :

P : responsable de l'échec ./ je ne suis pas responsable de l'ambiguïté ./ et je suis pas la seule qui gagne si jamais la communication se déroule très très bien est-c' que c'est claire ./ les responsabilités sont devenues partagées ./ et du coup ./ et du coup l'interaction va dans un sens unilatéral ou dans un sens unilatéral ./ l'interaction [mabqatch troh men jiha troh w tji] (*ne va plus dans un seul sens il y a un va-et-vient*) dans les deux sens ./ elle va dans les deux sens j'envoie et je reçois j'envoie et je reçois

Cette intervention est extraite d'un cours où l'enseignante cherche à apprendre aux étudiants comment se déroule l'interaction entre les locuteurs. Pour qu'ils puissent faire la différence entre la communication unilatérale et l'interaction l'enseignante n'a pas hésité à utiliser la langue maternelle des étudiants. Il est clair que cette alternance ne vise aucun autre objectif que celui de la compréhension des étudiants.

Extrait du cours N°10 :

P : (...) la première règle ./ la règle d'or dans la rédaction écrite ./ pac'que la première série c'était l'oral maint'nant c'est l'écrit ./ la première règle d'o :r hein une règle en or ./ dans toute rédaction écrite [ay haja tektbouha f denya] (*n'importe quel texte que vous rédigez dans toute votre vie*) ./ hein aérez ./ votre ./ écriture ./ aérez votre écriture [lwarka lazem tetnefes kifef tetnefes lwarka machi teketbouli tebda men tokhlos men] (*il faut que la feuille respire, mais comment elle respire vous n'allez pas m'écrire en commençant ici et en terminant là*) XXX pourquoi vous écrivez comme ça ./ laissez la marge surtout de ce côté-là

L'enseignante donne aux étudiants une règle de rédaction qu'elle juge très importante. Nous remarquons d'abord dans le premier segment « *ay haja tektbouha f denya* » qui représente une réitération du segment français qui le

précède, mais avec une action d'insistance plus signifiante avec l'ajout du terme « *f denya* » qui renvoie vers la signification « *dans toute votre vie* », cette dernière phrase nous révèle le degré d'importance que l'enseignante accorde à cette règle.

Après avoir répété la règle deux fois la règle « *aérez votre écriture* », l'enseignante passe une deuxième fois à la langue maternelle pour préciser le mode d'emploi de cette règle « *lwarqa lazem tetnefes kifeh tetnefes lwarka machi teketbouli tebda men tokhlos men* » qui signifie « *il faut que la feuille respire, mais comment elle respire vous n'allez pas m'écrire en commençant ici et en terminant là* ». Nous remarquons ici qu'il s'agit d'un long passage en arabe dialectal, cela pourrait nous renseigner sur le degré de volonté chez l'enseignante afin que ses étudiants assimilent cette règle de la rédaction. Cette volonté de l'enseignante confère à ce passage un haut degré de didacticité.

Extrait du cours N°11 :

P : comme les gens de la ville n'aiment pas les gens de la montagne

E1 E2 En : XXX

P : [douari tgoulou douari] (*villageois vous dites villageois*)

E1: (l'étudiante rit) un villageois

P : justement c'est ça ce que Voltaire a voulu dire à propos de Shakespeare

Dans cette interaction, l'enseignant a voulu donner un exemple concret pour que les étudiants puissent comprendre l'idée qu'il était en train de développer. En effet, il évoquait le fait que Voltaire reprochait à Shakespeare qu'il soit originaire de la montagne par opposition à la ville, l'enseignant a donc recouru à la langue arabe pour donner l'exemple « *douari* » qui signifie « *villageois* », ce terme en arabe dialectal ne renvoie pas simplement à l'acception « *habitant d'un village* », mais il porte une connotation péjorative.

À travers cet exemple en arabe dialectal, l'enseignant a réussi donc à transmettre l'idée visée.

5.2. Les fonctions communicatives :

Extrait du cours N°10 :

P : bien ./ [choufou] (*regardez*) la fiche de lecture pour un texte scientifique est la même que pour un roman bien ./ les mêmes indications sur la clarté et la lisibilité ./ laissez la marge et ./ là au milieu ./ technique numéro trois hein ./ technique numéro trois fiche de lecture d'un texte scientifique ./ technique ./ d'écriture ./ d'un texte scientifique /.../ lorsque je vous ai parlé en l'occurrence pour le roman ./ c'est la même indication XXX pour le texte scientifique ./ et tout d'abord c'est quoi un texte scientifique ./ qu'est-c' que ça peut être un texte scientifique >

Dans cet extrait nous remarquons que l'enseignante emploie le terme « *choufou* » en arabe dialectal qui signifie « *regardez* », ce terme est employé dans l'objectif d'attirer l'attention des étudiants avant d'entrer dans le vif du cours. Il s'agit ici d'une alternance remplissant une fonction communicative (fonction phatique).

Extrait du cours N°11 :

E8 : XXX la relation entre les deux Shakespeare et Voltaire ./ euh il faut chercher la relation littéraire dans le dictionnaire de tous les temps et de tous les auteurs
P : de tous les temps et de tous les pays ./ regardez [hahou] (le voici)
E1 E2 En : (rires)
P : de tous les temps et de tous les pays

Dans cette interaction nous remarquons que l'enseignant en corrigeant à l'étudiant le nom du dictionnaire qu'il a mal nommé « *Le dictionnaire de tous les temps et de tous les auteurs* » au lieu de « *Le dictionnaire de tous les temps et de tous les pays* », l'enseignant a voulu appuyer sa correction par une

action concrète. Il a donc pris le dictionnaire en question en main et en le montrant aux étudiants il a énoncé comme présentatif en arabe dialectal « *hahou* » qui signifie « *le voici* ». Ce recours à la langue arabe occupe une fonction purement communicative.

Extrait du cours N°11 :

E10 : euh pour c'qui est de la conclusion < ./ / tous ces éléments nous autorisent à dire euh qu'il y a euh qu'il y a

P : [essenay] (*attends*) tous ces éléments littéraire contenus dans >

E10 : contenus dans le dictionnaire des auteurs

Dans cette interaction, nous remarquons que l'étudiante était en train de présenter son exposé lorsque l'enseignant a voulu l'interrompre pour lui demander d'apporter des précisions autour d'un élément qu'elle venait d'évoquer. Sans hésitation, l'enseignant a employé l'impératif « *essenay* » en langue arabe qui signifie « *attends* ». Cette intervention en arabe de la part de l'enseignant n'a aucune influence sur le contenu du cours, il s'agit donc d'une alternance réalisée au profit de la communication.

6. Conclusion :

À travers les résultats dégagés de notre analyse, nous pouvons affirmer que l'emploi de l'arabe dialectal occupe une place très importante dans les pratiques linguistiques des enseignants du département de français. En effet, sur les 15 enseignants enregistrés nous avons remarqué que 10 enseignants utilisent cette langue dans leurs discours en séance de cours, que ce soit à des fins didactiques ou purement communicationnelles.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, parmi les 15 enseignants enregistrés il n'y a que 13 qui ont été enregistrés à leur insu. Pour que nos statistiques soient plus proches de la réalité, nous n'avons retenu que 13

enseignants. Le degré d'auto surveillance étant inévitable chez les deux enseignants qui ont effectué eux même la tâche de l'enregistrement, nous les avons exclus des statistiques pour le paramètre de l'emploi de la langue arabe lors de l'enseignement.

Ainsi, nous affirmons que 10 enseignants sur 13 utilisent la langue arabe dans leurs pratiques langagières à l'intérieur de la classe, ce qui nous donnera un pourcentage de 76,92 %.

Selon le degré et la fréquence d'utilisation de la langue arabe, nous avons pu distinguer trois catégories d'enseignants :

1) Les tolérants :

Ce sont les enseignants qui utilisent la langue arabe de manière libre et très courante. Leurs cours sont un mélange de deux langues où nous relevons parfois des passages très longs en langue maternelle.

Cette forte utilisation de la langue arabe ne reflète en aucun cas leur degré de maîtrise de la langue française. Bien au contraire, cela pourrait nous donner des indications sur leur bilinguisme développé.

Cette catégorie représente 04/13 enseignants ce qui peut être traduit par le taux de 30,76 %.

2) Les modérés :

Ce sont les enseignants qui utilisent prioritairement le français dans leurs interventions, mais qui n'hésitent pas à recourir à la langue arabe (standard ou dialectal) dans certains cas précis.

L'utilisation de cette langue surgit donc dans les cas où elle favorise l'enseignement ou la communication avec les étudiants.

Cette catégorie représente 06/13 enseignants c'est-à-dire un taux de 46,15 %.

3) Les puristes :

Cette catégorie représente les enseignants qui ne recourent en aucun cas à l'utilisation de la langue arabe face à leurs étudiants. Ils préfèrent respecter la norme préconisée, cela les oblige à garder leurs distances avec les étudiants.

Cette catégorie est la moins signifiante avec 03/13 enseignants ce qui signifie un taux de 23,07 % sur l'ensemble des enseignants enregistrés.

Inventaire des particularités lexicales

Signes et abréviations utilisées dans l'inventaire :

adj. : adjectif

adv. : adverbe

comm. : commentaire

conj. : conjonction

connot. : connotation

exclam. : exclamation

fam. : familier

f. : féminin

inv. : invariable

loc. : locution

m. : masculin

n. : nom

nom. nominal

pl. : pluriel

péj. : péjoratif

pers. : personnel

pop. : populaire

pron. : pronom

sing. : singulier

v. : verbe

V. voir

Aajar (de l'arabe dialectale)

n.m.

Courant.

Voilette avec ornementation que les femmes portent sur le visage.

Extrait du cours N°05 :

P : (...) et puis on pouvait pas voir si c'est une euh f euh qui elle est ././ donc [laʕjar] (voile traditionnel couvrant le visage) et ././ y avait la chaine à droite ././ qui disait que la femme appartient à la maison close ././ c'était p euh elle portait cette chaine ././ pour dire voilà elle fait pas partie des femmes d'hommes et tout

Abd, aabd /ʕabd/ (de l'arabe)

n.m.

Être humain.

Extrait du cours N°05 :

P : est-c'que vous saisissez c'que je dis ././ interpréter de prime à bord n'importe quelle chose ././ c'que j'ai dit moi selon euh ././ pour euh le euh l'évènement de Toulouse c'est de l'interprétation subjective ././ c'est mon avis ça n'engage personne et ça n' veut pas dire que je détient la vérité ././ mais par rapport à une certaine logique je conçois que c'est une logique ././ humaine ././ main'nant les raisons euh peuvent différer [men ʕabd et ʕabd] (d'un être humain à un autre) hein l'être humain est fait pour juger ././ c'est sa nature il ne peut pas échapper à la nature il lutte contre cette nature parc'que

quand il revient à la foi il saura que c'est Dieu qui juge et non [lɣabd] (l'être humain)

Allah ghaleb (de l'arabe)

exclam.

Courant.

Exclamation dont on se sert souvent pour s'excuser de ses défauts, de ses torts.

Extraits du cours N°04 :

P : tiers-mondistes ./ les tiers-mondistes [houma li] (se sont eux qui) ils portent de l'or ./ les européens les occidentaux les orientaux surtout les euh évolués développés XXX les pays développés [tsema allah ghaleb] (c'est-à-dire ils n'ont pas le choix) ils ont dépassé ça ./ ils sont au stade de la pierre précieuse

P : [wallah ghir] (je jure que) j'ai essayé [makdertch] (je n'ai pas pu) j'ai essayé même [taɣ] (celles de) la famille [makdertch] (je n'ai pas pu) et je suis très mal perçue [fi] (dans) la famille ./ je suis la seule qui ne part pas dans les fêtes mais [Allah ghaleb] (je n'y peux rien) le n' peux pas je n' peux pas c'est plus fort que moi

Extrait du cours N°08 :

P : mais quand même moi aussi je euh je euj je gaspille de l'argent mais c'est pas un gaspillage c'est pour le savoir ./ vous ne voulez pas récupérer votre cours [allah ghaleb mala] (je n'y peux rien donc) on fait on fait rien que la théorie ./ on continue donc

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Ana, Anaya (de l'arabe)

pron. pers.

Courant.

Moi.

Extrait du cours N°08 :

P : l'année passée par exemple [ana] (moi) je travaille sur l'interculturalité et on m'a proposé quelqu'un qui travaille sur l'autobiographie je n'ai pas l'temps pour aller lire ce qui se fait ce qui a été fait sur l'autobiographie pour pouvoir pénaliser ou bien dire à l'étudiante alors tu fais du bon travail [woulla] (ou bien) non vous voyez un tout p'tit peu on est obligé d'accepter

Extrait du cours N°09 :

P : (...) [ana] (moi) le sujet un et Lamis le sujet deux ./ le sujet un lorsqu'il va envoyer un message ./ il va tester le message sur lui-même XXX ce qui va faire euh XXX je vais essayer de blesser Lamis je vais lui envoyer un message violent ./ j'ai envie de la voir pleurer ./ donc ./ pour l'insulter pour lui faire du mal je vais me baser sur des choses qui me font [ana] (moi) du mal ./ le message je le test sur moi-même ./ je me dis au fond de moi [ana] (moi) ça m' fait mal si quelqu'un me dit ça ./ donc automatiquement si je dis ça à Lamis elle aussi elle va pleurer ./ eu ça c'est l'inconscient

Extrait du cours N°09 :

P : (...) Ferdinand de Saussure ./ je l'aime pas [anaya] (moi) ./ XXX Chomsky XXX oui Ferdinand de Saussure il a passé toute sa vie bon euh ce n'est pas pour dénigrer les chercheur hein ./ déjà je n'aime pas la théorie

Balak (de l'arabe dialectal)

adv.

Peut-être.

Extrait du cours N°04 :

P : et puis euh elle porte [balak] (peut-être) cinq chaines ou six chaines des grosses chaines et puis XXX deux ou trois euh c'est le genre très quantité ././ très très quantité

Bark (de l'arabe dialectal)

adv.

Courant.

Seulement, c'est tout.

Extrait du cours N°07 :

P : si vous enlevez tous les éléments regardez on enlève juif ././ euh on enlève enfant et on laisse juif le mot juif [bark] (seulement) tu vois euh la la euh la pragmatique elle XXX parfaitement en mathématique la probabilité

Bekri (de l'arabe dialectal)

adv.

Auparavant, il y a longtemps.

Extrait du cours N°04 :

P : (...) le code linguistique à lui seul ne suffit pas ./ et l'apport à la culture est très important ./ si on connaît pas l'autre ./ non pas l'amour de l'autre ./ l'autre > on peut pas faire euh c't-à dire communiquer avec l'autre [Bekri] (auparavant) c'est vrai qu' la langue euh on en avait besoin pour des œuvres de la créativité pour créer des œuvres pour écrire

Extrait du cours N°04 :

P : (...) des femmes nues et des hommes nus sont pareils > y a pas d' poitrine y a rien euh les deux ./ ils ne sont différents que dans l'organe mais le reste c'est la même chose ./ c'est la même texture les même bras les mêmes euh ./ même le visage presque pareil les mêmes cheveux la même couleur eu :h s'ils ont les cheveux longs les cheveux courts ils se ressemblent ./ c'est extraordinaire alors que [bekri] (auparavant) j'ai toujours l'image de l'homme primitif ./ XXX des cheveux et ouga ouga ça c'était beau

Bessah (de l'arabe)

conj.

Mais, en revanche, par contre.

Extrait du cours N°04 :

P : mais c'était d'une beaut' euh en plus avec eu :h [tbouls] (tambours traditionnels) et tout donc sa donnait [tahwal] (agitation) quoi hein c'était très très beau [bessah] (mais) le fait que ça soit un homme j'ai eu ::h mais après quand on m'a :: annoncé c'est un des plus grand danseur [ʃandhem l temma] (chez eux là-bas) [f] (à) Charm El Chikh

Chameau

n. m.

Courant.

Dromadaire.

Extrait du cours N°06 :

P : eu ::h la patience par exemple [essabr] (la patience) c'est un élément qui n'est pas perceptible ././ c'est d' l'abstrait ce n'est pas concret et pourtant vous l'associez au chameau ././ pourquoi

E4 : il résiste eu :h

E7 : parc'qu'il résiste

P : et pourtant [ana] (moi) j'ai jamais ././ j'ai jamais jamais associé [essabr] (la patience) le chameau

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Chaoui (de l'arabe)

n. (féminin singulier : *chaouia, chaouie* ; masculin pluriel : *chaouis*)

Habitant des Aurès.

Extrait du cours N°05 :

P : Tinhinan si vous partez au musée du Bardo à Alger ././ y a juste eu :h on a retrouvé eu ::h ses bijoux son tombeau et tout ././ et on a retrouvé ses bijoux ses bijoux sont d'une beauté c'est en argent ././ et elle avait même euh elle portait euh alors puisque euh [kima] (comme) en Kabylie [kima Sand] (comme chez) les chaouis et tout ././ eu :h elle porte les bracelets les grands bracelets les euh sont super euh longs et puis un p'tit bracelet euh

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* » avec trois autres acceptions (variété du berbère, musique traditionnelle, adj. Qui se rapporte aux habitants, à la civilisation des Aurès).

Chikh, cheikh (de l'arabe classique)

n.m. (féminin singulier : cheikha)

Chef d'orchestre de musique traditionnelle qui est également chanteur et musicien.

Extrait du cours N°05 :

P : c'est pas c'est pas un chikh Abdou [ana] (moi) je comprends pas [chouf ana] (regarde-moi) je comprends pas XXX fkiret [kifeh ennas tjibou f laɣras taha] (comment les gens l'invitent à leurs fêtes) (...) j'ai horreur des fkiret

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* » avec d'autres acceptions (Chef religieux, maître d'école, chef de parti islamique).

Chouf, Choufou (de l'arabe)

v. à l'impératif

Courant.

Regarde ! Regardez !

Extrait du cours N°09 :

P : Lamis ooh comme XXX donc y a moi et Lamis ././ Lamis si jamais je lui parle bon ././ on est en train d'bavarder on disc eu :h [choufou] (regardez) ././

imaginez une discussion amicale à cent pour cent ././ alors on parle d'une personne d'une autre amie

Extrait du cours N°10 :

P : bien ././ [choufou] (regardez) la fiche de lecture pour un texte scientifique est la même que pour un roman bien ././ les mêmes indications sur la clarté et la lisibilité ././ laissez la marge et ././ là au milieu ././ technique numéro trois hein ././ technique numéro trois fiche de lecture d'un texte scientifique ././ technique ././ d'écriture ././ d'un texte scientifique

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Chouia (de l'arabe dialectal)

adv.

Un peu, une petite quantité.

Extrait du cours N°09 :

P : (...) premier éléments surtout le premier schéma surtout le premier le deuxième euh [chouia] (un peu) mais le premier ././ XXX ././ peu importe ././ l'essentiel y a un message qui passe de A vers B de B vers A ././ enfin y a XXX peut être euh ././ de A vers B de A vers B de A vers B de A vers B ././ y a pas euh y a pas une interaction qui va dans le sens inverse

Collègue

n.

Courant.

Personne qui occupe le même statut qu'une autre quel que soit le milieu.

Extraits du cours N°02 :

P : c'est bon ./ on arrête ./ vous pouvez continuer et anticiper j'aimerais bien qu'on corrige alors quelqu'un qui présenterai un début de travail ./ oui ./ tu pouvais eu ::h parler un peu fort pa'c' que vos collègues au fond je pense pas qu'ils vont entendre ./ oui oui

P : (...) c'est une œuvre une œuvre et un chef-d'œuvre /.../ si vous n'avez pas fait le TD sur la ponctuation il est temps de le revoir maintenant le temps que ve euh vos collègues finissent d'écrire ./ revoyez la ponctuation du texte ./ je vous ai donné la dernière fois sur le père Noël /.../

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Converse

n.f.

Un type de chaussures.

Extrait du cours N°05 :

E4 : les converses

P : eu ::h les converses ça dépend

E4 : pour moi XXX

P : pour vous >

Djawhar (de l'arabe classique)

n.m.

Perle de culture.

Extrait du cours N°04 :

E3 : [el jawhar] (perle de culture)

P : non pas [el jawhar] (perle de culture) chez nous c'est [el jawhar] (perle de culture) et puis vous avez

E3 : des pierres de culture

P : des pierres de culture et les pierres comme dans certaines eu ::h cultures noir africaines il ont des bijoux qui sont magnifique avec plein d' couleurs

Dork, dorka (de l'arabe dialectal)

adv.

Courant.

Maintenant, actuellement, en ce moment.

Extrait du cours N°04 :

P : de l'or > (interrogation) ././ vous savez que l'or était plus euh moins cher que l'argent ././ à l'époque des Pharaons ././ c'est pour ça qu'il était abondant ././ à l'époque des Incas ././ l'or il était en abondance su coup sa valeur chutait ././ et l'argent était très :::s très rare de le trouver ././ l'argent était si vous voulez beaucoup plus cher que l'or ././ les gens pouvaient se permettre des bijoux en or et pas des bijoux en argent ././ imaginez [dork] (actuellement) c'est l'inverse

Extrait du cours N°08 :

P : (...) qu'est c'qu'il y a lieu de faire ././ vous êtes inscrits en master ça c'est la voie à suivre ././ c'est la voie à suivre ././ ça c'est me mémoire ce que vous devez mettre comme intitulé et c'est personnel hein pac'qu'c'est personnel

*vous allez consulter les différents mémoire au niveau d' la bibliothèque ./ est-
c' que c'est clair ./ [dorka] (maintenant) on va choisir les euh sujets de
recherche*

El Djhawar V. Djawhar

Encadreur

n.

Courant.

Directeur de recherche (mémoire ou thèse).

Extraits du cours N°08 :

*P : pac'que vous avez les soutenances ./ après la phase de la rédaction du
mémoire ./ après la phase de la rédaction ./ vous avez une soutenance ./
vous avez vingt minutes ./ vingt minutes devant un jury et une assistance ./
vous avez un jury ./ vous avez un jury composé d'un président ./ de votre
rapporteur qui est l'encadreur et d'un examinateur*

*E1 : madame s'il vous plaît ici ./ lorsqu'on parle d'un chercheur c'est-à-dire
euh quelqu'un qui débute sa recherche ./ il est pas expérimenté encore dans
le terrain ./ mais c'est le rôle de l'encadreur je pense de eu ::h de l'orienter*

*P : (...) alors si je travaille sur l'éco-critique ./ l'éco-critique je ne peux pas
je dois aller voir dans d'autres universités pac'que ici à Constantine y a pas
de spécialistes de l'éco-critique ./ tout ce que je ramène à mon encadreur il
va dire il va me dire c'est excellent pourquoi parc'qu'il sait pas ce qui se fait
sur le terrain d'accord vous voyez un tout p'tit peu*

Essabr (de l'arabe classique)

n.m.

La patience.

Extrait du cours N°06 :

P : eu ::h la patience par exemple [essabr] (la patience) c'est un élément qui n'est pas perceptible ./ c'est d' l'abstrait ce n'est pas concret et pourtant vous l'associez au chameau ./ pourquoi

E4 : il résiste eu :h

E7 : parc'qu'il résiste

P : et pourtant [ana] (moi) j'ai jamais ./ j'ai jamais jamais associé [essabr] (la patience) le chameau

Fadda (de l'arabe)

n.f.

Argent (métal précieux).

Extrait du cours N°05 :

P : [makyess] (bracelet traditionnel) mai::s euh c'est un triple [makyess] si tu veux il est euh pac'que [aw] (il) il est XXX et puis elle porte la même chose au niveau des cheville hein ./ si ça vous rappelle quelque chose au niveau des Pharaons ./ c'est euh le même principe [fadda] (argent) c'est pas en or

Fashion (de l'anglais)

adj.

A la mode.

Extrait du cours N°05 :

P : il est victime

E7 : victime fashion

P : victime [kifeh] (comment)

E7 : fashion

E3 : fashion

P : a :h fashion ./ [ʕlah] (pourquoi) victime fashion [w rabi w] (et Dieu et) la religion [taʕna] (notre) [w] (et) l'histoire [taʕna w] la tradition

V. Victime fashion

Fetla

n.f.

Une broderie locale au fil d'or typiquement algérienne.

Extrait du cours N°04 :

P : voilà euh un vieux [Mkhabel Woulla] je sais pas euh un truc de [Fetla] et tout c'est magnifique ./ c'est très beau mais il faut savoir le porter si ça se porte seul

Fi, f (de l'arabe)

prép.

Dans, à.

Extraits du cours N°05 :

P : et encore > ./ XXX et encore y a quand même euh je sais pas moi [ana] (moi) si je vois [f] (en) Kabylie la femme ne portait même pas d'chaussures ./ le femme marchait pied nu [f] (en) la grande Kabylie

P : en même temps pour les protéger mais en même temps c'est une femme ./ donc ils dansent ils chantent avec elles et cetera ./ moi j'ai assisté y a y a :: trois ans [fi] (à) Charam El Chikh à une euh ./ soirée

Extrait du cours N°07 :

P : bon ./ alors je disais que ./ entre autres les disciplines qui traitaient du langage ./ le personnage qui avait traité des discipline et en particulier de la syntaxe c'était qui > [ani dima nahdar ʕlih] (je parle tout le temps de lui) vous l'avez même eu comme eu ::h comme visiteur [f] (à) l'contrôle

Extrait du cours N°09 :

P : (...) au début message on dit message ./ là on vous dit il y a des genres ./ y a des genres y a des tas de genres y a pas que la lettre comme genre ./ [f] (à) la lettre vous pouvez trouver [malyar] (un milliard) types ./ [malyar] (un milliard) types XXX y a vraiment un travail bien eu ::h profond ./ est-c' que c'est clair ./ le genre le message a plusieurs types

Fkiret (de l'arabe dialectal)

n.f.pl

Un ensemble de femmes musiciennes composant des orchestres qui se produisent dans les fêtes de mariage.

Extrait du cours N°4 :

P : moi je ne comprends pas XXX Fkiret comment les gens l'invitent à leurs fêtes ./ je ne le ferai jamais

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Flen (de l'arabe)

n.m. (féminin singulier : flana)

Un tel.

Extrait du cours N°08 :

P : tu vois comment on réfléchit au niveau du département ./ c'est au terme de grade [flen] (un tel) est un docteur [flen] (un tel) est un master [flen] (un tel) est un maître de conférences [flen] (un tel) est un professeur c'est comme ça

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Gawri (de l'arabe dialectal)

n.m. (féminin singulier : gawria)

Tout occidental ou non-musulman à la peau blanche, européen.

Extrait du cours N°07 :

P : pour euh pour satisfaire leur égaux ./ mais ceux qui n'ont pas on les écrase XXX moi non si je le fait c'est pa euh en toute gratuité ./ pac'que j'aime la personne ./ mais pas pac'que c'est un [gawri] (occidental) il n'a rien de mieux que moi il n'a rien ./ on est tous euh on a tous les mêmes aptitudes

Com. Ce terme est emprunté au turc « *gavur* », qui désigne le cochon, pendant la période ottomane. Actuellement, le terme a perdu sa connotation péjorative.

Gri-gri (emprunté à une langue d'Afrique centrale)

n. m.

Amulette fabriquée par un sorcier dans le but d'écartier les mauvais esprits et porter bonheur.

Extrait du cours N° 4 :

P : bon [ana] (moi) j'avais eu :h ./ je sais pas j'avais un ami sénégalais qui portait un p'tit cordon sur le euh

E7 : un talisman

P : un talisman un grigri euh sur le bras un p'tit cordon c'est comme pour le protéger

Haïk (de l'arabe dialectal)

n.m

Longue pièce d'étoffe blanche rectangulaire dans laquelle se drapent les femmes musulmanes.

Extrait du cours N°05 :

P : y avait les femmes pour qu'elles soient distinguées des autres quand elles sortent XXX [l'haik] (habit traditionnel)

E3 : [lemlaya] (habit traditionnel)

P : enfin [lemlaya] (habit traditionnel) XXX la femme eu ::h à Alger elle portait [lemlaya] (habit traditionnel) ./ ma mère est algéroise XXX [l'haik] ./ donc du coup elle porte l' eu ::h si vous voulez [lemlaya]

Halalif V. Halouf

Halalifate V. Halouf

Halouf (de l'arabe dialectal littéralement « porc »)

n.m.sing. (féminin singulier : haloufa, masculin pluriel : halalif, féminin pluriel : halalifate, haloufate)

Connotation péjorative.

Injure employée pour désigner un homme qu'on veut déprécier.

Extrait du cours N°05 :

P : y a des halalifs et des halalifate

E3 : haloufate haloufate

P : c'est l'halouf le seul animal [li mayferaqch bin edkar w enta] (qui ne fait pas de différence entre le mal et la femelle) c'est l'halouf c'est le seul animal

Hanna (de l'arabe)

n.f.

Henné, une plante dont les feuilles, réduites en poudre, produisent des teintures utilisées par les femmes comme colorant des cheveux ou tatouage éphémère de la peau.

Extrait du cours N°05 :

P : oui > ./ c'était pied nu c'était [l'hanna] (henné) ./ qui était censé protéger ses pieds et puis elle avait plein d'bijoux autour des euh des cheveux [hna dorka] (nous maintenant) si tu portes une gourmette à la cheville

[ygoulek] (on va dire) c'est une gouine alors que l'eu :h euh les algériens portaient bien des euh des gros bracelets au niveau des chevilles c'est débile c'est con

Haya (de l'arabe)

v. à l'impératif

Allons-y ! Va-s-y !

Extrait du cours N°09 :

P : [sahiti] (très bien) alors un > ./ premier éléments surtout le premier schéma surtout le premier le deuxième euh [chouia] (un peu) mais le premier ./ XXX ./ peu importe ./ l'essentiel y a un message qui passe de A vers B de B vers A ./ enfin y a XXX peut être euh ./ de A vers B de A vers B de A vers B de A vers B ./ y a pas euh y a pas une interaction qui va dans le sens inverse XXX d'accord très bien [haya] (allez-y) ./ demoiselle au fond oui c'est quoi ton prénom

Hna V. Houa

Houa (de l'arabe)

pron. pers. sing. de la 3^{ème} personne. (Féminin singulier : hia, masculin pluriel : houma)

Lui, il.

Extrait du cours N°09 :

*P : j'ai vu un lien qui eu ::h a été téléchargé sur les **portables** ././ alors écoutez bien ././ un maire ././ un maire je crois du côté de la **wilaya** de Jijel vers les environs de Mila et tout ././ eu :h qui a été enregistré par une femme qui lui parlait au téléphone ././ et qui lui demandait de le voir ././ il était marié il avait des enfants et tout ././ et il lui a dit on se voit dans un hôtel mais tu ramènes euh une copine ././ pour mon pote ././ pac'que [ana] (moi) mon pote eu ::h je n'irai nulle part sans mon pote ././ XXX c'est-à-dire [houa] (lui) il vient [mɛa] (avec) son pote eu ::h et une **nana** pour lui*

Extrait du cours N°04 :

P : tiers-mondistes ././ les tiers-mondistes [houma li] (se sont eux qui) ils portent de l'or ././ les européens les occidentaux les orientaux surtout les euh évolués développés XXX les pays développés [

Jean (de l'anglais)

n.m.

