

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Frères Mentouri Constantine1
Faculté des lettres et des langues
Département de lettres et langue française
Ecole Doctorale de Français
Pôle est
Antenne de Constantine



N° de série :

N° d'ordre :

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme
De Doctorat es sciences
En Sciences du Langage

Thème

**Étude comparative de l'alternance codique dans les cours de
psychologie et sociologie à l'université de Constantine**

Présentée par :

Antar Bensakesli

Sous la direction de :

Yacine Derradji. Professeur. Université Frères Mentouri Constantine 1.

Jean François Sablayrolles. Professeur émérite. Université Paris 13.

Devant le jury :

Présidente :

Daouia Hanachi. Professeure. Université Frères Mentouri Constantine 1.

Rapporteurs :

Yacine Derradji. Professeur. Université Frères Mentouri Constantine 1.

Jean François Sablayrolles. Professeur émérite. Université Paris 13.

Examineurs :

Mohamed Salah Chehad. Professeur. Université Frères Mentouri Constantine 1.

Gaouaou Manaa. Professeur. Centre Universitaire Barika, Batna.

Abdelouahab Dakhia. Professeur. Université de Biskra.

Année universitaire 2017/2018

Remerciements

J'adresse mes vifs remerciements à mes co-directeurs, Professeur Yacine Derradji et Professeur Jean François Sablayrolles qui ont dirigé ma thèse et qui ont enrichi mon parcours de chercheur par leurs remarques, leurs orientations et leur rigueur scientifique. Veuillez trouver dans mon travail ma profonde gratitude.

Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.

À ma famille

À mes amis

SOMMAIRE

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

PREMIÈRE PARTIE

CONTACT DES LANGUES, ALTERNANCE CODIQUE ET DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

CHAPITRE 01

AUTOUR DE LA NOTION DE CONTACT DES LANGUES

Introduction partielle	16
1. Le contact des langues	16
2. Le bilinguisme	18
3. La diglossie	20
3.1 Les critères linguistiques	21
3.2 Les critères sociolinguistiques	22
4. L'emprunt	25
4.1 L'emprunt phonologique	27
4.2 L'emprunt morphologique	27
5. Le code mixing	29
6. Le plurilinguisme	30
Conclusion partielle	32

CHAPITRE 02

APPROCHES SUR L'ALTERNANCE CODIQUE ET LES MOTIVATIONS DES CHOIX LINGUISTIQUES

Introduction partielle	35
I- Histoire des approches de l'alternance codique	37
II- L'approche théorique	42
1. L'approche organisationnelle	43
2. L'approche identitaire	43
2.1 Les théories de l'accommodation communicative	44
2.2 La théorie de l'identité sociale	46
2.3 Le modèle d'acculturation interactif	47
2.4 L'approche idiosyncrasique ou accidentelle	48
2.5 L'approche taxinomique	48
2.6 Le modèle de Myers-Scotton	49
2.6.1 Le choix non marqué	50

2.6.1.1 Le choix non marqué séquentiel	51
2.6.1.2 Les maximes de déférence et de la virtuosité	52
2.6.2 Le choix marqué	53
2.6.3 L'alternance codique exploratoire	54
2.6.4 Les motivations pour les choix langagiers.....	56
Conclusion partielle	57

CHAPITRE 03
INTERACTIONS VERBALES ET DIDACTIQUE DU
PLURILINGUISME

Introduction partielle	59
1. L'approche psychologique	60
2. Les approches ethnosociologiques	61
2.1 L'ethnographie de la communication.....	61
2.2 L'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle	62
2.3 La microsociologie de Goffman	64
3. L'approche philosophique	65
4. L'approche linguistique	66
4.1 L'analyse en rang de l'école de Genève	66
4.2 Le modèle en rang de C. Kerbrat-Orecchioni	68
Conclusion partielle.....	70

DEUXIÈME PARTIE
ANALYSE COMPARATIVE DE L'ALTERNANCE
CODIQUE

CHAPITRE 01
PRÉSENTATION DU CADRE DE LA RECHERCHE

Introduction partielle	74
I. La problématique générale	74
II. Les hypothèses	75
III. Les objectifs	75
IV. Délimitation de l'objet de recherche	76

V. Présentation du lieu, du temps et du public	76
1. La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation	77
1.1 Les modules	77
1.2 Statistiques	82
2. La faculté des sciences humaines et sociales	82
2.1 Les modules	83
2.2 Statistiques	85
VI. Motivations du choix du corpus	86
VII. Méthodologie et recueil des données	87
1. Le corpus	87
1.1 Recueil des données	88
1.2 Traitement informatisé des enregistrements	89
1.3 La grille d'analyse	90
2. Les conventions de transcription	91
2.1 La transcription	91
2.2 Les conventions	93
VIII. Les difficultés rencontrées lors du recueil de données	95
Conclusion partielle	96

CHAPITRE 02

ANALYSE QUALITATIVE

Introduction partielle	98
1. Les formes d'alternance codique	99
1.1 Arabe standard/arabe dialectal	99
1.2 Arabe standard/français	102
1.3 Arabe dialectal/français	103
1.4 Arabe standard/arabe dialectal/français	105
1.5 Anglais/Arabe standard/arabe dialectal	107
2. Les types l'alternance codique	109
2.1 Intra-phrastique	109

2.2 Inter-phrastique	111
2.3 Extra-phrastique ou emblématique	113
3. Fonctions de l'alternance codique	114
3.1 La citation	114
3.2 L'interjection	116
3.3 La réitération	117
3.4 La personnalisation du message	120
3.5 La désignation d'un locuteur	123
3.6 La modalisation du discours	125
4. Aspects morphosyntaxiques	126
4.1 Les verbes	126
4.2 Les adjectifs qualificatifs/numéraux	130
4.3 Les conjonctions de coordination	131
4.4 Les adverbes	133
4.5 Les noms	135
4.6 Les connecteurs logiques	138
5. La dimension didactique de l'alternance codique	140
5.1 Les alternances communicatives ou relais	141
5.2 Les alternances d'apprentissage ou tremplin	153
Conclusion partielle	160

CHAPITRE 03
ANALYSE QUANTITATIVE

Introduction partielle	163
1. Les formes d'alternance codique	163
1.1 Français/arabe dialectal	163
1.2 Arabe standard/français	164
1.3 Arabe dialectal/arabe standard	166
1.4 Arabe standard/arabe dialectal/français	167
1.5 Anglais/Arabe standard/arabe dialectal	168

2. Les types l'alternance codique	174
2.1 Intra-phrastique	174
2.2 Inter-phrastique	175
2.3 Extra-phrastique ou emblématique	177
3. Fonctions de l'alternance codique	181
3.1 La citation	181
3.2 L'interjection	182
3.3 La répétition	183
3.4 La personnalisation du message	184
3.5 La désignation d'un locuteur	185
3.6 La modalisation du discours	186
4. Aspects morphosyntaxiques	191
4.1 Les verbes	191
4.2 Les adjectifs qualificatifs/numéraux	193
4.3 Les conjonctions de coordination	194
4.4 Les adverbes	195
4.5 Les noms	196
4.6 Les connecteurs logiques	197
5. La dimension didactique de l'alternance codique	202
5.1 Les alternances communicatives ou relais	202
5.2 Les alternances d'apprentissage ou tremplin	203
Conclusion partielle	218
Conclusion générale	220
Bibliographie	227
Résumés	238

ANNEXES

Corpus de psychologie	242
Cours N° 01 : Les théories du développement	243
Cours N° 02 : Psychanalyse	245
Cours N° 03 : Psychologie générale	256

Cours N° 04 : Psychopathologie	270
Corpus de sociologie	286
Cours N° 01 : Sociologie générale	287
Cours N° 02 : Méthodologie de la recherche	301
Cours N° 03 : Statistiques	307
Cours N° 04 : Statistiques	323

**INTRODUCTION
GENERALE**

La réalité sociolinguistique en Algérie a été abondamment décrite par les linguistes algériens où leurs travaux chevauchent entre descriptions et interprétations, suscitant ainsi d'éternels débats que nourrissent les diverses tendances de leurs auteurs, se limitant dans certains cas à la simple description du contact des langues en présence.

Dans un sens très large, nous pouvons dire qu'outre les phénomènes sociolinguistiques liés aux pratiques langagières des locuteurs algériens et des parlers régionaux du pays, nous constatons la présence de langues étrangères résultantes de facteurs multiples : historiques, politiques, socioculturels, économiquesCe « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) constitue une situation 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 (quelques fois déclarés) et en passe d'être complètement bouleversés par les effets d'une politique culturelle volontariste, complexe par l'imbrication de sociétés en présence de leurs représentations, leurs domaines d'utilisation mais aussi dans les pratiques effectives de locuteurs. »* (Taleb-Ibrahimi, 1997 : 22).

Il convient de noter que ce plurilinguisme se présente autour de *« trois sphères langagières »* (Taleb-Ibrahimi, 2004 : 207) et comprend le berbère et ses diverses variétés (le mozabite, le kabyle, le chaoui, etc.), l'arabe dialectal algérien *« langue maternelle de la plus grande partie de la population (85 %), constitue la langue de la première socialisation linguistique de la communauté de base et une grande intercompréhension existe entre les différents parlers locaux »* (Cherrad et al., 2002 : 35), l'arabe classique et l'arabe standard, la variété utilisée par tous les locuteurs arabes *« la dénomination arabe standard est la plus appropriée car fondée peut-être sur des critères plus rigoureux et moins impressionnistes, l'AS pouvant être défini*

Introduction générale

comme étant la forme codifiée de l'arabe prise comme norme d'intercompréhension et acceptée comme telle par les différents locuteurs de la communauté arabophone » (Taleb-Ibrahimi, 1997 : 31).

La situation de l'arabe en Algérie constitue ainsi « un continuum de registres (variétés langagières) qui s'échelonnent du registre le plus normé au moins normé. En premier lieu vient l'arabe fusha (ou classique), puis l'arabe standard ou moderne, véritable langue d'intercompréhension entre les pays arabophones, ensuite ce que nous appelons "le dialecte des cultivés" ou l'arabe parlé par les personnes scolarisées. Enfin le registre dont l'acquisition et l'usage sont les plus spontanés, ce que l'on nomme communément les dialectes ou parlers qui se distribuent dans tout le pays en variantes locales et régionales » (Taleb-Ibrahimi, 2004 : 208)

Le domaine des langues étrangères est très largement dominé par le français, héritage d'une longue période coloniale « le français, langue imposée au peuple algérien par le fer et le sang, par une violence rarement égalée dans l'histoire de l'humanité a constitué un des éléments fondamentaux de la France vis-à-vis de l'Algérie » (Taleb Ibrahimi, 1997 : 35).

De nos jours, cette langue occupe une place importante tant sur le plan officiel (administration, enseignement, médias...) que dans les simples échanges informels « on peut estimer, sur la base de recoupements de renseignements concernant les effectifs de la population scolarisée, le nombre de journaux paraissant en langue française, leur tirage et leur diffusion à travers tout le territoire national, la place de l'édition en langue française, l'importance de cette langue dans les placards publicitaires, les enseignes et devantures des commerces, les imprimés et documents, etc., que les nombres de locuteurs utilisant la langue française et donc possédant une certaine compétence linguistique de cette langue est important par rapport à l'ensemble des sujets parlants. » (Cherrad et al., 2002 : 37).

Introduction générale

L'anglais occupe un rang subalterne délimité dans les programmes scolaires, et ce, malgré la loi de 1993 donnant la possibilité de son enseignement en tant que première langue étrangère à titre exceptionnel et en concurrence avec le français « *inexistante jusque-là dans l'environnement linguistique et culturel du sujet parlant algérien, la langue anglaise n'en bénéficiait pas moins de sa réputation de langue des sciences et des techniques. Cependant, sont attirés n'a favorisé qu'un engouement relatif et éphémère à l'égard de son enseignement comme première langue étrangère* » (idem)

On note également des traces de l'espagnol dans le parler oranais des générations ayant côtoyé la communauté espagnole lors de l'époque coloniale « *l'Ouest algérien a subi une forte influence espagnole, caractérisée par un apport migratoire particulièrement important sous la colonisation française. Cette présence espagnole dans l'Oranie a laissé des traces linguistiques dans la variété oranaise d'arabe dialectal* » (Ibid : 38).

Ce plurilinguisme, né du contact de langues et cultures différentes, a engendré un phénomène connu sous le nom de « *code switching* » ou « *alternance codique* » pour qualifier « *La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* » (Gumperz, 1982 : 57). Auparavant considérée comme un « *discours mélangé* » (Nissaboury, 1999) et même de « *heurt de deux langues* » (Lafont, 1997), ainsi que de pratique langagière « *déviante* » (Gumperz, 1989).

Actuellement, l'alternance codique en situation d'enseignement/apprentissage est perçue comme une compétence bilingue originale et qui ne pourra jamais être la somme de deux compétences linguistiques séparées.

Dans cette perspective, les échanges en classe sont perçus désormais comme un même type d'interactions sociales. Ces dernières indiquent clairement que la langue cible n'est pas la seule employée en cours contrairement à ce qui a été longuement défendu par certains didacticiens. En effet, Causa (2002 : 39)

Introduction générale

avance que « *l'alternance codique est une stratégie communicative d'enseignement à part entière* ».

À partir de là, nous nous sommes penché sur l'enseignement universitaire de la psychologie et de la sociologie à l'université de Constantine et nous nous sommes fixé comme objectif d'observer et d'étudier les langues en présence dans les productions langagières des enseignants et de leurs apprenants, déterminer les motifs qui pousseraient ces interactants à s'exprimer dans une langue autre que la matrice (ou l'arabe standard), identifier l'alternance codique, ou plus précisément l'emploi d'autre(s) langue(s) que l'arabe standard dans ces cours (le français, l'anglais, l'arabe dialectal et le berbère avec ses variétés) et ce, à partir du recueil du corpus oral des cours que nous avons constitué au sein de ces deux départements. Nous procéderons ainsi à une analyse comparative entre ceux-ci en répondant aux questions suivantes :

- Y a-t-il réellement recours à d'autres langues autres que celle de l'enseignement dans ces deux départements ? Si oui, lesquelles parmi celles utilisées par les locuteurs algériens ?
- Quels sont les types et les formes de ces alternances codiques ?
- À quelles fonctions renvoient ces alternances en questions ?
- Quelles sont les motivations qui pousseraient les interactants à alterner ?
- Qui alterne plus ? Avec quelle (s) langue (s) ? Et pourquoi ?