Un type de pantalon taillé dans un tissu épais et généralement bleu.

Extrait du cours N° 4 :

P : eh ben oui > c'est con en plus parc'que quand on sait que la mode n'a pas euh n'a pas d' vie n'a pas d' durée d' vie ././ elle meurt tout' suite nait une mode euh nait une troisième une quatrième et puis ././ vous avez ce qu'on appelle l'indémodable qui se démode jamais ././ vous avez des prototypes si vous voulez le jean par exemple est indémodable

Jeunesse

n.f.

Personne jeune.

Extrait du cours N°4 :

P : si vous partez si vous faites un voyage dans l'histoire ./ e ::h la jeunesse [esmʕouni] (écoutez-moi) s'il vous plait

Com. Employé pour s'adresser aux étudiants.

Khmaj (de l'arabe dialectal)

n.m.

Péjoratif.

La saleté.

Extrait du cours N°05 :

P : [ana] (moi) pour moi c'est eu ::h excuse-moi l'expression [samahni] ah [ana] (moi) pour moi c'est le [khmaj] (de la saleté) c'est euh

Kholkhal (de l'arabe dialectal)

n.m.

Bracelet traditionnel en or ou en argent porté à la cheville par les femmes.

Extraits du cours N°05 :

E2 : madame

E3 : [l'kholkhal] (bracelet traditionnel)

P: non non XXX [kholkhal] (bracelet traditionnel) on va attendre

E3 : la chaine fine hein

P : oui

E3 : clochette

P : des clochettes ./ et quand elle marche c'était cette beauté-là eu ::h on savait que euh y avait une femme il y a du respect y avait plein d'choses et puis y avait plein d' signe y a des euh ./ c'était plutôt culturel ./ chez nous par exemple ./ la femme à Constantine même porte [l'kholkhal] ah

E1 E2 En : oui oui actuellement oui

Khomsa (de l'arabe dialectal)

n.f.

Bijou traditionnel sous formes de main à doigts écartés.

Extrait du cours N°04 :

P : il y croit c'est dans leurs culture c'est dans euh [kima hna] (comme nous) ./ ch ::t s'il vous plait > ./ [kaynin] (il y a) des gens qui portent des chaines par exemple eu :h avec [khomsa] (bijou traditionnel en forme de main)

Com. Ce bijou est un symbole utilisé pour la préservation de son porteur contre le mauvais œil

Kwada (de l'arabe dialectal)

n.f.

Fait de ramper devant les supérieurs, soumissions servile.

Extrait du cours N°07 :

P : il a un boulot à faire j'ai une connaissance à recevoir ./ c' n'est pas mon ami ./ ça ne sert à rien c'est d' la [kwada] (fait de ramper devant les supérieurs) excuse-moi ./ c'est c'est c'est n'importe quoi

E4 : [chia kwada hadi] (c'est quoi kwada)

E2 : [chita] (brosse)

Labès (de l'arabe dialectal littéralement « pas de mal sur toi »)

adv.

Ça va, ça marche (expression qui sert à s'informer des affaires, de la santé d'autrui).

Extrait du cours N°04:

P : et puis c'est des gens qui apprennent quelque chose [ana manedkhalch] (moi je me connecte pas) facebook pour dire comment ça va [labes maflikch] (ça va tu vas bien ?)

Extrait du cours N°09 :

P : (...) on s'est dit non > les deux sont des êtres humains ./ les deux ont des compétences langagières et biologiques et XXX donc les deux ./ sont responsables de l'acte de communication ./ s'il y a ambiguïté moi je dis bonjour comment ça va [labes] (bien) et vous vous traduisez la chose autrement ./ le problème se pose pas à mon niveau moi j'ai envoyé un message donc à vous maint'nant de le traduire

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Makyess (de l'arabe dialectal)

n.m.

Bracelet traditionnel.

Extrait du cours N°05 :

E5 : [makyess] (bracelet traditionnel)

P : [makyess] (bracelet traditionnel) mai::s euh c'est un triple [makyess] si tu veux il est euh pac'que [aw] (il) il est XXX et puis elle porte la même chose au niveau des cheville hein ./ si ça vous rappelle quelque chose au niveau des Pharaons ./ c'est euh le même principe [fadda] (argent) c'est pas en or

Marketing (de l'anglais)

n.m.

Dans une entreprise, ensemble des techniques de gestion et d'organisation permettant d'adapter la production et la commercialisation aux besoins des consommateurs.

Extrait du cours N° 2 :

P : jamais > faut jamais dire jamais (rires) /.../ le père Noël vous savez c'est pas une fête religieuse ./ juste une fête familiale ça fait partie de la tradition commerciale et marketing tout simplement /.../ allez rapidement /.../ donc c'est janvier (en écrivant sur le tableau) ./ eu ::h onze quat onze janvier quatorze ./ ensuite > ./ ah

Master

n.m.

Titulaire du diplôme de master.

Extrait du cours N°08 :

P : tu vois comment on réfléchit au niveau du département ./ c'est au terme de grade [flen] (un tel) est un docteur [flen] (un tel) est un master [flen] (un tel) est un maître de conférences [flen] (un tel) est un professeur c'est comme ça

Mkhabel (de l'arabe dialectal)

n.m.

Collier traditionnel spécifique à la région de Constantine.

Extrait du cours N°04 :

P : voilà euh un vieux [Mkhabel Woulla] je sais pas euh un truc de [Fetla] et tout c'est magnifique ./ c'est très beau mais il faut savoir le porter si ça se porte seul

Mlaya, lemlaya (de l'arabe dialectal)

n.f.

Vêtement traditionnel féminin de couleur noir porté particulièrement au Constantinois.

Extrait du cours N°05 :

E3 : [lemlaya] (habit traditionnel)

P : enfin [lemlaya] (habit traditionnel) XXX la femme eu ::h à Alger elle portait [lemlaya] (habit traditionnel) ./ ma mère est algéroise XXX [l'haik] ./ donc du coup elle porte l' eu ::h si vous voulez [lemlaya] et puis on pouvait pas voir si c'est une euh f euh qui elle est

Maa / mʕa/ (de l'arabe)

adv.

Avec, conjointement à, en compagnie de.

Extrait du cours N°05 :

P : j'ai vu un lien qui eu :h a été téléchargé sur les portables ././ alors écoutez bien ././ un maire ././ un maire je crois du côté de la wilaya de Jijel vers les environs de Mila et tout ././ eu :h qui a été enregistré par une femme qui lui parlait au téléphone ././ et qui lui demandait de le voir ././ il était marié il avait des enfants et tout ././ et il lui a dit on se voit dans un hôtel mais tu ramènes euh une copine ././ pour mon pote ././ pac'que [ana] (moi) mon pote eu :h je n'irai nulle part sans mon pote ././ XXX c'est-à-dire [houa] (lui) il vient [mʕa] (avec) son pote eu :h et une nana pour lui

Nchallah, inchallah (de l'arabe)

exclam.

Si Dieu le veut.

Extrait du cours N°14 :

P : (...) il a il a plusieurs diplômes n'est-ce pas > monsieur Hampâté Bâ ././ il était l'ambassadeur de l'Afrique auprès euh auprès de l'UNESCO et euh c'est vous dire qui euh qui est monsieur Hampâté Bâ ././ 'oila vous êtes libre donc on se voit eu :h dimanche prochain [nchallah] (si Dieu le veut)

E1 : [nchallah] (si Dieu le veut)

Com. Cette locution est employée pour exprimer son incertitude devant la volonté de Dieu, elle est généralement exprimée pour prévoir un évènement ou un fait à venir ou parfois en donnant des promesses.

Partie

n.f.

Relation sexuelle.

Extrait du cours N°7 :

P : (...) et il lui dit moi j'aime les nanas belles et tout ./ elle lui dit comment tu fais et pourquoi [gelha] (il lui a dit) toute façon le pays a beaucoup d'argent ./ alors je me serve ./ un maire ah > ./ ça a fait scandale d'ailleurs maint'nant il est à l'asile psychiatrique ./ il a pété les plombs et tout ça a fait scandale ./ c'est un imbécile ./ pour le sexe tu tu eu :h tu détruis tout ./ pour même pas une partie de cinq minute ./ quoi c'est rien avec une salope (ton interrogatif) c'est rien (en claquant les mains)

Portable

n.m.

Téléphone mobile.

Extrait du cours N°5 :

P : eu ::h je sais pas vous entrez dans un magasin vous avez un objet par exemple ./ euh qui eu ::h qui est tout rond tout circulaire tout mignon et euh la première impression ooh s'est beau c'est mignon XXX et puis quand si jamais c'est euh euh plus la l'euh les traits les lignes plus y a des angles plus l'objet est pris avec sérieux ./ un portable qui est carré ce n'est pas la même chose qu'un portable qui a des arrondis ./ [hadak zaɣma hna] (celui-là est soit disant) ça fait branché [w lokhor] (et l'autre) ça fait classique

Extrait du cours N°07

P : j'ai vu un lien qui eu :h a été téléchargé sur les portables ././ alors écoutez bien ././ un maire ././ un maire je crois du côté de la wilaya de Jijel vers les environs de Mila et tout ././ eu :h qui a été enregistré par une femme qui lui parlait au téléphone ././ et qui lui demandait de le voir ././ il était marié il avait des enfants et tout ././ et il lui a dit on se voit dans un hôtel mais tu ramènes euh une copine ././ pour mon pote

Printemps arabe

loc. nom. m.

Ensemble de révolutions populaires qui se sont produites dans de nombreux pays du monde arabe.

Extrait du cours N°09 :

P : (...) est-c'que c'est clair ././ sur le plan idéologique y a des choses que j'accepte et des chose que j'accepte pas ././ d'où par exemple les débats très euh ././ si on va parler maintenant du printemps arabe ././ y en a qui euh des arabes XXX sont pour [dork] (maintenant) ils sont contre

Com. Cette unité lexicale a été créée suite aux contestations populaires dans le monde arabe depuis l'année 2010.

Rentrée

n. f. sing.

Reprise des études après des vacances quel que soit la période de l'année.

Extraits du cours N°02:

P : (...) donc essayez de revoir tranquillement le texte relisez le calmement avec mait'nant la ponctuation et vous allez vraiment sentir que ./ on a bien fait les choses ou si vous voulez le corrigé type a bien fait les choses./ la:: après la rentrée ./ c'que je voudrai que vous fassiez pour moi c'est un (sans liaison) travail vous allez écrire une lettre vous allez répondre à une lettre

P : donc bonnes vacances à tous reposez-vous et à la rentrée au revoir

Sahit (de l'arabe dialectal littéralement « que vous soyez en bonne santé »)

v. (féminin singulier : sahati, pluriel : sahitou)

Merci, bien.

Extrait du cours N°09 :

E3 : on a pas exposer l'eu ::h le le résultat

P : [sahiti] (très bien) très ::s bien alors ./ le message eu ::h on a toujours ignoré une chose ./ l'être humain ./ lorsqu'il parle ./ lorsqu'il écrit ./ lorsqu'il essaie de transmettre un message // c'est qu'il a quelque chose à dire // il veut avoir un résultat sur l'autre

Com. Terme employé par les enseignants pour valoriser les interventions des étudiants.

Si Dieu le veut

loc.

Traduction littérale de l'expression arabe « inchallah ».

Extrait du cours N°01 :

*P : donc là nous venons de terminer la partie consacrée à l'erreur ./.
eu ::h la s'maine prochaine si Dieu le veut bien sûr nous allons
entamer un nouveau chapitre ./ justement consac eu ::h consacré à
eu ::h aux différentes stratégies utilisées par les apprenants ./ et qui
peuvent des fois aboutir ./ à des résultats satisfaisants*

Système

n. m.

connot. péj.

Système politique, régime politique, gouvernement, administration.

Extrait du cours N°04 :

*P : (...) des gens qui peuvent XXX des gens engagés ./ contre eu ::h les
systèmes contre les politiques contre euh la main contre euh le fascisme
contre le capitalisme contre tout ./ tout ./ [ana] (moi) je suis pour
l'individualisme*

Extrait du cours N°05 :

*P : on s'en fou ./ et c'est dégueulasse c'est voulu c'est le système ./ c'est
pour ça que je te dis un homme qui raisonne d'la sorte [ana] (moi) j'ai pas
d'respect pour lui*

Skateboard (de l'anglais)

n. m.

Sport de glisse utilisant une planche à roulettes.

Extrait du cours N° 5 :

P : les attaches > ./ tu as ça tu as le coude tu as la cheville les genoux se sont les parties les plus fragiles ./ euh [li yelaʃbou] (ceux qui jouent) skateboard [wella] (ou) snowboard euh il euh portent toujours des protections au niveau des genoux des chevilles

Snowboard (de l'anglais)

n. m.

Sport de glisse utilisant une planche permettant de glisser sur la neige.

Extrait du cours N° 5 :

P : les attaches > ./ tu as ça tu as le coude tu as la cheville les genoux se sont les parties les plus fragiles ./ euh [li yelaʃbou] (ceux qui jouent) skateboard [wella] (ou) snowboard euh il euh portent toujours des protections au niveau des genoux des chevilles

Tahwal (de l'arabe dialectal)

n. m.

Agitation qui accompagne la danse traditionnelle.

Extrait du cours N°05 :

P : mais c'était d'une beaut' euh en plus avec eu :h [tbouls] (tambours traditionnels) et tout donc sa donnait [tahwal] (agitation) quoi hein c'était très très beau [bessah] (mais) le fait que ça soit un homme j'ai eu ::h mais après quand on m'a :: annoncé c'est un des plus grand danseur [ʃandhem l temma] (chez eux là-bas) [f] (à) Charm El Chikh

Tbouls (de l'arabe dialectal)

n. m. pl. (pluriel de : tabla, tabal, tbal, tbel, t'bel)

Tambours traditionnels que l'on fait raisonner au moyen de deux baguettes, instrument de percussion maghrébin.

Extrait du cours N°05 :

P : mais c'était d'une beaut' euh en plus avec eu :h [tbouls] (tambours traditionnels) et tout donc sa donnait [tahwal] (agitation) quoi hein c'était très très beau [bessah] (mais) le fait que ça soit un homme j'ai eu :h mais après quand on m'a :: annoncé c'est un des plus grand danseur [ʃandhem l temma] (chez eux là-bas) [f] (à) Charm El Chikh

Victime fashion (de l'expression anglaise « fashion victim »)

loc. nom.

Personne qui se doit d'être à la mode, victime de la mode.

Extrait du cours N°05 :

P : il est victime

E7 : victime fashion

P : victime [kifeh] (comment)

E7 : fashion

E3 : fashion

P : a :h fashion ./ [ʃlah] (pourquoi) victime fashion [w rabi w] (et Dieu et) la religion [taʃna] (notre) [w] (et) l'histoire [taʃna w] la tradition

Vitrine

n. f.

Femme qui porte des bijoux en or de manière excessive lors d'une fête.

Extrait du cours N°04 :

E3 : on abuse dans l'utilisation de l'or c'est-à-dire si on va dans une fête on se contente pas de XXX par exemple ././ mais on dirait qu'on part eu ::h on guerre [nroho mdejine bedheb] (nous irons renforcé par de l'or)

P : [ana nɣayatelha] (moi je l'appelle) la vitrine

E3 : ça n'a aucun sens

P : vitrine vitrine

E : vitrine

V. Vitrine ambulante.

Vitrine ambulante

loc.

Extrait du cours N°04 :

P : dans la société algérienne [nti tahadri] (tu parles) peut-être la ville ././ mais si tu pars dans les villages par exemple [ana] (moi) mon père est un villageois ././ les femmes à mes oncles [ɣmami kamel] (tous mes oncles) c'est des vitrines ambulantes et si elles ne portent pas euh tout l'monde a :::h

V. Vitrine.

Wallah (de l'arabe « au nom de Dieu »)

interj.

Serment par Allah, formule qui prend Dieu à témoin pour jurer et garantir que ses propos ne sont pas mensongers.

Extrait du cours N°05 :

P : y a des mecs qui s' maquillent même

E3 : XXX

P : [wallah] (je jure) qui s' maquillent ./ les pommades les crèmes les fonds de teint

Extrait du cours N°07 :

P : tu vois c' que j' euh là ma philosophie hein ./ ils méritent même pas ta haine ./ encore plus si je suis généreux je leur donnerai mon indifférence ./ et ça tue l'indifférence ./ le mépris et l'indifférence sont pire que la haine et la colère

E2 : oui

E4 : oui

P : sont pire [wallah] (je jure) crois-moi ./ je te dis pas d' les aimer

E4 : oui oui oui

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Wilaya (de l'arabe)

n. f.

Division administrative du territoire national.

Extrait du cours N°07 :

P : j' ai vu un lien qui eu :h a été téléchargé sur les portables ./ alors écoutez bien ./ un maire ./ un maire je crois du côté de la wilaya de Jijel vers les environs de Mila et tout ./ eu :h qui a été enregistré par une femme qui lui

parlait au téléphone ./ et qui lui demandait de le voir ./ il était marié il avait des enfants et tout

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* » avec d'autres acceptions.

Woulla (de l'arabe)

conj. de coordination

Courant.

Ou, ou bien.

Extrait du cours N°07 :

P : ch'ais pas moi ./ donnez-moi un exemple de euh d'une situation [woulla] (où) d'un fait [woulla] (où) que vous ne pourrez jamais pardonner

Extrait du cours N°08 :

P : je suis désolé c'est pas comme ça ./ on doit faire un choix ./ ben on choisir ./ soit on se fait taper sur les doigts au niveau des études [woulla] (ou bien) on se fait taper sur les doigts au niveau de eu :h des euh du professionnel au niveau de son travail

Extrait du cours N°10 :

P : (...) je sais on vous a pas initié à ça ./ mais donner votre avis sur un euh un roman [woulla] (ou bien) un livre et tout ./ ce n'est pas dire ./ il est bien ./ il est pas bien vous n'êtes pas aptes à dire ça

Com. Attesté dans l'inventaire « *Le français en Algérie* ».

Conclusion générale

Ce travail de recherche avait pour objectif d'étudier les pratiques langagières des enseignants du département de français à l'université de Constantine par rapport à la norme de référence préconisée dans les situations didactiques.

Le phénomène de la variation linguistique étant très présent dans le français en usage en Algérie, nous avons émis des hypothèses supposant la présence des différents types de la variation linguistique dans le discours des enseignants face à leurs étudiants.

Le cadre théorique nous a permis de faire le point, dans le premier chapitre, sur le contexte sociolinguistique dans lequel s'inscrit notre corpus. Le deuxième chapitre a été le moment pour nous de développer le concept de la norme linguistique dans ses différentes acceptions, nous y avons également abordé les types de la norme ainsi que les débats autour des questions de la norme linguistique dans le monde francophone.

Le troisième chapitre a été consacré à la variation linguistique. En effet, après avoir développé les différents types de la variation linguistique, nous avons abordé les notions de néologie et d'emprunt.

Dans le dernier chapitre de la partie théorique, nous avons fait un tour d'horizon des différentes notions s'inscrivant dans le domaine de contact des langues. Nous avons donc abordé les concepts de bilinguisme et de diglossie qui caractérisent la situation linguistique en Algérie, ainsi que le phénomène de l'alternance codique qui est à la fois déconseillée dans les situations d'enseignement/apprentissage et très répandu dans la société algérienne.

Dans la seconde partie de ce travail de recherche, nous avons consacré le premier chapitre à la présentation de notre démarche méthodologique. Après avoir présenté le terrain d'étude, nous avons expliqué la façon dont nous avons constitué, transcrit et traité les données recueillies.

La suite de cette deuxième partie a été consacrée à l'analyse des données recueillies. En effet, tout au long de cette recherche nous avons essayé de situer le discours des enseignants par rapport à la norme du français selon la grille d'analyse préétablie.

Dans le second chapitre de la partie analyse, nous avons tenté d'étudier la variation diaphasique dans les pratiques langagières des enseignants. L'analyse du corpus nous a révélé la présence d'une gamme assez variée de registres de langue.

D'après les résultats obtenus de l'analyse de notre corpus, nous pouvons confirmer que les enseignants du département de français utilisent dans leurs discours face aux étudiants des registres de langue jugés inadéquats avec la situation d'enseignement/apprentissage.

D'un point de vue théorique, les enseignants doivent s'adresser à leurs étudiants dans une langue correcte, une langue qui doit se rapprocher tant que possible de la norme académique, de la norme de référence. Cette dernière, ne pourrait l'être qu'en registres « soutenu » et « courant ». D'ailleurs, les textes de l'institution n'ont jamais approuvé le décalage par rapport à la norme, c'est dans les usages que nous relevons les plus souvent des écarts de plusieurs niveaux. En didactique de FLE en Algérie, de l'école primaire jusqu'à l'université, tous les textes des institutions convergent vers la réclamation de l'utilisation des registres valorisés et recommandés par tous ceux qui œuvrent dans le domaine de l'enseignement.

L'examen de notre corpus a révélé une forte fréquence d'apparition du registre « familier » chez tous les enseignants enregistrés sans exception. Cela nous a permis de confirmer que ce registre occupe le statut de registre dominant dans le discours des enseignants du département de français.

L'utilisation du registre familier par l'ensemble des enseignants ne représente pas une action anormale en tant que telle, mais ce qui est relevé ici, c'est le fait que l'emploi de ce registre est dominant dans le discours des enseignants face à des étudiants qui sont, pour la plupart, encore en phase d'apprentissage de la langue. Cela signifie que le processus d'apprentissage des étudiants risque d'être négativement affecté.

La manifestation du registre « vulgaire » dans le discours des enseignants au sein de la classe a été, pour nous, une grande surprise. En effet, nous avons déjà jugé inappropriée l'utilisation du registre « familier » face aux étudiants. Quant à l'emploi du registre « vulgaire », nous n'avons qu'à mentionner qu'il est inacceptable d'enregistrer de gros mots, des termes triviaux et des injures au sein des séances de cours. Nous croyons que pour expliquer les raisons de la manifestation de ce registre nous aurons besoin de plus de données qui relèvent de plusieurs autres domaines tels que la psychologie et la sociologie. Nous espérons pouvoir expliquer ce phénomène dans de futurs travaux.

L'analyse de la variation diaphasique a également montré qu'assez souvent les enseignants effectuent des va-et-vient entre les différents registres de langue. Cela nous a permis de distinguer deux situations d'alternance de registres. La première situation représente l'alternance volontaire des registres de langue, cette situation caractérise généralement les séquences dans lesquelles l'enseignant traite une situation extra-didactique. La deuxième situation est la plus dominante dans notre corpus, il s'agit de la situation de confusion de registres. Nous avons donc relevé qu'assez souvent les enseignants utilisent plus d'un registre de langue au sein d'une même intervention.

Lorsque l'usage d'un enseignant est systématiquement en écart par rapport à la norme, cela pourrait être un phénomène explicable et compréhensible mais lorsqu'il utilise plusieurs registres de langue dans un même énoncé ou

lorsqu'il prononce le même mot dans le même énoncé de deux façons différentes qui renvoient à deux variétés différentes, nous nous interrogerons : leurs pratiques n'auront pas des influences négatives sur le processus d'apprentissage des étudiants ?

Nous n'avons en aucun cas accusé la compétence des enseignants, mais plutôt, nous voulons attirer leur attention aux phénomènes de la variation linguistique qu'ils ignorent ! Ou, peut-être, qu'ils sous-estiment.

Dans le troisième chapitre, nous avons tenté d'effectuer une analyse des particularités lexicales présentes dans les pratiques langagières des enseignants. Nous avons donc essayé de repérer l'éventuelle présence des phénomènes de l'emprunt et de la néologie.

Au même titre que l'utilisation du registre « familier », la présence de ces phénomènes au sein de la classe ne peut être perçue que comme un écart par rapport à la norme académique. Toutefois, l'analyse de notre corpus a montré que le discours de nos enseignants est émaillé d'emprunt et de néologie. Cela nous affirme que le discours des enseignants est caractérisé par un haut degré de liberté.

L'examen de notre corpus nous a révélé que le plus grand nombre d'emprunts provient de l'arabe dialectal qui représente la langue maternelle commune des enseignants et des étudiants. Toutefois, l'arabe standard et la langue anglaise constituent également des sources principales d'emprunts.

Malgré le fait que la néologie de forme représente l'une des caractéristiques du français en usage en Algérie, comme l'ont démontré beaucoup de travaux de recherche, nous confirmons que dans notre corpus nous avons relevé une très faible présence de ce phénomène. Ce constat nous mène à nous interroger

sur la corrélation entre la néologie de forme et l'enseignement des langues étrangères.

Contrairement à la néologie de forme, les particularités sémantiques sont très présentes dans notre corpus. En effet, nous avons remarqué que les enseignants recourent aux différents procédés engendrant des particularités sémantiques. Nous avons donc relevé dans le discours des enseignants des procédés tels que le calque sémantique, la restriction de sens et l'extension de sens. L'emploi de ces procédés a engendré des algérianismes que les enseignants emploient en toute spontanéité afin de surmonter des contraintes qui peuvent être d'ordre idéologique, socioculturel ou discursif. Étant donné que ces particularismes caractérisent le français en usage en Algérie, les enseignants les perçoivent comme étant normaux dans leurs discours.

Le quatrième chapitre de l'analyse a été consacré à l'examen de l'alternance codique chez les enseignants enquêtés. En effet, notre analyse a montré que la plupart des enseignants recourent assez souvent à l'utilisation d'autres langues que la langue cible dans leurs interventions. Le passage à d'autres langues est réalisé à des fins purement communicationnelles ou comme stratégie d'enseignement.

Il est évident que les nouvelles tendances didactiques ont remis en cause le dogme recommandant l'éradication de l'utilisation d'autres langues que la langue cible dans l'espace didactique. Cela signifie que le recours à d'autres langues, telle que la langue maternelle, peut être bénéfique dans certains cas précis. Cependant, le recours abusif à d'autres langues, qui résulte d'une liberté extrême des pratiques langagières, est non seulement en écart par rapport à la norme de référence, mais également il peut être nuisible à l'apprentissage des étudiants.

Nous avons donc relevé plusieurs formes d'alternance dans lesquelles se combine la langue cible avec l'arabe dialectal, l'arabe standard et l'anglais. Il est à signaler que l'alternance français/arabe dialectal représente la forme la plus fréquente dans les interventions des enseignants.

Pour achever ce travail de recherche, nous avons recensé, sous forme d'inventaire, les différentes lexies dégagées du corpus et représentant des particularités lexicales. Nous avons donc élaboré un inventaire en attribuant à chaque lexie toutes les données dictionnairiques qui sont à notre disposition accompagnées d'exemples d'illustration montrant le contexte d'apparition de chaque lexie.

Cette étude nous a permis de confirmer nos hypothèses de départ en révélant la présence et la persistance de la variation linguistique dans le domaine de l'enseignement du FLE en Algérie. Cette situation alimente notre curiosité scientifique pour développer d'autres réflexions autour de l'impact des pratiques langagières des enseignants sur le processus d'apprentissage des étudiants. Nous nous proposons donc d'effectuer une suite de cette recherche en prenant en considération les interventions des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

ABDOULAYE Moussa, 2016, « Contact de langues et alternance codique sängö-français à Bangui », Thèse de doctorat, Université Nice Sophia Antipolis.

Académie française : <http://www.academie-francaise.fr> (consulté le 05/03/2014)

ACHARD Pierre, 1993, *La sociologie du langage*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

ANDREO Christophe, 2005, *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Presses universitaires du Septentrion.

AREZKI Abdenour, 2007, « Le désignant français : ethnique, nom de langue et de culture en situation méliorative dans le parler kabyle », in *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, Editions l'Harmattan, p. 21-30.

ARRIVE Michel, GADET Françoise, GALMICHE Michel, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion.

AUGER J., 1997, « Styles contextuels » In *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga, p. 277-281.

BACHMANN Christian, LINDENFELD Jacqueline, SIMONIN Jacky, 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier-Crédif.

BAIDER Fabienne, 2007, *Emprunt linguistique, Emprunte culturelle*, Paris, L'Harmattan, 194 pages.

BARBERIS Jeanne Marie, 1999, *Le français parlé : variétés et discours*. Actes du colloque de Heidelberg (4-6 décembre 1997), Montpellier, PULM.

BAUTIER Elisabeth, 2008, « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école », In Frandji, D. & Vitale, P. (Eds.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (pp.133-150). Presses Universitaires de Rennes.

BEAUD Michel, 2006, *l'Art de la thèse*, Paris, La Découverte.

BENDIEB ABERKANE Mehdi, 2006, « L'utilisation des différents registres de langue dans l'enseignement du français au collège », mémoire de magister, Université de Constantine.

BENZAKOUR Fouzia, 2005, « Le français en terre de contact ou l'histoire d'une identité qui se construit », In *Penser la francophonie, Concepts, actions et outils linguistiques*, Actualité scientifique, Paris, AUF/EAC, pp. 323-336.

BERNSTEIN Basil, 1975, *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.

BILLIEZ Jacqueline (Dir.), 2003, *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, 315 pages.

BILLIEZ Jacqueline, 2005, « Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir pour l'école », In PRUDENT, Lambert-Félix, TUPIN Frédéric, WHARTON Sylvie, « Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles » (pp.323-339). Peter Lang.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 1991, *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, Ed du CNRS.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Gap-Paris, Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, JEANJEAN Colette, 1987, *Le français parlé, transcription et édition*, Paris, Didier Erudition.

BLANCHET Philippe, 2000, *Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes.

BOGOT Davy, 2008, « Le point sur la norme grammaticale du français québécois oral », Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

BOUGERRA Tayeb, 1991, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Alger, O.P.U.

BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BOUTMGHARINE Najet, 2014, « Emprunt et alternance codique dans la presse marocaine d'expression française », Thèse de doctorat, Université Paris Diderot.

BOYER Henri, 1991, *Langues en conflits*, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales.

BOYER Henri, 1996, *Sociolinguistique territoire et objets*, Lausanne, Delachaux et Niestlé S.A.

BULOT Thierry, BAUVOIS Cécile, BLANCHET Philippe, 2001, *Sociolinguistique Urbaine*, Presse Universitaire de Rennes et Cahiers de Sociolinguistique, 162 pages.

BULOT Thierry, BLANCHET Philippe, 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, Paris, Editions des archives contemporaines, 166 pages.

BUSON Laurence, 2009, « Variation stylistique entre 05 et 11 ans et réseaux de socialisation scolaire : usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative », Thèse de doctorat, Université Grenoble III.

CALVET Louis-Jean, 1999, *La guerre des langues*, Paris, HACHETTE Littérature.

CALVET Louis-Jean, 2002, *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.

CALVET Louis-Jean, 2002, *Le marché aux langues*, Plon.

CALVET Louis-Jean, 2002, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.

CANUT Cécile, CAUBET Dominique, 2001, *Comment les langues se mélangent*, Paris, L'Harmattan, 180 pages.

CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine, 2006, *Le français langue étrangère et seconde*, Paris, L'Harmattan, 320 pages.

CHAUDENSON Robert, 1988, *Proposition pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone*, Paris, A.C.C.T-I.E.C.F.

CHERRAD Nedjma, 2008, *Analyse des interactions verbales en cours de licence de français : des activités métalinguistiques aux pratiques de décontextualisation*, Thèse de doctorat, Constantine.

CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 1990, *Contacts de langues et « Enseignement du français en Algérie »*, Thèse d'Etat, Constantine.

COLONNA Fanny, 1987, *Savants paysans, Eléments d'histoire sociale sur l'Algérie rurale*, Alger, O.P.U.

DABENE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DE MONTAGNAC Lucien-François, 1885, *Lettres d'un soldat, neuf années de campagne en Afrique*, Paris, PLON.

DE ROBILLARD Didier, BENIAMINO Michel, 1993, *Le Français dans l'espace francophone*, 2 vol., Paris, Champion.

DELGADO GUANTE Denise, 2012, « Normes linguistiques, normes didactiques et normes pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes et de scolarisation », Lyon, La Clé des Langues, P.01-18.

DERRADJI Yacine, « Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie », in QUEFFELEC Ambroise, 1998, *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'université de Provence.

DERRADJI Yacine, décembre 2002, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », In *Les cahiers du SLADD*, Université Mentouri Constantine, SLADD.

DERRADJI Yacine, janvier 2004, « La langue française en Algérie : particularisme lexical ou norme endogène? », In *Les cahiers du SLADD*, Université Mentouri Constantine, SLADD.

DERRADJI Yacine, « Le français en Algérie, langue emprunteuse et empruntée » in <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/derradji.html>, consulté le 20 novembre 2015.

DEWAELE Jean-Marc, 2000, « Quantifier le style dans la conversation : une analyse de la variation sociolinguistique », *Le langage et l'homme*, 4, (35), 233-250.

Dictionnaire Universel Francophone in <http://www.francophonie.hachette-livre.fr/cgi-bin/sgmlex2?S.SCIP.SL0317100>, consulté le 20 novembre 2014.

DUBOIS Jean & Al., 2013, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

DURKHEIM Emile, 1934, *L'éducation morale*, Paris, Librairie Félix Alcan.

ELOY Jean-Michel, 1995, *La Qualité de la langue ? Le cas du français*, Paris, Champion.

FERGUSON Charles, 1959, "Diglossia", *Word*, Vol. 15, pp. 325-340.

FEVE Guy, 1985, *Le français scolaire en Algérie*, Alger, O.P.U.

FODOR Istvan, HAGÈGE Claude, 1984, *La Réforme des langues*, 5 vol., Hamburg, Buske Verlag.

FORT Pierre-Louis, CHAULET ACHOUR Christiane, 2013, *La France et l'Algérie en 1962 De l'Histoire aux représentations textuelles d'une fin de guerre*, Paris, Karthala.

FRANCARD Michel, LATIN Danièle, 1995, *Le régionalisme lexical*, Belgique, Duclot.

GADET Françoise, 2002, « Français populaire » : un concept douteux pour un objet évanescent, *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, 130, 40-50.

GADET Françoise, 2003, *La variation sociale en français*, Paris, Edition Ophrys, 135 pages.

GADET Françoise, 2004, « Le style comme perspective sur la dynamique des langues », *Langage et société*.

GADET Françoise, TYNE Henry, 2007, *Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition. Pratiques*, 135-136, 91-99.

GOFFMAN Erving, 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, 2004, *Communiquer en langue étrangère*, Berne, Peter Lang, 265 pages.

GROSJEAN François, 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », In *Tranel*, n° 7, Neuchâtel, pp. 15-39.

GUILLERON Gilles, 2007, *Le petit livre des gros mots ; Gros mots, insultes, injures... et autres noms d'oiseaux*, Paris, Editions First.

GUMPERZ John Joseph, 1989, *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*, Université de la Réunion, L'Harmattan.

HAGEGE Claude, 2006, *Combat pour le français, au nom de la diversité des langues et des cultures*, Paris, Odile Jacob.

HAMERS Josiane F., BLANC Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

JOLLIN-BERTOCCHI Sophie, 2003, *Les niveaux de langage*, Paris, Hachette.

Journal le monde : http://www.lemonde.fr/afrique/article/2012/12/17/la-langue-francaise-butin-de-guerre-prospere-en-algerie_1807263_3212.html (consulté le 18/02/2013).

La norme linguistique : Textes colligés et présentés par Édith Bédard et Jacques Maurais : www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubF101/F101P1.html (consulté le 01/04/2014).

LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

LACHERAF Mostefa, 1976, *L'Algérie : notion et société*, Alger, SNED.

LAMBERT Patricia, MILLET Agnès, RISPAIL Marielle, TRIMAILLE Cyril, 2007, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris, L'Harmattan, 350 pages.

LAROUSSE Fouad, 2009, *Langues, identités et insularité : regards sur Mayotte*, Publications des universités de Rouen et du Havre.

LECLERC, Jacques. «Algérie» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 15 avril 2012, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/ax1/Afrique/Algérie.htm>], (01 juin 2014), 740 Ko.

LEFEBVRE Marie-Louise, HILY Marie-Antoinette, 1997, *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris, Harmattan.

Les cahiers du SLADD N° 01, décembre 2002, Université Mentouri Constantine, SLADD.

Les cahiers du SLADD N° 02, janvier 2004, Université Mentouri Constantine, SLADD.

LIOGIER Estelle, 2009, La variation stylistique dans le langage d'adolescents de cite. *Langage & société*, 128, 119-140.

MERZOUK Sabrina, 2014, « Le français en Algérie, création et variation comme vecteur d'adaptation : le cas de l'emprunt au berbère », *Congrès Mondial de Linguistique Française*.

MICHELIS Nicoletta, 2008, Essai de caractérisation de la compétence sociolinguistique en situation de communication franco-italienne. Thèse de doctorat, Università degli studi di Brescia, Université Paris X, Nanterre, Nanterre.

MOLINARI Chiara, 2010, « Normes linguistiques et normes culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE: un parcours d'ouverture à la variation francophone », in Schaffner I., Bertrand O. (dirs), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, éditions de l'École Polytechnique, Paris, pp. 101-114.

MOLINARI Chiara, 2011, « Dynamiques variationnelles dans l'espace francophone et didactique du F.L.E: le cas du français québécois », in Schaffner I., Bertrand O. (dirs), *Variétés, variations & formes du français*, éd. École Polytechnique, Paris, pp. 313-328.

MOREAU Marie-Louise, 1997, *Sociolinguistique*, Bruxelles, Mardaga, 310 pages.

MORSLY Dalila, 2004, « instituteurs/institutrices algériens. Du français ? Seulement du français ? », Les cahiers du SLADD № 02, Université Mentouri Constantine, SLADD.

MORSLY Dalila, 2008, « Linguistique et colonialisme, analyses et intuitions à propos des langues en situation coloniale », in Auguste Moussirou-Mouyama (éd.), *Les boîtes noires de Louis Jean-Calvet*, Paris, Ecriture, p.p. 169-177.

MORTUREUX Marie-Françoise, 2004, *La lexicologie entre langue et discours*, Armand Colin, 192 pages.

MOUGEON Raymond, NADASDI Terry, REHNER Katherine, « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 17 | 2002, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 24 avril 2016. URL : <http://aile.revues.org/847>.

NARDY Aurélie, 2008, « Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social », Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

NEVEU Frank, 2000, *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Nathan/HER.

OBERTI Marco, 2006, « La différenciation sociale et scolaire de l'espace urbain », In HUGUES Lagrange, *L'épreuve des inégalités* (pp.283-314), Presses Universitaires de France.

PAULEAU Christine, 1994, « Étude des particularismes lexicaux du français écrit et parlé en Nouvelle-Calédonie : approche polylectale », In *L'Information Grammaticale*, N. 60, pp. 42-45.

PAULIN Catherine, 2002, *Langues et cultures en contact. Traduire e(s)t commenter*, Paris, PUFC, 175 pages.

PESCHEUX Marion, 2007, *Analyse de pratique enseignante en FLE/S*, Paris, L'Harmattan, 254 pages.

PILLON Véronique, 2003, *Normes et déviance*, Paris, Bréal, Collection « Thèmes et débats », 128 pages.

POPLACK Shana, 1988, « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste », In *Langage et société*, n°43, Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles. pp. 23-48.

QUEFFELEC Ambroise, 1994, « Appropriation, normes et sentiments de la norme chez des enseignants de français en Afrique Centrale » in *Langue française*, n°100, pp.100-114.

QUEFFELEC Ambroise, 1998, *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'université de Provence.

QUEFFELEC Ambroise, 2000, « Emprunt ou xénisme : les apories d'une dichotomie introuvable ? », In *Contact de langues et identités culturelles*, Actualités scientifiques, AUF/Les Presses de l'Université Laval, pp.283-300.

QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yacine, DEBOV Valery, SMAALI-DEKDOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 2002, *Le français en Algérie*, Bruxelles, Editions Duculot.

QUEMADA Bernard, 1971, « A propos de la néologie : essais de délimitations des objectifs et des moyens d'action », *La banque des mots*, n°2.

RABATEL Alain, PETITJEAN André, 2007, Questions de style, Pratiques, 135-136.

REBOURCET Séverine, 2008, «Le français standard et la norme: l'histoire d'un "nationalisme linguistique et littéraire" à la française», in *Communications, lettres et sciences du langage*, vol. 2, no 1, Printemps.

ROLAND Eluard, 1984, *L'usage de la linguistique en classe de français*, tome 2, Ed. ESF.

ROMIAN Hélène, MARCELLESI Christiane, TREIGNIER Jacques, 1985, Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière, *Repères*, 67, 23-31.

SABLAYROLLES Jean-François, 1996-1997, « Néologismes : une typologie des typologies », *Cahier du C.I.E.L*, p.11-48.

SABLAYROLLES Jean-François, 2003, « L’Innovation Lexicale », actes du colloque organisé en février 2001 à Limoges, Paris, Honoré Champion, pp. 279-295.

SABLAYROLLES Jean-François, JACQUET-PFAU Christine, HUMBLEY John. Emprunts, créations « sous influence » et « équivalents ». Passeurs de mots, passeurs d'espoir : lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité, Oct 2009, Lisbonne, Portugal. Editions des Archives Contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie, pp.325-339, 2011, Actualité scientifique. <halshs-00608872>

SABLAYROLLES Jean-François, JACQUET-PFAU Christine. Les emprunts : du repérage aux analyses. Diversité des objectifs et des traitements. Néologica : revue internationale de la néologie, Paris : Garnier, 2008, pp.19-38. <halshs-00411342>

SABLAYROLLES Jean-François, La néologie aujourd'hui. Claude Gruaz. A la recherche du mot : De la langue au discours, Lambert-Lucas, pp.141-157, 2006. <halshs-00169475>

SBAA Rabah, 2002, *L’Algérie et la langue française : L’altérité partagée*, Oran, Dar El Gharb.

SIMONIN Jacky, WHARTON Sylvie, 2013, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éd., coll. Langages, 434 pages.

SIOUFFI Gilles, STEUCKARDT Agnès, 2007, *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*, Berne, Peter Lang, 310 pages.

STEGU Martin, 2008, « *Le français langue internationale : normes et implications didactiques* », *Synergies Europe* n° 3, pp. 113-125.

TALEB IBRAHIMI Khaoula, 1994, *Les algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, *Les éditions El Hikma*, 420 pages.

TALEB IBRAHIMI Khaoula, 1996, « Remarques sur le parler des jeunes de Bab el Oued », *Plurilinguismes*, 12.

TOUSIGNANT Claude, 1987, *La Variation Sociolinguistique: Modèle Québécois et Méthode D'Analyse*, Québec, Presse de l’Université du Québec.

TRAVERSO Véronique, 1999, *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan Université.

TRIMAILLE Cyrile, BILLIEZ Jacqueline, 2007, Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de "parler"? In MOLINARI Chiara, GALAZZI Enrica, *Les français en émergence* (pp.95-109), Peter Lang.

TYNE Henry, 2005, « La maîtrise du style en français langue seconde », Thèse de doctorat, Universités de Paris X (France) et Surrey (GB).

VAN COETSEM Frans, 1995, “Outlining a model of the transmission phenomenon in language contact”, in *Leuvense Bijdragen* 84, pp.63-85.

YAGUELLO Marina, 2003, *Le Grand livre de la langue française*, Paris, Le Seuil, 502 pages.

ANNEXES

COURS N° 01

Longueur : 25 mn

P : bonjour tout l'monde /.../ eu::h désolé pour ce matin hein ./ on a eu un contrôle

E1 E2 En : XXX

P : c'était plus fort /.../ eu ::h /.../ XXX

E1 : XXX

P : où est-ce on s'est arrêté la dernière fois >

E1 E2 En : XXX

P : donc on va essayer un p'tit peu de progresser s'il vous plait ./ avec votre permission < ./ eu ::h donc vous allez directement à la ligne /.../ c'est la suite euh toujours concernant l'erreur donc en dernière phrase d' eu ::h

E1 : de plus

P : de plus nous pouvons interroger l'élève ./ qui a fait l'erreur en lui demandant d'expliquer son cheminement de penser ./ c'était ça la dernière phrase <

E2 : oui oui

P : bien ./ point ./ il est vrai que cette façon ./ il est vrai ./ que cette façon /.../ il est vrai que cette façon de procéder > ./ il est vrai que cette façon de procéder comporte certains risques ./ comporte certains risques ./ puisqu'on demande à l'élève ./ puisqu'on demande à l'élève ./ en question ./ puisqu'on demande à l'élève en question ./ l'élève en question ./ d'explicitier > ./ l'élève en question ./ d'explicitier quelque chose ./ d'explicitier quelques chose ./ qui ne l'est pas forcément ./ d'explicitier quelque chose qui n'est (écart même pendant la dictée) pas forcément ./ qui ./ ne ./ l'est L apostrophe E N T qui ne l'est pas forcément ./ donc il peut pas tout l'temps expliciter ou dire directement eu ::h qu'est ce qu'il veut dire par ceci ou cela ou bien comment > il a pu eu ::h avoir tel ou tel résultat par rapport à son cheminement de penser donc il peut pas toujours

interpréter la chose // à la ligne s'il vous plaît // l'élève se construit // l'élève se construit // son propre système // se construit son propre système linguistique // son propre système linguistique // à partir des hypothèses // à partir des hypothèses // qu'il fait // à partir des hypothèses qu'il fait // sur la langue étrangère étudiée // qu'il fait sur la langue étrangère // étudiée // point si > des hypothèses fausses // si des hypothèses fausses // se cristallisent // E N T à la fin se cristallisent // virgule nous sommes confrontés // nous sommes confrontés // à la mise en place // nous sommes confrontés à la mise en place // d'erreurs au pluriel // d'erreurs dites // persistantes // d'erreurs dites persistantes // pourquoi nous avons ici // utiliser le mot cristallisent viens du cristal // c'est dans le sens ou // si // justement de fausses hypothèses (liaisons zypothèses) se fixent donc il n'y a pas eu d' correction // là on vas parler d'erreurs persistantes // donc des erreurs qui vont pas disparaître // euh même a a a après vingt ans // y a certaines personnes qui eu :::h après un certains laps de temps // en leur eu :::h disant // on n'écrit pas ce mot de euh de cette façon mais // comme ça par exemple > // donc la il va vous dire oui eu :::h y a pas d'souci et eu :::h la prochaine fois il vas répéter la même chose > pourquoi parc' que c'est bon pour lui ce mot là c'écrit juste de cette façon // et nul autre // donc on parle ici d'erreurs persistantes > qui peut pas être euh effacé facilement euh dans certains ouvrages aussi vous pouvez trouver euh l'expression faucille // des erreurs fossilisées // donc c'est des erreurs qui se fixent // qui s'eu :::::h qui disparaissent pas // XXX 'oilà c'était de l'époque des dinosaures // donc euh euh on parle d'erreurs dites persistantes > point en règle générale // en règle générale // virgule les hypothèses de l'apprenant // les hypothèses // de l'apprenant // tout au long // de son apprentissage // tout au long de son apprentissage // tout au long de son apprentissage // sont éphémères (liaison) // avec PH éphémères // sont éphémères // qui ne sont pas éternelles // le contraire d'éphémère est éternel donc elles disparaissent // est remise en question // est remise en question // par de nouvelles données // est remise en question par de nouvelles données // point // c'est pourquoi // c'est pourquoi nous pouvons parler // c'est pourquoi nous pouvons parler // de système de compétence // nous pouvons parler de système de compétence // transitoire < // de système de compétence transitoire // c'est-à-dire des compétences de passage qui ne sont pas finalisées // du transit du passage donc elles se forment au fur et à mesure durant tout au long (changement de la préposition durant) de l'apprentissage jusqu'à la fin // où là on obtient une

compétence finalisée eu ::h par rapport à tel ou tel eu ::h activité à l'oral ou bien à l'écrit par exemple ./ point ces hypothèse sont souvent ./ ces hypothèses ./ sont souvent révélatrices ./ ces hypothèses ./ sont souvent ./ révélatrices ./ de résistance ./ sont souvent révélatrices de résistance ./ que l'apprenant ./ que l'apprenant ./ peut opposer ./ que l'apprenant peut opposer ./ à l'enseignement ./ à l'enseignement ./ de tel ou tel aspect ./ à l'enseignement de tel ou tel aspect ./ de la langue cible ./ de tel ou let aspect de la langue cible ./ point ./ ce que nous appelons ./ ce que nous appelons ./ vous mettez entre guillemets ./ pédagogie de la négociation ./ pédagogie ./ de la négociation ./ pédagogie de la négociation ./ et vous fermez les guillemets s'il vous plait ./ n'est rien d'autre ./ n'est rien d'autre ./ que le carrefour ./ n'est rien d'autre ./ que le carrefour ./ où se rejoignent ./ que le carrefour ./ où se rejoignent ./ les hypothèses de l'apprenant ./ ou se rejoignent les hypothèses de l'apprenant ./ et celles ./ est celles de qui >

E1 : XXX

E2 : l'enseignant

P : 'oilà est celles de l'enseignant > /.../ point il faut pouvoir négocier ./ il faut pouvoir négocier le sens ./ avec les élèves ./ il faut pouvoir négocier le sens ./ avec les élèves ./ virgule rester ouvert à des définitions ./ rester ouvert ./ à des définitions ./ virgule ./ à des définitions ./ virgule ./ des formulations différentes ./ des formulations différentes ./ des siennes ./ des formulations différentes des siennes /.../ là où euh n'écrivez pas s'il vous plait c'est là où on peut parler ici de co-construction du sens ./ euh c'est dans le cas où ./ le eu ::h le sens euh d'un cours quelconque se construit mutuellement entre enseignant et enseigné ./ c'est c'qu'on peut appeler par pédagogie de négociation donc c'est pas l'enseignant juste qui déballe le contenu de son cours mais il pousse les apprenants à découvrir eux même ce qui s'passe dans le cours et à trouver s'il le faut la règle pour tel ou tel eu ::h peut être exemple euh écrit sur le tableau ./ donc euh des formulations différentes des siennes point ./ dans tous les cas /.../ dans tous les cas /.../ il y a une différence ./ dans tous les cas il y a une différence ./ entre ./ conceptualisation ./ entre conceptualisation ./ et verbalisation ./ entre conceptualisation et verbalisation ./ qu'est c' qu'on veut dire par ces deux termes là > ./ conceptualisation et verbalisation /.../ travaillez un p'tit peu par dérivation ./ c'est bon XXX

E2 : XXX

P : XXX(rires) alors > /./ oui

E2 : compréhension et production

P : oui

E2 : compréhension et production

P : compréhension et production /./ conceptualisation vient de quel mot >

E1 E2 En : concept concept

P : du concept qui veut dire > /./ c'est quoi un concept (registre)

E3 : des idées

E1 E2 En : des idées XXX

P : se sont des idées > bien sur abstraites /./ qui n'ont pas été euh concrétisées /./ et verbalisation

E1 E2 En : concrétisé concrétisé XXX

P : 'oilà XXX produit donc il y a une différence entre ce que l'élève pense /./ ou bien son cheminement sa façon d' penser ce qu'il veut > exprimer et /./ ce qu'il exprime réellement /./ parc' que des fois il a une idée mais il a du mal a a euh la la refaire sortir en quelque sorte /./ et c'est le rôle ici de l'enseignant de chercher si eu :h l'apprenant en question /./ a trouvé la bonne réponse ou pas /./ s'il a du mal à s'exprimer convenablement ou non /./ donc là euh y a une différence entre conceptualisation et verbalisation /./ virgule entre hypothèses au pluriel entre hypothèses implicites /./ entre hypothèses implicites /./ et hypothèse /./ explicites /./ toujours au pluriel /./ point c'est pourquoi /./ c'est pourquoi /./ il faut être prudent (liaison) /./ c'est pourquoi /./ il faut être prudent (pas de liaison)/./ lorsqu'on demande à un élève /./ lorsqu'on demande à un élève /./ d'expliciter /./ lorsqu'on demande à un élève d'expliciter /./ ce qu'il a voulu dire /./ d'expliciter ce qu'il a voulu dire /./ point à la ligne /./ il y aura toujours /./ il y aura /./ toujours /./ une distance /./ il y aura toujours une distance /./ entre /./ ce que l'élève /./ entre ce que l'élève /./ aura conceptualisé /./ entre l'élève /./ entre ce que l'élève aura conceptualisé /./ et /./ ce qu'il a verbalisé /./ et ce qu'il a verbalisé /.../ point /./ or /./ O R /./ virgule /./ très souvent /./ virgule /./ afin de mieux comprendre

une erreur // afin // c'est attaché < // afin de mieux comprendre une erreur // virgule // de l'analyser // de mieux comprendre une erreur virgule // de l'analyser // et d'en tirer les origines // et d'en tirer les origines // c'est dans le sens de trouver les causes // qui ont pu euh aboutir à l'apparition de telle erreur // et d'en tirer les origines virgule il est nécessaire > // il est nécessaire de passer // il est nécessaire de passer // par une verbalisation // il est nécessaire de passer par une verbalisation //.../ donc on peut réellement analyser // eu ::h observer // c'est que c'est tous c' qui est concret donc là c'est beaucoup plus la verbalisation // qu'on peut analyser eu ::h baliser connaître les origines mais on peut jamais laisser les erreurs d'apprenants au niveau des des pensées // l'enseignant n'est pas un médium ni un prophète // point de ce fait //de ce fait // virgule // nous pouvons dire // nous pouvons dire // que l'analyse // de l'erreur // nous pouvons dire que l'analyse // de l'erreur entraîne // beaucoup de réponses // entraîne // beaucoup de réponses // entraîne beaucoup de réponses en ce qui concerne // en ce qui concerne l'apprentissage // en ce qui concerne l'apprentissage // mais pose également // mais pose également d'autres questions au pluriel < // mais pose également d'autres questions // virgule soulève d'autres problèmes // toujours au pluriel < // soulève d'autres problèmes // tel que celui de la verbalisation // tel que celui // de la verbalisation // virgule ou plutôt // ou plutôt // l'écart qui existe // ou plutôt l'écart qui existe // entre verbalisation // entre verbalisation // et conceptualisation // entre verbalisation et conceptualisation // point // donc là nous venons de terminer la partie consacrée à l'erreur // eu ::h la s'maine prochaine si Dieu le veut bien sûr nous allons entamer un nouveau chapitre // justement consacrer eu ::h consacré à eu ::h aux différentes stratégies utilisées par les apprenants // et qui peuvent des fois aboutir // à des résultats satisfaisants comme // des fois à un tas de types d'erreur // que nous allons bien sûr aussi analyser // XXX des questions XXX

E1 E2 En : XXX

P : ça va >

E2 : XXX

P : XXX //.../ Bouhadad // ça va > // Benhafed // Berriche // (rires) d'accord // Yakhlef // pas d'question // Chikhi

E4 : la conceptualisation et la verbalisation XXX la parole

P : hein ./ n'oubliez pas que eu :h n n'importe quel apprenant ./ e ::n essayant de prendre la parole peut être pour répondre à une question quelconque euh met en place plusieurs mécanismes (prononcé avec s)/. donc le premier déjà est celui de trouver la réponse proprement dite ./ le deuxième comment formuler cette réponse ./ bien sûr en essayant au maximum d'éviter des erreurs ./ le plus souvent dans nos écoles ./ aussi pour éviter d'être la risée de tout l'monde ./ donc là ./ y a aussi le doute ./ qui peut influencer XXX aussi des réponses des apprenants /.../ Sahli

E6 : XXX

P : ça va >

E6 : XXX

P : bien /

COURS N° 02

Longueur : 74 mn

P : alors ./ ça va >

E1 : bien

E2 : ça va <

P : c'est pas une réponse ah (rire)

E1 E2 En : (rires)

P : franchement > un peu plus euh d'entrain ./ alors qu'est-ce qu'on avait fait la dernière fois qu'est-ce qu'on n' avait pas ./ fait que nous devons faire aujourd'hui on avait laissé pour aujourd'hui

E2 : les TD

P : eh ben oui c'est le cours de TD ah

E2 : les TD

P : ah les T tous les TD >

E1 E2 En : non non

E2 : le quatrième et troisième

P : ou lalah > ./ quatrième et troisième

E3 : lettre ouverte à mon nom

P : alors laissez lettre ouverte à mon nom ./ on la fera plus tard on reviendra sur les fonctions du langage ./ je voudrais qu'on finissent avec la lettre de Gide ./ à Proust

E4 : on a finit

P : on a écrit la lettre type

E3 : oui >

E4 : oui >

P : on l'avait écrite au tableau >

E2 : non

E1 E2 En : non non

P : alors on revient un p'tit peu on fait u ::n petit eu ::h topo (familier) sur la situation ./ d'accord > donc euh on a fait les déictiques > (question intonation montante)

E2 : oui

E1 E2 En : oui oui

P : on a fait une analyse sur les déictiques contenus dans le texte ./ est-ce que on a répondu aux questions de compréhension

E2 : oui

E1 E2 En : oui oui

P : oui est-ce que on a réécrit la lettre dans un registre

E1 E2 En : non non

P : standard est-ce que je vous ai demandé de le faire

E1 E2 En : non non

P : méchant enseignant

E1 E2 En : (rires)

E3 : non gentille

P : gentille >

E1 E2 En : oui oui

P : vous êtes sur >

E1 E2 En : oui oui

P : ou lala ::h je suis flattée ./ alors c'qu'on va faire c'est que je vous donne à peine dix minutes pour essayer de réécrire la lettre ./ dans un registre

standard ./ je vous explique un p'tit peu la démarche à faire ./ euh on garde la forme de la lettre c'est-à dire la date l'expéditeur ah euh la la personne à qui on a envoyé la lettre donc ./ cher Proust à la fin signé André Gide mais au lieu d'utiliser le registre soutenu qu'on avait vu ensemble ./ on va redire les choses dans un style plus standard dans un registre plus standard hein sujet verbe complément on sera plus dans eu ::h la recherche des mots vous avez vu qu'on a utilisé quand même des mots assez recherchés ./ assez pointus là on va juste garder l'idée c'est- à dire l'idée principale ou l'intention principale de Gide présenter des excuses ./ euh les sentiments euh euh qu'éprouve Gide dans la lettre donc le regret le remord la peine l'admiration et la honte et ./ supplier l'indulgence de Proust c'est tous c'que je veux ./ donc ne commencez pas à faire du mot à mot ./ comme ont fait les autres étudiants c't-à dire ils ont pris le premier mot ils ont essayé (pas de conjonction) d'trouver euh l'autre mot dans un registre standard non ./ gardez l'idée ./ mais on va redire les choses à notre façon ./ cinq dix minutes en binôme à deux essayez de réfléchir sur un travail commun ça ira plus vite ./ je passerai dans les rangs pour voir où vous en êtes ./ et essayer de vous conseiller un tout p'tit peu

E5 : XXX

P : oui vous pouvez changer de place ça ne me dérange pas ./ est-ce que vous avez compris c'que je veux

E6 : oui

P : alors on se met au travail cinq dix minutes quand je dis cinq dix minutes ça veut dire qu'on a un autre TD à voir après /.../ donc on a pris le poème sur la ponctuation et

E4 : oui

E5 : XXX

P : ah oui la lettre oui oui oui le père Noël ./ est-c'que vous croyez au père Noël >

E2 : non

P : non > (interrogation étonnement)

E2 : pas du tout

P : pas du tout > (interrogation étonnement) /../ alors imaginez que vous aur euh que vous ayez des cadeaux le 25 décembre vous allez croire au père Noël > (interrogation par intonation)

E2 : non

E4 : oui

E5 : oui (rires)

P : oui XXX

E6 : jamais

P : jamais > faut jamais dire jamais (rires) /.../ le père Noël vous savez c'est pas une fête religieuse /./ juste une fête familiale ça fait partie de la tradition commerciale et marketing tout simplement (pas de coordination grammaire) /.../ allez rapidement /.../ donc c'est janvier (en écrivant sur le tableau) /./ eu ::h onze quat onze janvier quatorze /../ ensuite > /../ ah

E3 : mon cher Proust

P : ah directement mon cher Proust

E4 : oui /.../

P : non euh pas pas le eu:h quand je dis registre standard /./ évitez eu::h le tutoiement (prononcé tytwaimon) pa' c' que eu:h quand même y a un certain respect entre Gide et Proust même dans un registre standard on va garder le vous d'accord > /./ vous et les adjectifs possessifs vos etc. nous on ne dis pas tu et comme c'est pas son ami ce n'est pas son camarade ou un membre de sa famille /../ Proust /.../ (bruit) ça commence bien avec le je (en parlant à un étudiant) /.../ c'est le groupe douze ah

E1 E2 En : dix dix

P : dix /.../ allez vite /../ mon cher Proust je faites comme votre collègue (pour camarade de classe variation lexicale) je /../ respecte un peu la ponctuation (en parlant à un (e) étudiant(e)) XXX bonjou::r (en parlant à un(e) étudiant (e) qui arrive en retard) entrez bien sûr /../ malheureusement y a plus une chaise en trop /./ sinon prenez la mienne /.../ je vous ai dis vous pouvez travailler à deux

E7 : oui madame

P : c'est bon >

E4 : oui /.../

P : je vous ai dis de ne pas prendre les mots mot à mot et de ne pas eu::h dans le registre soutenu écrire l'équivalence dans le registre standard ./ je voudrai que vous réécrivez ./ que vous réécriviez (autocorrection) à votre euh eu::h 'oilà ./ en suivant la compréhension que vous avez eu de la lettre (inversion du sujet phrase incorrecte grammaticalement) comment 'oilà ./ l'idée ./ on garde l'idée on garde le sens mais on change le style on pend XXX phrase nos propres moyens linguistiques XXX pas de la traduction si vous voulez le passage d'un registre à l'autre du mot à mot ça sert à rien pa' c' que vous allez vous retrouver dans la première lettre ./ c'est simple imaginez vous êtes (où est le que) ./ Gide ./ vous avez fait une énorme erreur (où est la coordination) (vous écrivez à Proust pour présenter des excuses ./ essayez de vous de vous mettre dans la peau de Gide /.../