Cette recherche nous permettra d'analyser objectivement l'alternance codique dans un contexte de didactique des disciplines à l'université de Constantine. C'est dans ce sens que nous essayerons de voir si celle-ci facilite ou non l'apprentissage de ces deux filières universitaires.

Notre travail sera structuré en deux parties distinctes : la première exposera un parcours théorique qui portera sur les points essentiels concernant notre démarche.

Introduction générale

Dans le premier chapitre, nous allons présenter les diverses notions liées au domaine, à savoir les concepts de contact des langues, bilinguisme, diglossie, l'emprunt, le code mixing et le plurilinguisme.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'étude de l'alternance codique et les différentes approches et théories qui ont contribué à enrichir ce champ d'investigation, en mettant l'accent sur les motivations des choix linguistiques.

Le troisième et dernier chapitre ciblera les théories interactionnistes servant à mieux connaître la structure des échanges selon les approches psychologiques, ethnosociologiques, philosophiques et linguistiques.

La deuxième partie reflétera l'analyse de notre corpus ainsi que l'interprétation des résultats obtenus, afin d'aboutir à des réponses aux questions soulevées dans notre problématique. Pour la clarté de notre approche, nous avons subdivisé cette partie en trois chapitres :

Il s'agira en premier lieu de préciser le cadrage méthodologique de notre recherche. Nous allons ainsi présenter nos hypothèses de départ, nos objectifs à atteindre, la présentation du lieu et du public, la méthodologie du recueil des données, notre grille d'analyse, les conventions de transcription et nous finirons par les difficultés que nous avons rencontrées.

Dans un second temps, nous allons procéder à une analyse qualitative de notre corpus. Il sera question d'étudier, de comprendre la (les) qualité (s) des langues en présence dans les cours, c'est-à-dire leurs caractéristiques et leurs propriétés qui les constituent. Ainsi, nous déterminerons les langues en présence, les types et les fonctions de l'alternance codique, ses aspects morphosyntaxiques, ainsi que le rôle et l'impact de ces alternances revêtant ainsi des fonctions communicatives ou d'apprentissage.

En dernier lieu, nous aborderons l'analyse quantitative de nos résultats obtenus, et ce en référant aux mêmes éléments énumérés dans le chapitre

Introduction générale

précédent. Il s'agit ici de dresser un bilan statistique et comparatif, servant à connaître qui alterne le plus et pour quel (s) motif (s).

Enfin et en guise de récapitulatif, cette analyse nous permettra de connaître la ou les langues utilisées en cours, mais également d'identifier le rôle et l'impact de chacune d'elles dans une situation d'enseignement des disciplines non linguistiques.

**PREMIÈRE PARTIE
CONTACT DES LANGUES,
ALTERNANCE CODIQUE
ET INTERACTIONS
VERBALES**

CHAPITRE 01
AUTOUR DE LA NOTION
DE CONTACT DES
LANGUES

Introduction partielle :

Comme son intitulé l'indique, dans ce chapitre, il sera question de présenter des notions clés s'appliquant au contexte sociolinguistique en Algérie. Il s'agit de définir les concepts de contact des langues, bilinguisme, diglossie, l'emprunt, le code mixing et le plurilinguisme. L'objectif de ce chapitre est de montrer l'ancrage théorique à partir des travaux d'imminents sociolinguistes afin de pouvoir délimiter notre champ de recherche, visant à décrire des pratiques langagières au sein de l'université algérienne.

1. Le contact des langues :

Le concept du contact des langues remonte au XIX^e siècle, mais c'est surtout depuis le début des années 1960 que celui-ci occupa une place importante au sein des sciences du langage, notamment en sociolinguistique et ce depuis ses origines (Weinreich, Labov et Fishman). Les travaux qui ont été menés avaient pour objet de recherche ce type de contact d'un point de vue synchronique. La sociolinguistique a mis en évidence la question de la valeur sociale des langues présentes dans les usages quotidiens (bilinguisme/diglossie, conflit linguistique...), et ce en fournissant des éléments de description des usages linguistiques en milieux bi-plurilingues.

Le contact des langues désigne avant tout une situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues, c'est à partir de là que Dubois & Al (1994 : 115), présentent le contact des langues comme :

«La situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'évènement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes. Le contact de langue peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine. C'est là, notamment, le contact de langues des pays frontaliers. Il peut y avoir aussi déplacement massif d'une communauté parlant une langue,

conduite à s'installer pour quelque temps, longtemps ou toujours, dans la zone géographique occupée par une autre communauté linguistique... mais il y a aussi le contact de langues quand un individu, se déplaçant, par exemple, pour des raisons professionnelles, est amené à utiliser à certains moments une langue autre que la sienne. D'une manière générale, les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée (ou chez un individu) de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une des langues après élimination de l'autre ou par l'amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre. ».

C'est dans ce sens que Hamers (1997 : 94-95) en se référant à Weinreich (1953) définit ce phénomène comme:

«Toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Le concept de contact des langues réfère au fonctionnement psychologique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc d'un individu bilingue».

À partir de ces définitions, les chercheurs ont démontré que les facteurs géographiques pourraient jouer un rôle important dans le contact des langues. C'est le cas des régions frontalières ou dans celui du déplacement massif d'un groupe ou d'une communauté parlant une langue, pour s'installer dans une autre zone géographique, déjà occupée par une autre communauté.

Nous pouvons parler par ailleurs d'un contact de langues chez un même locuteur, se déplaçant vers un autre pays pour des raisons professionnelles, et qui le pousse à utiliser dans certains cas une langue autre que la sienne.

Dans cette optique, de multiples travaux ont eu lieu dans le contexte algérien : ceux de Taleb Ibrahim (1997, 1998), Asselah-Rahal (2001), Derradji (1997, 1999, 2001), Laroussi (1997, 2002), Miliani (2002)...ont montré que l'Algérie est un pays plurilingue dans le sens où l'on assiste à la coexistence de plusieurs langues et variétés de langues, notamment l'arabe standard, l'arabe algérien ou dialectal, le berbère et le français.

Taleb Ibrahim (1998 : 22) 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 ».

2. Le bilinguisme :

Les recherches sur le bilinguisme se sont heurtées à une difficulté majeure qui est celle de la définition même du bilinguisme. Cette difficulté est à la source de la multiplicité des approches, mais aussi de confusions quant au discours explicite portant sur ce phénomène linguistique, tissé de composantes sociales, culturelles, politiques, économiques, psychologiques, religieuses... qui donne à chaque situation bilingue particulière ses caractères spécifiques :

« En fait, le bilinguisme est toujours un phénomène complexe qui relève d'une analyse multidisciplinaire. Il est parfaitement justifié de ne l'analyser que d'un seul point de vue, mais il ne faut pas oublier que c'est toujours une réduction que nous espérons au sein d'une réalité beaucoup plus complexe » (Tabouret-Keller, 1967 : 102-106)

Dans son sens le plus large, le bilinguisme désigne la capacité d'un locuteur à s'exprimer dans deux langues différentes et dans des situations de communication nombreuses et diversifiées. Ainsi, le bilinguisme est représenté comme :

« La situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme ». (Dubois et Al, 1997 : 66)

Pour Ludi et Py (2003 : 10) :

« L'individu bilingue est en mesure, dans la plupart des situations, de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de

nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable, l'une peut comporter (selon la structure de l'acte communicatif notamment les situations et les thèmes) un code moins éloquent, l'autre un code plus éloquent ».

Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (2013 : 66-67) présente les différentes formes et acceptions du bilinguisme :

- 1- Le bilinguisme est une situation linguistique qui conduit le sujet parlant à utiliser deux langues différentes selon le milieu et la situation.
- 2- La présence de plusieurs communautés parlant plusieurs langues dans le même pays.
- 3- Dans les pays marqués par la valorisation d'un dialecte au détriment des autres parlers.
- 4- Dans le cas du contact des langues, caractérisé par le déplacement massif des groupes à des frontières politiques ou linguistiques.
- 5- Lorsqu'il représente des dispositions dans certains pays considérant les langues parlées comme langues officielles.
- 6- Lorsque l'Etat essaye de généraliser par l'enseignement, l'usage de deux langues à savoir, maternelle et étrangère.
- 7- L'aptitude d'un individu à s'exprimer dans une langue étrangère apprise.

Ainsi, nous pouvons avoir trois niveaux d'appréhension du bilinguisme : collectif, institutionnel et individuel :

- Le niveau collectif, ou appelé aussi *macro* désigne toutes les langues reconnues ou non dans une région, territoire ou collectivité politique.
- Le niveau institutionnel ou *méso* où il s'agit ici de rendre visible cette diversité collective, dont les entreprises et les écoles sont les exemples les plus évidents. Dans ce cas, le système éducatif offre des réponses en définissant les langues en présence sur le territoire.

- Le niveau individuel ou *micro*, qui indique en termes de ressources, l'identité via le répertoire plurilingue.

Nous avons choisi d'aborder la question du bilinguisme en raison de son rapport étroit avec les questions d'emprunt et d'alternance codique, désignant cette capacité du locuteur à comprendre et à produire dans deux ou plusieurs langues que nous retrouvons en Algérie.

3. La diglossie :

Le concept de diglossie est avant tout une néologie, qui signifie bilinguisme en grecque, il est inséparable de la richesse et diversité linguistique d'un pays, du statut de chaque langue ainsi que des facteurs qui déterminent des fois le choix de telle ou telle langue par les sujets parlants.

C'est à partir d'un article de Charles Ferguson, « diglossia », publié en 1959 et de l'extension apportée par Joshua Fishman (1971) dans des recherches très largement référencées que le concept prend de l'importance, afin de rendre compte des sociétés dans lesquelles deux langues coexistent en remplissant des fonctions communicatives complémentaires.

Pour Ferguson, en se référant aux travaux de Psichari (1928), la diglossie désigne toutes situations où coexistent deux systèmes linguistiques génétiquement apparentés dans une communauté.

« Une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard, ou des standards régionaux), existe une variété superposée très divergente hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe) véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respectée (...) qui est surtout étudié dans l'éducation formelle, mais n'est pas utilisé pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté » (1959 : 245).

Ferguson souligne que dans une situation de diglossie, nous remarquons une variété prestigieuse dite Haute (High) ou H, et une autre Basse (Low) ou L, langue de la vie quotidienne après l'observation de quatre situations

sociolinguistiques : celle de la Suisse alémanique, de la Grèce, d'Haïti et des pays arabes.

C'est dans ce sens que Ferguson formule des hypothèses sur les conditions de naissance ou de disparition des situations diglossiques, ainsi qu'une liste de critères linguistiques (grammaticaux et phonologiques) et sociolinguistiques (répartition fonctionnelle des codes, prestige social inégal, moyen d'acquisition, les capitaux littéraires disproportionnés, les degrés de codification et finalement la stabilité de ces situations) qui définissent la situation de diglossie :

3.1 Les critères linguistiques :

À partir de la mesure des écarts, Ferguson présente les principales différences entre les variétés apparentées au niveau de la grammaire, du lexique et de la phonologie

a. La grammaire :

La plus grande différence entre H et L se trouve au niveau des structures grammaticales. L peut être considérée comme plus simple que H quand ces conditions seront réunies :

- La morpho-phonologie de L est plus simple que celle de H.
- L comporte moins de catégories obligatoires marquées par des morphèmes ou des règles d'accord.
- Les règles d'accord de L sont plus strictes que celles de H.

b. Le lexique :

Une grande partie du lexique est partagée entre H et L, pour les différences, nous avons deux cas :

- H et L utilisent deux mots pour représenter la même réalité extralinguistique, les doublets.
- H et L désignent la même réalité par des mots apparentés, mais avec des modifications morpho-phonologiques plus ou moins grandes.

c. La phonologie :

Les différences entre les situations diglossiques étudiées sont très variables, qui les rendent difficiles à généraliser. Ferguson ne développe pas énormément ce point tant les différences sont grandes d'une situation à l'autre.

3.2 Les critères sociolinguistiques :

a. Les domaines d'emploi ou répartition des fonctions :

Les domaines d'emploi selon Ferguson sont complémentaires, puisque dans certains types de situations, on emploie toujours H et dans d'autres, toujours L.

b. Le prestige :

En diglossie, les locuteurs considèrent que H est supérieure à L pour plusieurs raisons : vocabulaire plus riche qui permet d'exprimer une pensée plus complexe. Une valeur esthétique considérée comme la variété noble, et lorsque la variété H est liée à la religion, cela renforce plus son prestige et sa supériorité.

d. L'héritage littéraire :

Le prestige attribué à H est dû en grande partie à son héritage littéraire important et pratiquement inexistant en L.

La majorité de la population pense que la seule littérature acceptable est celle rédigée en H et les expressions, les termes les plus recherchés seront les plus anciens. La littérature contemporaine poursuit cette tradition malgré les petits passages en L.

e. L'acquisition :

C'est l'un des critères les plus importants pour caractériser une situation diglossique. Dans les situations prises par Ferguson, les locuteurs utilisent L pour communiquer avec leurs enfants, ce qui rend L la première langue acquise par les enfants dans des conditions normales.

f. La standardisation :

La standardisation peut se refléter par les nombreuses études grammaticales sur la variété H contrairement à la variété L. plusieurs raisons peuvent expliquer ce manque d'attention de la part des grammairiens et des linguistes : l'attrance de la variété prestigieuse et surtout les préoccupations prescriptives, contrairement à L où elle n'est pas codifiée et de nombreuses variations existent au niveau de la prononciation, de la grammaire et du vocabulaire.

g. La stabilité :

Ferguson insiste sur la stabilité de la situation diglossique, qui peut durer des siècles et envisageant des évolutions possibles dues à des événements socioéconomiques et/ou socioculturels qu'il a résumé en trois types :

- Le maintien de la diglossie, où les deux variétés évoluent ensemble.
- Une évolution qui tend vers la convergence ou l'unification de H et L.
- Une évolution tendant à l'élimination de l'une ou de l'autre variété.

La diglossie dépend de certains changements au sein de la communauté, qui déterminent sa naissance ou sa disparition. Les exemples les plus pertinents chez Ferguson touchent l'alphabétisation ; la communication entre les groupes régionaux et sociaux de la même communauté ; et la volonté d'avoir une langue standard nationale. Selon Ludi et PY (2003 : 15) :

« Il pourra y avoir diglossie au sein de tout groupe social caractérisé par l'existence d'un réseau communicatif dans lequel deux langues assument des fonctions et des rôles sociaux distincts ».

Ce qui caractérise donc la diglossie chez Ferguson peut se résumer ainsi :

- Une répartition formelle des usages : l'utilisation dans les lieux de culte, les lettres, l'enseignement... alors que les variétés basses sont réservées aux conversations familières et la littérature populaire.
- La variété haute a un prestige que la variété basse n'a pas.
- La variété haute a une littérature connue.

- La variété basse est acquise naturellement (première langue), alors que la variété haute est acquise lors de la scolarisation.
- La variété haute est fortement standardisée.
- La stabilité de la situation diglossique dans le temps.
- Malgré la relation génétique entre ces deux variétés, elles ont une grammaire, un lexique, et une phonologie relativement différents.

À la suite des travaux de Ferguson, Fishman (1967) a élargi la définition de la diglossie en avançant qu'une situation diglossique caractérise non seulement la coexistence inégale de deux variétés d'une même langue, mais pourrait être le résultat du contact de plusieurs codes, n'ayant pas obligatoirement les mêmes origines : c'est le cas de la situation coloniale.

En effet, il affirme que ce sont seulement les six critères sociolinguistiques qui déterminent la définition de la diglossie : la langue haute (H) utilisée pour la religion, l'enseignement et la culture et la langue basse ou low (L) pour les sujets de conversations quotidiennes, familiales amicales...

Le modèle diglossique de Fishman (1971) tend à mettre en évidence la relation entre « le bilinguisme » et « la diglossie » à travers quatre types de situations :

- Bilinguisme et diglossie : qui représente des communautés linguistiques caractérisées à la fois par la diglossie et le bilinguisme. Il s'agit d'une diglossie stable à l'échelle nationale liée à un bilinguisme répandu.
- Bilinguisme sans diglossie : cette situation est caractérisée par son instabilité. Les langues ou variétés n'ont pas de fonctions séparées, parfaitement délimitées et protégées. Les individus sont dans un état de bilinguisme en évolution rapide.
- Diglossie sans bilinguisme : absence totale (ou presque) de bilinguisme contrairement à la diglossie « *A ce stade, nous sommes mis en présence de deux ou plusieurs communautés linguistiques qui forment une unité*

du point de vue politique, religieux et/ou économique, nonobstant le fossé socioculturel qui les sépare » (1970 : 95)

- Ni diglossie ni bilinguisme : situation peu fréquente où de toutes petites communautés linguistiques ne possédant qu'une seule variété linguistique servant aux rapports directs entre tous leurs membres.

Pour sa part, Gumperz (1964), étend le concept de diglossie au répertoire verbal individuel, existant dans des situations monolingues capables de distinguer entre elles les variétés linguistiques. Il affirme ainsi que la diglossie correspond souvent à une différence de vocabulaire suivant la situation de communication, ce qui expliquerait le vocabulaire utilisé dans la conversation ordinaire et celui de la classe ou l'entreprise (1989).

Gumperz définit le répertoire verbal d'un individu ou d'un groupe comme :

« L'ensemble des variétés nationales régionales, sociales et fonctionnelles telles qu'elles sont utilisées dans les situations de communication auxquelles l'individu ou le groupe sont confrontés » (1964 : 38)

Cette définition implique que plus l'accès à un éventail de situations de communications sera grand, plus le répertoire verbal sera étendu.

En Algérie, Taleb Ibrahim dégage trois situations de diglossie : la première comprend les deux variétés de l'arabe, standard et dialectal ; la deuxième entre l'arabe et le berbère, et la troisième entre l'arabe et la langue française.

4. L'emprunt :

À un moment ou un autre de son existence, le contact des langues, phénomène inéluctable même pour les langues les plus isolées géographiquement, peut aboutir à des transferts de mots d'une langue à une autre où on parlera d'emprunts. Ainsi, celui-ci peut être considéré comme la conséquence linguistique d'une situation de bi-plurilinguisme.

Il ne faut pas oublier que l'appellation « emprunt » a fait l'objet de discussions dans la mesure où pour certains auteurs, ce terme n'est pas tout à

fait correct puisqu'emprunter quelque chose suppose que celle-ci sera restituée à un moment ou un autre. Par ailleurs, ce terme est employé pour désigner à la fois le processus et son résultat dans la mesure où le terme est parfois utilisé sans que l'on ne sache s'il s'agit du processus ou son résultat qui est désigné.

La littérature existante regorge de définitions parfois complémentaires et met chacune en avant un aspect spécifique de l'emprunt. Ainsi, dans un sens très large, Hamers définit l'emprunt comme étant :

« Un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire. Le terme emprunt est généralement limité au lexique, même si certains auteurs l'utilisent pour désigner l'emprunt de structures. » (Hamers, in Moreau, 1997 : 136)

Ce qui signifie que les segments empruntés sont souvent liés au lexique et pouvant être des morphèmes, des mots et même des expressions à condition que ces segments ne soient pas traduits.

Dubois et Al (1997 : 177), montrent qu'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 emprunts. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tous les contacts de langues, c'est-à-dire d'une manière générale toutes les fois qu'il existe un individu apte à se servir totalement ou partiellement de deux parlars différents. ».

À partir de cette définition, nous pouvons comprendre que l'emprunt linguistique implique la présence de deux langues : la première comme langue source ou prêteuse (appelée ici langue A) et la deuxième comme langue cible ou emprunteuse (langue B).

De ce fait, l'emprunt au français comme la conséquence du contact des langues et des communautés, ne cesse d'occuper une place importante dans les parlars des locuteurs, comme le souligne Calvet (2011 : 19)

«L'emprunt est un phénomène collectif: toutes les langues ont emprunté à des langues voisines, parfois de façon massive».

L'intérêt aux types d'emprunts a fait l'objet de plusieurs recherches et analyses. On peut citer à titre d'exemples les classifications de Cartensen (1965), Sablayrolles (2000), Jansen (2005) et Loubier (2011). Des études qui ont fait l'objet de plusieurs propositions de classification, sous l'angle de la néologie ou la lexicologie.

Ce qui est à retenir dans cette brève présentation, c'est que l'emprunt linguistique, comme d'autres phénomènes résultant du contact des langues, est à considérer selon trois niveaux d'analyse. Il peut être phonologique, sémantique ou grammatical. Ce point exposera deux types d'emprunts, les emprunts phonologiques et morphologiques.

4.1L'emprunt phonologique :

Les différents phénomènes linguistiques observés par l'emprunt phonologique pourraient se résumer en certaines opérations comme : l'emphatisation, la simplification et la troncation.

Dans le cas de la francisation des phonèmes étrangers, l'adaptation graphique des emprunts aux langues étrangères est faite dans le but de diffuser une prononciation française du mot. Pour cela, les phonèmes de la langue française remplaceront les phonèmes étrangers originaux. Cette étape permet d'harmoniser la graphie et la prononciation des emprunts.

4.2L'emprunt morphologique :

L'intégration des termes empruntés dans le système linguistique de la langue emprunteuse peut être aussi morphologique. C'est le cas des verbes.

Le statut du verbe qui subit la morphologie de la langue emprunteuse peut être considéré comme un emprunt établi, à usage momentané ou code switching.

En Algérie, l'emprunt se manifeste surtout dans l'utilisation des mots de la langue française dans les productions langagières en arabe algérien. Ces mots

feront partie du vocabulaire de l'arabe dialectal de manière à en faire oublier la langue d'origine. Derradji (1999) présente ainsi une typologie des emprunts à la langue française caractérisant les unités lexicales produites par les locuteurs bilingues. Pour lui, ces termes reflètent une réalité ou un objet que le locuteur ne peut désigner en arabe dialectal et qui sont souvent « *des indicateurs de temps, de lieu, de personnes, de civilités, de négation ou d'approbation, de rapport de possession, de modalités diverses et de termes dits conjoncturels appartenant au discours scientifique et technique de la langue française* », ce qui indique que les mots empruntés par les sujets parlants n'ont pas d'équivalent en arabe dialectal.

De ce fait, nous pouvons avoir deux catégories d'emprunts selon le même auteur : la première grammaticale portant sur les articulateurs du discours, et la deuxième socioculturelle qui représente les aspects de la réalité quotidienne du locuteur :

« 1- *les articulateurs de discours* :

- *Les indicateurs de personnes (les pronoms personnels) : je, moi, lui, nous, vous*
- *Les indicateurs d'approbation : d'accord, c'est bon, bien, c'est juste, bien sûr*
- *Les indicateurs de négation : non, jamais, pas,*
- *Les indicateurs de rapport de possession : mon, ma, notre, votre,*
- *Les indicateurs de temps et de lieu : maintenant, tout à l'heure, ici*
- *Les indicateurs de marques de civilités appellatifs : monsieur, madame, s'il vous plaît, bonsoir, au revoir, comment ça va, à bientôt, merci*
- *Les indicateurs de modalités diverses : bon courage, au plaisir,*

2- *la réalité socioculturelle* :

- *La politique : politique, démocratie, multipartisme,*
- *L'économie : F. M.I, Banque Mondiale, pétrole, rente,*

- *La culture et les loisirs : journal, télévision, parabole, ordinateur, théâtre, cinéma, parc, plage, complexe*
- *Les commodités de la vie quotidienne : objets concrets, éléments référentiels. » (Id)*

5. Le code mixing :

Le code mixing est souvent confondu avec le code switching, il produit des énoncés bilingues caractérisés notamment par un mélange de langues :

«Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'il se mélange dans son discours et qu'il produise des énoncés "bilingues". il ne s'agit plus ici d'interférence, mais, pourrait-on dire, de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle mélange de langue (sur l'anglais code mixing)... selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre ». (Calvet, 2011 : 22)

De son côté, Blanc (1997 : 207) présente l'expression de mélange codique ou code mixing comme étant :

« Généralement employée par les linguistes dans un sens très large pour désigner tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contact des langues.

L'auteur considère ainsi le mélange de codes comme l'une des conséquences du contact des langues mais :

« Une telle définition englobe donc l'emprunt (utilisation d'un élément lexical d'une langue A intégré morphologiquement et syntaxiquement à une langue B) et l'alternance codique (emploi alterné de deux codes linguistiques différents dans un même énoncé) ; il faut toutefois noter que l'alternance codique est plutôt une juxtaposition de codes qu'un mélange et ressortit d'avantage au discours qu'à la langue. » (Idem)

Cette définition indique clairement que les locuteurs en situation de contact des langues tentent et se servent de leur bagage linguistique afin de combler des lacunes communicationnelles de façon spontanée et des fois inconsciente, ce qui se différencie de l'emprunt qui n'implique pas un effort d'un bilingue, mais plutôt celui d'un monolingue en situation de contact de langues.

Le code-mixing dépend de la nature de l'élément mélangé, du statut de la langue utilisée par l'interlocuteur. À partir de là, le code-mixing est presque indissociable du choix de la langue et du développement d'une compétence pragmatique basée sur le choix de la langue et de la nature de cette langue (dominante ou dominée). Ainsi, le mélange a un sens, c'est la langue dominante qui fait irruption dans la langue dominée, et non l'inverse. En effet, la domination a été constatée du fait que l'enfant était parfaitement capable de différencier les deux langues, mais que seule une faisait irruption dans l'autre (Paradis et Genesee 1996, cité par Cantone 2007). Il y aurait donc à un moment, un système linguistique plus élaboré que l'autre, plus abouti, peut-être en relation avec le temps d'exposition à chaque langue (Cantone 2007).

6. Le plurilinguisme :

Le terme « plurilinguisme » s'applique à des situations de contact entre plusieurs langues ou variétés, présentes aussi bien dans les répertoires verbaux que dans la communication sociale (Martinet, 1982).

Depuis la présentation faite par Weinreich en 1953, la conception de l'analyse des situations plurilingues a changé de position, grâce à la spécification de la construction d'objets. La théorie actuelle du contact des langues provient de l'exploration de nouveaux terrains principalement d'enquêtes et d'observation, notamment urbains, et la difficulté à opérer des délimitations linguistiques.

L'aspect social du fonctionnement plurilingue est aussi repensé : on met l'accent davantage sur les constructions sociales dont témoigne un plurilinguisme évolutif, ou sur le plan microsociolinguistique de l'analyse, les possibilités variées des répertoires verbaux par rapport au positionnement interpersonnel.

Selon Cuq (2003 : 195), le plurilinguisme est « *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* ». On note que l'utilisation de la langue est liée à un modèle social et de nombreux facteurs situationnels (statut des participants, enjeux, types de discours...), d'où la nécessité de mettre en jeu « *une forme spécifique de compétence de communication* » (idem). La principale manifestation chez l'individu consiste en l'alternance codique.

Il apparaît que le plurilinguisme est un concept plus souple que les précédents, qui comporte une dimension linguistique (contacts des langues), sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance codique), psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions, de l'affectivité...). C'est ce concept qui fonde actuellement la politique linguistique de l'Europe.