P : madame XXX

P : j'ai pas dis transformer j'ai dis réécrire ./ dans le registre en utilisant le registre standard ./ c'est-à-dire que euh vous allez garder le sens l'idée qu'on a vu la dernière fois ./ et imaginer vous êtes Gide (où est le que 2^{ème} fois) ./ et vous allez écrire votre lettre ./ en gardant bien sur la forme de la lettre en respectant l'idée que XXX principal les sentiments éprouvés par Gide et donc l'expression du regret et le XXX /.../ si adorable (en parlant à un étudiant) /.../ oui continue /.../ on est entre le passé et le présent /.../ XXX

E1 E2 En : XXX

P : vous avez signé > (interrogation) ./ pourquoi t'a pas fait > XXX

E8 : XXX

P : c'est quoi ça XXX

E8 : XXX

(L'enseignante passe vérifier et aider les étudiants à réaliser le travail demandé durant 16 mn)

P : est-c'que vous avez fini >

E5 : non

P : non > c'est pas pour l'année prochaine il est treize heure seize /.../

(L'enseignante accorde 07 mn aux étudiants pour terminer le travail demandé)

P : alors ./ qui présente son travail ./ on corrige ensemble /

(L'enseignante accorde encore 04 mn aux étudiants pour achever le travail)

P : c'est bon ./ on arrête ./ vous pouvez continuer et anticiper j'aimerais bien qu'on corrige alors quelqu'un qui présenterai un début de travail ./ oui ./ tu pouvais eu ::h parler un peu fort pa'c'que vos collègues au fond je pense pas qu'ils vont entendre ./ oui oui

E7 : mon cher Proust ./ ces jou ces jours-ci je n'arrête pas de XXX malheureusement l'admiration de votre livre XXX car je m' sens responsable ./ c'est l'erreur de ma vie ./ je vous ai jugé ./ et je me suis fait une fausse image de votre euh personnalité ./ quelqu'un de grand de vicieux

P : de vicieux carrément >

E7 : maintenant après avoir lu votre livre ne ne pense que eu ::h vous avez fait une grosse erreur ./ en refusant de eu ::h publier

P : de le publier

E7 : publier auparavant

P : de le publier auparavant tu es obligé de reprendre oui (impératif)

E7 : de le publier de le publier auparavant

P : mmm oui ./ sympa ./ oui au oui madame (en s'adressant à une étudiante) ./ déjà le début ./ oui mais un peu plus fort hein pac'que là j'entends pas du tout avec le bruit d'à côté

E9 : eu ::h il y a quelques jours XXX votre livre j'ai commis une grave erreur en refusant votre livre

P : en le refusant ./ tu peux éviter la répétition

E9 : oui ./ en le refusant XXX je suis sincèrement désolé j'espère XXX maintenant que je vous lis je sens une très grande admiration pour vous

P : très bien // j'aime beaucoup // j'aime beaucoup (elle utilise le vocabulaire facebook) // oui

E5 : XXX

P : oui oui oui oui

E5 : mon cher Proust // après avoir lu votre livre eu ::h je me suis rendu compte à quel point il était intéressant

P : hein

E5 : c'est là où j'ai sentis que j'avais commis une grave erreur en le refusant // en effet XXX responsable de ce refus je dois vous présenter mes sincères excuses et vous expliquer la cause du refus de votre livre XXX

P : bien // c'est un bon début juste il reste la clôture de la lettre // très bien // encore // allez-y // vas-y

E6 : cher Proust // j'ai lu votre livre et je trouve ci-formidable

P : et je le trouve ci-formidable je le trouve // oui

E6 : veuillez m'excuser de ne pas l'avoir lu précédemment // parc' que XXX et j'avoue que l'idée de refus était euh

P : l'idée du refus du

E6 : du refus

P : du oui partitif

E6 : était la mienne // elle était fondée sur une fausse image que j'ai eu de vous

P : que j'avais de vous

E6 : que j'avais

P : oui

E6 : que j'avais de vous // XXX pour publier le revue

P : non > pour publier >

E6 : le revue <

P : dans la revue ou bien pour publier ce livre ./ ce merveilleux livre

E6 : je suis vraiment désolé que ce j'espère bien que vous me pardonnez que vous me pardon euh

P : que vous me pardonneriez

E6 : pardonneriez

P : pardonneriez ./ subjonctif oui

E6 : c'était euh une grosse erreur XXX que je n'arrive pas à me le faire

P : que je n'arrive pas à me pardonner à moi-même tout simplement

E6 : mes sincères eu:h XXX et salutations

P : oui ./ ma sincère admiration tout simplement et tu aurais exprimé encore le sentiment d'admiration ./ bien pas mal oui >

E10 : mon cher Proust ./ dernièrement je euh n'arrê pas d'euh lire euh votre livre ./ mais XXX que je vous dis et de euh vous expliquer XXX refus de votre livre qui reste à moi la plus euh

P : qui reste pour moi

E10 : qui reste pour moi la plus grave erreur XXX vous euh faire une bienne explication et maintenant

P : on dit pas une bienne explication ./ une bonne raison une bonne explication

E10 : une bonne euh ./ désolé ./ une bonne explication et maintenant je veux dire que euh j'ai trop de regrets

P : et maintenant je voudrais vous dire

E10 : je voudr euh

P : je voudrais vous dire

E10 : je voudrais vous dire que j'ai trop de regrets donc je m'excuse euh

P : j'ai trop de regrets pour lesquels je vous présente toutes mes excuses < pas d' donc hein c'est euh ./ c'est assez systématique donc conclusion ./ oui > (désignant une étudiante)

E11 : mon cher Proust depuis le mal que je euh je vous ai causé suite eu ::h au refus de votre précieux livre j'ai ce sentiment de culpabilité après avoir lu votre livre

P : après l'avoir lu

E11 : après l'avoir lu // je reconnais que j'ai été injuste // en sous-est en sous-estimant vos effort // dû à un mauvais jugement de ma part // soyez sur que ma peine est plus fort que la votre // et aujourd'hui je vous demande votre impudence (ce mot est il à sa place ?)

P : bie::n > bien présenté oui > (désignant une étudiante)

E12 : mon cher Proust // je n'arrête plus de lire votre livre depuis quelques jours je l'ai bien aimé // un très gr une très grave erreur a été commise par XXX et je me sens aussi coupable dans le refus

P : dans ce refus

E12 : dans ce refus // j'ai beaucoup euh de regrets et de peines face à cette situation // je trouve que c'est insuffisant de dire que je suis navré // car le douleur que je // vous ai causé a été immense je vous ai préjugé XXX qui écrit dans Le Figaro et qui fréquente Le Monde j'avais de vous une image d'un snobe et maintenant je vous demande de l'aide pour pouvoir publier cette merveille

P : aussi c'est pas mal // hein // mad'maselle // à vous

E13 : mon cher Proust XXX une grave erreur impardonnable dont je suis le responsable XXX c'est vrai qu'il a été mal jugé XXX je vous présente mes sincères excuses et vous exprime le regret

P : au tableau > (impératif) c'est votre lettre qu'on va mettre au tableau allez // vite // alors vous vous allez qui va écrire // si y a des fautes d'orthographe // on va corriger // est-c' que je peux écouter votre travail

E14 : mon cher Proust XXX

P : parc' que son refus

E14 : XXX

P : n'oubliez pas vous écrivez la vous gardez vos travaux ./ vous gardez vos lettres ./ d'abord ./ d'accord > ./ je salue vos efforts et votre travail c'était bien ./ vous gardez vos lettres mais vous écrivez la lettre type qui sera ./ un exemple ./ cela ne va euh ne veut pas dire que ce que vous avez fait n'est pas bien au contraire je salue énormément hein c' que vous avez fait ./ faite attention au fautes d'inattention pac'que vous n' faites pas réellement de fautes d'orthographe ./ j'ai vu à peu près c'est des fautes d'inattention ./ il faut faire attention en écrivant même si on réfléchit en même temps ./ même si on va revenir en arrière on vérifie avant de continuer d'accord ./ alors qui a été refusé < qui a été refusé >

E13 : la lettre ./ eu:h le livre

P : ah le livre pas la lettre /.../ (E13 continue à écrire sur le tableau) je suis curieuse ./ oui elle a une écriture d'enseignante

E6 : XXX

P : ah elle a fait une belle une très belle lettre

E6 : oui elle a écrit euh ./

P : mais ça veut pas dire que votre lettre euh n'était pas belle aussi non attention chacun dans son style a fait quelque chose que j'admire beaucoup attention ./ mais je reconnais c'est pas évident de reprendre quelque chose euh comme ça de soutenu euh de bien écrit de très très bien écrit et le reformuler autrement ./ je le reconnais mais ce n'est pas impossible ./ c'est difficile mais pas impossible ./ et la preuve ./ hein vous avez réussi /.../ oui cette œuvre c'est une œuvre donc deux T E

E4 : c'est des mots simples

P : c'est très simple c'est un vocabulaire standard un registre standard ./ tu donnera cette lettre ./ tu donnera cette lettre à n'importe qui dans n'importe quel département XXX

E4 : XXX

P : 'oila c'est c' c'est la euh l'erreur énorme que co eu :h commettent les étudiants c'est allez chercher dans le compliqué ./ et laisser c' qui est évident juste devant eux ./ la preuve eu:h les exercices donc on vous dit ./ voilà trois mots ./ faites une phrase avec chaque mot ./ alors des phrases ces s y a des

phrases très simples mais vous allez chercher la phrase la plus compliquée // et quand on vous dit vous avez trouvé > // pas encore // mais c'est humain attention c'est entièrement humain // c'est vrai qu'il a été mal jugé ce que je voudrais maintenant c'est de me faire // c'est me faire pardonner // je préfère ah // c'est me faire ou bien c'est de me faire les deux sont pas faux euh au fond ah //.../ tu as lu la remarque que j'ai euh j'ai j'ai que j'ai mise //.../ XXX vous avez fini de recopier >

E1 E2 En : non oui non non

P : faite vite // ceux qui ont fini prenez le TD sur la ponctuation devant vous et essayez de revoir en attendant est-ce que vous l'avez fait // vous avez un peu ponctué ce texte // hein du père Noël // faites attention y a deux pièges // deux pièges //.../ XXX c'est une œuvre une œuvre et un chef-d'œuvre //.../ si vous n'avez pas fait le TD sur la ponctuation il est temps de le revoir maintenant le temps que ve euh vos collègues finissent d'écrire // revoyez la ponctuation du texte // je vous ai donné la dernière fois sur le père Noël //.../

E3 : XXX

P : bien quelqu'un qui lit euh // attention s'il vous plaît quelqu'un pour lire le texte // on le lit une fois avant de commencer // quelqu'un d'autre // quelqu'un d'autre // quelqu'un d'autre < // ceux au fond j'aimerais bien vous euh entendre les étudiants qui sont au fond que je euh j'entends pas du tout en fait // ou peu // je vous met à la porte ah // non alors on lit le texte

E14 : le père Noël dont la Poste assure le secrétariat a reçu cette année XXX vingt-six douze deux mille cinq à euh dix-sept euh dix-sept heure // le père Noël dont la Poste

P : le secrétariat

E14 : le secrétariat XXX

P : ch :::t s'il vous plaît

E14 : un virgule deux million de lettres du courrier

P : courriel courriel

E14 : courriel // ce qui représente une augmentation de dix pour cent par rapport à deux mille quatre a indiqué // la Poste lundi // le courrier du père

Noël est en augmentation régulière année après année c'est le nombre de lettres envoyés par internet qui augmente le plus vite a indiqué un porte euh

P : parole

E14 : un porte-parole de la Poste ./ cette année le père Noël continue

P : a reçu

E14 : a re a reçu

P : un million trente

E14 : un million trente lettres et cent soixante-dix mille courriels en provenance de cent dix-huit pays différents ./ le secrétariat du père Noël qui est installée à la Poste de Libourne Gironde eu ::h ou travaille une équipe ./ de soixante euh secrète euh secrétaires ./ recrutés pour euh l'occasion a euh

P : scrupuleusement

E14 : scrupuleusement euh répon euh répondu à chacun du courriels

P : des courriers

E14 : des courriers par une lettre-type ./ signée du père Noël qui pense à toi ./ le nombre de réponses et même supérieure au nombre de lettres reçues puisque certaines lettres sont envoyées par des classes entiers

P : entières entières

E14 : entières avec les listes euh d'euh d'adresses des enfants qui tout

P : qui >

E14 : qui tous

P : tous

E14 : tous euh recevront une euh carte illustre

E1 E2 En : illustrée illustrée illustrée

E14 : illustrée accompagnée de trois petits jus

P : non non de trois petits >

E1 E2 En : jeux jeux

E6 : devinettes

P : très bien merci beaucoup ././ alors comment vous avez ././ euh géré votre ponctuation ././ alors quelqu'un se porte volontaire XXX alors quelqu'un qui présente sa ponctuation comment il a lu le texte ././ c'est des tentatives on va voir si euh on euh si vous avez bien réfléchi si vous avez ././ plus ou moins touché eu:h le but ou non ././ ce n'est pas grave ././ ce n'est pas grave si euh ce n'est pas l'idéal ou c'est pas ça ././ vas-y

E5 : Paris P euh majuscule

P : oui bien sûr

E5 : entre parenthèse A point F point T

P : mhein

E5 : tiret agence française euh point S

P : oui

E5 : euh 26 12 2005 euh tiret dix-sept heures euh trente tiret

P : non dix-sept heures zéro une

E5 : zero une

P : tiret oui

E5 : tiret ././ le Père Noël c'est le euh titre

P : non non non c'est pas le titre lis directement dans le texte de la dépêche d'accord le Père Noël ensuite

E1 E2 En : XXX

E5 : le L euh d'abord euh

E6 : le Père Noël

P : donc le L majuscule d'abord

E5 : le P de père majuscule

P : oui le P de père majuscule et le N majuscule d'accord

E1 E2 En : le N majuscule

P : vous n'êtes pas allés chercher dans l'autre groupe par hasard >

E1 E2 En : non non non

P : dites je l'jure

En : je l'jure je l'jure je l'jure

P : je vous crois ././ alors on continue

E5 : euh virgule

P : virgule >

E5 : toute la Poste à

P : non > dont la Poste ././ pronom relatif ././ dont la Poste

E2 : le Père Noël virgule >

P : oui le Père Noël a dit virgule hein ././ dont la Poste oui >

E5 : dont la Poste assure euh le secrétariat eu:h a reçu cette année ././

P : on arrête ././ à quelle moment vous mettez /

E5 : deux points

P : ah deux points >

E1 E2 En : virgule

P : ou tu mets la virgule >

E1 E2 En : a a dont la Poste a a

P : a avant a ././ à la fin de secrétariat

E1 E2 En : oui

P : donc à la fin de secrétariat vous avez déjà une virgule ././ a reçu cette année >

E5 : euh deux points

P : vous mettez l'euh deux points > ././ vous sentez le besoins de mettre deux points ici >

E1 E2 En : non non non

P : non a reçu quoi complément d'objet direct un virgule

E5 : deux millions

P : deux millions tout simplement voilà (prononciations de voila des fois oïla)

E5 : de lettres et eu::h courriels euh c'est eu::h /../

P : virgule hein

E5 : virgule ce qui représente une euh augmentation de huit pourcent /../ par rapport à deux milles quatre

E1 E2 En : virgule virgule virgule

P : qui dit virgule qui dit point >

E1 E2 En : point point

P : alors levez la main pour le point (impératif) /../ vous n'êtes pas très nombreux virgule > /../ plus nombreux virgule >

E6 : rire

E5 : euh a indiqué l'eu::h la Poste lundi point

E1 E2 En : point point

P : point 'oïla là (ici ?) c'est un complément d'objet /../ indirect qui a indiqué /../ c'est la Poste quand lundi hein

E5 : point

P : c'est un autre euh eu::h syntagme de la phrase c'est un autre morceau tiré hein de la phrase point > merci quelqu'un pour continuer > /../ allez un peu d' courage /../ regardez le texte qui suit le paragraphe qui suit hein (reformulation texte paragraphe) le courrier du Père Noël est en augmentation régulière année après année mais cette année c'est le Père Noël/ enfin c'est le nombre de courriels envoyés par internet qui augmente le plus vite a indiqué un porte-parole de la Poste /../ à quel moment on met les guillemets

E6 : le courrier

P : oïlà le courrier on ouvre les guillemets et on ferme les guillemets où

E6 : plus vite

P : plus vite et là on met une virgule a indiqué un porte parole de la Poste et la Poste P majuscule s'il vous plait

E6 : a indiqué

P : le porte parole de la Poste ./ Poste vous mettez un p euh un P majuscule dans le texte présenté en mai eu :h XXX avec cette majuscule ./ point on continue ./ cette année

E6 : cette cette

P : le C majuscule oui > virgule

E1 E2 En : virgule virgule

P : le Père Noël a reçu un million trente c'est ça >

E1 E2 En : oui

P : trente mille lettres et cent soixante-dix mille courriels

E1 E2 En : virgule virgule

P : virgule en provenance de cent dix-huit pays différents point

E1 E2 En : point point

P : à la ligne le secrétariat

E1 E2 En : majuscule majuscule

P : majuscule ./ virgule

E7 : qui est

P : qui est installé à la Poste de Libourne

E1 E2 En : majuscule majuscule

P : L majuscule Gironde

E1 E2 En : G majuscule

P : G majuscule et qu'est-c' qu'on met en plus

E1 E2 En : virgule virgule

P : virgule d'accord mais Gironde on va la mettre >

E7 : entre guillemets

E1 E2 En : entre parenthèses entre parenthèses

P : entre parenthèses ./ parc' qu'il y a pas la préposition en Gironde il y a rien Libourne Gironde Gronde on le on met entre parenthèses ./ virgule ./ où travaille une équipe de soixante secrétaire recrutés pour l'occasion ./ où travaille une équipe ./ de soixante secrétaire recrutés pour l'occasion a scrupuleusement répondu à chacun des courriers

E1 E2 En : virgule soixante

P : une équipe virgule de soixante ./ regarde une équi euh une euh ou travaille une équipe de

E1 E2 En : XXX

P : de soixante après secrétaires eu ::h non après l'occasion

E1 E2 En : l'occasion l'occasion

P : après l'occasion vous avez une virgule ./ a scrupuleusement répondu à chacun des courriers par une lettre type signée du Père Noël qui pense à toi

E1 E2 En : point un point

E7 : qui pense à toi

P : alors (répétition de alors à chaque fois) qui pense à toi tu as raison entre deux guillemets hein qui pense à toi entre guillemets

E4 : madame on met les deux points avant eu::h

P : non non y a pas de verbe introducteur ./ après courriers par contre il y a > ./ il y a quoi > (formulation de la question ?) a scrupuleusement répondu à chacun des courriers ./ par une lettre

E1 E2 En : XXX

P : virgule pas un point virgule ./ virgule ./ regardez déjà le mot scrupuleusement il est (répétition sujets ?) assez long on a besoin de faire une pause ./ donc on fait ./ on met la virgule ./ par une lettre type signée du ./ entre guillemets du Père Noël qui pense à toi et à la fin on met >

E2 : point

P : point ./ on recommence on revient à la ligne avec une >

E1 E2 En : majuscule majuscule

P : oui > le nombre de réponses est même supérieur au nombre de lettres reçues

E2 : point

E3 : virgule

E1 E2 En : virgule virgule

P : virgule je suis fatiguée (intervention hors cours) donc virgule ./ puisque on va expliquer certaines lettres sont envoyées par des classes entières

E1 E2 En : virgule virgule

P : avec une liste d'adresses des enfants

E1 E2 En : virgule virgule

P : qui tous recevront une carte illustrée

E1 E2 En : virgule virgule

P : accompagnée de trois petits jeux de lunettes point

E1 E2 En : point point

P : merci

E1 E2 En : (rires)

P : c'est simple la virgule lorsque la phrase est très longue ou assez longue on a besoin de s'arrêter sachant que la suite est liée à la première donc je peux pas mettre un point et recommencer c'est le sentiment de la lecture quand vous lisez

E1 E2 En : (bruit)

P : chchcht hé > (avec un ton nerveux accompagné de claquement des mains)
j'ai dis sortez > j'ai dis ramassez > très bien on reste à sa place (impératif)

E3 : quand c'est virgule c'est euh

P : quand c'est long c'est long c'est la lecture qui vous donne le sentiment quand est-c'qu' je dois mettre une virgule quand est-c'qu' je dois mettre un point dès que les idées ne sont plus les mêmes c't'a dire qu'on va passer à une autre idée j'ai besoin de mettre un point et de recommencer avec un sujet un verbe et je continue

E4 : madame quand est-ce qu' on met le point-virgule

P : le point-virgule c'est juste eu::h pour se euh reposer su :: euh

E4 : plus lentement que la virgule

P : moins moins moins la pause est courte la pause est courte ./ rarement on trouve (formulation) les points virgule généralement c'est des points c'est des virgules c'est des guillemets c'est des tirets ah pour finir c'est eu::h la majuscule qui est très importante c'est les deux points pour donner euh l'énumération par exemple ou on va présenter une explication surtout les deux points lorsque vous avez les verbes introducteurs a dit a déclaré a signalé et cetera ça veut dire qu'après c'est un eu::h discours rapporté un discours direct (lapsus indirect) tout simplement (répétition reformulation) ./ donc essayez de revoir tranquillement le texte relisez le calmement avec mait'nant la ponctuation et vous allez vraiment sentir que ./ on a bien fait les choses ou si vous voulez le corrigé type a bien fait les choses./ la:: après la rentrée ./ c'que je voudrai que vous fassiez pour moi c'est un (sans liaison) travail vous allez écrire une lettre vous allez répondre à une lettre ./ donc euh j'ai pas eu l'temps et on a pas eu l'temps de dicter tout ça j'ai fait une photocopie pour vous tous ah eu ::h un travail à rendre proprement ./ qui soit présentable avec votre nom prénom et cetera et cetera donc vous avez une lettre qui a été écrite par François envoyé à Laurie c'est son amie ./ le texte ou la lettre (reformulation) est écrite dans un registre standard ./ François j' vais vous expliquer un p'tit peu avant de vous laisser lire après François est maître d'école ./ et euh là euh il fait sa rentrée euh il a fait sa rentrée euh c'est la nouvelle année une nouvelle rentrée (reformulation) et cetera ./ et il raconte à Laurie comment ça s'est passé eu::h il décrit la classe il décrit les élèves leur motivations qu'est-c' qu'il a fait comment il a réagi et cetera et à la fin il lui demande de venir lui rendre visite à la compagne pac'que avant il était maître d'école dans la ville (dans la ville ou en ville) et maintenant il a changé ah il a été muté si vous voulez ./ après c' que vous euh vous allez faire vous allez être Laurie ./ et vous allez répondre à François ./ je vous propose deux

scénarios possibles // alors Laurie répond à la lettre de François elle est (absence d'une conjonction) très contente que tous se passe bien pour lui elle peut elle aussi lui parler de son travail a-t-il changé depuis sa dernière lettre ou leur dernière rencontre c' t-à-dire est-c'qu'elle gard euh elle a gardé toujours le même travail ou est-c' que éventuellement elle a changé c'est à (sans liaison) vous de voir c'est une hypothèse qu'on vous propose // de l'organisation de ses journées de son temps libre de ses projets formation stage voyage et cetera // deuxième scénario elle est elle-même élève mait'nant elle n' travaille pas on est dans un scénario ou Laurie est élève elle a fait la rentrée dans un nouvel établissement // elle raconte l'ambiance parle des professeurs de ses camarades de classes de son emploi du temps et cetera // donc vous êtes plutôt dans euh la description des lieux et des personnages // d'accord vous allez donc raconter dans un registre très simple très standard vous allez voir ce n'est pas compliqué comme la lettre de Gide à Proust // à qui je remets la feuille // c'est la croix et la bannière (utilisation de locutions) // quelqu'un de responsable // mais sinon c' que vous faites vous choisissez un magasin ou eu::h il font les photocopies vous mettez eu::h vous lui expliquez qu'il y a un groupe qui vient chercher la leçon (les photocopies du polycopier ?)

E4 : personne ne l'a accepté

P : personne ne l'a accepté

E4 : on a essayé non parc' que la rentré [derna] « *nous avons fait* » des cours il y a de nombreux euh feuilles et on a euh on est euh allé demander XXX

P : il ne veut plus faire des photocopies

E4 : ils ne veulent plus les accepter il fait tous mais euh accepter pour chaque enseignant non

P : alors si vous n'arrivez (n'arriverez ?) pas à faire cette photocopie avant les vacances avant votre départ demain

E4 : après demain

P : après les vacances je vous donnerai encore une semaine // ça vous va >

E1 E2 En : oui oui

P : alors une semaine après les vacances vous voyez que je suis
compréhensive

E1 E2 En : oui oui (rires)

P : donc bonnes vacances à tous reposez-vous et à la rentrée au revoir

COURS N° 03

Longueur : 65 mn

P : XXX

E1 : on adore surtout le prof

P : ce eu::h module et l'enseignant aussi XXX // alors qu'est-ce que je disais // XXX Greimas a fait Greimas est un autre sémioticien qui a lu le livre de eu ::h Vladimir Propp // le livre Vladimir Propp s'appelle morphologie du conte // qu'est-c' que Propp a fait // il a étudié plus d'une centaine de conte et il est arrivé à la conclusion que les contes // présentent toujours la même organisation la même structure // il compte les fonctions qui se suivent dans l'ordre départ XXX action etcetera et cetera // euh eu ::h XXX et il a établi son schéma le schéma de conte et des fonctions XXX // Greimas qui est un autre sémioticien français XXX a étudié l'ouvrage de eu::h de Vladimir Propp

COURS N° 04

Longueur : 45 mn

P : y a des éléments qui nous échappent pourquoi > pour la simple raison que la société est différente de la nôtre ./ l'eu :h si vous voulez le contexte socio-historique XXX tout euh tout ça dans lequel on a évolué on a grandi est différent de celui de l'autre ./ pourquoi une langue étrangère quand il s'agit d' la didactique pourquoi on arrive pas à apprendre une langue étrangère ./ pa'cqu'on apprend que le code linguistique ./ le code linguistique à lui seul ne suffit pas ./ et l'apport à la culture est très important ./ si on connaît pas l'autre ./ non pas l'amour de l'autre ./ l'autre > on peut pas faire euh c't-à-dire communiquer avec l'autre [Bekri] (*auparavant*) c'est vrai qu' la langue euh on en avait besoin pour des œuvres de la créativité pour créer des œuvres pour écrire ./ pour euh je sais pas moi euh s'exprimer euh à travers eu ::h les romans des nouvelles des blablabla de la philosophie et tous le reste ./ mais de plus en plus avec le net avec les moyens de transport avec euh le monde qui s'est rapproché parc'que ./ si vous voulez il y a plus d' frontières ./ y a des frontières politiques ./ y a plus d' frontières eu ::h si vous voulez eu ::h temporelles et eu :h spatieu euh spatiotemporelle ./ on peut voyager ./ on peut voyager rien que on utilisant le net et tout le l'reste ./ du coup si vous voulez on est dans une ère de communication et cette communication ne peut euh [ana] (*moi*) je sais pas je vais vous l'dire [ana] (*moi*) par exemple ./ j'ai mon compte facebook ./ sur mon compte facebook j'ai euh que des poètes des artistes peintres des écrivains ./ euh des gens qui peuvent XXX des gens engagés ./ contre eu ::h les systèmes contre les politiques contre euh la main contre euh le fascisme contre le capitalisme contre tout ./ tout ./ [ana] (*moi*) je suis pour l'individualisme ./ un individu qui se XXX à lui-même qui est un membre si vous voulez plus agi dans sa société je suis bien dans la XXX

E1 : XXX

P : et puis c'est des gens qui apprennent quelque chose [ana manedkhalch] (*moi je me connecte pas*) facebook pour dire comment ça va [labes maflikch] (*ça va tu vas bien ?*) [hadik ngoulhalek bara netlagaw koul youm] (*Cela je te le dirai à l'extérieur on se rencontre tous les jours*) et c'est pas sur facebook que je dis ça c'est pour écouter euh lire des liens euh lire des euh je sais pas

[anaya] (*moi*) euh lire des articles [w khlas] (et c'est tout) // et partager des avis // par exemple euh j'ai l'habitude d'écrire et puis quand tu écris // tu as des gens qui vont commenter ton écrit // bon // tu as toujours des des des pourquoi les gens ne comprennent pas c' que tu dis parc'qu'il leur manque des éléments // ces éléments ont une relation avec euh si vous n'avez pas la même éducation si vous n'avez pas les mêmes repères si vous n'avez pas la même culture // et puis il y a des gens que tu retrouves qui te comprennent parfaitement // les artistes en général c'est des gens qui vont au-delà des mots // c'est-à-dire ils s'arrêtent pas aux mots // le mot lui-même ne prouve rien // mais c'est ce qu'il cache le mot // c'est la même chose les symboles par exemple dans les sociétés // cette fonction symbolique // elle se manifeste dans les mots dans les images dans les objets dans les relations dans toute chose hein // sans la fonction symbolique je ne peux faire aucune interprétation

P : est-ce que vous pouvez me donner le nom d'un objet que tout le monde connaît

E2 : téléphone

P : téléphone // bon autre chose

P : vous voyez les p'tites boules eu ::h

E3 : [el jawhar] (*perles de culture*)

P : non pas [el jawhar] (*perles de culture*) chez nous c'est [el jawhar] (*perles de culture*) et puis vous avez

E3 : des pierres de culture

P : des pierres de culture et les pierres comme dans certaines eu ::h cultures noir africaines il ont des bijoux qui sont magnifique avec plein d' couleurs

P : avec plein de couleurs est eu ::h autour du cou ./ s'il vous plait > ./ chez nous par exemple vous avez en général quel est le bijoux qui est prisé

E3 : prisé (ton interrogatif)

P : prisé

E3 : prisé ./ consommé >

P : je vous pose la question ./ est-ce que vous trouvez que l'or est beau

E1 E2 En : non non

P : attendez no attendez [matgoulich] (*ne dites pas*) non vous devez m'argumenter ./ alors les gens qui trouvent de l'or c'est beau ./ pourquoi

P : allez je vous écoute ceux qui aiment ./ même ceux qui aiment sont libres

E3 : moi personnellement le préfère les bijoux de fantaisie par rapport à l'or

P : alors madame préfère les bijoux de fantaisie par exemple ./ les autres ./ [aya] je vous écoute

E5 : madame moi je préfère l'argent

P : vous préférez l'argent vous vous préférez l'argent

E5 : oui

P : beaucoup plus que l'or

E5 : oui

P : vous n'avez pas de raison >

E1 E2 En : XXX

P : s'il vous plaît (en tapant sur le bureau) apprenez à écouter et apprenez à laisser s'envoler votre expression votre pensée ./ quel que soit on s'n fou de c'que vous pensez ./ mais dites le

E3 : madame

P : oui

E3 : dans notre société dans notre culture spécialement algérienne

P : on écoute (on s'adressant aux autres étudiants) regardez à partir d'un mot c' qu'on va tous c' qu'on va dégager

E3 : on abuse dans l'utilisation de l'or c'est-à-dire si on va dans une fête on se contente pas de XXX par exemple ././ mais on dirait qu'on part eu ::h on guerre [nroho mdejine bedheb] (*nous irons renforcé par de l'or*)