Le modèle présenté est un individu doté de compétences plurilingues, s'appuyant sur plusieurs langues pour communiquer et s'exprimer. Cette vision idéale sous-entend les mesures adoptées par le Conseil de l'Europe, notamment le Cadre Européen Commun de Référence et le portfolio.

Les axes de recherche actuels sur le plurilinguisme portent sur :

- « *L'axe sociolinguistique du contact de langues (descriptif des situations, des phénomènes linguistiques, de l'alternance codique...)* »
- *L'axe psycholinguistique, intéressé par le sujet en action dans la langue et par le caractère identitaire de l'activité langagière.*
- *L'axe culturel, sur le thème de la rencontre et du dialogue des cultures. S'est développée depuis longtemps une réflexion sur le rôle du culturel dans l'apprentissage et de la notion d'interculturel.*
- *L'axe méthodologique, sur la question de l'enseignement des langues et celle de la scolarisation. On se demande dans ce cas quelle méthodologie convient pour telle situation d'apprentissage. »*

(Verdelhan-Bourgade, 2007 : 05)

Sur un plan didactique, le plurilinguisme au début des années 1990 et suite aux travaux sociolinguistiques de description des contextes sociaux plurilingues, les didacticiens ont posé la question de l'éducation au plurilinguisme en milieu scolaire (Coste, 1991).

Ainsi, le Cadre Européen Commun de Référence présente le plurilinguisme comme lié à la complémentarité des acquis de l'individu dans les différentes langues connues, le tout constituant une compétence plurilingue et pluriculturelle unique et complexe qui « *englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11) et le dote « *d'une compétence communicative à laquelle contribuent toutes connaissances et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » (idem). C'est à partir de là que ces recherches s'inscrivent dans ce qu'on nommera « didactique du plurilinguisme ».

Conclusion partielle :

La question du contact des langues au sein de sociétés plurilingues ou dans des situations de bilinguisme a constitué une matière à débat sur la nature plus ou moins conflictuelle de ces contacts.

Le cas de la dynamique des langues en Algérie n'échappe pas à ce constat dans la mesure où nous sommes confrontés à une situation polyglossique, constituée d'une superposition de type hiérarchique de variétés d'arabe (Taleb-Ibrahimi, 1997 :86), qui distribue des domaines d'emploi bien spécifiques (valorisé vs dévalorisé, institutionnel vs non institutionnel...) créant ainsi des tensions et des antagonismes linguistiques sur la valeur attribuée à chaque langue.

A cet effet, les multiples recherches (Cherrad, 1990 ; Derradji, 1997, 1999, 2001 ; Morsly, 1997 ; Taleb-Ibrahimi, 1997 ;) ont montré que « *les langues en présence entretenaient des relations de contact, donc d'influences et*

d'interférences linguistiques réciproques découlant des changements sociopolitiques et culturels » (Cherrad et al. 2002 : 108).

Ainsi, à côté de l'arabe avec ses variétés, le français et le tamazight, le locuteur algérien se voit confronté à une situation polyglossique qui lui permet de choisir dans un répertoire linguistique (Gumperz, 1989) le meilleur moyen afin d'établir des rapports interpersonnels avec les autres membres du groupe, en déployant de la sorte ses compétences linguistiques et ses stratégies discursives en fonction du caractère formel et/ou informel de la communication, ce qui pourrait l'amener dans certains cas vers l'une des manifestations majeures de ce contact des langues, connue sous le nom de code switching ou alternance codique.

CHAPITRE 02
APPROCHES SUR
L'ALTERNANCE
CODIQUE ET LES
MOTIVATIONS DES
CHOIX LINGUISTIQUES

Introduction partielle :

L'alternance codique n'a pas toujours été considérée comme une capacité linguistique et cognitive des locuteurs bi - ou plurilingues qui la pratiquaient. Haugen (1953) considérait l'alternance codique comme l'effet de la connaissance inappropriée d'une deuxième langue et l'attribuait à « *individuals of low-grade intelligence* ».

Weinreich (1953) avait aussi une attitude négative envers l'alternance codique en affirmant que celle-ci provoquait des « *deviant behavior patterns* ».

Ainsi, le phénomène a souvent été décrit et présenté sous différents noms : (code mixing, codes shifting, langage alternation, langage mixture et langage switching). Certains linguistes différencient ces termes, mais le plus utilisé est celui de « codes switching ».

La recherche sur l'alternance codique a commencé dans les années 50, Introduite par U. Weinreich (1953), elle visait d'un côté, l'étude des phénomènes d'interférence, en particulier, de l'influence phonétique et des emprunts linguistiques et de l'autre, des « problèmes » résultant du bilinguisme, comme le développement intellectuel, l'identité du locuteur bilingue et le mélange des codes. Il y a eu un certain nombre de chercheurs à s'intéresser au contact des langues, fait linguistique à l'origine de l'alternance codique. Leurs travaux portaient sur deux axes :

- celui des journaux des enfants bilingues et
- celui des investigations anthro — linguistiques au sein des communautés bilingues.

Le phénomène des emprunts en situation de contact de langue a aussi été l'objet de nombreux travaux (Makey, 1976 ; Poplack, 1984 ; Grosjean, 1982) qui sont la preuve d'un plus grand choix linguistique à la disposition du locuteur ou l'expression d'un besoin lorsque le terme recherché n'existe pas en L1. Haugen (1953) distingue entre « emprunts nécessaires » qui

CHAPITRE 02 : APPROCHES SUR L'ALTERNANCE CODIQUE ET LES MOTIVATIONS DES CHOIX LINGUISTIQUES

remplissent un manque et un écart lexical et emprunts non nécessaires qui sont gratuits, car les locuteurs ont à leur disposition des termes équivalents dans leurs L1. Ces emprunts expriment une prédisposition à emprunter qui s'acquière par socialisation (Poplack et *al.* 1988)

Il faut souligner le fait que le contact des langues, le mélange, l'interférence, les emprunts lexicaux, la domination d'une langue sur une autre, la caractérisation officieuse des langues comme « puissantes » ou non, « prestigieuses » ou « basses », ont fait l'objet de dissensions socio — politiques et scientifiques et ont inspiré jusqu'aujourd'hui des études, des théories, des suggestions et des propositions.

En ce qui nous concerne, nous allons nous baser sur des approches d'auteurs comme Gumperz (1982), Grosjean (1982), Gardner-Chloros (1991) et plus spécialement celle de Myers-Scotton (1993)

Nous exposerons tout d'abord les principales tendances et théories du code switching ou de l'alternance codique qui sont souvent employées comme synonymes, et ce, avant de présenter le modèle de Myers-Scotton (1993).

I- Histoire des approches de l'alternance codique :

L'alternance codique est le terme utilisé pour indiquer le changement de code ou de langue dans un contexte de communication donné. Elle peut se produire dans un cadre formel ou informel.

C'est seulement dans les années 70 que l'alternance codique est devenue un sujet digne d'intérêt, depuis la publication d'un article de Blom et Gumperz sur le phénomène en Norvège, ce qui a constitué le point de départ dans ce domaine de recherche.

L'intérêt qui lui a été accordé ensuite par les chercheurs provient de plusieurs facteurs : le premier peut être taxé de fortuit parce qu'il s'agit tout simplement de la présence de l'article dans le syllabaire de sociolinguistique intitulé « Directions in Sociolinguistics » édité par Gumperz et Hymes (1972), qui a été mis au programme pour l'enseignement de la sociolinguistique dans les années 70, ce qui a permis aux spécialistes de la critiquer en proposant d'autres modèles d'analyse.

Le deuxième facteur ayant contribué à la stimulation est l'approche adoptée par Blom et Gumperz éditée par Gumperz et Hymes (1972) où l'alternance codique y a été traitée comme un sujet d'étude analysable.

Enfin, le dernier facteur qui a contribué au développement de l'alternance codique à travers les travaux de Blom et Gumperz est le fait qu'ils aient introduit des constructions heuristiques de changement situationnel et métaphorique pour décrire le phénomène.

Depuis la publication de l'article, le débat n'a cessé de s'enrichir sur ce phénomène et beaucoup d'approches ont vu le jour.

À travers ses travaux, Fishman a cherché à trouver les différents facteurs qui pourraient pousser un locuteur à alterner les langues à savoir : qui parle quelle langue à qui et quand ? Mais ce qui serait important selon lui, est de connaître surtout comment et pourquoi ?

- Qui : il s'agit d'un locuteur bilingue qui a plus d'un répertoire linguistique. Celui-ci contribue dans l'orientation des échanges et dont la relation avec son interlocuteur pourrait déterminer son choix de la langue.
- Quelle langue : c'est une forme de juxtaposition de deux systèmes de langues différents au sein de la parole. Nous pouvons constater que cette compétence de communication est déterminée par le milieu social et qui peut se caractériser par une variation linguistique et sociale.
- À qui : il s'agit d'identifier l'interlocuteur et de déceler sa relation avec le locuteur. Dans cette situation, le choix de la langue ou du registre dépend majoritairement de l'interlocuteur, car la relation initiale et le statut social détermineront la nature de cette relation. Ainsi, le locuteur bilingue adapte son discours à son interlocuteur afin de mieux communiquer avec lui, et ce, à partir de son appartenance linguistique, sociale et/ou professionnelle.
- Où : le locuteur bilingue pourra adapter son discours à partir de la situation dans laquelle il se trouve. Nous pouvons distinguer deux contextes : celui de la famille ou des amis (situation informelle), et l'autre qui porte sur une première rencontre (situation formelle) où nous aurons plusieurs réactions possibles : soit le locuteur alterne les codes, soit il choisit un code ou l'autre pour établir la communication avec son interlocuteur, mais encore pour garder ses distances en optant pour un code monolingue.

J.F Hamers et M. Blanc ont consacré une partie de leur livre *Bilingualité et bilinguisme* (1983) à l'alternance codique, qu'ils appellent l'alternance des codes et qu'ils présentent ainsi (1983 : 198) ; « *dans l'alternance des codes, deux codes (ou plusieurs) sont présents dans le discours, des segments (chunks) de discours dans une langue alternent avec des segments de discours dans une ou plusieurs langues* ». Ils constatent qu'il faut diviser et distinguer (entre) l'alternance « inter-phrase » ou « inter-énoncés » et l'alternance

« intra-phrased » dans laquelle les segments alternés sont des constituants de la même phrase.

– Intraphrastique (ou à l'intérieur d'une même phrase) : « *lorsque les structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque les éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit, du type thème — commentaire, nom — complément, verbe — complément...* » (Moreau, 1997 : 32).

Ici, il faut distinguer entre alternance intraphrastique et emprunts, en admettant que « *l'alternance peut se produire librement entre deux éléments quelconques d'une phrase pourvu qu'ils soient ordonnés de la même façon selon les règles de leurs grammaires respectives* » (Poplack, 1988 :1176)

– l'alternance interphrastique : sous forme d'une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours.

– extraphrastique : les segments alternés sont des expressions idiomatiques ou des proverbes.

Moreau (1997) affirme par ailleurs que l'alternance n'est fluide que si elle est produite sans pause ni hésitations, où elle est balisée quand le locuteur la signale au travers d'une quelconque marque de non-fluidité du discours.

Hamers et Blanc distinguent aussi entre « *l'alternance de codes qui est une expression de la compétence du bilingue et l'alternance des codes qui résulte d'un manque de compétence dans la langue seconde du locuteur* » ils appellent la première « code alterné du bilingue » (CAB) et la seconde « alternance de codes d'incompétence » (ACI).

Lüdi et Py (2002 : 145) proposent de distinguer les différents types d'alternances codiques sous forme de schéma qu'ils présentent ainsi : « *l'alternance a lieu entre ou à l'intérieur d'un tour de parole, entre ou à*

l'intérieur d'une phrase, voire une proposition, entre ou à l'intérieur d'un syntagme ».

Selon J.J Gumperz (1982 : 59), nous pouvons définir l'alternance codique comme « *la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* ». Cela signifie que si une personne change de code dans sa conversation, c'est une personne qui parle deux ou plusieurs langues couramment et utilise les deux langues simultanément. Ainsi, nous pouvons avoir six fonctions d'alternances :

- 1- les citations.
- 2- Un choix de langue pour remarquer à qui l'énoncé s'adresse.
- 3- Des interjections.
- 4- La répétition.
- 5- Intensifier le message.
- 6- Marquage de solidarité.

Peter Auer (1998) dans son analyse de l'alternance codique suggère que, pour expliquer ce phénomène linguistique en tant qu'action verbale, il faudrait d'abord admettre que le fait qu'il s'agit d'un événement conversationnel. Il propose par conséquent deux méthodes d'analyse de l'alternance codique :

- 1- étudier la dimension conversationnelle de celle-ci et
- 2- reconstruire des catégories des participants à une discussion au lieu de les caractériser sur la base de critères qui ne sont pas linguistiques ou sociolinguistiques.

La terminologie qu'Auer (1984) a proposée pour l'alternance codique s'échelonne sur trois degrés :

- 1- l'alternance codique sert à accomplir une fonction de la conversation en cours : le locuteur essaie d'organiser la conversation en passant d'une langue à l'autre.

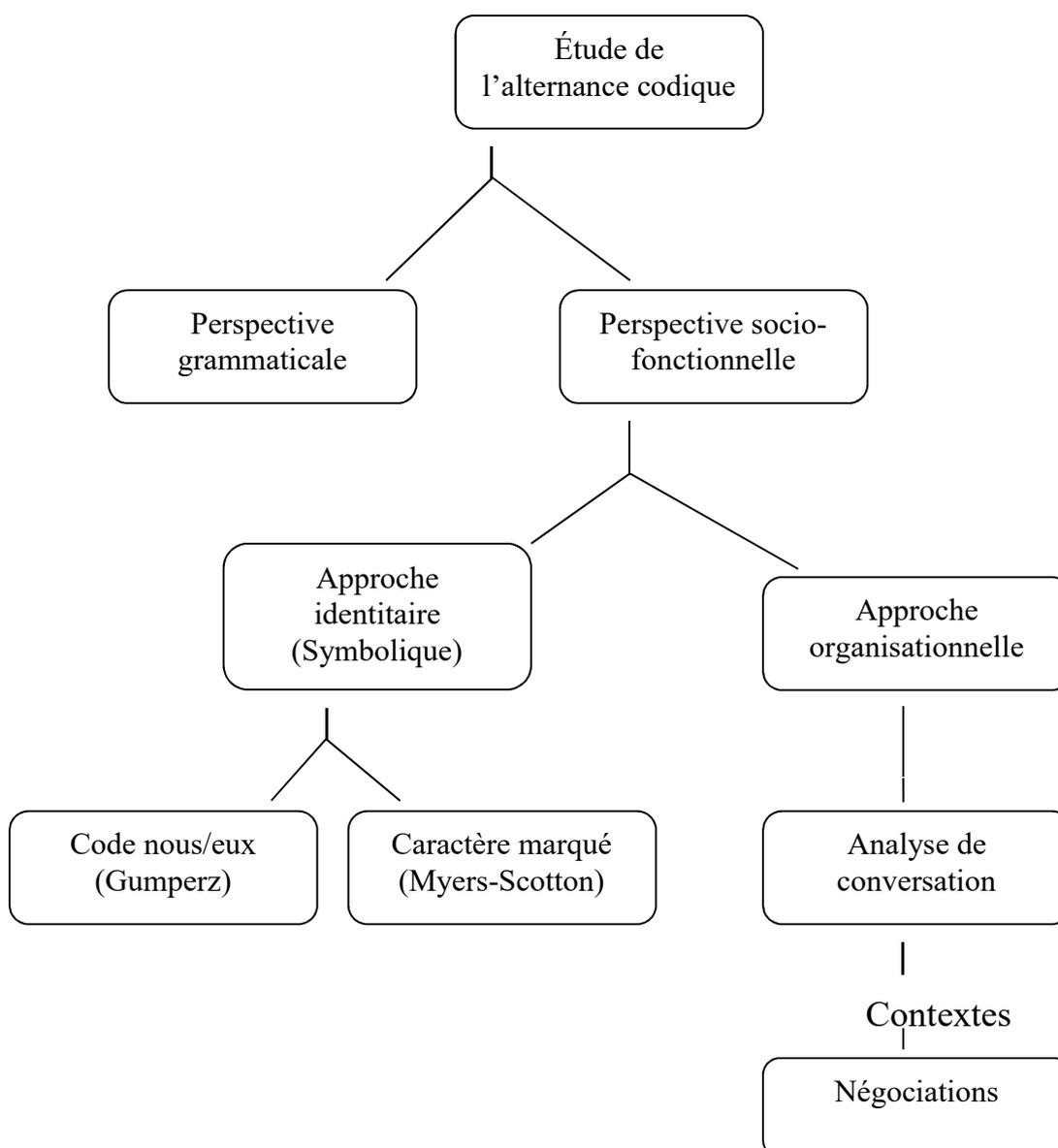
CHAPITRE 02 : APPROCHES SUR L'ALTERNANCE CODIQUE ET LES MOTIVATIONS DES CHOIX LINGUISTIQUES

- 2- Des insertions par rapport au sujet de la conversation : le locuteur signale ses digressions en passant d'une langue à l'autre.
- 3- L'alternance constitue une question de préférence : c'est le comportement langagier du locuteur qui prime et non les raisons par exemple linguistiques qui déterminent le choix d'une langue.

Enfin, les chercheurs suédois Börestam et Huss affirment que la solidarité avec le groupe peut être marquée à l'aide de la langue en même temps que les différents envers d'autres groupes se font remarquer. Ainsi, en changeant de langue au milieu d'un énoncé l'auditeur offre au locuteur une compréhension plus grande.

II- L'approche théorique :

L'étude de l'alternance des codes se divise en deux domaines : la perspective grammaticale et la perspective socio-fonctionnelle. Alors que la première se base sur les éléments structurels au sein même des énoncés, la seconde étudie les paramètres sociaux d'une situation d'alternance codique. La figure ci-dessous de Torras & Gafaranga (2002) et de Cerqua (2003) le montre clairement :



Approches pour l'étude de l'alternance codique. Schéma adapté de Torras & Gafaranga (2002, p.530) et de Cerqua (2003)

1. L'approche organisationnelle :

Certains chercheurs se sont focalisés sur une approche ethnométhodologique en se basant sur les travaux de Garfinkel (1967), plus précisément l'analyse des conversations, afin d'expliquer l'organisation de la conversation et l'alternance codique en tant qu'actions sociales pratiques rendues possibles par des normes émergeant dans la situation. Auer fut le premier à proposer cette perspective, disant que l'alternance codique et le bilinguisme en général doivent être étudiés.

Ainsi, en analysant les conversations, ils ont observé que les réactions (ou leur absence) des locuteurs eux-mêmes face à leurs actes de choix de langue afin de découvrir la norme qui émerge de l'interaction et reflète l'ordre sous-jacent : les réactions comme une hésitation ou une réparation signaleraient une déviance de la norme, alors que l'absence de réaction indiquerait l'observation de la norme.

2. L'approche identitaire :

Dans cette approche, en observant les sociétés bilingues, les chercheurs associent les langues à différentes identités et à diverses valeurs sociales, ce qui prouve que la signification d'instances spécifiques d'alternance codique est directement liée à ces identités et ces valeurs sociales, par suite d'un choix des locuteurs.

Ainsi, les auteurs ont tenté de construire des théories ou d'expliquer le code switching dans un cadre plus général. C'est dans ce sens que Giles et *al.* (1987) ont élaboré la théorie de l'accommodation communicative, afin de décrire les motivations sociales de l'alternance codique. Cette théorie cherche à expliquer pourquoi les individus changent de langue dans leurs échanges avec les autres.

Par ailleurs, les travaux de Tajfel (1979) et Turner (1986) constitue une base théorique sur l'identité sociale, cherchant ainsi à comprendre le comportement des individus selon leurs groupes d'appartenance.

Nous verrons aussi l'impact des recherches sur l'acculturation interactive (Bourhis et *al*, 1997) sur l'évaluation de la politique publique relative au langage ; l'approche idiosyncrasique (Myers-Scotton, 1993), l'approche taxinomique (Appel et Muysken, 1987) et finalement le modèle de marquage (Myers-Scotton (1993,1998).

2.1 Les Théories de l'Accommodation communicative :

Ces théories ont été élaborées pour comprendre comment et pourquoi les locuteurs s'adaptent aux styles de communication des uns et des autres (Street et Giles, 1982; Shepard, Giles et Le Poire, 2001); (Gallois et Giles, 1998; Giles et Ogay, 2006). Développées dans les années 1970 (Giles, 1973 ; Taylor et Bourhis, 1973) pour prédire et expliquer les ajustements apportés par les individus pour créer, maintenir ou réduire la distance sociale dans l'interaction, les changements qui sont promulgués pour des raisons qui vont au-delà du simple échange d'informations et d'émotions référentielles. Depuis ces débuts, les théories de l'accommodation communicative ont été affinées et élaborées à plusieurs reprises pour expliquer la dynamique des relations interpersonnelles et la communication intergroupe.

Les théories de l'accommodation communicative sont influencées par la psychologie sociale et sont guidées par quatre hypothèses majeures :

- Tout en communiquant, il y aura similitude et différence dans le discours et le comportement. Les caractéristiques que les personnes montrent sont basées sur leurs expériences et les milieux culturels dans lesquels elles ont grandi.

CHAPITRE 02 : APPROCHES SUR L'ALTERNANCE CODIQUE ET LES MOTIVATIONS DES CHOIX LINGUISTIQUES

- Une conversation est évaluée en comprenant la perception de la parole et le comportement de l'autre. Grâce à l'évaluation, les personnes décident de s'adapter et de s'intégrer.
- Le statut social et l'appartenance sont déterminés par le langage et les comportements. Quand les personnes communiquent, elles ont tendance à s'adapter au comportement de ceux qui occupent un statut social supérieur au leur.
- Les normes guident le processus d'adaptation qui varie selon le degré d'adéquation. Elles définissent les comportements des personnes et on s'attend à ce qu'elles agissent en conséquence.

Cette théorie (Giles et *al*, 1977) a permis d'identifier trois types de stratégies d'adaptation du comportement langagier utilisées lors des rencontres interculturelles :

- soit utiliser la langue de l'autre, ce qui représente une sorte de convergence linguistique.
- Ou bien garder l'emploi de sa langue. Ce genre de cas donne une forme de maintien linguistique.
- Ou alors, marquer l'écart entre la langue utilisée et l'autre de son interlocuteur, ce qui est considéré comme une situation de divergence linguistique (Bourhis et *al*, 1979)

La convergence reste un moyen utilisé pour améliorer la communication ou pour être approuvé socialement, mais encore pour s'identifier à son interlocuteur. Donc, son but est de viser la sympathie et faciliter les échanges entre les différents interactants et ainsi de maximiser la compréhension mutuelle, l'implication personnelle et rend les comportements plus prévisibles.

2.2 La Théorie de l'Identité sociale :

La théorie de l'identité sociale de Tajfel (1979) et Turner (1986) explique qu'une partie du concept de Soi d'une personne provient des groupes auxquels cette personne appartient. Un individu n'a pas seulement une individualité personnelle, mais des identités multiples et des identités associées à ses groupes affiliés. Une personne peut agir différemment dans les multiples contextes sociaux selon les groupes auxquels elle appartient, parmi lesquels sa famille, son pays de nationalité et le quartier dans lequel elle vit, et même l'équipe sportive qu'elle suit.

Quand un individu se perçoit comme faisant partie d'un groupe, c'est un endogroupe pour lui. Les autres groupes comparables auxquels cette personne ne s'identifie pas sont appelés groupes externes (exogroupes). Nous avons ainsi une catégorisation ethnolinguistique «nous» contre «eux» quand il s'agit de nos endogroupes et de leurs groupes externes respectifs.

Selon cette théorie, il y a trois processus qui créent cette mentalité d'endogroupe / d'exogroupe:

- La catégorisation sociale : nous catégorisons les gens afin de les comprendre et de les identifier. Quelques exemples de catégories sociales comprennent le noir, le blanc, le professeur, l'étudiant.... En sachant à quelles catégories nous appartenons, nous pouvons comprendre des choses sur nous-mêmes, et nous pouvons définir un comportement approprié en fonction des groupes auxquels nous appartenons et d'autres. Un individu peut appartenir à plusieurs groupes en même temps.
- L'identification sociale : nous adoptons l'identité du groupe auquel nous appartenons et nous agissons de manière à ce que nous percevions les membres de ce groupe. En conséquence de notre identification avec

ce groupe, nous développerons une signification émotionnelle à cette identification, et notre estime de soi en dépendra.

- La comparaison sociale : après nous avoir catégorisés dans un groupe et nous identifier comme étant membres de ce groupe, nous avons tendance à comparer notre groupe (l'endogroupe) contre un autre groupe (un groupe externe). Pour maintenir notre estime de soi, nous et nos membres du groupe comparerons notre groupe favorablement contre d'autres. Cela aide à expliquer les préjugés et la discrimination, car un groupe aura tendance à considérer négativement les membres des groupes concurrents afin d'accroître leur estime de soi.

2.3 Le Modèle d'Acculturation Interactif :

En s'intéressant de plus près aux conséquences appliquées des attitudes concernant les groupes linguistiques et sociolinguistiques, des chercheurs ont commencé à évaluer de manière critique la politique publique relative au langage

Ainsi, Bourhis, Moise, Perreault et Senecal (1997) montrent dans leur modèle d'acculturation interactif comment les politiques de l'État en matière d'immigration affirment l'appartenance des membres des groupes minoritaires comme étant la nature de la relation entre la minorité et les groupes majoritaires. Leurs travaux définissent quatre idéologies que les groupes majoritaires peuvent adopter et qui dictent la politique officielle. Toutes les idéologies s'attendent à ce que les groupes minoritaires adhèrent aux valeurs de la culture du dominant mais elles varient en fonction du respect et de la liberté accordée aux pratiques culturelles minoritaires (c'est-à-dire immigrantes), à une extrémité du spectre idéologique qui dicte la souveraineté des pratiques culturelles et ne limite pas à la participation sociale. L'approche d'intergroupes a également éclairé la recherche sur divers contextes d'interaction, tels que la communication et le handicap (Ryan,

Bajorek, Beaman, Arms, 2005), les interactions entre homosexuels et hétérosexuels (Giles, 2002), la police civile (Giles et *al*, 2007) et l'identité organisationnelle (Scott, 2007). Dans ces contextes, les résultats ont démontré le lien entre les comportements langagiers et les identités sociales.

2.4 L'approche idiosyncrasique ou accidentelle :

Selon cette approche, l'alternance codique est présentée comme un phénomène occasionnel : « *Les occurrences d'alternance codique seraient en fonction de préférences individuelles et leur applicabilité sociale serait imprévisible et ne se soumettrait pas à une généralisation théorique* » (Moreau, 1997 : 34).

Cette position défendue par Myers-Scotton (1993) est un développement des travaux de Gumperz. Elle considère que « *les motivations de l'alternance codique peuvent être répertoriées sans qu'il soit possible de construire une théorie générale de son application* » (Idem)

Ainsi, puisque le rôle des facteurs idiosyncrasiques individuels semble être un aspect important du changement de code, dans celui des groupes d'aptitudes bilingues à peu près égales, certains codes passent plus que d'autres où ce type d'alternance codique engage des capacités linguistiques avancées de la part du locuteur. En ce qui concerne les contraintes linguistiques, le chemin vers un modèle éventuel semble plus clairement indiqué.

2.5 L'approche taxinomique :

Cette approche présente une liste de fonctions éventuelles de l'alternance codique en se basant sur des données de différents corpus. Ainsi, dans certains cas, « *le passage à un autre code permet de marquer la solidarité avec le groupe, en d'autres, il signale à l'interlocuteur qu'on est au courant* » (Moreau, 1997 : 34).