P : [ana nɣayatelha] (*moi je l'appelle*) la vitrine

E3 : ça n'a aucun sens

P : vitrine vitrine

E : vitrine

P : XXX

E1 E2 En : XXX

P : alors pour vous ça n'a aucun sens ././ les autres les hommes je voudrais écouter euh alors madame oui mademoiselle

E4 : euh je trouve l'or c'est euh c'est la féminité

P : pour vous l'or est le symbole de la féminité ././ ça représente la femme

E4 : oui

P : vous aimez l'or

E4 : oui ././ pas tous les genres d'or

P : pas tous les ors ././ et si c'est du plaqué or

P : voilà euh un vieux [Mkhabel Woulla] je sais pas euh un truc de [Fetla] et tout c'est magnifique ./ c'est très beau mais il faut savoir le porter si ça se porte seul

P : bon ana j'aime pas l'or c'est des euh goûts ./ vous savez que dans la culture ./ l'or est la symbolique des tiers-mondistes

E3 : des > ah tiers-mondistes

P : tiers-mondistes ./ les tiers-mondistes [houma li] (*se sont eux qui*) ils portent de l'or ./ les européens les occidentaux les orientaux surtout les euh évolués développés XXX les pays développés [tsema allah ghaleb] (*c'est-à-dire ils n'ont pas le choix*) ils ont dépassé ça ./ ils sont au stade de la pierre précieuse ./ c'est des rubis XXX des diamants euh ./ et puis euh c'est des diamants et des pierres précieuses qu'ils volent à notre Afrique ah ./ n'oubliez pas ça ah ./ ils viennent se procurer ici en Afrique dans leurs mines ./ pac'que là il faut pas oublier ça

P : ça va mieux >

E6 : XXX

P : tu n'as pas mangé >

E6 : no ::n c'est pas ça

P : [wach bik] (*qu'est-ce que tu as*)

E6 : je suis stressée

P : déception amoureuse hein >

E1 E2 En : (rires)

P : [allah la yrodou] (*que Dieu ne le fasse pas retourner*)

E1 E2 En : (rires)

P : [thaniti] (*tu es tranquille maintenant*)

E6 : XXX

P : bien sûr vas-y // tu veux aller [mʃaha] (*avec elle*) // vas-y vas-y

P : si vous partez si vous faites un voyage dans l'histoire // e ::h la jeunesse [esmʃouni] (*écoutez-moi*) s'il vous plait

P : si vous faites une voyage dans l'histoire par exemple // eu ::h revenant cinq mille ans quatre mille ans trois mille ans en arrière // les Pharaons par exemple // qu'est-ce qu'ils portaient

E3 : de l'or

E6 : l'or

E1 E2 En : de l'or de l'or

P : de l'or > (interrogation) // vous savez que l'or était plus euh moins cher que l'argent // à l'époque des Pharaons // c'est pour ça qu'il était abondant // à l'époque des Incas // l'or il était en abondance su coup sa valeur chutait // et l'argent était très ::s très rare de le trouver // l'argent était si vous voulez beaucoup plus cher que l'or // les gens pouvaient se permettre des bijoux en or et pas des bijoux en argent // imaginez [dork] (*actuellement*) c'est l'inverse

E1 E2 En : oui oui

P : imagin eu ::h // quoique l'argent aussi il a eu ::h

E3 : il a de la valeur

P : [dork aw talaʃ fesma] (*actuellement il est très cher*) un p'tit bracelet de rien du tout eu::h

E4 : deux millions

P : non pas deux millions un million et demie

P : pour les bijoux par exemple // je vous l'ai dit dans les cultures // si vous partez dans les eu ::h euh les pays occidentaux par exemple les gens qui portent encore l'or c'est les Gitans // c'est les Indous // c'est les pays du

tiers-monde ./ e ::t et puis l'or est si vous voulez est perçu de eu ::h d'une manière euh ./ assez négative ailleurs

E2 : vulgaire

P : voilà plus on porte de l'or plus on entre dans la vulgarité et moins on en porte plus on est fins ./ [hna] (*nous*) on en fait des étalages [ana ʕandi] (*moi j'ai*) une euh femme à mon oncle ./ d'ailleurs [ana ou] (*moi et*) ma cousine [nʕaytoulha] (*nous la surnommons*) la vitrine ./ la femme à mon oncle je te jure elle porte au minimum au minimum au minimum six bracelets dans le bras et six bracelets des gro ::s bracelets ah

E3 : [bach ki tedrab tdar] (*ainsi lorsqu'elle frappe elle fait mal*)

P : [bach ki tedrabo tfejkh] (*ainsi lorsqu'elle le frappe elle lui fait mal*)

E1 E2 En : (rires)

P : et puis euh elle porte [balak] (*peut-être*) cinq chaînes ou six chaînes des grosses chaînes et puis XXX deux ou trois euh c'est le genre très quantité ./ très très quantité

P : non mais c'est euh dans notre société toi tu vis à Constantine ville (ton interrogatif)

E3 : mmm

P : s'il vous plaît > (en tapant sur le bureau et avec un ton nerveux) ./ s'il vous plaît vous voulez parler vous sortez ./ je peux pas continuer comme ça ./ je ne peux pas >

P : dans la société algérienne [nti tahadri] (*tu parles*) peut-être la ville ./ mais si tu pars dans les villages par exemple [ana] (*moi*) mon père est un villageois ./ les femmes à mes oncles [ʕmami kamel] (*tous mes oncles*) c'est des vitrines ambulantes et si elles ne portent pas euh tout l'monde a ::h

P : [wallah ghir] (*je jure que*) j'ai essayé [makdertch] (*je n'ai pas pu*) j'ai essayé même [taʕ] (*celles de*) la famille [makdertch] (*je n'ai pas pu*) et je suis très mal perçue [fi] (*dans*) la famille ./ je suis la seule qui ne part pas dans les fêtes mais [Allah ghaleb] (*je n'y peux rien*) le n' peux pas je n' peux pas c'est plus fort que moi

P : quand on est dans le couloir comme ça je eu ::h supporte pas ./ je supporte un p'tit moment [kima tgouli] (*comme elle me le dit*) ma mère [tgouli nti] (*elle me dit toi*) tu aimes les gens à p'tite dose je peux pas faire d'overdose

P : deux enseignantes qui étaient là ./ elles étaient en train de parler d'une troisième personne qui n'était pas présente [mbaʕd ana] (*après moi*) j'ai dit euh [goultelhoun] (*je leur ai dit*) s'il vous plait [wallah ghir akhtiwna] (*au nom de Dieu laissez-nous tranquille*) foutez nous la paix laissez euh [matahkiwlich] (*ne m'en parlez pas*) ne m'en parlez pas [gatli wahda gatli wach ghadak lhal ʕliha >] (*quoi tu as de la peine pour elle ?*) ça veut dire t'as d' la peine pour elle hein ./ [gatlli] (*elle m'a dit*) pourquoi c'est ton amie > [goutelha] (*je lui ai dit*) non c'est pas la question c'est contre mes principes

P : quand tu es correcte ./ [ana] (*moi*) j'ai des principes je ne veux pas e ::h ./ devine si quelqu'un qui était ailleurs ./ qui un p'tit peu e ::h exondé ./ un personnage de bande dessinée ./ qui est euh solitaire ./ et puis je euh y a des principes de vie et des valeurs sur lesquels je suis très rigide très sévère

P : le parfum si vous avez déjà vu le parfum il est vert ./ et puis il a une petite eu ::h si vous voulez un p'tit collier argenté [melfoug] (*du haut*) ./ et il a un côté bombé et un côté droit

P : a toutes les cultures aux légendes aux mythes euh tout tout tout tu puise dans tout ./ [hna] (*nous*) on sait que le coran c'est eu ::h ./ mais quand tu as un esprit sémiotique tu dois tout voir

P : bon [ana] (*moi*) j'avais eu :h ./ je sais pas j'avais un ami sénégalais qui portait un p'tit cordon sur le euh

E7 : un talisman

P : un talisman un gri-gri euh sur le bras un p'tit cordon c'est comme pour le protéger // donc il peut pas sortir e ::h il peut pas l'enlever il est toujours sur le bras

E4 : il y croit réellement

P : il y croit c'est dans leurs culture c'est dans euh [kima hna] (*comme nous*) // ch ::t s'il vous plait > // [kaynin] (*il y a*) des gens qui portent des chaines par exemple eu :h avec [khomsa] (*bijou traditionnel en forme de main*)

P : la seule limite est la mémoire // pour la fonction symbolique tout c' qui limite toute interprétation c'est le degré de mémorisation // si j'oublie ce que c'est que cette chose je pourrai pas l'interpréter plu tard c'est la seule limite d'une personne // et puis bien sûr les symboles sont des outils d' la pensée c'est un autre élément vous n'oubliez pas fin merci je vous libère

COURS N° 05

Longueur : 01 H : 09 mn

P : eu ::h je sais pas vous entrez dans un magasin vous avez un objet par exemple ./ euh qui eu ::h qui est tout rond tout circulaire tout mignon et euh la première impression ooh s'est beau c'est mignon XXX et puis quand si jamais c'est euh euh plus la l'euh les traits les lignes plus y a des angles plus l'objet est pris avec sérieux ./ un portable qui est carré ce n'est pas la même chose qu'un portable qui a des arrondis ./ [hadak zaʕma hna] (*celui-là est soit disant*) ça fait branché [w lokhor] (*et l'autre*) ça fait classique

P : qu'est c'qu'il fait que ce soit retro ou que ce soit e ::h branché par exemple ./ dans les euh la mode et tout ./ c'est parce que ./ vous avez une référence qu'on vous projette à chaque fois à la télévision euh à la publicité à internet euh ./ eu ::h c'est voulu c'est pour vous explorer votre portefeuille et puis pour eu :h

E1 E2 En : mmm (rires)

P : eh ben oui > c'est con en plus parce que quand on sait que la mode n'a pas euh n'a pas d' vie n'a pas d' durée d' vie ./ elle meurt tout' suite nait une mode euh nait une troisième une quatrième et puis ./ vous avez ce qu'on appelle l'indémorable qui se démode jamais ./ vous avez des euh des prototypes si vous voulez le jean par exemple est indémodable

E4 : les converses

P : eu ::h les converses ça dépend

E4 : pour moi XXX

P : pour vous >

E4 : oui

P : eh pour vous mais pas eu ::h universel ./ euh à une certaine époque ça se démodait ./ par exemple le talon compensé ./ pour la femme à une certaine

époque [f] (*aux*) années soixante-dix c'était eu ::h si vous voulez après la période hippie

E3 : emm m

P : c'était très tendance [w mbaʃd] (*et après*) ça avait disparu complètement c'était plutôt l'talon aiguille ./ eu ::h alors que l'talon aiguille a existé [f] (*aux*) années cinquante [w zad wella] (*puis il est revenu*) après ./ [w mbaʃd] (*et après*) ah eu ::h [wellina f] (on est retourné au) carré ./ [w mbaʃd zedna wellina f] (*et après on est retourné encore au*) compensé [w mbaʃd wellina f] (*et après on est retourné au*) le plat ./ pourquoi le plat pac'que la femme euh de plus en plus travaille et du coup elle a besoin de confort ./ donc elle est devenu euh elle bouge beaucoup ./ alors qu'avant euh ./ s'il vous plait ./ alors qu'avant la femme c'est euh ne travaillait pas c'était eu ::h elle était femme au foyer (bruit) ./ s'il vous plait arrêtez d' parler je peux pas parler en même temps ./ elle était femme au foyer e ::t euh elle recevait des invités c'était des dîners des des déjeuners euh je parle de la femme occidentale hein bo ::n euh la femme algérienne c'est on a nos propre vêtements

E3 : mmm

P : et encore > ./ XXX et encore y a quand même euh je sais pas moi [ana] (*moi*) si je vois [f] (*en*) Kabylie la femme ne portait même pas d'chaussures ./ le femme marchait pied nu [f] (*en*) la grande Kabylie

E1 E2 E3 : XXX

P : oui > ./ c'était pied nu c'était [l'hanna] (*henné*) ./ qui était censé protéger ses pieds et puis elle avait plein d'bijoux autour des euh des cheveux [hna dorka] (*nous maintenant*) si tu portes une gourmette à la cheville [ygoulek] (*on va dire*) c'est une gouine alors que l'eu ::h euh les algériens portaient bien des euh des gros bracelet au niveau des chevilles c'est débile c'est con ./ l(histoire a commencé tu sais [waktah bdat] (*quand elle a commencé*) l'histoire [ʃlah mchat hakka] (*pourquoi c'est comme ça ?*) parc'que a une certaine époque à Constantine hein je parle pas des autres villes je n' sais pas

E2 : madame

E3 : [l'khalkhal] (*bracelet traditionnel*)

P: non non XXX [khalkhal] (*bracelet traditionnel*) on va attendez

E3 : la chaine fine hein

P : oui ./ à une certaine époque ./ s'il vous plait ./ c'est c' qu'on raconte ah mois je n'ai pas d' pré eu ::h je peux pas dire qu' c'est vrai j' peux pas dire que c'est faux eu :h je dis juste que c'est beau eu ::h chaque personne est libre de voir la chose comme elle veut mais à une certaine époque ./ la femme euh excusez-moi l'expression excusez-moi mon truc ./ euh si vous connaissez le grand bordel de Constantine qui se situe à eu ::h La brèche à Rahbet Ledjmal

E1 E2 En : oui

P : y avait les femmes pour qu'elles soient distinguées des autres quand elles sortent XXX [l'haik] (*habit traditionnel*)

E3 : [lemlaya] (*habit traditionnel*)

P : enfin [lemlaya] (*habit traditionnel*) XXX la femme eu ::h à Alger elle portait [lemlaya] (*habit traditionnel*) ./ ma mère est algéroise XXX [l'haik] ./ donc du coup elle porte l' eu ::h si vous voulez [lemlaya] et puis on pouvait pas voir si c'est une euh f euh qui elle est ./ donc [laʃjar] (*voile traditionnel couvrant le visage*) et ./ y avait la chaine à droite ./ qui disait que la femme appartient à la maison close ./ c'était p euh elle portait cette chaine ./ pour dire voilà elle fait pas partie des femmes d'hommes et tout

E7 : c'est un symbole

P : [enʃam] (*oui ?*)

E7 : c'est un symbole

P : oui c'est un symbole ./ alors mais ça n'a rien de vulgaire ./ [dork hna] (*maintenant nous*) XXX cette forme de personnes quand elle voit [tgoulek] (*elle te dit*) c'est une pétasse parc'qu'elle porte une chaine à la :: euh

E3 : [sah ygoulouha] (*c'est vrai ils le disent*)

P : alors que dans la culture indou ./ les femmes portent

E6 : tous

P : toutes > et plein de gourmettes au niveau des chevilles avec des sonnettes ./ quand la femme marche

E3 : elle fait des so euh du son

P : XXX une p'tite euh si vous voulez euh

E3 : clochette

P : des clochettes ./ et quand elle marche c'était cette beauté-là eu ::h on savait que euh y avait une femme il y a du respect y avait plein d'choses et puis y avait plein d' signe y a des euh ./ c'était plutôt culturel ./ chez nous par exemple ./ la femme à Constantine même porte [l'kholkhal] ah

E1 E2 En : oui oui actuellement oui

P : [khalkhal ta dhab] (*en or*) mais bon euh e ::h en Kabylie par exemple c'est plutôt l'argent mais à Constantine à Tlemcen les femmes portent [khalkhal ta dhab] (*en or*) de l'or ./ et puis vous avez les grands euh si vous partez [f] (*au*) le musée ./ eu ::h tous les musées à travers le territoire national ah > ./ Tihinan par exemple quand on a découvert le reine eu ::h d'Algérie Tihinan ./ vous connaissez (ton interrogatif)

E1 E2 En : non non oui

P : Tihinan eu ::h

E1 E2 En : Tihinan XXX

P : [manahdarlkoum walou rohou fetchou] (*je ne vous dirai rien allez chercher*)

E1 E2 En : (rires)

P : Tihinan si vous partez au musée du Bardo à Alger ./ y a juste eu :h on a retrouvé eu ::h ses bijoux son tombeau et tout ./ et on a retrouvé ses bijoux ses bijoux sont d'une beauté c'est en argent ./ et elle avait même euh elle portait euh alors puisque euh [kima] (*comme*) en Kabylie [kima ʕand] (*comme chez*) les chaouis et tout ./ eu ::h elle porte les bracelets les grands bracelets les euh sont super euh longs et puis un p'tit bracelet euh

E5 : [makyess] (*bracelet traditionnel*)

P : [makyess] (*bracelet traditionnel*) mai::s euh c'est un triple [makyess] si tu veux il est euh pac'que [aw] (*il*) il est XXX et puis elle porte la même chose au niveau des cheville hein ./ si ça vous rappelle quelque chose au niveau des Pharaons ./ c'est euh le même principe [fadda] (*argent*) c'est pas en or

E8 : Xena

P : [enʃam] (*oui ?*)

E8 : Xena

P : non je trouve ça très beau

E3 : [kifeɥ kifeɥ] (*comment comment ?*) [guezzana] (*voyante*)

E1 E2 E3 : Xena Xena

P : Xena la guerrière

E3 : a ::h

E1 E2 E3 : (rires)

P : pac'que les attaches sont les parties les plus fragiles [f lʃabd] (*dans l'être humain*)

E1 E2 E3 : XXX

P : les attaches > ./ tu as ça tu as le coude tu as la cheville les genoux se sont les parties les plus fragiles ./ euh [li yelaʃbou] (*ceux qui jouent*) skateboard [wella] (*ou*) snowboard euh il euh portent toujours des protections au niveau des genoux des chevilles

E3 : madame s'il vous plait actuellement ils ont découvert que eu ::h pour les femmes qu'ils ont une arthrose au niveau des eu ::h ./ s'ils portent un p'tit bracelet fait d'argent il diminue au fur et à mesure les douleurs ça veut dire l'euh voilà

P : [ʃalabalek] (*tu sais*) l'argent [ʃandha] (*elle a*) eu ::h des vertus eu ::h incomptable si tu veux dire tu peux même pas compter tellement c'est bénéfique pour eu ::h pour le corps et pour eu ::h et encore c'est mieux que l'or hein

E3 : moi je euh

P : comme bijou

E3 : oui

E7 : XXX

P : [hadak aw] (*celui-là est*) d'origine [hadak makhdoum hakdak m] (*celui-là et fait comme ça depuis*) la maison

E7 : XXX Chikh Abdou

P : c'est pas c'est pas un chikh Abdou [ana] (*moi*) je comprends pas [chouf ana] (*regarde moi*) je comprends pas XXX fkiret [kifeh ennas tjibou f laḡras taha] (*comment les gens l'invitent à leurs fêtes*) /./ c'est un pédé (coupure) j'ai horreur des fkiret XXX

P : la culture arabo-musulmane je disais que /./ eu ::h ces personnes-là XXX si vous voulez pac'qu' [laḡrab] (*les arabes*) en général ils sont les plus grands pervers de l'histoire /./ vous le savez /./ les plus grands vicieux de l'histoire

E3 : emm

P : ils ont une épouse quatre épouses et puis ils ont des femmes en parallèle /./ vous l'savez

E1 E2 E3 : oui oui

P : [heh] (*oui*) euh et les euh (le téléphone de l'enseignante sonne) /./ ooh merde (elle raccroche) /.../ e ::t euh et pour protéger leurs femmes

E3 : emm

P : ils avaient ce genre de personnage comme euh XXX et tout

E3 : et on XXX

P : ils les castraient /./ et en générale eu :h c'est des hermaphrodites c' qu'on appelle [el khonta] en général ils sont comme ça et puis ils les gardaient [f] (*au*) le harem

E3 : le harem [el haramlek] (harem en langue turque)

P : en même temps pour les protéger mais en même temps c'est une femme /./ donc ils dansent ils chantent avec elles et cetera /./ moi j'ai assisté y a y a :: trois ans [fi] (*à*) Charam El Chikh à une euh /./ soirée il y avait [wahd] (*un*) le

danseur égyptien [wallah rabi ʕomri ma cheft hakak] (*je jure au nom de Dieu que je n'ai jamais vu une chose pareille*) c'était magnifique ah c'était très beau [bessah fi mokhi makdertch nrakebha hakka] (*mais dans ma tête je n'ai pas pu l'accepter*)

E1 E2 E3 : (rires)

P : il dansait [cheftou] (*vous avez vu*) la dance orientale >

E1 E2 E3 : oui oui

P : mais c'était d'une beaut' euh en plus avec eu :h [tbouls] (*tambours traditionnels*) et tout donc sa donnait [tahwal] (*agitation*) quoi hein c'était très très beau [bessah] (*mais*) le fait que ça soit un homme j'ai eu ::h mais après quand on m'a :: annoncé c'est un des plus grand danseur [ʕandhem l temma] (*chez eux là-bas*) [f] (à) Charm El Chikh

E3 : non mais non en occident ils acceptent ça parc'que des fois y a euh un certain équilibre mais ils essayent de l'arranger c'est à dire

P : quel équilibre quand tu es hermaphrodite [ki tʕoud] (*lorsque*) la nature ./ elle a fauté [yaʕni] (*c'est-à-dire*) euh [machi] (*ce n'est pas*) fauté [rabi soubhanou] (*c'est Dieu le miséricordieux*) [ki tʕoud haja taʕ] (*lorsque il s'agit de quelque chose de*) la nature [taʕ ettabiʕa] (*de la nature*)

P : il est victime

E7 : victime fashion

P : victime [kifeh] (*comment*)

E7 : fashion

E3 : fashion

P : a :h fashion ./ [ʕlah] (*pourquoi*) victime fashion [w rabi w] (*et Dieu et*) la religion [taʕna] (*notre*) [w] (*et*) l'histoire [taʕna w] la tradition

E7 : XXX

P : [ana] (moi) pour moi c'est eu ::h excuse-moi l'expression [samahni] ah
[ana] (moi) pour moi c'est le [khmaj] (*de la saleté*) c'est euh

E3 : (l'étudiante éternue)

P : [yarhamouki allah] (*que dieu te préserve*)

E3 : XXX

P : c'est la déchéance ./ c'est la déchéance

P : j'ai vu la même chose [f] (à) la fac une femme [hart tani tofla wella tfel
cheft haja ϑraft belli tafla bessah] (*j'étais étonnée je n'ai pas compris si elle
était une fille ou un garçon j'ai vu quelque chose qui m'a fait comprendre
qu'elle était une fille mais*) le comportement [kifeh tahdar f tomobil mϑa
wahd] (*comment elle parlait dans la voiture avec*) le groupe de mecs

E7 : XXX

P : y a des mecs qui s' maquillent même

E3 : XXX

P : [wallah] (*je jure*) qui s' maquillent ./ les pommades les crèmes les fonds
de teint

E1 E2 En : XXX

P : [ϑandna w] (*chez nous et*) je connais

P : les plus grands hommes > [w] (*et*) l'histoire [tahdar machi ana] (*parle ce
n'est pas moi*) c'est les arabes [laϑrab manahdarch ϑal laϑrab hadou taϑ takhira
lakhra] (*les arabes je ne parle pas des arabes de ces derniers temps*) moi je
parle les arabes euh [fi wakt el jahilia w fi wakt el islam] (*les arabes d'avant
et même après l'Islam*) et tout ./ c'est les plus grands barbares quand je dis
barbare homme > homme [sah] (*véritable*) euh c'est des mecs qui n'a :: eu ::h
je sais pas moi quand il dit une chose il fait

P : j'ai lu la dernière fois eu ::h [rabi yoltof bina fi] (*que Dieu nous protège*)
XXX il y a eu eu ::h [khotfo] (*ils ont kidnappé*) une fille

P : on s'en fou ./ et c'est dégueulasse c'est voulu c'est le système ./ c'est
pour ça que je te dis un homme qui raisonne d'la sorte [ana] (*moi*) j'ai pas
d'respect pour lui

COURS N° 06

Longueur : 32 mn

P : ça ressemble à une croix > ././ donc du coup tous ceux qui voient ça ils disent ././ c'est une croix ././ ce n'est pas une croix ././ c'est une clé ././ dans la culture pharaonique c'est la clé d' l'éternité ././ [miftah el khoulood] (*clé de l'éternité*) ././ c'est culturel mais si les gens se sont fiés juste à c' qu'ils reconnaissent ././ ils ont vu la barre en bas et puis le plus[hadak] (*celui-là*) donc tout'suite qu'est ce qui se rapproche le plus de ça ././ c'était la croix

P : prenez la clé de sud ././ la clé berbère

E3 : mm mm

E6 : oui

E3 : XXX

P : [bezzef] (*beaucoup*) les gens disent ah tiens ././ imaginez dans le même pays XXX c'est pas une croix ././ ce n'est pas une croix enfin c'est pas la croix des chrétiens ././ c'est la croix du sud elle a une autre signification

P : c'est-à-dire elle est l'homme moi je vois pas la différence entre les deux ././ non mais ils sont euh vous voyez vous avez l'habitude de voir les films eu ::h des vidéos des clips ././ des femmes nues et des hommes nus sont pareils > y a pas d' poitrine y a rien euh les deux ././ ils ne sont différents que dans l'organe mais le reste c'est la même chose ././ c'est la même texture les même bras les mêmes euh ././ même le visage presque pareil les mêmes cheveux la même couleur eu :h s'ils ont les cheveux longs les cheveux courts ils se ressemblent ././ c'est extraordinaire alors que [bekri] (*auparavant*) j'ai toujours l'image de l'homme primitif ././ XXX des cheveux et ouga ouga ça c'était beau

E1 E2 En : (rires)

P : moi je suis très vieux jeu hein ./ sur ces choses j' suis très très vieux jeu je le dis ./ moi j'aime les euh machos

E3 : [tsema kounhar triha] (*c'est-à-dire chaque jour il te frappe ?*)

P : no ::n >

P : chez les grecs : [ɣlah goultelkoum] (*pourquoi je vous ai dit ?*) la fonction symbolique ./ vous allez vous poser le question ./ dans toutes les toiles grecques ./ dans toutes les statues grecques ./ grecques anciennes ./ [qbel] (*avant*) les romains [ɣlabalkoum beli] (*vous savez que*) la civilisation grecque [jat qbel] (*est venue avant*) la civilisation romaine ./ [w ɣlabalkoum beli] (*et vous savez que*) la civilisation romaine a copié la civilisation ./ vous l'savez

E1 E2 En : oui

P : c'est pour ça que ça se ressemble énormément entre les romains et les grecs ./ [qbel] (*avant*) si vous prenez la civilisation grecque dans toutes les œuvres artistiques on ne voyait que le corps de l'homme

P : les disciples [bekri] (*auparavant*) les maîtres ./ avaient des femmes ./ les grands philosophes les grands mathématiciens ./ ils avaient des femmes ./ mais la femme son rôle était de procréer ./ donne des enfants pour continuer l'espèce humaine ./ mais le euh le maître avait un disciple mal un garçon

P : y a des halalifs et des halalifate

E3 : haloufate haloufate

P : c'est l'halouf le seul animal [li mayferaqch bin edkar w enta] (*qui ne fait pas de différence entre le mal et la femelle*) c'est l'halouf c'est le seul animal

E3 : [mayghirch ɣal ounta ntaɣou] (*il n'a pas de jalousie pour sa femelle*)

P : par exemple quand tu vois un truc ./ tu fais une eu ::h consultation formelle que tu vois ./ vous avez parlé d' dénotation ./ tout c' qui

connotation est absent // c'est vous qui le déduisez // c'est vous qui fasse sortir ça // en fonction de votre propre culture et en vous référant à d'autres cultures bien sûr

P : eu :h la patience par exemple [essabr] (*la patience*) c'est un élément qui n'est pas perceptible // c'est d' l'abstrait ce n'est pas concret et pourtant vous l'associez au chameau // pourquoi

E4 : il résiste eu :h

E7 : parc'qu'il résiste

P : et pourtant [ana] (*moi*) j'ai jamais // j'ai jamais jamais associé [essabr] (*la patience*) le chameau

COURS N° 07

Longueur : 34 mn

P : y a un chercheur qui avait les différentes [woulla] (*ou bien*) distingué les différents outils qui traitent le langage ././ eu ::h ././

E1 : Ferdinand de Saussure

P : non non [khalina men] (*ne me parlez pas de*) Ferdinand de Saussure ././ je l'aime pas [anaya] (*moi*) ././ XXX Chomsky XXX oui Ferdinand de Saussure il a passé toute sa vie bon euh ce n'est pas pour dénigrer les chercheur hein ././ déjà je n'aime pas la théorie [zidi hotili fiha] (*vous y ajouter*) Saussure XXX

E2 : moi aussi j'aime pas les théories

E3 : bon il a donné le déclic quand même

P : ben oui > c'est lui le starter c'est clair je dis ././ si vous voulez discuter vous sortez (en tapant sur le bureau) ././ je l'ai dit ././ je le dénigre pas bien sûr lui-même ././ mais quand tu relis ce que Ferdinand de Saussure a fait tu te dis purée > toute cette histoire on nous casse les oreilles pour ça XXX pourtant je l'ai toujours dit un théoricien c'est ça son rôle c'est de te faire découvrir ce que tu as toujours su ././ alors que tu le voyais pas ././ c't-à-dire tu le vois mais tu le perçoit pas

P : bon ././ alors je disais que ././ entre autres les disciplines qui traitaient du langage ././ le personnage qui avait traité des discipline et en particulier de la syntaxe c'était qui > [ani dima nahdar ʕlih] (*je parle tout le temps de lui*) vous l'avez même eu comme eu ::h comme visiteur [f] (à) l'contrôle

E1 : Chomsky

E3 : non

E1 E2 En : XXX

E3 : un nom y a un nom attends attends

P : Maurice j'ai dit qu'il avait traité les différentes discipline dans le langage
./ en particulier s'est basé sur la syntaxe ./ eu ::h qu'est-ce que la syntaxe
pour vous

(Silence)

P : qu'est-ce que la syntaxe /.../ la syntaxe si vous voulez c'est l'appellation
moderne de la grammaire ./ elle traite euh des choses

E4 : l'étude de euh des combinaisons des expressions

P : oui ./ s'il vous plait ./ Jonas

E6 : oui madame

P : je veux que le cours XXX mad'maselle au fond > ./ sans rancune si vous
voulez discuter ça me dérange pas mais sortez vous parlez et vous revenez
mais là s'il vous plait quand je suis en train de parler ça me euh ça me
perturbe je perds eu :h mes idées ./ eu ::h j'ai dis qu'il distinguait la syntaxe
dans l'étude de euh du langage si vous voulez

P : si vous enlevez tous les éléments regardez on enlève juif ./ euh on enlève
enfant et on laisse juif le mot juif [bark] (*seulement*) tu vois euh la la euh la
pragmatique elle XXX parfaitement en mathématique la probabilité XXX [el
ihtimalate] (*les probabilités*)