Appel et Muysken (1987 : 118-120) proposent cinq fonctions de l'alternance codique qui peuvent varier d'une société à une autre :

- Premièrement, elle sert de fonction référentielle où elle renvoie souvent un manque de maîtrise d'une langue ou un manque d'aisance dans cette langue sur un sujet donné.
- Deuxièmement, elle sert de fonction directive en impliquant l'auditeur, soit en l'incluant ou en l'excluant.
- Troisièmement, l'alternance codique a une fonction expressive. Dans ce sens, les locuteurs mettent l'accent sur une identité mixte à travers ces alternances.
- Quatrièmement, l'alternance codique sert à indiquer un changement de ton de la conversation et remplit donc une fonction phatique.
- Cinquièmement, les auteurs se réfèrent à la fonction métalinguistique de l'alternance codique lorsqu'elle est utilisée pour commenter directement ou indirectement les langues impliquées.

On peut citer également dans l'optique taxinomique les travaux de l'école de Bâle-Neuchâtel (Py, Lüdi, Grosjean) sur les migrants espagnols ainsi que les tentatives de classification des types de motivations sociales de l'alternance codique qui ont poussé certains chercheurs à faire la distinction entre l'alternance codique et le mélange des codes.

2.6 Le modèle de Myers-Scotton :

Le modèle du marquage de Myers Scotton (1993, 1998) est basé sur l'idée que la compréhension d'un énoncé implique plus que le simple décodage des signaux linguistiques. L'écart entre le décodage et le sens réel de l'énoncé est rempli par l'inférence. L'inférence est un processus qui est guidé par la certitude que le message porte l'intentionnalité en plus de la « référentialité » (Myers-Scotton, 1998: 20). Ce principe renvoie au point centrale de la théorie, à savoir que tous les choix de code peuvent finalement être expliqués en termes de motivations des locuteurs (Myers-Scotton, 1993: 113). Le principe de négociation vise à informer le destinataire que, en plus de transmettre

l'information, le locuteur a aussi un but interactionnel (Myers-Scotton, 1998: 21).

Le modèle du marquage consiste en un ensemble de maximes générales s'appliquant à tout choix de code. Myers-Scotton (1993: 113) déclare que le marquage est un dispositif organisateur. Le modèle de marquage tient compte de tous les types d'alternance codique et de leurs motivations sociales. Le modèle du marquage repose sur le principe de négociation et sur les maximes qui en découlent (Myers-Scotton, 1993: 113). Ces maximes sont : la maxime du choix non marqué ; la maxime du choix marqué et la maxime du choix exploratoire. La maxime de virtuosité et la maxime de déférence sont deux maximes auxiliaires à la maxime du choix non marqué, qui orientent l'énonciateur vers un choix apparemment marqué (Myers-Scotton, 1993: 113). La motivation derrière ce qui fait qu'un locuteur utilise l'une de ces maximes est la négociation de l'ensemble de Règles et Obligations (RO) qu'ils perçoivent comme étant bénéfique pour eux (Myers-Scotton, 1998: 26).

2.6.1 Le choix non marqué :

Le locuteur fait un choix de code en fonction de l'index non marqué de l'ensemble RO dans l'échange de parole lorsqu'il souhaite établir ou affirmer l'ensemble RO (Myers-Scotton, 1993: 114). Le code switching lui-même comme le choix non marqué se produit dans des situations et des circonstances différentes, mais a finalement des motivations connexes. Les facteurs de situation restent très similaires au cours de la conversation lorsque des changements de codes non marqués se produisent. Pourtant, on peut dire que sa présence dépend plus des attitudes des participants envers eux-mêmes et des attributs sociaux indexés par les codes et leur alternance. Dans l'un ou l'autre cas, l'alternance des codes est le choix non marqué pour l'ensemble de RO non marqué compte tenu des participants et d'autres facteurs situationnels (Myers-Scotton, 1993: 114).

Dans de nombreuses communautés multilingues, ou dans certains types d'interaction, parler en deux langues au sein d'une même conversation est aussi un moyen de suivre la maxime non-marquée pour les locuteurs. Dans ce type d'alternance des codes, ils se livrent à un mode continu d'utilisation de deux langues ou plus. Souvent, le changement a lieu dans une seule phrase ou même dans un seul mot. Les autres types d'alternances, tels que le choix de codes marqué ou exploratoire, ne possèdent pas le même modèle de va-et-vient (Myers-Scotton, 1993: 117). On peut suggérer que de tels code switching non marqués n'ont pas nécessairement une certaine « indexicalité », mais sont la tendance générale et globale qui porte sur l'intention communicative (Myers-Scotton, 1993: 117).

Myers-Scotton (1993: 119) indique que certaines conditions doivent être remplies pour que le changement de code non marqué se produise. Premièrement, l'orateur doit avoir des pairs bilingues; en tant que tel, le changement de code ne se produit pas lorsqu'il y a une différence entre les facteurs socio-économiques ou si les locuteurs sont des étrangers. Deuxièmement, l'interaction doit refléter le souhait de symboliser l'appartenance réciproque des interlocuteurs. De telles interactions seront de nature informelle et incluront seulement les membres du groupe. Le troisième critère, le plus important dans ce type d'interaction, est que le locuteur doit évaluer positivement pour sa propre identité les valeurs des variétés utilisées dans l'alternance. Quatrièmement, alors que la compétence est une condition importante de l'alternance, un auditeur ne doit être relativement compétent que dans les deux langues concernées (Myers-Scotton, 1993:19).

2.6.1.1 Le choix non marqué séquentiel :

Lorsque les facteurs de situation changent au cours d'une conversation, l'ensemble de RO non marqué peut changer (Myers-Scotton, 1993: 114). Dans de nombreux cas, l'ensemble RO non marqué change lorsque la

composition de la conversation change. Par exemple, lorsque l'objet ou le sujet de la conversation est décalé. Lorsque le jeu de RO non marqué est altéré par de tels facteurs, le locuteur changera de code s'il souhaite indexer le nouveau jeu RO non marqué.

En faisant le choix non marqué, le locuteur accepte le statu quo et reconnaît la qualité indexique du choix non marqué (Myers-Scotton, 1993: 114). Le modèle prédit que le locuteur choisira généralement d'accepter ou de renégocier le nouvel ensemble RO non marqué (Myers-Scotton, 1993: 115). La réponse non marquée consiste à changer les codes sur l'index du nouvel ensemble RO non marqué, ce qui indique que le locuteur accepte cet ensemble pour le reste de la conversation. Un tel changement de code peut être étiqueté de manière à indiquer que le changement de code est motivé par le locuteur et n'est pas nécessairement dicté par la situation. Il revient au locuteur de faire le choix et d'agir sur le choix, quels que soient les facteurs situationnels (Myers-Scotton, 1993: 115).

Faire des choix non marqués indique un type d'acceptation par le locuteur de l'association de rôles que ces personnes ont dans leur communauté avec des identités sociales spécifiques (Myers-Scotton, 1993: 117).

2.6.1.2 Les maximes de la déférence et de la virtuosité :

La maxime de déférence et la maxime de virtuosité sont les deux maximes auxiliaires de la maxime du choix non-marqué. Elles orientent le locuteur vers des choix de code apparemment marqués (Myers-Scotton, 1998: 26). La maxime de déférence est reflétée lorsqu'un participant passe à un code qui exprime la déférence envers les autres dans des circonstances où un respect particulier est requis.

Le changement est souvent fait si le locuteur veut ou a besoin de quelque chose du destinataire. Il choisira cette option dans l'attente d'un certain gain, même s'il ne s'agit que de coûts évités (Myers-Scotton, 1998: 26). La maxime

de virtuosité est reflétée lorsqu'un changement de code nécessaire est fait pour que la conversation continue et pour accueillir tous les participants et les locuteurs présents.

Cette capacité permet de montrer sa compétence linguistique en étant capable de passer d'un code à un autre. En rendant la conversation possible et en la faisant se dérouler d'une certaine manière, le locuteur sera ici capable d'améliorer sa position (Myers-Scotton, 1998: 26).

2.6.2 Le choix marqué :

Ce type de changement de code dirige les locuteurs à faire un choix de code marqué qui n'est pas l'index non marqué de l'ensemble RO non marqué dans une interaction. Un tel choix est exercé lorsqu'un locuteur souhaite établir un nouvel ensemble comme non marqué pour l'échange en cours. Dans le changement de code en tant que choix marqué, le locuteur est dit «désidentifier» avec l'ensemble RO attendu (Myers-Scotton, 1993: 131). Un tel changement de code se produit typiquement dans une interaction conversationnelle relativement formelle pour laquelle un choix de code non marqué pour indexer l'ensemble RO non marqué entre locuteurs est relativement clair. Le locuteur dans ce cas ne suivra pas le choix du code non marqué mais adopte une approche différente, le choix marqué. On peut aussi dire qu'en faisant un choix marqué, le locuteur se débarrasse de toutes les présomptions fondées sur des normes sociétales dans une situation interactive particulière. Un choix marqué tire donc son sens de deux sources. Premièrement, puisque le choix marqué n'est pas le choix non marqué, il s'agit d'une négociation par rapport à l'ensemble RO non marqué. Deuxièmement, le choix marqué est un appel pour un autre jeu de RO à sa place, pour lequel le choix du locuteur est l'index non marqué (Myers-Scotton, 1993: 131). Les choix de code marqués sont relatifs dans deux sens parce que leur reconnaissance et leur interprétation dépendent du contraste avec le choix non

marqué et l'« indexicalité » des ensembles de RO pour lesquels ils seraient le choix de code non marqué (Myers-Scotton, 1993: 131).

Un choix marqué peut se suffire à lui-même dans sa fonction « indexique » concernant les ensembles RO; même le fait qu'un choix marqué soit utilisé est un message qui lui est propre (Myers-Scotton 1993; 138) et ce, pour deux raisons : Premièrement, lorsqu'un choix marqué porte un contenu référentiel ou une répétition, ce contenu est considéré comme redondant; le véritable message réside donc dans le changement de distance sociale que le choix marqué négocie. Une deuxième raison est que le message référentiel d'un choix marqué n'a pas à être compris pour que son message social d'intention communicative réussisse.

Il arrive souvent qu'un locuteur change de langue même si l'autre ne parle pas cette langue spécifique, mais le message et l'intention communicative sont toujours clairs (Myers-Scotton, 1993: 138).

Myers-Scotton (1993: 132) souligne qu'il existe un motif général pour faire des choix marqués. Ce motif est que les locuteurs se livrent à des codes de manœuvre marqués pour indiquer toute une gamme d'émotions allant de la colère à l'affection, ainsi que pour négocier des résultats allant des manifestations d'autorité à l'affirmation de l'identité ethnique. Tous ces motifs ont un effet général, qui est de négocier un changement de la distance sociale attendue entre les participants, soit pour l'augmenter, soit pour le diminuer. L'interconnexion des codes se produit dans toutes les communautés et à tous les niveaux linguistiques, et faire un choix de code marqué peut être l'utilisation la plus universelle pour le changement de code (Myers-Scotton, 1993: 132).

2.6.3 L'alternance codique exploratoire :

Un locuteur peut utiliser des alternances codiques exploratoires lorsqu'un choix de code non marqué n'est pas clair. Celui-ci est employé pour faire des

choix exploratoires alternatifs en tant que candidats pour un choix non marqué et donc comme un indice d'un ensemble de RO que le locuteur privilégie (Myers-Scotton, 1993: 142). Ce type de changement de codes se produit lorsque les locuteurs eux-mêmes ne sont pas sûrs de l'intention communicative ou de l'ensemble de RO attendu ou optimal. Le codage exploratoire est le type de choix de code le moins courant, qui n'est pas souvent nécessaire, car le choix non marqué est généralement clair (Myers-Scotton, 1993: 142).

Un changement de code exploratoire se produit également lorsque le locuteur ne sait pas quelles normes doivent être appliquées. C'est souvent le cas dans la rencontre de différentes cultures et identités sociales. Un changement de code exploratoire peut également se produire lorsque les normes sociétales sont en état de transformation (Myer-Scotton, 1993: 142).

Un exemple de la fonction du codage exploratoire est son utilisation comme stratégie de neutralité (Myers-Scotton, 1993: 143). En ne parlant pas un seul code, les bilingues évitent de s'engager dans un seul ensemble de RO. L'énonciateur peut reconnaître que l'utilisation de deux langues à sa valeur en termes de coûts et de récompenses. L'intervenant décide alors de choisir une voie intermédiaire en ce qui concerne ces coûts et récompenses en utilisant plus d'une langue dans une même conversation. L'alternance exploratoire utilise le changement de codes comme choix sûr pour atteindre un équilibre coût-récompense acceptable pour tous les participants. Par conséquent, l'interlocuteur peut utiliser la neutralité fournie par le changement de code exploratoire pour arriver à une solution qui peut elle-même être un code unique (Myers-Scotton, 1993: 147). Si l'une des conditions mentionnées ci-dessus se produit, une alternance de codes exploratoire aura lieu, dans laquelle un locuteur utilise un changement de code pour proposer un premier code puis un autre (Myers-Scotton, 1993: 143).

Quand un locuteur utilise le codage exploratoire, son intention ou l'intention qu'il souhaite que le destinataire reconnaisse, est de proposer l'ensemble de RO associé à un code particulier comme base de l'échange ou de l'interaction. Si le locuteur échoue avec le premier code, alors un autre est proposé (Myers-Scotton, 1993: 143).

2.6.4 Les motivations pour les choix langagiers :

Les aspects du modèle de marquage discutés ci-dessus expliquent les fondements théoriques de l'approche pour le changement de code. Myers-Scotton (1993 : 109) note que tous les locuteurs sont équipés d'une capacité « métrique » de marquage innée mais ils ne font que des indications réelles de la marque à travers l'expérience de la structure linguistique et de l'usage de la langue dans une communauté. Le locuteur peut alors considérer s'il s'agit d'un code marqué ou non dans le répertoire de sa communauté, selon les normes de la communauté, ou comme indice de l'ensemble de RO non marqué entre les participants à une conversation. Cela implique que les conversations peuvent être considérées comme étant conventionnelles et que les locuteurs ont une idée des scripts non marqués pour eux (Myers-Scotton, 1993: 109). Myers-Scotton (1993: 109) souligne l'argument selon lequel il n'est pas possible pour les locuteurs de supposer que leurs messages ont une intention communicative, que le choix soit marqué ou non, à moins qu'il existe un cadre normatif avec des lectures de choix de code. Un tel cadre normatif est nécessaire pour que les locuteurs puissent interpréter les choix de code (Myers-Scotton, 1993: 109). Elle suggère en outre que la plus grande partie de l'interprétation au sein d'une conversation dépend du cadre de la marque qui est fourni par les valeurs et les normes de la communauté (Myers-Scotton, 1993: 110). Il est important de noter que Myers-Scotton (1993: 111) soutient que le modèle de la notoriété ne considère pas les choix réels eux-mêmes comme découlant des normes de la communauté, mais que le locuteur fait les

choix. On dit que les normes aident à déterminer l'interprétation des choix et à aider le locuteur à peser les coûts et les récompenses des choix alternatifs et à prendre ensuite une décision. Dans le modèle du marquage, le locuteur fait des choix principalement basés sur l'amélioration de sa position sociale et sur la communication de ses propres perceptions (Myers-Scotton, 1993: 111).

Conclusion partielle :

Comme nous venons de le voir, l'alternance codique peut se produire au sein de la même phrase, entre les phrases, ou entre les tours de parole. Le bilinguisme ou le multilinguisme des participants revient aussi souvent dans les différentes théories de l'alternance codique, mais il n'est pas strictement indispensable pour tous les interlocuteurs, si l'on considère son usage dans les stratégies définies par les maximes de neutralité et de virtuosité de Myers-Scotton (1993, 1998), ainsi que la fonction directive de Appel et Muysken (1987).

Nous nous rendons compte en étudiant toutes ces analyses et tentatives de définitions des codes dans le cadre de l'alternance codique qu'il s'agit d'un phénomène linguistique relativement complexe, régi par des règles linguistiques, sociales, psychologiques et qui concerne surtout des communautés qui sont bilingues ou plurilingues pour des raisons ethniques, culturelles, géographiques... . L'étude approfondie du comportement langagier ainsi que les processus mentaux des locuteurs bilingues qui utilisent l'alternance comme façon de communiquer nous indique qu'il ne s'agit pas d'un choix stylistique de parler sans conséquences linguistiques ni psycholinguistiques majeures.

CHAPITRE 03
L'APPROCHE
INTERACTIONNELLE

Introduction partielle :

L'approche interactionnelle ne peut être appréhendée comme un domaine homogène et délimité. Elle constitue une mouvance qui traverse diverses approches où se rejoignent et s'influencent des démarches et des théories relevant de différentes disciplines comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni : *« cette approche a partie liée avec les disciplines suivantes : psychiatrie, psychologie interactionniste, psychologie sociale, micro-sociologie, sociologie cognitive, sociologie du langage, sociolinguistique, linguistique, dialectologie (en particulier "urbaine"), étude du folklore, philosophie du langage, ethnolinguistique, ethnographie, anthropologie, kinésique, et éthologie des communications »* (1998 : 55).

Nées dans les années 50- 60 (*idem*) et résultant de la fusion de plusieurs types d'approches, la notion d'interactionnisme se focalise sur la communication représentant en même temps la vie sociale et la vie mentale, et plus précisément : *« s'attachent à considérer que nos instruments cognitifs sont médiatisés par un ensemble de caractéristiques issues de l'environnement physique et social des individus qui confèrent à l'action finalité et signification :*

- *les partenaires avec leurs rôles, leurs statuts, leurs croyances, leurs attentes, leurs histoires ;*
- *la tâche avec sa configuration logique et ses significations sociales ;*
- *le contexte de résolution, mais aussi d'interlocution ainsi que le contexte plus largement social et culturel.»* (http://www.univ-tlse2.fr/multimedia/bazdsc/epistemologie/epist4_1.htm#)

C.Kerbrat-Orecchioni précise que la linguistique interactionniste est le résultat du développement du champ de la sociologie à travers les fondateurs de « l'analyse conversationnelle » (Sacks et Schegloff), suivi par les travaux de Hymes (1984) et finalement l'énonciation et la pragmatique pour prendre en considération les multiples échanges verbaux pris en milieu naturel. Elle

explique le fait que l'interactionnisme ne soit pas un domaine délimité, précis et homogène et la difficulté de tracer des frontières étanches entre ces différentes disciplines.

En abordant l'étude de l'alternance codique via les interactions en didactique des disciplines, il nous a semblé nécessaire de proposer quelques repères parmi les courants les plus importants, en distinguant les approches d'appartenance psychologique, socio-anthropologique (ou ethnosociologique), philosophique et linguistique en nous appuyant sur les travaux de V. Traverso et celui de C. Kerbrat-Orecchioni ainsi que sur quelques ouvrages et articles qui nous ont fourni un aperçu expliquant clairement la spécificité de chacune des approches.

1. L'approche psychologique :

L'hypothèse principale présentée dans ce cadre était le fait que « *les comportements pathologiques ne doivent pas être rapportés simplement au dysfonctionnement d'un individu, mais être conçus comme la conséquence du dysfonctionnement du système dans lequel est pris l'individu : c'est une communication folle qui rend l'individu fou. Pour le soigner, c'est le système qu'il faut traiter* » (V. Traverso, 1999:8).

Les chercheurs de l'école de Palo Alto dont les préoccupations étaient d'ordre thérapeutique ont élaboré une théorie de la communication qui va au-delà du domaine psychologique, recouvrant plusieurs aspects de la communication quotidienne où l'idée fondamentale « *étant que les troubles qui affectent l'individu résultent, selon un processus de "causalité circulaire", d'un dysfonctionnement du système relationnel global dans lequel cet individu se trouve pris, et que c'est donc sur la transformation de ce système global que le traitement doit porter* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998:58). En ce qui nous concerne, nous nous intéresserons à des principes de base de cette théorie de communication qui sont « - *L'opposition entre communication "symétrique" vs "complémentaire". – La distinction des niveaux du "contenu" vs de la*

“*relation*”- La notion (héritée de Bateson) de “double contrainte” qui semble très productive pour rendre compte du fonctionnement des communications sociales dans leur ensemble »(idem). Ceci nous permettra de comprendre et d’appréhender le type de relation qui s’établit entre les enseignants et leurs apprenants.

2. Les approches ethnosociologiques :

Elles sont considérées comme les plus importantes et les plus diversifiées. Elles constituent un ensemble regroupant différents courants interactionnistes, tels que : l’ethnographie de la communication, l’ethnométhodologie et la microsociologie de Goffman.

2.1 L’ethnographie de la communication :

Apparue autour de Hymes et de Gumperz, ils se sont constitué un groupe de chercheurs (Goffman, Fraake, Erving-trip, Sacks, Hall, Labov...), l’ethnographie de la communication part de l’importance d’observer et de décrire l’utilisation du langage dans la vie sociale. À partir de là, ces chercheurs ont tenté « *de dégager l’ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée (idéalement : toutes les normes qui régissent tous les types d’interactions dans toutes les sociétés* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998:59).

Pour Hymes, l’ethnographie de la communication concerne autant les traditions anthropologiques comme la nécessité d’étudier les comportements communicatifs, que linguistique où cette discipline préconise l’étude du fonctionnement du langage en situation.

Ses caractéristiques essentielles peuvent se résumer ainsi :

- Une conception large de la compétence.
- Une grande importance donnée au contexte physique au socio-culturel relatif au déroulement de l’interaction.

- L'élargissement du champ d'investigation, couvrant ainsi non seulement les communications orales quotidiennes, mais aussi les différents échanges institutionnels.
- Un intérêt accordé aux phénomènes de variation codique au sein d'une même communauté et d'une communauté à une autre.
- Une attitude visant les applications possibles de la réflexion théorique.
- L'observation des événements de communication dans leur milieu naturel à travers une démarche inductive et empirique.

Ces différents travaux nous ont permis de mettre en relief le caractère spécial et spécifique de chacune des situations de communication, puisque nous analyserons une qui est spécifique de par son caractère : l'enseignement des disciplines, son cadre : une institution, et ses participants : enseignant/apprenants.

Enfin, nous nous baserons sur la particularité de l'interaction par rapport à l'environnement socioculturel ainsi que sur les savoirs culturels qui sont souvent la source de malentendu ou d'incompréhension par rapport aux participants quand le savoir langagier n'est pas partagé.

2.2 L'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle :

L'ethnométhodologie est un courant de la sociologie américaine né dans les années soixante. Pour Garfinkel, fondateur de cette discipline : « *Il s'agit dans cette perspective de décrire les méthodes (procédures, savoirs et savoirs — faire) qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer adéquatement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 61-62).

Son objet est de décrire les « *méthodes utilisées par les individus pour réaliser des actes sociaux et donc pour donner du sens aux situations dans lesquelles ils sont engagés* » (Traverso, 1999 : 9)

Les principes fondateurs de l'ethnométhodologie peuvent se résumer ainsi :

- Les comportements observables des individus dans les différents échanges sont « routinisés », car ils se basent sur des normes admises et implicites.
- Les normes impliquant les comportements sociaux sont réactualisées en permanence et générées par la pratique quotidienne à travers une infinité de constructions interactives d'ordre social.
- L'ethnométhodologie à une démarche inductive, basée sur de nombreuses observations empiriques.
- Sa démarche peut être appliquée à tous les domaines de la vie sociale, où la réflexion théorique et le travail descriptif peuvent aboutir à une pratique d'intervention dans certaines situations institutionnelles.

Au sein de l'ethnométhodologie s'est développée autour des chercheurs comme Sacks, Schegloff et Jefferson, le courant de l'analyse conversationnelle s'est concentré sur l'étude des échanges de paroles entre les individus en milieu naturel. Leur démarche était la description des procédés employés par l'acteur social pour construire la réalité, l'analyse et la systématisation des structures conversationnelles. Ce groupe de chercheurs a élaboré un système de description « la séquentialisation » qui obéit à deux propriétés : les tours de parole et la gestion de ceux-ci.

V. Traverso distingue que le tour de parole en analyse conversationnelle demeure une unité indispensable dans l'organisation des échanges, car pour elle : « *le tour de parole est la contribution d'un locuteur donné à un moment donné de la conversation (.). Les tours de paroles des différents locuteurs s'enchaînent selon un système d'alternance.* » (2002 : 580).

Ainsi, l'analyse conversationnelle consiste « *à partir d'une analyse minutieuse d'interactions enregistrées et transcrites, les conversationnalistes ont mis en évidence les procédures récurrentes utilisées par les participants à une conversation pour la mettre en route, pour en introduire les thèmes ou en réaliser la clôture* » (Traverso, 1999 : 9). Ces règles de la gestion des tours de

parole dans les conversations se présentent selon ces chercheurs sur deux étapes :

- la procédure d'ouverture : qui se compose d'une première étape d'ouverture constituée d'une paire adjacente contenant une salutation par exemple.
- La procédure de clôture : qui comprend une étape de préparation où le locuteur utilise des formules de conclusion pour marquer la fin de l'échange.

Il est à noter que nous allons utiliser dans notre analyse certains concepts de cette approche comme celui de « l'alternance des tours de parole » qui est marquée d'une façon générale par des phénomènes tels que : les chevauchements de parole, les pannes communicationnelles ou les interruptions. Nous tentons enfin dans notre recherche d'appliquer le concept de tours de parole, et essayons de discerner son fonctionnement en milieu didactique.

Notre méthode de travail s'inspire de celle appliquée par les ethnométhodologues, car notre démarche se veut d'être inductive et empirique, elle se base essentiellement sur un corpus audio enregistré de cours de psychologie et de sociologie à l'université de Constantine ; une fois ces données recueillies, elles font l'objet d'analyse. De ce fait, l'observation des données nous permettra de découvrir les règles qui gèrent les pratiques interactives de ces cours en question.

2.3 La microsociologie de Goffman :

Ses contributions dans la conceptualisation des théories de l'interaction furent importantes, car il est à l'origine des théories sur la politesse et des rituels conversationnels essentielles pour l'analyse pragmatique des interactions. Goffman perçoit la société telle une structure réalisée d'interaction et de communications verbales entre ses différents membres, car des relations d'interactions de différents types s'établissent entre les individus vivant leur

quotidien parmi leurs semblables. Ainsi, il focalise ses recherches sur les échanges inter-individus dans la vie quotidienne qui pour lui obéit au principe de la face et dont chaque locuteur à travers toute l'interaction tente de préserver sa face, son image sociale, car chacun des interactants tient un rôle spécifique et s'attache à faire bonne figure en face de l'autre.

Ainsi, Goffman dégage à travers ses recherches sur les normes comportementales des acteurs en société deux modes à partir de l'identification des échanges conversationnels : les échanges confirmatifs qui marquent l'ouverture et la clôture de l'interaction, et les échanges réparateurs visant à rétablir l'équilibre interactionnel entre les interlocuteurs

Par ailleurs, nous retiendrons trois notions développées par Goffman, présentes en salle de cours sous le poids rituel du cadre institutionnel :

- Les rituels adoptés par les individus en interaction, qui consiste à s'attacher à ce que personne ne perde la face.
- Le cadre participatif, où la rencontre sociale doit être pensée au sein de la situation globale où elle se déroule.
- La représentation dramaturgique présentée par Goffman comme la métaphore de la scène théâtrale, dans laquelle chaque individu présente son personnage en fonction de ce qu'il croit être entendu de lui et s'efforçant ainsi de faire bonne figure.