P : est-c'que vous saisissez c'que je dis ./ interpréter de prime à bord
n'importe quelle chose ./ c'que j'ai dit moi selon euh ./ pour euh le euh
l'évènement de Toulouse c'est de l'interprétation subjective ./ c'est mon avis
ça n'engage personne et ça n' veut pas dire que je détient la vérité ./ mais par
rapport à une certaine logique je conçois que c'est une logique ./ humaine ./
main'nant les raisons euh peuvent différer [men ʃabd et ʃabd] (*d'un être
humain à un autre*) hein l'être humain est fait pour juger ./ c'est sa nature il
ne peut pas échapper à la nature il lutte contre cette nature parc'que quand il
revient à la foi il saura que c'est Dieu qui juge et non [lʃabd] (*l'être humain*)

P : du coup // on vous dis sans vouloir attribuer à priori à chaque signe une signification particulière // mais au contraire en essayant de mettre à jour les dialectiques qui entrent en jeu dans la construction de ses significations // on revient aux probabilités // qui dit dialectiques on est en plein probabilités // oui qui dit dialectiques on est en plein probabilités // du coup ça peut-être ceci ça peut vouloir être cela // si j'associe ça à ça je vais avoir ça // si j'associe ça à ça je vais avoir encore ça et ainsi de suite // mais je ne suis jamais sûr d'émettre l'interprétation qu'il faut // on peut pas prétendre ça // XXX voilà ça veut dire ça non // ça peut vouloir dire mais ça ne veut pas dire // d'accord

E2 : c'est des hypothèses

P : c'est toujours des hypothèses et on est jamais sûr de rien [nhar] (*le jour où*) De Saussure [hdar ʕa] (*a parlé de*) l'arbitraire de signe au départ et puis c'était Maurice c'était tous ses chercheurs ont émis des théories au départ c'était parfait // XXX mais le temps // les facteurs sociaux politique bla-bla-bla ont voulu que non ça ne peut plus la théorie // ce n'est plus la théorie

P : l'évolution de la vie // forcément // une même personne un même chercheur peut traiter deux sujets différemment d'une manière différente par exemple aujourd'hui et l'année prochaine // [taqraw] (*vous lisez*) vos travaux vos projets certains travaux que vous avez réalisé par exemple [woulla] (*où*) fait même avec amour // euh c'est-à-dire avec passion et puis ce que vous avez fait en première année [ki dkholt] (*lorsque vous êtes entrés*) à la fac vous avez trouvé des livres vous avez trouvé qu'il y a beaucoup d'choses qui manque (le téléphone de l'enseignante, elle le fait sortir et elle décroche) /.../ elle peut pas XXX donc du coup c'est eu :::h le regard change c'est c' que je voulais dire

P : ch'ais pas moi // donnez moi un exemple de euh d'une situation [woulla] (*où*) d'un fait [woulla] (*où*) que vous ne pourrez jamais pardonner

E : le mensonge

P : le mensonge

E4 : la trahison

P : la trahison /.../ c'est-à-dire vous êtes intransigeant [yaʃni] (*c'est-à-dire*) impossible [ykoun wach y koun] (*quel que soit*) vous ne pardonnez pas

E5 : l'hypocrisie

P : l'hypocrisie

E4 : non non

P : alors le mensonge l'hypocrisie vous avez dit

E4 : la trahison

P : le manque de respect ./ là je te rejoint

E4 : meurtre d'un proche

P : hein

E4 : la mort d'un proche

P : eu ::h l'assassinat

E4 : oui l'assassinat

P : oui par exemple ./ on peut jamais pardonner aux gens qui eu :h

E4 : oui oui

E6 : le racisme

P : hein

E6 : le racisme

P : le racisme par exemple ./ un raciste on pourrait jamais lui eu ::h

E6 : XXX

E4 : surtout l'algérien [taʃ] (*de*) la France XXX lui pardonnez pas

E6 : XXX

E6 : on peut pardonner les gens XXX

E4 : non c'est pas pour tous les cas monsieur Jonas

E6 : comment

E4 : c'est pas pour tous les cas

P : c'est pas pour tous les cas pour toi >

E4 : non madame pour tout l'monde si quelqu'un tue ton proche ./ l'un de tes parents tu peux jamais oublier ça

P : tu peux pas toi >

E4 : tu peux pas pardonner aussi tu peux pas pardonner

P : toi >

E4 : même dans le coran a dit tu peux pas pardonner

P : ah si ah tu peux pardonner

E4 : XXX madame

P : si tu peux pardonner tu peux ne pas oublier ça mais tu peux pardonner

E4 : non on peut pas oublier ni pardonner

P : je sais il y a des douleurs qui sont ./ eu :h insupportables ./ et portant si tu as une grandeur d'âme tu arrives à dépasser cette douleur ./ même si XXX par des gens ./ puis tu les regardes avec déni ça te fait aucun effet ./ pac'que tu sais quand tu n' pardonne pas ./ ces gens-là se nourrissent de ta haine ./ tu les nourri pac'que écoute eu :h ./ c'est la rancune et la haine qui va grossir vis-à-vis d' ces gens alors qu'ils méritent même pas ta haine

E4 : hein

P : tu vois c'que j' euh là ma philosophie hein ./ ils méritent même pas ta haine ./ encore plus si je suis généreux je leur donnerai mon indifférence ./ et ça tue l'indifférence ./ le mépris et l'indifférence sont pire que la haine et la colère

E2 : oui

E4 : oui

P : sont pire [wallah] (*je jure*) crois-moi ./ je te dis pas d' les aimer

E4 : oui oui oui

P : mais euh quelqu'un qui euh [ana] (*moi*) par eu expérience ./ par rapport à eu ::h on est tous passé par quelque chose qui nous a coupé la ligne

E4 : ouii

P : chaque personne porte une douleur au fond de sois ./ e ::t euh ./ y a pas plus beau qu' le mépris ./ quand tu regardes la personne et tu lui rit en plein gueule ./ c'est très beau

E4 : oui

P : mais pour cela il faut arriver à euh

E5 : la XXX

P : non c'est pas la XXX non ./ et tu l' fait pas pour rire XXX ./ tu l' fait pac'que il XXX ./ il n'existe plus il n'existe pas elle n'existe pas > la personne ./ c'est encore pire ./ pac'que [laʃbad] (*les gens*) qu'est-c'qu'ils veulent ./ ils veulent être un centre d'intérêts

E2 : oui

P : que ce soit en donnant de la haine [wella] (*où*) de l'amour

E4 : oui

P : quand il donne de la haine ./ quand même il est important pac'que tu le nourri avec la haine./ l'amour la même chose il est important pac'que tu le nourri avec ton amour ./ mais si tu te détache de ces sentiments ./ il n'y a plus rien ./ du coup c'est là que tu lui a porté le coup d' grâce

E4 : ouiii

P : et ça c'est eu :h il faut beaucoup d'eu ::h de travail sur ceci avant de voir eu ::h ./ c't-à-dire s'en foutre ./ entre guillemets ./

P : il a un boulot à faire j'ai une connaissance à recevoir ./ c' n'est pas mon ami ./ ça ne sert à rien c'est d' la [kwada] (*fait de ramper devant les supérieurs*) excuse-moi ./ c'est c'est c'est n'importe quoi

E4 : [chia kwada hadi] (*c'est quoi kwada*)

E2 : [chita] (*brosse*)

P : pour euh pour satisfaire leur égaux ././ mais ceux qui n'ont pas on les écrase XXX moi non si je le fait c'est pa euh en toute gratuité ././ pac'que j'aime la personne ././ mais pas pac'que c'est une [gawri] (*occidental*) il n'a rien de mieux que moi il n'a rien ././ on est tous euh on a tous les mêmes aptitudes ././ on est tous capables des mêmes choses des mêmes exploits ././ lui il est né dans un pays qui lui a offert ça ././ moi je suis dans un pays des culs ././ excuse-moi ././ gouverné par des imbéciles ././ par des enculés de race ././ et ceux XXX voilà le résultat ././ voilà le résultat ././ donc tout ce qui est cerveau on l'écrase ././ tout c' qui est cerveau il prend ses bagages et part au Canada en Australie et tout

P : j'ai vu un lien qui eu ::h a été téléchargé sur les portables ././ alors écoutez bien ././ un maire ././ un maire je crois du côté de la wilaya de Jijel vers les environs de Mila et tout ././ eu :h qui a été enregistré par une femme qui lui parlait au téléphone ././ et qui lui demandait de le voir ././ il était marié il avait des enfants et tout ././ et il lui a dit on se voit dans un hôtel mais tu ramènes euh une copine ././ pour mon pote ././ pac'que [ana] (*moi*) mon pote eu ::h je n'irai nulle part sans mon pote ././ XXX c'est-à-dire [houa] (*lui*) il vient [mfa] (*avec*) son pote eu ::h et une nana pour lui

E1 E2 En : (rires)

P : et il lui dit moi j'aime les nanas belles et tout ././ elle lui dit comment tu fais et pourquoi [gelha] (*il lui a dit*) toute façon le pays a beaucoup d'argent ././ alors je me serve ././ un maire ah > ././ ça a fait scandale d'ailleurs maint'nant il est à l'asile psychiatrique ././ il a pété les plombs et tout ça a fait scandale ././ c'est un imbécile ././ pour le sexe tu tu eu :h tu détruis tout ././ pour même pas une partie de cinq minute ././ quoi c'est rien avec une salope (ton interrogatif) c'est rien (en claquant les mains)

E6 : XXX

P : et puis tu mets ././ regarde tu mets excuse-moi XXX tu mets to ::n eh ton membre to ::n pénis entre guillemets ././ euh c't-a-dire sur une balance avec l'état ././ un plaisir de cinq minute et un état de trente millions d'personnes ././ c'est dégoulassé

E4 : oui oui

P : les gens mélangent

COURS N° 08

Longueur : 01h :03 mn

P : mais quand même moi aussi je euh je euj je gaspille de l'argent mais c'est pas un gaspillage c'est pour le savoir ./ vous ne voulez pas récupérer votre cours [allah ghaleb mala] (*je n'y peux rien donc*) on fait on fait rien que la théorie ./ on continue donc

P : nous avons vu jusqu'à maintenant ./ nous avons de la formulation ./ du sujet la formulation du sujet XXX on parle de construction n'oubliez pas la problématique c'est transformer en une ou plusieurs questions on parle de problématisation du sujet ./ la problématisation du sujet ./ attention j'essaie de simplifier hein ./ quand je dis transformer y a toute une euh ./ en suite vous avez les hypothèses ./ les hypothèses on a dit que euh ./ c'est ./ des euh réponses probables ./ hypothèses ./ ensuite nous avons vu ./ ce que nous avons vu c'est pas l'articulation ./ nous avons vu l'objectif de la recherche ./ alors je vous dis l'objectif ça peut-être un objectif comme ça peut être plusieurs objectifs de la recherche ./ pourquoi est-ce que je vais faire cette recherche ./ c'est important ./ pourquoi je vais c'est répondre à la question pourquoi ./ c'est le pourquoi de la chose pourquoi est-ce que je vais ./ et c'est important c'est une question euh c'est une question qui doit vous accompagner dans votre parcours pourquoi je fais ceci pourquoi je fais cela ./ c'est important même dans la vie quotidienne

P : vous avez le cours ./ alors je vous ai dit la fois passé que pour expliquer la citation vous avez besoin de quelques éléments du cours ./ oui ou non ./ XXX expliquer votre citation ./ alors enlevez moi corpus et enlevez moi le cours ./ la théorie XXX par la théorie ./ ça peut être une théorie ou des théories je peux faire appel à une théorie comme à plusieurs théories et mettez moi là votre sujet de recherche ./ votre objet de recherche ./ alors pour pouvoir analyser ./ vous allez faire appel non pas à toutes les théories ./ c'est faux ./ c'est faux comme méthode ./ alors vous allez faire un choix ./

lorsque vous opérez un choix il faut le justifier ././ pourquoi vous avez choisi de travailler sur Vygotski et pas sur quelqu'un d'autre vous voyez un tout p'tit peu vous voyez

E1 : madame je ne comprends pas les motivations

P : a ::h les motivations tu as été absente les motivations j'ai consacré toute une séance à ça ././ nous avons consacré toute une séance à ça ././ essaye de voir avec un camarade d'accord ././ les motivations c'est pourquoi est-c' que toi en tant que chercheur pourquoi est-c' que tu as choisi de travailler sur un tel sujet

P : après vous allez présenter votre cadre théorique ././ et la partie analyse [hadi] (*ceci est*) l'articulation globale l'articulation globale actuellement qu'est-c' qu'on fait ././ on vous dis y a un amalgame on amalgame l'analyse on entame directement après l'introduction l'analyse à chaque fois on injecte la théorie de la théorie d'accord ././ c'est ça

P : c'est important ././ c'est dans ce sens que je vous ai demandé d'opérer une étude bibliographique ././ la bibliographie ne se focalise pas uniquement sur la théorie ././ la théorie vous la connaissez ././ la dernière minute vous pouvez lancer une recherche sur Google vous trouvez tous c'que vous voulez ././ maint'nant c'qui est important c'est par rapport à votre sujet de recherche ././ il faut savoir ce qui a été fait pour ne pas tomber dans les sujets rebattus ././ c'est très très important d'accord ././ alors c'est pour ça que j'insiste ././ alors qu'est-c' qu'on vous dit opérez une bibliographie afin de dégager l'intérêt de votre travail et son caractère novateur

E1 : madame s'il vous plait ici ././ lorsqu'on parle d'un chercheur c'est-à-dire euh quelqu'un qui débute sa recherche ././ il est pas expérimenté encore dans le terrain ././ mais c'est le rôle de l'encadreur je pense de eu ::h de l'orienter

P : vous avez entièrement raison ././ c'est pas l'orienter ././ alors pourquoi c' qu'on insiste on insiste pour que les étudiants aillent voir des enseignants qui travaillent sur leurs axes de recherche ././ par exemple moi je travaille sur Kateb Yacine XXX parce que elle elle a travaillé sur Kateb Yacine elle connaît tous ses romans elle sait ce qui a été fait sur Kateb Yacine je cite juste un

exemple // alors si je travaille sur l'éco-critique // l'éco-critique je ne peux pas je dois aller voir dans d'autres universités pac'que ici à Constantine y a pas de spécialistes de l'éco-critique // tout ce que je ramène à mon encadreur il va dire il va me dire c'est excellent pourquoi parc'qu'il sait pas ce qui se fait sur le terrain d'accord vous voyez un tout p'tit peu

P : l'année passée par exemple [ana] (*moi*) je travaille sur l'interculturalité et on m'a proposé quelqu'un qui travaille sur l'autobiographie je n'ai pas l'temps pour aller lire ce qui se fait ce qui a été fait sur l'autobiographie pour pouvoir pénaliser ou bien dire à l'étudiante alors tu fais du bon travail [woulla] (*ou bien*) non vous voyez un tout p'tit peu on est obligé d'accepter

E1 : dans un sens le travail eu ::h terminé ça reflète une partie eu :h l'encadreur // parc'que si on juge le chercheur c'est qu'on juge l'encadreur aussi

P : eu ::h // là euh là c'est pas ce qui se passe // pac'que moi par exemple ce qui m'intéresse c'est mon doctorat c'est le grade de docteur je veux soutenir mon doctorat pour qu'on euh // pour en finir avec cette recherche vous voyez // alors qu'on dise qu'elle enseigne bien qu'elle enseigne très mal qu'elle eu :h examine pas les mémoires on s'en fiche pac'que c'est le titre de docteur qui prime

E1 : hein mm

P : tu vois comment on réfléchit au niveau du département // c'est au terme de grade [flen] (*un tel*) est un docteur [flen] (*un tel*) est un master [flen] (*un tel*) est un maître de conférences [flen] (*un tel*) est un professeur c'est comme ça

P : (...) mais il faut être autodidacte // ils ont fait une recherche // monsieur Gelasse c'est un professeur à l'université Lyon deux // ils ont fait une enquête sur des euh des étudiants // qui habitaient dans les fins fonds du Sahara // ben ils peuvent facilement décrocher doctorat à distance // pac'que tous les outils tous les articles tous les ouvrages sont sur le net sur internet // vous pouvez eu ::h vous mettre en contact avec les professeurs d'ailleurs // c'est des gens

qui vous répondent pac'que c'est des gens respectueux et qui aiment le savoir
./ qui bossent que pour ça ./ y a des des euh des articles ./ mais je n'sais pas
je comprends pas c'que je n'arrive pas à comprendre c'est que euh que euh
une certaine euh un certain laxisme ./ puisque [hna] (*nous*) on le sent ah c'est
vrais qu'on a une part de responsabilité mais y a aussi une responsabilité de
l'étudiant les étudiants ne veulent plus étudier

E : c'est vrai

P : (...) c'est vrai qu'elle a un bon niveau en langue française mais c'est pas
suffisant ./ c'est pas ça les études

E1 : malheureusement c'est ça la réalité

P : jusqu'à maint'nant j'ai j'ai refusé de eu :h

E1 : c'est pas un seul cas c'est plusieurs

P : [ʃandi] (*j'ai*) un autre cas [taʃ] (*du*) le groupe [fi] (*à*) le groupe sept qu'on
appelle le groupe des femmes ./ je ne vois presque personne [tgoulek] (*elle*
te dit) je veux décrocher juste la licence pour la promotion XXX

E1 E2 En : oui

P : je suis désolé c'est pas comme ça ./ on doit faire un choix ./ ben on
choisir ./ soit on se fait taper sur les doigts au niveau des études [woulla] (*ou*
bien) on se fait taper sur les doigts au niveau de eu :h des euh du
professionnel au niveau de son travail

P : (...) il faut faire des choix dans la vie ./ il faut faire des choix ./ c'est ça
pac'qu'euh il faut toujours être équitable moi je pense à ces étudiants qui sont
tout l'temps là mais qui n'arrivent pas ./ qui n'arrivent pas à avoir leur dix ./
c'est injuste ./ donc il faut travailler tout ça pour vous dire qu'il faut étudier
./ il faut étudier ./ il faut étudier

E2 : XXX ils ont créé des problèmes euh avant de venir même chez euh chez
nous

P : je sais ./ ben moi c'était le choc pour moi le jour du contrôle je voyais cinq ou six étudiants je pensais que les groupes euh ./ c'est vrai que j'ai les listes ./ mais j'étais très satisfaite [ana nechti ki nqari haka tlata rabfa oqsim billeh] (*moi j'aime bien lorsque je n'ai que trois ou quatre étudiants dans le cours je jure au nom de Dieu*) moi je suis très pénarde ./ XXX en amphi mais j'aime pas euh quand il y a beaucoup d'monde on n'arrive plus à gérer moi j'aime bien quand j'enseigne avec deux trois étudiants

P : (...) eu ::h quatrième phase ./ phase de documentation regardez on insiste euh on ne cesse d'insister sur euh ce point sur la documentation sur les lectures ./ c'est important ./ li ::sez [fla wjah rabi aqraw] (*pour l'amour de Dieu lisez*) quatrième phase de documentation ./ phase de documentation approfondie ./ approfondie et vous soulignez approfondie donc vous voyez y a une réflexion préalable ./ la documentation approfondie c'est quoi approfondie en langue arabe

E1 : [qiraa moufamaqa] (*lecture approfondie*)

E1 E2 En : XXX

P : (...) qu'est c'qu'il y a lieu de faire ./ vous êtes inscrits en master ça c'est la voie à suivre ./ c'est la voie à suivre ./ ça c'est me mémoire ce que vous devez mettre comme intitulé et c'est personnel hein pac'qu'c'est personnel vous allez consulter les différents mémoire au niveau d' la bibliothèque ./ est-c' que c'est clair ./ [dorka] (*maintenant*) on va choisir les euh sujets de recherche

P : (...) la deuxième perspective elle parle de ./ la linguistique liée à la linguistique textuelle elle s'est intéressée au produit fini ./ le texte et aux moyens XXX donc ça c'est un étalage de savoirs concernant les mots clés du sujet c'est clair > ./ vous avez vu il faut consulter les mémoire pour voir ce qui se fait au niveau du cadre théorique sinon une recherche XXX ./ le cadre théorique pac'que vous allez analyser eu ::h vous allez analyser votre corpus en fonction d'une théorie c'est clair > ./ vous allez analyser votre corpus en fonction des théories ./ qui sont qui existent

E3 : le cadre théorique on le met avant la conclusion >

P : avant l'analyse

E3 : a ::h l'analyse >

P : [heh] (*oui*) ./ alors attends ./ je eu ::h y a des euh y a des enseignants classiques qui disent euh ./ qui disent cette méthode elle est erronée c'est pas qu'elle est erronée mais on l'utilise plus ./ ailleurs encore ./ en France par exemple on fait analyse théorie analyse théorie ./ mais normalement dans un euh c'est pas le normalement ./ alors l'articulation c'est euh partie théorique partie analyse ./ partie théorique partie analyse mais il vous faut la théorie ./ la théorie c'est quoi c'est comme les ingrédients dans une recette de cuisine ./ tu as la recette ./ tu as la recette mais tu n'as pas les ingrédients tu peux préparer ta recette >

E1 : non non

P : c'est la même chose ./ alors tu as ton corpus il te faut la théorie pour pouvoir analyser ./ la théorie ./ c'est les ingrédients dans une recette de cuisine ./ et c'est pour ça qu'on parle de ./ documentation approfondie ./ c'est clair >

E1 E2 En : oui

P : pourquoi programmer les méthodologies de l'oral pourquoi [ʃlah] (*pourquoi ?*)

E3 : XXX de la soutenance

P : pac'que vous avez les soutenances ./ après la phase de la rédaction du mémoire ./ après la phase de la rédaction ./ vous avez une soutenance ./ vous avez vingt minutes ./ vingt minutes devant un jury et une assistance ./ vous avez un jury ./ vous avez un jury composé d'un président ./ de votre rapporteur qui est l'encadreur et d'un examinateur

P : moi je suis contre l'oral hein l'évaluation orale ./ ils m'ont obligé à la faire ./ les collègues euh ./ les autres collègues XXX alors ./ c'est quel nom monsieur le groupe deux

E5 : Abderrezak Sami

P : alors Sami ./ Abderrezak ./.../ tu vas choisir un roman

E5 : XXX

P : mais tu es un peu faire euh tu veux travailler sur autre chose >

E5 : XXX

P : moi j'essaie de te faciliter c'est par rapport à l'objet d'étude maint'nant si tu veux pas travailler sur un roman [rabi yseh] (*que vous ayez l'aide de Dieu*) eu ::h on peut changer hein je peux trouver autre chose ./ alors dites-moi sur quoi vous voulez travailler ./ j'ai plusieurs idées en tête mais ne n'sais pas eu ::h est-c'que euh ./ alors je me pose la question sur la faisabilité de la chose est-c'que c'est faisable ou pas est-c'que vous pouvez le faire ou pas ./ alors y a eu ::h proposition d'un projet de recherche ./ proposition aussi bon l'eu ::h l'euh ./ l'articulation présentée ./ proposition d'un projet de recherche ./ d'un projet de recherche ./ mais là il faut vraiment cerner pac'que vous poserez des questions

E2 : oui

P : deuxième eu ::h possibilité ./ c'est prendre un euh ./ un mémoire ./ prendre un mémoire de votre choix ./ un mémoire de votre choix ./ résumer mais vraiment hein ./ résumer les différentes le résumé [kamel] (*entièrement*) hein résumer les différentes étapes ./ alors j'ai :: ./ j'hésite sur ça

P : alors qu'est-c'que vous en pensez proposition d'un projet de recherche [woulla] (*ou bien*) prendre un mémoire de votre choix mais attention

E3 : un mémoire

E2 : un mémoire

P : attention je ne veux pas voire les mêmes travaux présentés par exemple si elle choisit de travailler sur euh le mémoire de XXX je n'veux pas voir un autre travail présenté au sein du groupe sur le même mémoire donc il faut toujours euh

E7 : varier

P : voilà ./ présenter euh par exemple faire passer un feuille eu :h sur laquelle vous allez mentionner les euh votre sujet de recherche votre thème de recherche ./ mais c'est pas l'œuvre ./ le euh le sujet de recherche que vous allez résumer

E1 : on doit d'abord consulter hein

P : et le présenter comme si vous étiez le candidat qui a passé euh qui a fait le travail ./ eu :h la deuxième est plus faisable hein

E1 E2 En : oui oui

E1 : oui pac'qu'on maîtrise pas la première déjà euh

P : non mais c'est faisable mais ça demande beaucoup de temps de recherche c'est faisable c'est faisable vous pouvez le faire

E1 : c'est comme si on prépare un avant-projet

P : et je voulais faire ça pour vous ./ ça c'est plus eu :h ./ ça vous rendra service ./ de toute façon même la deuxième ./ la deuxième c'est aussi rentable pour vous pac'que vous allez maîtriser mieux ./ l'euh la conception et la réalisation d'un mémoire mais il faut vraiment s'y mettre pac'qu' je vous poserez des questions sur le mémoire

P : (...) je n'vais pas respecter la liste ./ la liste donc je prends euh j'appelle au pif hein ./ vous faites passer sinon c'est zéro ./ je n'peux pas euh décaler je n'peux pas recaler je suis désolée ./ d'accord ./ passez l'information à vos camarades vous aurez trois semaines

E1 : euh neuf au bout d'une heure vous pouvez passer neuf étudiants

P : pas vraiment évident ./ alors dix minutes [hadouk ntaʃ] (*celles de*) huit heures il faut les zapper il faut les zapper disant cinq cinq étudiants passeront pac'que vous êtes déjà cinquante-deux vous êtes cinquante-deux euh sans les répétitifs

E8 : pour euh la proposition d'un projet de recherche est-c'qu'on va faire on propose un sujet puis on le traite

P : ah non tu le traites pas ./ alors quand on parle d'un projet de recherche ./ alors le euh la formulation du sujet ./ le choix du sujet ./ problématiser le sujet ./ eu ::h c'est toutes les étapes

P : faites passer s'il vous plait la feuille de présence

COURS N° 09

Longueur : 32 mn

P : (...) mais est-c'que eu ::h la présentation et la conception de ces deux éléments n'a pas changé

E1 : si

E2 : si

P : alors siii > si si si alors expliquez moi

E1 : euh les deux pour les schémas eu :h le eu ::h le destinataire et le destinateur on a pas apporter beaucoup d'importance

P : [sahiti] (*très bien*) alors un > ./ premier éléments surtout le premier schéma surtout le premier le deuxième euh [chouia] (*un peu*) mais le premier ./ XXX ./ peu importe ./ l'essentiel y a un message qui passe de A vers B de B vers A ./ enfin y a XXX peut être euh ./ de A vers B de A vers B de A vers B de A vers B ./ y a pas euh y a pas une interaction qui va dans le sens inverse XXX d'accord très bien [haya] (*allez-y*) ./ demoiselle au fond oui c'est quoi ton prénom

E3 : Hakima

P : Hakima oui mademoiselle Hakima

E3 : eu ::h XXX

P : [sahiti] (*très bien*) très ::s bien alors ./ tout c' qui est psychologique morale idéologique politique idéologique eu ::h religieux ./ eu ::h eu ::h sociologique tout c' qui concerne l'interne

P : (...) est-c'que c'est clair ./ sur le plan idéologique y a des choses que j'accepte et des chose que j'accepte pas ./ d'où par exemple les débats très euh ./ si on va parler maintenant du printemps arabe ./ y en a qui euh des arabes XXX sont pour [dork] (*maintenant*) ils sont contre ./ une intervention des pays occidentaux en Lybie y en a qui sont pour y en a qui sont contre

P : (...) on s'est dit non > les deux sont des êtres humains // les deux ont des compétences langagières et biologiques et XXX donc les deux // sont responsables de l'acte de communication // s'il y a ambiguïté moi je dis bonjour comment ça va [labes] (*bien*) et vous vous traduisez la chose autrement // le problème se pose pas à mon niveau moi j'ai envoyé un message donc à vous maint'nant de le traduire // si vous avez du mal à interpréter le problème se pose à votre niveau pas au mien // eu ::h je suis pas eu : comment dirais-je

E1 : responsable

P : responsable de l'échec // je ne suis pas responsable de l'ambigüité // et je suis pas la seule qui gagne si jamais la communication se déroule très très bien est-c' que c'est claire // les responsabilités sont devenues partagées // et du coup // et du coup l'interaction va dans un sens unilatéral ou dans un sens unilatéral // l'interaction [mabqatch troh men jiha troh w tji] (*ne va plus dans un seul sens il y a un va et vient*) dans les deux sens // elle va dans les deux sens j'envoie et je reçois j'envoie et je reçois

P : (...) le message y a une des théorie qui a eu ::h // qui a vraiment eu ::h tenté d'approfondir et d'analyser euh // très très bien le message qui euh qui est le model technique // c'est un modèle qui se base vraiment sur l'analyse du message d'accord // hein sur le contenu de l'interaction comment il est fait euh et ainsi de suite // alors // maint'nant // le message qu'est-c qu'on a ajouté oui :: eu ::h Choubeila

E4 : dans la première théorie le message unilatéral dans la deuxième théorie est bilatéral et dans les deux derniers ils ont ajouté les finalités de euh de d'un mot

P : le message ne peut pas être bilatéral [ɣlah] (*pourquoi*) pac'que j' te dis par exemple eu ::h lis c' que tu as écrit // ça c'est mon message // toi tu vas me dire mais madame je n'ai rien écrit // ça c'est ton message // unilatéral le message euh Choubeila // si c'était bilatéral [ana ngoulek] (*moi je te dis*) lis le message et toi tu me répons lis le message tu me rends mon message // le message n'est jamais bilatéral // est-c' que c'est clair // oui euh c'est l'interaction qui est bilatérale

E3 : dans les deux premiers schémas

P : oui

E3 : on a pas exposer l'eu ::h le le résultat

P : [sahiti] (*très bien*) très bien alors ./ le message eu ::h on a toujours ignoré une chose ./ l'être humain ./ lorsqu'il parle ./ lorsqu'il écrit ./ lorsqu'il essaie de transmettre un message // c'est qu'il a quelque chose à dire // il veut avoir un résultat sur l'autre

P : (...) il vous dit clairement que ./ l'être humain lorsqu'il communique ./ il ne communique pas seulement pour agir sur l'autre ./ [ana] (*moi*) ./ et j'ai mon interlocuteur quel est ton nom

E5 : Lamis

P : Lamia

E2 : Lamis

P : Lamis ooh comme XXX donc y a moi et Lamis ./ Lamis si jamais je lui parle bon ./ on est en train d'bavarder on disc eu :h [choufou] (*regardez*) ./ imaginez une discussion amicale à cent pour cent ./ alors on parle d'une personne d'une autre amie [nmanchrou] (*on parle d'une personne en son absence*) comme d'habitude [nahkiou] (*on parle*) et tout d'une autre amie ./ alors automatiquement ./ le message que je vais rass euh regardez bien l'eu ::h le schéma ./ regardez comment il est fait ./ regardez le modèle ./ regardez ./ [choufou] (*regardez*) ./ le modèle [rayah hek] (*il prend cette direction*) ./ [ana] (*moi*) le sujet un et Lamis le sujet deux ./ le sujet un lorsqu'il va envoyer un message ./ il va tester le message sur lui-même XXX ce qui va faire euh XXX je vais essayer de blesser Lamis je vais lui envoyer un message violent ./ j'ai envie de la voir pleurer ./ donc ./ pour l'insulter pour lui faire du mal je vais me baser sur des choses qui me font [ana] (*moi*) du mal ./ le message je le test sur moi-même ./ je me dis au fond de moi [ana] (*moi*) ça m' fait mal si quelqu'un me dit ça ./ donc automatiquement si je dis ça à Lamis elle aussi elle va pleurer ./ eu ça c'est l'inconscient ./ ça c'est l'inconscient ./ est-c'que c'est clair ./ le message avant de l'envoyer ./ avant de de d eu ::h de l'envoyer XXX

P : (...) est-c' que c'est clair ./ je teste le message sur moi-même des fois vous racontez des choses et vous pleurez XXX et on rigole ./ ça c'est l'essai du message sur vous-même ./ est-c' que c'est clair ./ et vous cherchez par-là de voir l'essai sur votre interlocuteur ./ tant qu'[ana] (*moi*) le message m'a fait pleurer il va faire pleurer Lamis ./ tant que le message m'a fait rire il va faire rire Lamis ./ des fois on raconte des blagues ça nous fait rire mais vraiment >

E3 : madame je voulais dire la fonction poétique dans le cadre euh carré de eu ::h l'écrit

P : l'écrit

E3 : eu ::h écrit ou euh ou langage soutenu

P : non ./ poétique c't'a dire que euh ./ lorsqu'on fait un message ./ même un message le plus grossier une grossièreté ./ on cherche à ajouter quelque chose qui va imprégner le message [taʃna] (*le nôtre*) ./ si je vais par exemple t'envoyer un message pour te dire bonne année ./ y a une fonction poétique [machi] (*non pas*) c'est-à-dire euh la poésie euh ./ c'est pas ça ./ c' t'a dire je vais organiser un message c'est l'organisation même du message ./ la conception même du message ./ ça n'a rien avoir avec euh l'euh ./ c'est pas la poésie l'euh le raffinement et je sais pas quoi c'est pas ça ./ c'est la conception même du message c'est la langue

P : (...) la conception même du message change ./ je vous donne un exemple ./ lorsque vous envoyez un SMS pour dire bonne année ./ à une amie intime ./ ou bien à eu ::h à un enseignant ou à une personne que vous respectez ./ est-c' que vous allez envoyer le même message

E1 : non

P : les meilleurs vœux les oiseaux les fleurs et le sais pas quoi ./ un message doit-être très euh une langue soutenue euh convenable et tout à ./ avec euh la personne avec les amis on peut s' permettre ./ lorsque la situation de communication change ./ le message change avec même si c'est le même

message // le message change avec // c'est pour ça qu'on vous dit là genre // d'ailleurs XXX c' t'a dire là y a la prise en considération de la typologie des messages // au début message on dit message // là on vous dit il y a des genres // y a des genres y a des tas de genres y a pas que la lettre comme genre // [f] (à) la lettre vous pouvez trouver [malyar] (*un milliard*) types // [malyar] (*un milliard*) types XXX y a vraiment un travail bien eu ::h profond // est-c' que c'est clair // le genre le message a plusieurs types

P : oui eu :h Nour

E6 : est-c' que dans le deuxième schéma // eu :h dans le même cadre XXX le destinataire comment est-c' qu'il pourrait interpréter le message la manière d'interpréter le message

P : [sahiti] (*très bien*) // l'interprétation // ça c' qu'on appelle // on se rapporte au destinataire beaucoup plus XXX le code maint'nant // le code // la langue utilisée // est-c' qu'on dit quelque chose sur la langue // Choubeila >

E3 : le code il change dans les deux XXX selon la région l'âge le sexe et l'aspect socioculturel et psychologique

P : [sahiti] (*très bien*)

E3 : des interlocuteurs

P : [sahiti] (*très bien*) // là // on parle // dans euh je vous donne un exemple // on prend comme XXX la variation // pac'que un // un jeune // il ne parle pas comme parle u :::n

E1 : un vieux un âgé

P : XXX alors // la langue // parlons de la langue française // la langue française // est-c'que elle est utilisée de la même manière par les jeunes et par les vieux

E1 E2 En : non non

P : non > elle n'est pas utilisée de la même manière donc

E5 : les vieux eu ::h XXX

P : : [sahiti] (*très bien*) ils roulent les R les jeunes eux ils déstructurent la langue ./ y a d euh y a des différences l'âge le sexe les femmes ont tendance à être plus prestigieu ::ses présieu ::ses eu ::h correctes raffinées ah les hommes non ils parlent ils s'expriment euh ah ils ne donnent pas assez d'importance à la chose ./ est-c'que c'est clair donc déjà la variation elle est toujours présente ./ deuxièmement

E3 : les langues

P : : [sahiti] (*très bien*) les registres de langue non on dit les registres de langue ./ les registres de langue là il y a la prise en considération des registres de langue lorsqu'on vous dit XXX acte forme style registres de langue ./ registres de langue ./ et oui parc'que euh je reviens toujours vers la langue française avec les amis vous utilisez un français>

E2 : familier

P : argotique à euh un arabe ./ familier argotique vous allez XXX français arabe vous allez mélanger les langues ./ avec quelqu'un que vous respectez vous n'allez pas utiliser un arabe euh relâché et tout ./ vous allez essayer de parler un ara ::b euh bien organisé eu :: h bien est-c'que c'est clair ./ en classe on va utiliser un français standard ou bien soutenu dans certains cas pour l'apprentissage pour les besoins de l'apprentissage mais ./ donc à l'extérieur avec les amis et tout on va pas parler ./ votre altesse alors est-c'que vous me permettez de < ./ alors cher ami est-c'que vous me permettez de prendre votre stylo ./ c'est pas comme ça qu'on parle à ses amis ./ je prends le stylo hé j'ai pris le stylo ah ./ XXX est-c'que vous réalisez la chose et là y a la prise en considération alors que avant non ./ avant c'était euh on vous dit il y a un code qui est la langue ./ avec Jakobson on a commencé à dire que y a une fonction métalinguistique et y a u ::n euh une variation par exemple si je vous dis ./ appliquez le schéma de communication de Jakobson sur euh eu ::h sur l'euh l'euh comment s'appelle euh sur les romans par exemple de Mohamed Dib [w] (*et*) Ahlam Mostaganemi on va voir que Mohamed Dib il a affaire le français et l'arabe XXX le roman est écrit en français mais il y a la présence de la langue arabe aussi dans quelques mots euh c'est beaucoup plus des termes utilisés mais pas des expressions chez Ahlem Mostaganemi par contre y a l'arabe standard pour la rédaction du roman et y a l'utilisation de certaines expressions carrément de certains proverbes ./ des des des des des expressions carrément ./ en euh en arabe

dialectale alors en arabe constantinois et arabe libanais je sais pas si vous avez euh lu ./ en tout cas y a l'utilisation de cette de cette de cette alternance et il faut toujours évoquer la chose ./ avec Hymes et tout ./ surtout Hymes il vous dit écoutez euh euh il faut dire le registre ./ est-c'que la langue et euh soutenu est-c'qu'elle est familière est-c'que c'est l'argot est-c'que c'est populaire est-c'que c'est euh standard est-c'que ah > ./ pac'que ça peut aider à définir justement l'euh la langue d'accord ./ euh pardon à euh pardon ./ à euh définir l'interaction hein ./

COURS N° 10

Longueur : 40 mn

P : (...) la première règle ./ la règle d'or dans la rédaction écrite ./ pac'que la première série c'était l'oral maint'nant c'est l'écrit ./ la première règle d'o :r hein une règle en or ./ dans toute rédaction écrite [ay haja tektbouha f denya] (*n'importe quel texte que vous rédigez dans toute votre vie*) ./ hein aérez ./ votre ./ écriture ./ aérez votre écriture [lwarqa lazem tetnefes kifef tetnefes lwarka machi teketbouli tebda men tokhlos men] (*il faut que la feuille respire mais comment elle respire vous n'allez pas m'écrire en commençant ici et en terminant là*) XXX pourquoi vous écrivez comme ça ./ laissez la marge surtout de ce côté-là

P : (...) mais un document sonore ./ une personne qui parle ./ bon pour un enseignant y a pas d'problème avec un prof ./ monsieur s'il vous plait vous pouvez reprendre j'ai pas bien assimilé l'euh le point ./ [njawebkoum] (*je vous répondrez*) c'est mon travail c'est la pédagogie c'est ça euh [ykon tayeh masmaʃch] (*il n'a pas suivi il n'a pas bien entendu*) l'étudiant [ygouli] (*il me dit*) madame [ʃawdi] (*prenez*) je reprends y a pas d' problème ./ mais dans une conférence séminaire colloque congrès [kima tgoulou ntouma] (*comme vous le dites*) eu ::h en train d'écouter quelque chose une personne importante un haut responsable ./ vous êtes en train de prendre note et vous ratez

E2 : je crois que cheque euh chaque eu ::h prise de notes est lisible par celui qui les écrit

P : exactement alors là je suis d'acc euh je suis à mille pour cent d'accord avec toi pac'que euh ./ la prise de note c'est un XXX intime ça a un rapport avec mon cerveau

E2 : oui

P : ça a un rapport avec mon cerveau tout l'monde ne met pas les les euh les méthodes de l'autre ./ vous pouvez me dire euh mademoiselle est-c' que vous pouvez m'expliquez ça pouvez m'expliquez ça pouvez m'expliquez ça là > le vais vous orienter ./ sinon soit vous donnez un autre sens soit vous n'allez comprendre pac'que c'est tout à fait personnel ./ [ani goulteilkoum] (*je vous ai déjà dit*) c'est personnelle c'est intime c'est comme vous voulez mais suivez XXX et essayez ./ de faire une belle présentation de la copie airez votre écriture essayez d'abrèger et essayez de schématiser ./ ça vous aide à être rapide [taʃ wahad yahdar w ntouma tejriou wrah] (*quelqu'un qui parle et vous courrez après*) vous pouvez pas le suivre vous n'êtes pas au même XXX est-c'que c'est clair > est-c'que c'est [ʃal] (*concernant*) la prise de notes ./ c'est clair > je passe à la deuxième technique >

E4 : alors on passe à la deuxième technique ./ la fiche de lecture ./ mettez technique numéro deux ./ alors ./ la fiche de lecture par contre elle n'est pas si personnelle que ça ./ par rapport à la prise de notes ./ je vais commencer par la fiche de lecture d'un roman [wmbaʃd] (*et après*) je passe à la fiche de lecture d'un euh d'un document scientifique d'accord [haka] (*ainsi*) pour faire eu ::h l'euh ./ le roman > ./ pac'que vous vous êtes invités beaucoup plus à eu ::h à lire des romans je sais ./ eu ::h c' qu'on vous demande de lire euh beaucoup plus eu ::h ./ ce qu'on demande à lire beaucoup plus à nos étudiants c'est généralement les romans les textes scientifique ./ c'est pour le master ./ donc on va faire la fiche de lecture l'eu ::h le roman [wmbaʃd ndireilkoum] (*et après je vous ferai*) le texte scientifique ./ le roman > ./ les mêmes consignes que par euh que pour la prise de notes ./ airez votre écriture [ani goulteilkoum hadi taʃ] (*je vous ai déjà dit cette idée de*) airez [dorka tesemʃouha daymen men ʃandi ana] (*maintenant vous allez tout le temps l'entendre de ma part*) airez votre écriture [hadi daymen tesemʃouha men ʃandi] (*vous allez tout le temps l'entendre de ma part*) toujours ./ toujours toujours toujours

P : (...) si jamais y a un évènement qui l'a marqué et qui marque tou :::s l'euh tous ces écrits ./ par exemple euh ./ il a perdu sa mère ou il a perdu son père ou on lui a empêché XXX un évènement dans sa vie qui l'a qui l'a euh qui l'a bouleversé sa vie qui a bouleversé sa vie et qu'on trouve dans tous les ouvrages ./ [hadak] (*celui-là*) il faut le signaler [gal] (*vous dites*) il a perdu euh la vue par exemple à l'âge de huit ans et c'est ça c'qui a eu ::h c'est ça c'

qui c'est ça c' qui fait que tous les héros généralement on voit le handicapé de la personne dans tous les héros qu'il choisit ./ ça vous savez sur le plan eu ::h critique littéraire ./ par exemple Victor Hugo le jour où il a dessiné l'image de Quasimodo Quasimodo XXX il boitait et tout ./ un psychanalyste a procédé à l'analyse de la vie de Victor Hugo et de son œuvre et on s'est rendu compte que c'est vrai ./ euh Victor Hugo se voyait laid par rapport à ses frères XXX par rapport [l khotou ʕlah] (*à ses frères pourquoi ?*) il était gros il était un tout p'tit peu bossu pac'que euh [smin] (*gros*) et il boitait et ne voyait pas bien ./ donc les défauts de son corps ./ XXX d'une manière très ::s très fine dans le personnage de quasi euh enfin il n'était pas Quasimodo mais c'était euh il y voyait son image est-c'que c'est clair > est-c'que c'est clair > et il y a y a mille œuvres maintenant si vous voulez prendre si vous voulez faire une analyse psychanalytique ./ hein des romans ./ vous pouvez voir que les romanciers ne créent pas les personnages [hakak men rwasihom] (*librement de leurs têtes*) y a toujours l'espect eu ::h

E1 : personnel

P : personnel surtout les choses qui touchent surtout les choses qui euh ./ est-c'que c'est clair > ça se voit d'une manière ou d'une autre dans euh dans euh sur euh sur c'qu'on écrit ./ est-c'que c'est clair > ./ sinon [lahkaya taʕ] (*l'histoire de*) il a écrit mille et un livre [w] (*et*) il a fait des études incroyables [w hot lhih] (*et met de côté*) ce n'est pas la peine ./ soyez carré au maximum XXX est-c'que c'est clair > [hadouk lahkayat oukoul] (*toutes ces histoires*) à supprimer ./ à supprimer ./ lisez lorsque vous faites la recherche liez sur la vie ./ sur la vie de l'auteur ./ si jamais vous trouverez un truc important qui euh que vous pouvez euh mettre ou reliez ou être en relation avec euh ./ avec la la euh l'analyse oui > mais si jamais c'est un élément qui n'a rien avoir [mathotoholich maneshaqouch maneshaqch neshaq haja li] (*ne me le mettez pas je n'en ai pas besoin*) qui se rapporte à le roman que j'étais en train d'analyser est-c'que c'est clair >

E1 : oui

P : (...) les personnages vous allez dire madame euh euh personnage XXX madame personnages principaux [w mbaʕd] (*et après*) eu ::h secondaires je dis non ./ qui vous a dit personnage principaux personnages secondaires [makach lahkaya hadi khlass] (*cette histoire n'existe pas*) XXX

E5 : mais le héro

P : euh le héros ol n'est pas principal ./ imaginez que le héros [hahou] (il *est là*)

E5 : mais sans les autres il euh

P : sans les autres très bien sans les autres ./ il est là [hahou] (il *est là*) le héros ./ les autres sont là ./ autour de lui ./ alors si jamais il y a pas le héros [hada] (*celui-là*) euh il y a pas les autres ./ le héros euh

E1 : il sera rien

P : [kifeh] (*comment*) il peut être héros ./ ce sont les autres qui vont compléter l'histoire [taʃ] (*de*) le héros [hada] (*celui-là*)

P : les thèmes ./ par exemple y a des thèmes qui sont plus présentes que les autres ./ par exemple lorsque je vous dis ./ allez > ./ quels sont les thèmes présents dans mada eu ::h dans madame Bovary ./ j'ai posé la question y en a qui eu

E1 : l'infidélité

E2 : l'amour

P : l'infidélité l'amour l'insatisfaction je sais pas quoi ./ [chouf chouf koul wahad] (*regarde regarde chacun*) comment il va dire le thème dominant ./ pour eu :h pour elle c'est l'infidélité ./ pour euh pour elle c'est l'euh l'euh l'amour pour moi c'est l'insatisfaction eu :h pour moi c'est le rejet ./ pour d'autres étudiants [galouli] (*on m'a dit*) madame c'est l'insatisfaction elle n'est pas eu ::h elle n'est pas satisfaite ./ chacun de nous analyse la situation selon sa eu :h sa propre euh

E1 : sa vision

P : selon sa vision ./ XXX des thèmes qui sont flagrants ./ qui marquent leur euh leur présence ./ alors vous les classez ainsi premier thème deuxième thème troisième thème [kima ngoulou bmaʃrifetkoun] (*comme on dit à votre façon*) ./ le rejet où est le rejet ./ l'insatisfaction où est l'insatisfaction où est l'amour et où est l'infidélité et où est où est où est ./ et analysez le thème ./ analysez le thème ./ alors après les thèmes ./ le cadre spatiotemporel

P : alors c'est quoi le cadre spatiotemporel ./ vous allez euh préciser ./ les lieux où se sont déroulés les évènements ./ généralement y a un lieu y a un endroit y a un pays il y a euh ./ dans lequel > ./ se sont déroulés les évènements ./ [gal srat lhaja hadi f leblasa leflania] (*vous dites tel évènement s'est déroulé dans tel endroit*) ./ est-c'que c'est clair > ./ et bien sûr vous donnez des euh tous les indicateurs que l'auteur a donné ./ les lieux ./ le temps la même chose

P : y en a qui vous disent vers la fin ./ donnez votre avis ./ moi je trouve que [hadi taf] (*cette question de*) donnez votre avis euh un étudiant eu ::h qui n'a même pas le master ./ eu ::h non ne donnez pas votre avis ./ ne donnez pas votre avis ./ pac'que [ʃlah] (*pourquoi ?*) ./ je sais on vous a pas initié à ça ./ mais donner votre avis sur un euh un roman [woulla] (*ou bien*) un livre et tout ./ ce n'est pas dire ./ il est bien ./ il est pas bien vous n'êtes pas aptes à dire ça

E1 : hein mm mm

P : [hadak] (*celui-là*) il est bien [hadak] (*celui-là*) il n'est pas bien ./ vous n'êtes ni critiques littéraires ni philosophe ni euh ./ vous n'avez même pas une formation donc ne donnez pas votre avis ./ analysez ./ contentez-vous d'analyser pour le moment [nhar] (*le jour où*) le master [brabi nchallah] (*si Dieu le veut*) et euh les études eu ::h poussées ah vous serez en mesure de faire ce genre de eu :h de choses ./ d'accord ./ bien est-c' que vous avez bien compris l'euh l'euh les trucs

E1 E2 E3 : oui oui

P : est-c' que vous pouvez XXX à la fiche de lecture d'un texte scientifique

E1 : oui

P : bien ./ [choufou] (*regardez*) la fiche de lecture pour un texte scientifique est la même que pour un roman bien ./ les mêmes indications sur la clarté et la lisibilité ./ laissez la marge et ./ là au milieu ./ technique numéro trois hein ./ technique numéro trois fiche de lecture d'un texte scientifique ./ technique ./ d'écriture ./ d'un texte scientifique ./.../ lorsque je vous ai parlé en l'occurrence pour le roman ./ c'est la même indication XXX pour le texte

scientifique ./ et tout d'abord c'est quoi un texte scientifique ./ qu'est-c' que ça peut être un texte scientifique >

E3 : porte des réalités ./ incontournables

P : quelles sont les catégories que vous connaissez des textes scientifique >

E3 : l'objectivité

P : mais no :::n

E4 : madame XXX

P : alors ./ texte scientifique vous serez amenés euh ./ XXX vous le gardez et restez attentifs [mʃaya] (*avec moi*)

E1 : mademoiselle je peux m'absenter mercredi prochain

P : tu peux tout faire (en riant) ./ [aktini bark] ./ [akhtini bark] (*seulement laisse-moi tranquille*) (avec un ton ironique)

E1 : (l'étudiante rit)

P : qui peut effacer le tableau

(Une étudiante se porte volontaire)

P : [sahiti] (*très bien*)

E1 : bon courage

P : merci :::

COURS N° 11

Longueur : 50 mn

P : (...) et le second de Voltaire ./ auteur français du ./ dix-huitième siècle ./ et euh mademoiselle >

E1 : oui je m'excuse monsieur je m'excuse

P : nous avons ./ proposé la comparaison de ces deux textes ./ selon la méthode de comparaison que nous avons étudié dans le premier semestre ./ nous allons commencer par la première étape ./ l'étape de l'élaboration

E1 : de l'hypothèse

P : de l'hypothèse ./ sur la base

E1 : la relation

P : des informations ./ littéraires que nous avons trouvé dans ce dictionnaire

E1 : de tous les euh

P : XXX et on vous a demandé de rédiger cette hypothèse sur la relation

E2 : (un étudiant qui arrive en retard) bonjour monsieur

P : oui

E2 : je peux entrer

P : allez /.../ elle nous a proposé de ./ euh rédiger de faire une rédaction de la première étape ./ c'est-à-dire l'élaboration de la ./ de l'hypothèse ./ pour avoir des plus ./ un ensemble de plus ./ deux plus égal un point en plus dans la note du contrôle

(On frappe à la porte et une étudiante entre)

P : il faut venir à l'heure ./ à chaque fois je m'arrête je vous demande euh ./ il faut venir à l'heure s'il vous plait

E3 : pardon monsieur

P : oui ./ bon on va commencer le plan par ./ ./ troisième année groupe >

E1 : deux

P : groupe deux >

E1 : oui

P : troisième année groupe deux < ./ alors troisième année groupe

E1 : deux

P : groupe huit groupe trois et groupe deux ./ vous commencez >

E1 : eu ::h oui

P : le nom s'il vous plait

E1 : Abdelaziz Nadia

P : Abdelaziz >

E1: Nadia

P: Nadia

P: alors ./ pour comparer in faut une méthode de comparaison

P : très bien

E1 : cette étape de comparaison se compose de trois étapes ./ la première étape c'est l'élaboration d'une hypothèse sur la relation qui peut exister entre les deux auteurs

P : très bien

E1 : que je vais comparer ./ l'auteur français et l'auteur anglais

P : très bien

E1 : nous allons comparer ./ est-c'qu'il y a une relation entre eu ::h Shakespeare l'auteur anglais et euh Voltaire l'auteur eu ::h français

P : très bien

E1 : bon ./ il y a des traductions et des adaptations

P : très bien

E1: eu ::h j'ai écrit euh [to be or not to be] entre parenthèses et la traduction de Voltaire // alors Voltaire a repris // le monologue de Hamlet et euh il l'a traduit // il l'a adapté eu ::h il l'a euh // Voltaire a repris le monologue de Hamlet Shakespeare et il l'a traduit et adapté par Voltaire // il a été ada euh // donc il y a une relation entre les deux // Voltaire et Shakespeare // Shakespeare c'est l'émetteur et Voltaire c'est le récepteur // et l'objet de l'échange entre les deux c'est les éléments qui composent // les deux eu ::h monologues // Shakespeare est le plus ancien c'est lui qui a influencé euh Voltaire // eu :h Voltaire qui est le plus récent // récent euh // c'est-à-dire Voltaire c'est un écrivain du dix-huitième siècle e ::t Shakespeare c'est l'aut eu ::h c'est l'écrivain du seizième siècle /.../ Shakespeare eu ::h le grand père et Voltaire c'est le fils // c'est-à-dire Shakespeare il était l'ancien le grand e ::t Voltaire c'est

P : l'émetteur c'est la source la source

E1 : la source

P : la source d'inspiration c'est Shakespeare // la source de Voltaire c'est Shakespeare d'accord

E1 : d'accord

P : sur le plan du théâtre

E1 : sur le plan du théâtre alors la relation c'est une relation de traduction et une relation d'influence // eu ::h l'approche anglaise et l'approche française // pour les anglais Shakespeare c'est le génie de la culture anglaise // pour les français Voltaire c'est le génie de la culture française // eu ::h Voltaire a subi l'influence de Shakespeare c'est une influence par protestation

P : oui

E1 : eu ::h bon // bon l'émetteur bon c'est Shakespeare on a dit eu :h il vivait à la montagne // eu ::h son texte c'était l'hypotexte // pour voltaire son texte était l'hypertexte pac'que il a repri de euh de Shakespeare // eu ::h en Angleterre Voltaire a vécu douze ans d'exil // euh il a représenté les siècles de lumière // c'est un poète et philosophe militant // Voltaire était contre le fanatisme religieux eu ::h il est pour la raison et la tolérance il était bourgeois // il était bourgeois e ::t c'est tout // euh c'est l'homme de savoir et encyclo euh ency euh encyclopédie

P : oui >

E1 : il était jaloux de Shakespeare

P : hein ./ et il l'a traité de >

E1 : eu ::h

P : génie barbare

E1 : génie sauvage > il l'a traité

P : barbare barbare

E5 : barbare et sauvage

P : il n'a pas dit sauvage mais il dit barbare

E1 : barbare

E5 : c'est la même chose hein barbare et sauvage

P : oui je sais mais Voltaire a dit barbare

E5 : c'est presque la même chose

P : ce qui a provoqué la colère des anglais

E5 : des anglais oui

P : ils n'ont pas accepté ça

E1 : c'est tous c' que j'ai

P : oui ./ la conclusion >

E1 : eu ::h y a une influence eu ::h

P : voilà comment on fait la conclusion ./ tous les éléments

E1 : tous les éléments

P : de la formation littéraire ./ contenus dans le dictionnaire ./ les auteurs de tous les temps de tous les pays XXX nous autorise à dire qu'il y a une relation ./ relation littéraire ./ relation littéraire ./ entre ./ William Shakespeare le génie anglais ./ et voltaire le génie français

E1 : français

P : pourquoi je dis parc'que ././ aujourd'hui même aujourd'hui on dit la langue française c'est la langue de Voltaire ././ pour l'anglais on dit la langue anglaise c'est la langue de Shakespeare ././ pour l'Allemagne la langue de Goethe pour la Russie la langue

E7: XXX

P : Goethe Goethe

E1 : Goethe

P : la Russie c'est Pouchkine ././ [elʃarabia loɣhat el jahid] (*l'arabe c'est la langue d'El Djahid*)

E1 E2 En : *El Djahid El Djahid*

P : etcetera et cetera ././ bon Nadia j'ai bien aimé votre exposé vous avez deux plus

E1 : merci

P : voilà ././ c'est très bien ././ alors on vous conseille Nadia de chercher dans l'internet ././ Voltaire en Angleterre et Shakespeare en France vous allez trouver beaucoup d'éléments qui vont enrichir votre travail et donner plus de crédibilité à votre eu ::h rédaction à votre texte ././ Voltaire > en Angleterre et Shakespeare en France

E1 : Shakespeare en France

P : vous savez cherchez dans l'internet

E1 E2 En : oui oui

E6 : euh normalement c'est l'inverse

P : non c'est Voltaire

E6 : Voltaire est un anglais

P : en Angleterre et Shakespeare en France ././ pourquoi parc'que l'influence de Shakespeare en France surtout

E6 : a ::h

P : sur les auteurs et parmi les auteurs Voltaire ./ vous allez trouver beaucoup d'choses sur ça ./ et Shakespeare eu :h Voltaire en Angleterre vous allez trouver des éléments d'information sur voltaire comment il a connu l'anglais comment il a connu eu ::h Shakespeare

E1 : maitriser la langue

P : il eu :h il est allé voir euh ses pièces de théâtre ./ jouées à Londres etcetera et cetera

E1 : en France normalement

P : hein ./ Voltaire était exilé en Angleterre

E6 : en Angleterre oui

P : le pays de ./ Shakespeare ./ en Angleterre il a vu les pièces de théâtre de William Shakespeare jouées par des acteurs anglais ./ d'accord

E6 : oui en Angleterre oui

P : et il a traduit eu ::h Hamlet ./ le texte que vous avez entre les mains

E6 : oui

P : il a écrit un livre sur l'Angleterre ./ sur la littérature anglaise euh sur le système politique euh le système économique le système commercial l'armée ./ et il a adm euh il a une admiration pour l'euh l'Angleterre et il a fait la comparaison entre la France et l'Angleterre et il a pris position pour l'Angleterre ./ mais de retour en France il a attaqué >

E1 E2 En : Shakespeare Shakespeare

P : pourquoi il l'a attaqué

E1: il est jaloux de lui

P : oui jaloux de lui parc'qu'il voulait eu ::h prendre sa place ./ et devenir le grand auteur de la France au dix-huitième siècle à la place de William Shakespeare ./ et comme vous le savez il y a un proverbe qui dit ./ quand on veut tuer son chat on l'accuse de rage ./ donc les attaques de Voltaire ne sont pas euh ne sont pas justes ./ Shakespeare est un génie international ./ tout l'monde aujourd'hui partout dans le monde connaît [to be or not to be] ./ même nous on XXX

E1 E2 En : oui oui

P : donc est-c' que vous connaissez un proverbe de Voltaire >

E1 E2 En : [to be or not to be]

E1: Shakespeare

P : ça c'est Shakespeare ././ bon qui a le plus d'influence dans le monde

E6 : c'est Shakespeare

P : c'est Shakespeare ././ mais malheureusement Shakespeare est plié dans ././ dans les montagnes ././ et son père était pauvre ././ et voltaire qui était riche

E6 : un bourgeois

E1 : un bourgeois oui

P : et bourgeois et vivait dans les XXX

E6 : la haute classe

P : la haute classe et surtout dans la cours des rois ././ que ce soit en France en Angleterre en Hollande et à Rome ././ il était toujours dans ././ la haute classe ././ donc Voltaire a voulu attaquer Shakespeare dans un point faible c'est son lieu de naissance ././ qui est la montagne

E1 : la camp euh la montagne

P : comme les gens de la ville n'aiment pas les gens de la montagne

E1 E2 En : XXX

P : [douari tgoulou douari] (*villageois vous dites villageois*)

E1: (l'étudiante rit) un villageois

P : justement c'est ça ce que voltaire a voulu dire à propos de Shakespeare

E1 : pac'que il a pas trouver d'autres points donc euh

P : voilà

E1 : pour le traiter ././ le euh le seul point euh qui était euh négatif pour Voltaire c'était que Shakespeare vivait dans la montagne

P : oui il est né dans la montagne d'un père d'un père ./ d'un père eu ::h
pauvre agriculteur ./ alors que le père de Voltaire était un notaire

E : un homme d'affaire (ton ironique)

P : et vous qu'est-c'que vous préférez Voltaire ou euh

E6 : Shakespeare bien sûr

E3 : Shakespeare <

E1 E2 En : Shakespeare Shakespeare <

P : qu'est-c'que vous préférez > ./ la personnalité anglaise ou la personnalité
de euh de eu :h Voltaire

E6 : Voltaire

E1 : Voltaire aussi a euh ./ je préfère Voltaire

P : qu'est-c'que vous préférez

E1 : Voltaire la culture française

E8 : XXX

P : j'ai dit qu'est-c'que vous préférez ./ la personnalité anglaise de
Shakespeare ou la personnalité française de Voltaire ./ XXX vos préférences

E4 : je préfère Shakespeare sans Shakespeare il n'y a pas d' Voltaire

P : il n'y a pas >

E1 E2 En : XXX voltaire

P : oui ./ et le texte que vous avez entre les mains c'est la traduction de
Shakespeare ./ et vous ./ oui

E9 : moi je préfère Shakespeare la source mais euh même Voltaire a des euh
il est doué encore

P : voilà Voltaire aussi est littérairement encyclopédique ./ il était savant ./
chimiste

E1 : médecin

P : médecin ./ médecine la XXX aussi homme de lettre poète ./ homme de théâtre

E6 : hein Shakespeare

P : Voltaire >

E1: Voltaire

P: oui ./ philosophe ./ mathématicien ./ je vais vous citer une citation ./ c'est mathématique regardez qu'est-c'qu'il dit

E6 : des formules (ton ironique)

P : c'est Voltaire qui le dit écoutez bien ./ toute certitude ./ toute certitude ./ est-c'que vous m'écoutez

E1 E2 En : oui oui

P : toute certitude ./ qui n'est pas une démonstration mathématique ./ n'est qu'une probabilité

E6 : XXX

P : probabilité ./ probable

E1 : probable oui

E4 : [ihtimalate] (*les probabilités*)

P : toute certitude ./ qui n'est pas une démonstration mathématique n'est qu'une probabilité

E1 : oui

P : ça c'est l'esprit scientifique

E6 : mathématique

P : mathématique

E6 : oui

P : donc il était aussi mathématicien ./ il était un homme ./ eu :h encyclopédique il connaît un peu de tout ./ euh il a connu le Coran euh il euh connu l'arabe donc le prophète il a écrit d'ailleurs une pièce de théâtre

Mahomet ./ il a connu la Chine la littérature chinoise la littérature russe américaine tout ./ il travaillait quinze heures par jours sans arrêt ./ quinze heures par jour

E8 : où il travaille

P : pardon

E8 : où il travaille

P : il travaille dans son château ./ son château était eu ::h ./ comment dire euh la Mecque de toute l'Europe ./ tout l'monde viens voir Voltaire ./ tout l'monde ./ les américains les français surtout les eu ::h les italiens ./ le ::s les hollandais les allemands ./ las anglais les belges les suisses ./ tout l'monde prend eu :h les moyens de transport et se rend chez Voltaire et Voltaire il les reçoit ./ et en plus il était riche il savait faire les affaires ./ parc'qu'il travaillait beaucoup et il a une intelligence exceptionnelle ./ il a su se faire une fortune ./ tout en travaillant dans le domaine de la littérature de la poésie du théâtre de la philosophie et les sciences les maths la chimie la physique etcetera etcetera ./ c'est un phénomène ./ c'est un phénomène ./ bon ./ est-c' qu'il y a un autre qui veut nous parler de c' qu'il a fait ./ oui le nom s'il vous plait

E8 : Affaki

P : Affaki ./ Affaki oui

E8 : Romaissa

P : Romaissa >

E8 : Romaissa

P : Romaissa

E8 : oui

P : d'accord

E8 : je commence

P : oui oui oui

E8 : XXX la relation entre les deux Shakespeare et Voltaire ./ euh il faut chercher la relation littéraire dans le dictionnaire de tous les temps et de tous les auteurs

P : de tous les temps et de tous les pays ./ regardez [hahou] (le voilà)

E1 E2 En : (rires)

P : de tous les temps et de tous les pays

E8 : eu :h dictionnaire des auteurs

P : de tous les temps > ./ et de tous les pays

E8 : d'accord ./ on commence par la vie du plus récent ./ qui est le récepteur Voltaire ./ euh il était un écrivain et un philosophe né au dix-septième siècle et mort au dix-huitième à Paris ./ il était bourgeois et a été considéré comme un homme de savoir encyclopédique ./ il représente le siècle de lumière ./ Voltaire se dirige XXX en Angleterre ./ avant d'y aller il a été emprisonné par les XXX par les fanatiques ./ pour lui les raisons du fanatisme sont fausses ./ il a vécu dans le pays de Shakespeare XXX il était proche de lui ./ il a assisté à toutes ses pièces XXX en Angleterre Voltaire a vécu deux ans ./ au cours desquels il a analysé la vie et les activités de la nation anglaise ./ il a pris position pour le système politique religieux anglais ./ e :t euh et il est allé jusqu'à traiter son pays d'arriéré par rapport à l'Angleterre ./ parce qu'il a trouvé ce qu'il n'a pas trouvé chez lui ./ il a trouvé aussi le nationalisme ./ pendant ces deux ans il a écrit un ouvrage célèbre intitulé les lettres anglaises ou les lettres philosophiques

P : sur l'Angleterre

E8 : oui

P : sur tous ./ tous les systèmes en Angleterre ./ le système politique ./ parlementaire ./ littéraire ./ philosophique ./ l'armée ./ la politique tout tout l'Angleterre et donc les lettres anglaises ou les lettres philosophiques

E8 : ce texte est euh est un extrait et qui est lié à une tradition pièce de théâtre nommée Hamlet de Shakespeare

P : ah eu :h les lettres anglaises ./ contient une tradition de Hamlet et votre texte c'est monologue de Hamlet ./ donc votre texte est de ./ lettres anglaises

// le texte que vous avez entre les mains // voilà ce texte-là > // nous avons lu le texte la dernière fois

E8 : oui // euh de retour en France son livre a été rejeté // pac'qu'il a pris position pour l' Angleterre contre la France // XXX au point de dire que celui qui ne connaît pas Shakespeare est un ignorant // euh et comme il voulait prendre sa place il était jaloux de lui // eu ::h cette jalousie l'a poussé à déclarer que William Shakespeare est génie barbare // c'est-à-dire n'est pas civilisé // puisqu'il était un bourgeois de Paris et Shakespeare était né dans les montagnes // eu ::h c'est une insulte les anglais n'ont pas accepté cela // et l'ont attaqué // eu ::h pour les anglais aucun être ne peut égalé Shakespeare // d'ailleurs ils appellent leur langue la langue de Shakespeare // alors que pour les Français c'est voltaire // Voltaire voulait remplacer Shakespeare comme un grand intellectuel en France // il voulait le chasser et occuper sa place // il l'a dé eu :h discrédité eu ::h // tous ces éléments renvoient à c' qu'il y a euh // tous ces éléments renvoient à c' qu'il y a une influence // euh il l'a accepté tout en l'attaquant XXX

P : XXX pour donner de la crédibilité à votre travail // et ça c'est pour tout l'monde // quand on veut donner une crédibilité à notre travail // il faut citer la référence // c'est-à-dire d'où vous avez ramené vos informations

E8 : le site >

P : voilà // si vous ne citez pas votre référence // votre travail n'est pas crédible // d'accord > citez la source // j'ai consulter tel ou tel livre tel ou tel ouvrage j'ai consulté eu ::h une œuvre littéraire par exemple XXX un texte électronique euh donnez une référence // cette référence ou ces références donne avec le travail une crédibilité scientifique // et par conséquent la note devient plus bonne plus intéressante // donc il faut citer que vous avez trouvé des éléments littéraires // hein

E8 : tous ces éléments de l'information littéraire // eu ::h trouvées dans le dictionnaire des auteurs

P : oui >

E8 : euh nous ont permis à dire qu'il y a une relation entre les deux // c'est-à-dire que Voltaire a connu Shakespeare a traduit Shakespeare a aimé Shakespeare et à la fin attaqué Shakespeare prendre sa place

P : pour prendre sa place ./ pour le détrôner comme on dit ./ pour le détrôner et prendre sa place ./ très bien OK ./ vous avez votre plus ./ oui > c'est quel nom

E9 : Benariba Houda

P : Benaraba Houda

E9: Benariba Houda

P: oui >

E9: eu:h la source euh c'est XXX

P : voilà très bien

E9 : euh pour faire une réussie comparaison il faut étudier

P : une euh une comparaison réussie ./ une comparaison réussie ./ oui >

E9 : il faut étudier la vie des deux euh auteurs et on commence par la vie du récepteur ./ François-Marie Arouet dit voltaire le génie français doué du dix-septième à dix-huitième siècle ./ celui qui ouvre le monde du théâtre sur la littérature anglaise et spécifiquement de William Shakespeare ./ puisqu'il avait toujours les yeux envers l'Angleterre ./ où il trouva la tolérance et le rationalisme dont il a pour dont il a été pour ./ eu ::h Voltaire a analysé la vie euh et les activités de la nation anglaise ./ et a pris la position pour le système politique religieux anglais ./ et traité son pays arriéré par rapport à l'Angleterre où il a trouvé la liberté ./ au retour en France euh il a trouvé tous les auteurs euh eu ::h adorant euh adoré euh adore eu :h

P : (en tapant sur le bureau) Djebroune > (avec un ton nerveux)

E9 : Shakespeare ./ pour eux celui qui ne connaît pas Shakespeare eu ::h

E1 : c'est un ignorant

E9 : est un ignorant

P : XXX qui a existé au dix-huitième siècle en France lorsque Shakespeare l'homme ./ l'homme de lettre le plus admiré par les français ./ et on disait celui qui ne connaît pas Shakespeare et un ignorant

E6 : est un ignorant

P : comme aujourd'hui l'informatique // tout l'monde aime l'informatique et on dit // celui qui ne connaît pas l'informatique et l'anglais

E1 : c'est un ignorant

P : est un ignorant // hein

P : au retour en France il a été rejeté car il a pris la position avec l'Angle eu :h l'Angleterre // et là-bas en France tout l'monde préférait XXX par Shakespeare // Voltaire devient jaloux de Shakespeare et a dit eu :h // William Shakespeare est le génie sauvage

P : génie barbare

E9 : barbare // car il voulait chasser Shakespeare de France pour regagner sa place XXX devient le grand dramaturge français

P : et la suite la conclusion

P : Voltaire XXX a connu Shakespeare traduit Shakespeare a aimé Shakespeare puis euh puis à la fin il a attaqué euh il l'a attaqué pour prendre sa place

P : donc dans ce cas-là on dit il a subi l'influence par protestation

E1 : par protestation

P : par protestation // il a accepté Shakespeare mais il proteste // bon // notre eh exposé donc l'introduction // la citation d'la référence // et la conclusion // la prochaine fois essayez de tenir compte de ça // citez la référence // d'où vous avez ramené l'information XXX un livre un ouvrage // un ouvrage reconnu par le monde entier comme cet ouvrage là c'est le monde entier qui le connaît // tout l'monde connaît ça tout l'monde // dictionnaire des auteurs de tous les temps et de tous les pays de Laffont Bompiani // il y a un autre dictionnaire des œuvres de tous les temps et de tous les pays de Laffont Bompiani // moi j'ai le dictionnaire des personnages de tous les temps et de tous les pays de Laffont Bompiani aussi // quand vous citez la référence votre travail // devient vraiment un travail qui a de la valeur scientifique // alors vous avez votre plus // un autre qui veut eu :h // voilà // quel nom

E10 : Bouchrif Warda

P : Cherif Warda

E10 : Bouchrif Bouchrif

P : Bouchrif

E10 : Bou > Bouchrif

P : Bouch // line euh

E10 : Bouchrif

P: Bouchrif // Bouchrif Warda // oui > [tfadli] (*allez-y*) Bouchrif Warda

E10 : pour prouver l'hypothèse dans la relation entre Voltaire et William // on doit chercher toutes ces informations // dans le dictionnaire de tous les temps et de tous les pays

P : hein

E10 : eu ::h on commence par euh le plus récent qui est Voltaire // Voltaire est né dans la ville de Paris // il se dirige par son cœur en Angleterre ou il s'y exilé // il a vécu dans le pays de William Shakespeare pendant deux ans // euh Voltaire a réussi à avoir une relation d'amitié avec la reine d'Angleterre // il a été assisté à une des pièces de théâtre de William //.../ euh il a euh // il a vécu deux ans en Angleterre au cours desquelles il a analysé les activités de la nation anglaise // il a pris position pour le système politique anglais // euh il est allé jusqu'à traité eu ::h traité son pays d'arrière par rapport à l'Angleterre // et voltaire était jaloux d'euh Shakespeare et il a décrété que William Shakespeare est un génie barbare // tous ces éléments // normalement c'est la conclusion <

P : oui oui

E10 : pour les anglais // rien ne peut égaler William // et pour les français rien ne peut égaler Voltaire

P : très bien

E10 : euh pour c'qui est de la conclusion < // tous ces éléments nous autorisent à dire euh qu'il y a euh qu'il y a

P : [essenay] (*attends*) tous ces éléments littéraire contenus dans >

E10 : contenus dans le dictionnaire des auteurs

P : dans le dictionnaire des auteurs de Laffont Bompiani ./ ouï

E10 : nous autorisent à dire qu'il y a une relation entre William le génie anglais et Voltaire le génie français ./ eu ::h ./ et donc euh Voltaire a subi l'influence par protestation

P : oui l'influence de eu ::h de Voltaire par

E10 : de William par eu :h protestation

P : qui est une influence par protestation OK très bien ./ très très bien ./ alors oui ./ le nom

E11 : Beguelleh Choubeila

P : oui

E11 : les deux textes à comparer sont ./ l'euh l'euh ./ sont la pièce théâtrale Hamlet de Shakespeare traduit par euh Voltaire

P : oui

E11 : eu ::h donc c'est Shakespeare qui est l'émetteur et Voltaire c'est le récepteur ./ le texte eu ::h de Shakespeare c'est l'hypotexte et le texte de eu ::h Voltaire c'est l'hyper texte

P : hein

E11 : on dit que Shakespeare euh Shakespeare euh c'est le génie de la culture anglaise et Voltaire euh ./ Voltaire ./ c'est un euh c'est le génie de la culture française il représente le siècle des lumières ./ euh c'est un poète philosophe militant ./ eu ::h était contre le fanatisme religieux ./ il a été pour la raison et la tolérance ./ il était bourgeois vivait à Paris avec la haute classe ./ ses 'dées diff euh ses idées étaient différentes par rapport euh ./ par rapport aux idées de son époque et de son pays ./ ses deux ans de prison l'ont poussé à aller en Angleterre ./ l'ont poussé à aller en Angleterre ./ les facteurs qu'ils ont euh qu'ils ont aidé

P : qui l'ont aidé > ./ qui l'ont aidé

E11 : qui l'ont qui l'ont

P : L apostrophe O N T oui

E11 : qui l'ont aidé dans l'Angleterre c'est euh

P : XXX oui la maîtrise de la langue

E11 : la maîtrise de la langue la bonne relation avec la reine ou l'euh ou l'exil
./ euh euh c'est une euh on dit que Voltaire c'est une euh encyclopédie ./ euh
consiste à dire que euh Voltaire a connu Shakespeare a traduit Shakespeare a
aimé Shakespeare et à la fin attaqué euh attaqué Shakespeare ./ pour euh pour
prendre euh sa place pour la simple raison qui est Shakespeare est un euh est
un génie euh barbare ./ eu ::h l'influence dans euh dans cette comparaison
c'est une influence par protestation ./ pac'que eu ::h euh Voltaire protestait
Shakespeare et Shakespeare influence Voltaire

P : XXX

E11 : Shakespeare influence

P : oui Shakespeare ./ Voltaire a subi l'influence par protestation de ./ de
Shakespeare

E11 : c'est une influence par protestation

P : par protestation d'accord ./ la formulation est la suivante ./ Voltaire a
subi l'influence par protestation de William Shakespeare ./ oui

E5 : XXX elle a laissé son travail si vous voulez eu ::h elle a été obligé de
partir c'est pour ça elle a laissé son travail si vous voulez eu :h

P : le travail il faut l'exploiter il faut l'exposer >

E5 : XXX

P : allez-y quel nom quel nom vous avez votre plus hein ./ quel nom >

E5 : Moulahem Nour El Imen

P : Moulahem ./ Nour El Imen hein >

E5 : Moulahem ./ Nour ./ El Imen

P : Moulahem

E5 : oui

P : Nour >

E5 : El Imen

P : El Imen ././ oui >

E5 : Voltaire et Shakespeare ././ deux légendes qui ont fait une seule ././ Shakespeare ce grand dramaturge anglais plein de ressources de sentiments de cœur euh et toujours présent pour donner plus aux autres ././ Voltaire le fameux poète français très influencé par Shakespeare aussi plein d'ambition ././ et de volonté ././ Voltaire s'était influencé par Shakespeare et a toujours rêvé espéré voulu ressemblé à cet anglais ././ Voltaire vécu en Angleterre pendant deux ans ././ de là il s'est retrouvé proche de son idole pour qu'il assiste ././ assiste tous les deux a une pièce de théâtre de Shakespeare ././ depuis ././ Voltaire a commencé à analyser la vie des anglais ././ en comparant avec les habitudes des français ././ Voltaire pris place du côté des anglais ././ à son retour à son pays la France ././ il a été rejeté et banni par son pays ././ passeront les années Shakespeare devient plus connu encore plus en France ././ Voltaire devient jaloux et essaie à tout prix de euh de le chasser et de regagner sa place

P : pas le chasser le détrôner ././ XXX il était le rois XXX et devenir à sa place le rois de la eu ::h des savoirs et des connaissances en France

E5 : et de regagner sa place en le traitant d'ignorant et de euh ././ et de génie sauvage

P : oui

E5 : euh barbare

P : barbare oui

E5 : Voltaire regagne sa place en France et chassa Shakespeare de son pays

P : hein

E5 : XXX

P : il manque l'introduction et la conclusion ././ mais elle a eu son euh son plus ././ alors il reste oui :: > le nom ././ oui le nom

E12 : Laidi Lotfi

P : Laidi Lotfi

E12 : Laidi Lotfi

P : hein ./ Laidi ./ Lotfi oui ./ allez-y oui

E12 : notre étude comparée se porte sur deux poèmes le premier

P : notre étude comparée porte sur

E12 : porte porte

P : [hih] (oui)

E12 : XXX voltaire considéré comme l'homme de savoir encyclopédique ./ par son rationalisme il était contre le fanatisme religieux ./ l'emprisonnement elle a passé à cause des poèmes satiriques sur les XXX et la dispute avec un chevalier ./ il a quitté la France pour s'exiler en Angleterre XXX l'exil la bonne relation entretenue avec la reine et la connaissance de la langue anglaise lui ont permis de s'adapter facilement en Angleterre où il publie les lettres anglaises devenues les lettres philosophiques XXX une façon pour lui de dénoncer les XXX de la monarchie française ./ ces lettres déclenchent un immense scandale ./ de retour en France l'œuvre de XXX très appréciée des anglais fut saisie et interdite par le gouvernement français ./ la scène était occupé par les œuvres de Shakespeare ./ Voltaire XXX d'autres solution que la discrétion d'abord sa déclaration Shakespeare est une génie sauvage

P : barbare

E1 : barbare

E12 : parce qu'il vivait à la montagne près des animaux ./ Voltaire est un bourgeois il fréquente que les nobles et les gens de la cours ./ ensuite ./ en le traitant de fou ./ ces déclarations fait une grande querelle entre les deux pays ./ pour les anglais aucun n'est XXX à Shakespeare et pour les français c'est Voltaire XXX la relation existante entre Voltaire et Shakespeare c'est que Voltaire a subi l'influence de Shakespeare par protestation

P : euh vous avez deux plus ./ vous avez une bonne eu ::h expression ./ euh mademoiselle c'est à vous

P13 : Shakespeare génie de la culture anglaise et Voltaire le génie de la culture français ./ l'émetteur Shakespeare le récepteur Voltaire

P : oui >

E13 : XXX la première des choses c'est euh qu'il faut voir c'est la recherche des informations dans le dictionnaire des auteurs ./ et on commence par la vie du récepteur pour chercher la source d'inspiration ./ Voltaire avait XXX il a analysé les activités de la vie anglaise ./ il a pris position au système politique et religieux en Angleterre et de traiter son pays d'arrière par rapport à l'Angleterre XXX pendant ces deux ans il a écrit ouvrages XXX les lettres anglaises ou les lettres philosophiques XXX de retour en France il a été rejeté XXX celui qui ne connaît pas Shakespeare est un ignorant XXX

P : XXX jaloux il voulait le détrôner ./ comme quelqu'un qui veut tuer son chat il l'accuse de rage ./ c'est pas XXX mais ./ il l'a fait exprès pour eu ::h détruire Shakespeare et prendre sa place ./ bon ./ eu ::h le nom c'est >

E14 : Ferkous

P : Ferkous >

E14 : Hassina

P : Hassina ./ bon maint'nant nous allons passer à la deuxième étape ./ de la XXX ./ ça c'est la première étape ./ nous allons établir l'hypothèse de la relation entre XXX pour la deuxième étape nous allons confirmer avec l'époque du texte ./ s'il y a des preuves textuelles on confirme ./ s'il y a pas de preuve on confirme pas ./ d'accord >

E1 : oui

P : alors cette eu ::h ce texte ./ de William Shakespeare et de Voltaire sont ./ les deux textes sont un monologue intérieur de Hamlet ./ Hamlet est une tragédie ./ écrite par William Shakespeare ./ et comme Voltaire quand il était en Angleterre ./ il avait une admiration terrible pour Shakespeare ./ il a aimé beaucoup Hamlet et il a traduit cette tragédie en français dans son ouvrage les lettres anglaises et les lettres philosophiques ./ alors pour comprendre le thème ./ le thème principal ./ il faut ./ revenir à la pièce ./ de quoi parle la pièce Hamlet ./ parc'que dans le texte c'est seulement Hamlet qui parle ./ c'est lui qui dit [to be or not to be] etcetera etcetera ./ vous connaissez donc l'histoire d'Hamlet >

E1 E2 En : non non

P : la pièce ./ bon Hamlet ./ le jaloux ./ c'est le fils d'un roi ./ son père un roi sa mère une reine ./ et lui le prince

E1 : son oncle

P : son oncle

E1 : oui > ./ il veut prendre la place d'eu ::h de son père

P : son oncle >

E1 : il veut prendre la place de son père

P : jaloux de son frère le roi

E1 : oui de son père

P : il veut

E1 : prendre sa place

P : il veut prendre sa place

E1 : oui

P : comme voltaire veut prendre la place de Shakespeare en France ./ l'oncle de Hamlet veut prendre la place du roi

E1 : il a tué son père

P : alors il a

E1 : tué son père

P : assassiné son frère

E1 : pour tuer son père

P : le père de Hamlet et il a épousé > ./ le reine ./ Hamlet s'est trouvé dans une situation impossible à supporter ./ est-c'qu'il venge son père ./ tué assassiné ./ qui vient chaque soir la nuit sous forme de fantôme et lui demandait de venger son père ./ venge ton père venge ton père ./ et c'est dans ces conditions-là qu'il a dit [to be or not to be] [akoun aw la akoun] (*être ou ne pas être*) donc il veut se venger il veut venger son père ./ la suite je vous laisse découvrir la suite ./ vous allez chercher dans l'internet compte rendu de Hamlet et euh me le ramener la prochaine fois ./ compte rendu de Hamlet ou le résumé si vous voulez de l'histoire ./ est-c'que Hamlet venge

son père ././ tue sa mère ././ sa mère aussi a trahit son père ././ elle a accepté euh elle a accepté de XXX

E1 : de se marier

P : avec son oncle

E1 : elle n'est pas restée fidèle

P : voilà > ././ ou bien est-c'que c'est Hamlet qui va perdre la vie ././ arc'que eu ::h son oncle le roi euh il va pas le laisser faire c'qu'il veut faire

E6 : XXX dix-septième siècle l'histoire >

P : seizième siècle > c'est euh Shakespeare qui a écrit au seizième siècle ././ et l'action se déroule au Norvège ././ Norvège vous allez trouver ça dans l'internet ././ l'histoire le compte rendu de cette pièce de théâtre ././ est-c'que c'est dure cette histoire eu ::h la pièce > de Shakespeare

E6 : de quelle façon elle est dure > ././ de quelle façon elle est dure

P : sur le plan eu ::h moral

E1 : moral

E5 : elle est très difficile

E1 E2 En : XXX

P : c'est une histoire de sang

E1 : hein

P : de mort

E1 : de vengeance

P : de vengeance

E1 E2 En : XXX

P : surtout la mort ././ chaque euh chaque personnage est guidée par la mort ././ le roi meurt ././ la reine ././ entre son fils qui veut se venger et l'oncle XXX c'est la mort ././ et peut-être pour ça que Voltaire traite Shakespeare de barbare ././ hein d'accord ou pas d'accord

E1 : pac'qu'il voulait se venger >

P : pac'que ses pièces euh dans les pièces y a beaucoup d' eu ::h de sang y a beaucoup de morts y a beaucoup de vengeance y a beaucoup d' eu :h

E1 : non >

P : non >

E1 : je vois pas de barbarie dans l'histoire

P : tu vois pas de barbarie dans l'histoire >

E6 : si > euh

E1 : non pac'qu'eu ::h

E7 : c'est le style de l'écrivain

P : euh y a la jalousie dans cette pièce c'est ça >

E1 : hein

P : l'oncle qui est jaloux du père de Hamlet ./ y a la vengeance

E1 : la haine

P : eu :::h Hamlet qui veut venger son père

E6 : l'infidélité de la maman

P : l'infidélité

E1 : de la reine

P : la trahison

E1 : trahison

P : etcetera etcetera vous allez XXX la pièce et vous euh ramener la prochaine fois le compte rendu ./ et les thèmes ./ déjà vous avez les thèmes de la euh vengeance

E1 : la mort

P : la vengeance ./ les personnages ./ la forme du texte

E6 : la forme >

P : [hih] (*oui*) la forme du texte ./ et euh les idées s'il y a des idées ./ et puis est-c'que ces éléments sont semblables chez les deux ./ est-ce la même chose ./ si les éléments sont semblables il y a euh on confirme l'influence sur la base de la ressemblance des éléments ./ si les éléments ne sont pas semblables différents on confirme pas la relation ./ voilà je vous remercie

COURS N° 12

Longueur : 01H 17mn

P : je vous dis c'est un miracle que je ne sois pas malade ./ Dieu m'a prévenu [w lhamdoulillah] (merci Dieu) je suis pas tombé malade XXX ou bien > euh ./ on travaille sérieusement ou bien on travaille pas ./ et moi j'essaie de travailler sérieusement moi j'essaie de ./ contenter ma conscience

P : en une heure et demie euh ./ à l'amphi et en une heure ./ pendant le TD on peut pas tout eu ::h je peux pas tout vous réviser

E1 : reprendre

P : reprendre ./ mais vous ./ vous lisez à tête reposée ./ vous essayer de comprendre et puis vous me posez des questions

E1 : d'accord

P : d'accord >

E1 : oui

P : et le ::s euh et les premiers contrôles approchent ./ on a euh on a euh programmé le contrôle > (ton interrogatif)

E1 : on a pas encore euh

P : le délégué le délégué

E1 : euh y a pas euh on a pas encore affiché les euh les programmes

P : on va le programmer ./ toute façon ./ on m'a demandé eu ::h si je peux l' faire maintenant j'ai dit non euh je n'ai pas encore fait la révision avec mes étudiants euh XXX et au moins vous avez encore le temps pour réviser ./ voilà allez bon courage ./ et n'oubliez pas d'acheter le livre ./ n'oubliez pas d'acheter le livre

COURS N° 13

Longueur : 01H 17mn

P : les secours euh secours ./ oui >

E1 : le sauva

P : si vous dites euh euh les secours c'est le sauvèrent non non ./ les secours
> ./ arrivèrent tout simplement

E1 E2 En : oui oui

P : merci de votre attention et bon courage

COURS N° 14

Longueur : 01H 20 mn

P : leu ::h l'euh le responsable a compté et il lui a dit il faut un minimum sept ans ./ et il a dit à ce monsieur qui lui a poser la question monsieur ./ je vous donne rendez-vous dans sept ans ./ je vous donne rendez-vous dans sept ans ./ mois je ne suis pas physicien je peux pas vous donner la question ./ euh ben en fin eu ::h

E1 : la réponse

P : euh vous donner la réponse répondre à la question ./ mais je vous donne devant tous les gens qui sont ici témoins ./ rendez-vous dans sept ans je viendrai faire une conférence sur sujet-là ./ et ce jour-là si nous sommes tous les deux en vie je vous répondrai ./ et en sortant de la conférence il est parti s'inscrire pour un doctorat de physique n'est-ce pas > ./ et au bout de sept ans il a fini bien sûr son doctorat sur le sujet de la question et il a convoqué les gens qui étaient encore euh libres qui étaient encore eu ::h vivants ./ et il a répondu publiquement si vous voulez à la question ./ c'est vous dire eu ::h qui est ce monsieur euh qui est monsieur Hampâté Bâ ce n'est pas n'importe qui n'est-ce pas > ./ alors qu'il était déjà docteur en littérature en euh en philosophie en euh sciences du langage ./ il a il a plusieurs diplômes n'est-ce pas > monsieur Hampâté Bâ ./ il était l'ambassadeur de l'afrique auprès euh auprès de l'UNESCO et euh c'est vous dire qui euh qui est monsieur Hampâté Bâ ./ 'oila vous êtes libre donc on se voit eu ::h dimanche prochain [nchallah] (si Dieu le veut)

E1 : [nchallah] (si Dieu le veut)



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

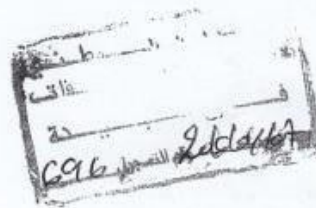
جدول سير الاختبارات للمسابقة على أساس الاختبارات

للاتحاق بسلك أساتذة المدرسة الابتدائية رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية

دورة 2016

اختصاص اللغة العربية

التوقيت	الاختبار	اليوم
08 ما 00 - 10 ما 00	اختبار في اللغة العربية	السبت 30 أفريل 2016
10 ما 30 - 12 ما 30	اختبار في المواد العلمية	
14 ما 00 - 16 ما 00	اختبار في اللغة الأجنبية (فرنسية)	
16 ما 30 - 18 ما 30	اختبار في تكنولوجيا الإعلام والاتصال	





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الدewan الوطني لامتحانات والمسابقات

جدول سير الاختبارات للمسابقة على أساس الاختبارات

للالتحاق بسلك أساتذة التعليم المتوسط رتبة أستاذ التعليم المتوسط

دورة 2016

التوقيت	الاختبار	اليوم
08 سا 00 - 11 سا 00	اختبار في الاختصاص	المسبت 30 أفريل 2016
11 سا 30 - 13 سا 30	اختبار في الثقافة العامة	
14 سا 30 - 16 سا 30	اختبار في اللغة الأجنبية (فرنسية) للمدعوين للتدريس باللغة العربية أو باللغة الأمازيغية	
	اختبار في اللغة العربية للمدعوين للتدريس بلغة أجنبية	
17 سا 00 - 19 سا 00	اختبار في تكنولوجيا الإعلام والاتصال	



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات



جدول سير الاختبارات للمسابقة على أساس الاختبارات للالتحاق بسلك أساتذة
التعليم الثانوي رتبة أستاذ التعليم الثانوي بعنوان 2017

اليوم	الاختبار	التوقيت
الخميس 29 جوان 2017	اختبار في الاختصاص	08 سا 00 إلى 11 سا 00 د
	اختبار في اللغة الأجنبية (فرنسية) (بالنسبة للمدعوين للتدريس باللغة العربية أو باللغة الأمازيغية)	11 سا 30 إلى 13 سا 30 د
	اختبار في اللغة العربية (بالنسبة للمدعوين للتدريس بلغة أجنبية)	
	اختبار في الثقافة العامة	14 سا 30 إلى 16 سا 30 د
	اختبار في تكنولوجيا الإعلام والاتصال	17 سا 00 إلى 19 سا 00 د