3. L'approche philosophique :

La notion d'acte de langage issue de la philosophie du langage demeure très importante dans toute analyse qui se base sur la conversation. En effet, à partir du postulat que la vocation première du langage n'est pas de représenter le monde, mais d'agir. Searle et Austin ont permis de faire la différence entre le contenu de l'acte de langage et sa valeur illocutoire. Ainsi, l'analyse des actes du langage s'est penchée sur :

- Leur composition : il s'agit ici de faire la distinction entre le contenu propositionnel et la valeur illocutoire, poussant le récepteur à agir en apportant une réponse.
- La typologie des actes du langage : présentée par Searle (1982), il dégage cinq catégories d'actes qui sont : les expressifs, les déclaratifs, les assertifs, les permissifs, et les directifs.

Par ailleurs, nous pouvons dire que l'apport des courants sociologiques interactionnistes a permis d'enrichir ces travaux grâce à la prise en compte des situations de communication et par l'intérêt accordé aux données authentiques.

4. L'approche linguistique :

Dans cette approche, nous pouvons distinguer l'apport de l'analyse du discours qui a conduit à de nombreux travaux présentant plusieurs modèles qui rendent compte de l'organisation structurale des conversations tout en insistant sur les relations d'agencement et la succession ou l'imbrication entre les divers constituants du modèle. Nous pouvons citer dans ce sens les travaux de la linguistique fonctionnelle systémique de Halliday, le modèle « intégrative » d'Edmondson (1981) et le modèle fonctionnel de l'école de Birmingham.

Nous allons retenir dans notre recherche deux modèles d'analyse : le modèle présenté par les chercheurs de l'école de Genève (Roulet et al.), et celui proposé par C. Kerbrat-Orecchioni, qui vont nous servir de support d'analyse des interactions verbales en situation didactique.

4.1 L'analyse en rang de l'école de Genève :

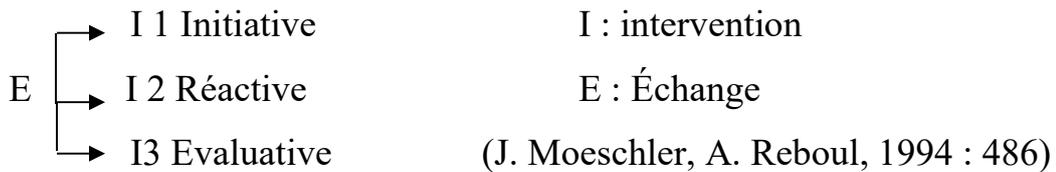
Les linguistes de l'université de Genève proposent un modèle pouvant être considéré comme un exemple prototypique du modèle du type analyse du discours et qui se base sur différents courants de recherche : celui de Bakhtine, d'Austin, Searle, Goffman et Schegloff, intégrant ainsi toutes les dimensions de l'interaction (linguistique, discursive, psychologique,

sociologique...). Leur modèle conçoit l'interaction comme une structure constituée d'unités hiérarchiques où l'analyse de ses composantes (discursives et conversationnelles) permettra d'établir des rapports hiérarchiques et fonctionnels entre celles-ci. De leur côté, Roulet et Moeschler présentent un modèle à cinq rangs : deux rangs d'unités monologiques (l'acte du langage et l'intervention) et trois rangs d'unités dialogales (l'échange, la séquence et l'incursion) :

- L'acte de langage : Il constitue l'action verbale minimale effectuée par un locuteur. Selon les philosophes du langage, il est avant tout un acte de parole, qui peut marquer en analyse conversationnelle une intention et une volonté de communiquer de la part d'un locuteur en contexte. Donc l'acte de langage renvoie à un but communicatif ou illocutoire, et de ce fait, il est soit directeur (but), soit subordonné (argumentation). J. Moeschler définit l'acte de langage comme : « *une unité de discours et la différence entre fonction interactive et fonction illocutionnaire montre qu'on ne peut associer l'unité du discours acte de langage à l'unité de communication acte de langage de la théorie des actes de langage* » (*Pragmatique et linguistique de la parole*, 1990).
- L'intervention : est considérée comme produite par un seul locuteur et se définit comme la plus grande unité monologique du dialogue et le seul constituant de l'échange et qui se divise en intervention monologique (formée d'un ou plusieurs actes de langage produits par un même locuteur), et dialogale (formée d'une intervention principale et d'un échange subordonné). Par ailleurs, le nombre des interventions varie selon la nature de l'échange « *les interventions se distinguent selon leur fonction au sein de l'échange : "l'intervention initiative" ouvre un échange, "l'intervention réactive" enchaîne sur*

une intervention précédente ; nombre d'entre elles assument une double fonction réactive et initiative » (Traverso, 1999 : 36)

- L'échange : constitué au minimum de deux interventions produites par deux locuteurs différents, l'échange représente la plus petite unité dialogale. L'échange est considéré comme l'unité fondamentale de l'interaction, sa structure peut être représentée comme suit :



- La séquence : considérée comme « *une unité composée d'un ou de plusieurs échanges liés thématiquement et/ou pragmatiquement. Elle pour l'analyse d'épineux problèmes de délimitation. Elle est liée à la progression des thèmes et à l'enchaînement des actions dans l'interaction* » (idem : 38)
- L'incursion : unité de rang supérieur, elle est constituée d'une ou plusieurs transactions et qui renvoie aux moments de rencontre et de séparation de deux locuteurs. Donc, une incursion cerne un échange d'ouverture du dialogue, les suites d'échanges, et l'échange de clôture du dialogue. Les formules d'ouverture et de clôture sont des échanges confirmatifs, leur fonction se résume dans l'existence de certaines relations sociales entre les interlocuteurs.

4.2 Le modèle en rang de C. Kerbrat Orecchioni :

C. Kerbrat Orecchioni présente un modèle d'analyse à cinq rangs : l'interaction, la séquence, l'échange, l'intervention, et l'acte de langage. Dans son modèle, l'interaction correspond à l'incursion dans le modèle genevois.

- L'interaction : considérée comme une unité ultime d'analyse, l'interaction est constituée d'unités de rang inférieur, mais en principe non constituantes. En effet, pour Kerbrat-Orechionni,

l'interaction elle « *est une unité communicative qui présente une évidente continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatio-temporel, ainsi que des thèmes abordés), alors qu'elle rompt avec ce qui la précède et la suit* » (1996 : 36)

C. Kerbrat-Orecchioni propose quatre critères pour délimiter cette unité : le schéma participationnel, l'unité de temps et de lieu, le critère thématique, l'ouverture et la clôture de l'interaction.

- La séquence : Pour R. Vion, la séquence est : « *une unité fonctionnelle que thématique* » (2000 : 154) elle représente un « *bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème, ou centré sur une même tâche* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37). selon la nature de la séquence envisagée, c'est tantôt l'aspect sémantique, tantôt l'aspect pragmatique qui guidera de façon prédominante l'opération de découpage.

Les interactions sont fortement marquées par des séquences d'ouverture/clôture. Elles indiquent des rituels marquant la situation de la communication et qui varient non seulement selon l'organisation interne (type d'interaction et situation interactive, la fréquence des rencontres entre les interactants, la nature de la relation interpersonnelle...), mais aussi d'une culture à une autre.

- L'échange : vu comme « *la plus petite unité dialogale* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37), l'échange est considéré comme la base de toute interaction et la base de tout dialogue. D'autre part, pour J. Moeschler, l'échange est : « *la plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires* » (1985 : 191, IN R. Vion : 2000 : 154).

Kerbrat-Orecchioni souligne à propos de la difficulté de connaître tous les types d'échanges conversationnels « ...on est pourtant encore très loin de disposer d'une description, et même d'une liste un tant soit peu complète, de tous les types d'échanges à partir desquels sont construites toutes les conversations. » (1998 : 224).

- L'intervention : considérée comme la plus grande unité monologique, « elle est produite par un seul et même locuteur : c'est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37). Celle-ci peut être initiative ou réactive ou dans certains cas les deux à la fois.

Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni insiste sur la distinction entre le tour de parole et l'intervention ou celle-ci ne se définit que par rapport à l'échange et plus précisément « comme la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier » (1998 : 225)

- L'acte de langage : Il est présenté comme : « l'unité minimale de la grammaire conversationnelle. L'acte de langage est aussi l'unité la plus familière aux linguistes. Puisqu'ils ont depuis un certain temps déjà adopté cette notion. Née comme on sait dans le champ de la philosophie analytique. » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, 229-230)

Conclusion partielle :

Comme nous venons de voir, l'approche interactionnelle n'est pas née ex nihilo, mais comme un aboutissement d'une révolution de la discipline due à l'évolution de certaines approches qui relèvent de la sociologie, l'anthropologie, la psychologie et la linguistique.

Les courants d'appartenance anthropologiques ont permis de réaliser des apports fondamentaux : la priorité accordée aux données conduisant à l'adoption d'une démarche inductive et l'intérêt porté à l'individu et à l'évènement. Ainsi, ces théories placent au centre de la réflexion le concept de

situation et soulèvent la question de l'articulation entre l'ordre de l'interaction et l'ordre social.

Les influences des courants sociologiques interactionnistes ont conduit à enrichir les études de l'énonciation et des actes de langage par la prise en compte des situations de communication et par l'importance accordée aux données authentiques. Elles conduisent ainsi à modifier la perspective de ses recherches en voulant articuler l'approche énonciative et l'approche situationnelle, en imposant de réfléchir sur les actes de langage en séquence et non sur les actes isolés.

**DEUXIÈME PARTIE
ANALYSE COMPARATIVE
DE L'ALTERNANCE
CODIQUE**

CHAPITRE 01
PRÉSENTATION DU
CADRE DE LA
RECHERCHE

Introduction partielle :

Dans ce chapitre, il sera question de préciser le cadrage méthodologique de notre recherche. Nous allons ainsi présenter nos hypothèses de départ, nos objectifs à atteindre, la présentation du lieu et du public, la méthodologie du recueil des données, notre grille d'analyse, les conventions de transcription et nous finirons par les difficultés que nous avons rencontrées.

I- La problématique générale :

Comme nous l'avons annoncé auparavant, notre travail consiste avant tout à examiner les productions langagières des enseignants et de leurs apprenants au sein des départements de sociologie et de psychologie à l'université de Constantine. L'objectif est d'identifier la ou les langues employées avec leurs variétés en cours, et c'est à partir de là que nous proposerons de les analyser dans le but de connaître les motifs qui pousseraient les interactants à s'exprimer dans une langue autre que la cible. C'est pourquoi nous allons :

- Repérer les alternances codiques en identifiant leurs types et fonctions.
- Analyser les échanges entre les enseignants et leurs apprenants à travers les cours et pendant les interactions non métalinguistiques : consigne, remarque, discipline...
- Connaître dans ce cas-là le rôle des langues alternées (leurs impacts dans le déroulement du cours).

À partir du recueil du corpus oral et recueilli en cours de psychologie et de sociologie, nous procéderons à une analyse comparative entre ceux-ci en répondant aux questions suivantes :

- Quelles sont les langues en présence dans ces cours ?
- Quels sont les formes et les types de ces alternances codiques ?
- À quelles fonctions renvoient ces alternances en questions ?
- Quelles sont les motivations qui pousseraient les interactants à alterner ?

- Qui alternent plus ? avec quelle (s) langue (s) et pourquoi ?

II- Les hypothèses :

Les hypothèses que nous pouvons émettre portent sur les pratiques d'enseignement/apprentissage de la sociologie et de la psychologie, et mettent l'accent sur la/les langues (s) utilisée (s). Dans ce sens, la recherche que nous menons tente de découvrir la manière dont les langues sont mélangées dans les cours, mais également de révéler et de présenter le rôle de l'alternance codique.

Ainsi, en partant de ces données, nous avançons les hypothèses suivantes :

- Compte tenu du caractère asymétrique de la situation d'enseignement/apprentissage, nous pouvons dire que les apprenants se sentent en insécurité linguistique par rapport à la langue française et ne préfèrent employer qu'une langue : celle de l'enseignement ou l'arabe standard.
- Dans le même contexte, les enseignants se permettent le recours à l'arabe dialectal ou le français pour différentes raisons : pédagogique, didactique, communicationnelle...
- La présence ou l'absence de l'alternance codique dans tel ou tel cours est déterminée par le choix et la formation des enseignants.

III- Les objectifs :

Nous souhaitons, dans notre travail, apporter des réponses aux multiples interrogations qui tournent autour l'alternance codique dans le discours qui relève d'une situation de didactique des disciplines. C'est pourquoi nous avons choisi, en nous inscrivant dans le cadre de la sociolinguistique interactionnelle, de focaliser notre étude sur les interactions verbales entre les enseignants et les apprenants en sociologie et en psychologie. Le but est d'arriver à analyser et comprendre pourquoi et comment les alternances codiques se produisent dans une pareille situation.

Ainsi, notre objectif principal est de décrire et de dégager, à partir de l'analyse des cours de psychologie et de sociologie, les types, formes et fonctions de l'alternance codique. Il s'agit non seulement de présenter ce phénomène présent dans ces cours, mais aussi de le mesurer, le quantifier et le comparer tout en insistant sur ses dimensions liées au contexte de la didactique des disciplines.

IV- Délimitation de l'objet de recherche :

Les multiples recherches linguistiques menées sur l'alternance codique révèlent la complexité de ce phénomène tant sur le plan individuel que collectif.

Afin de faciliter l'accès aux différentes théories qui ont contribué à l'enrichissement de ce domaine, nous citons à titre d'exemple les travaux de Gumperz (1989), Kerbrat-Orecchioni (1998), Traverso (1999), Cambrone (2004), Causa (1996, 2002, 2007), Castelloti (2001), Coste (1997, 2006), Derradji (1997), Mondada (1999, 2007), Moore (1996).

Pour ce qui est de notre travail de recherche, nous repérons la présence de l'alternance codique dans les productions des apprenants et surtout des enseignants dans les cours de psychologie et de sociologie, où ces derniers mobilisent toutes les ressources langagières afin de transmettre le savoir, même en produisant dans d'autres langues que celle de l'enseignement.

V- Présentation du lieu, du temps et du public :

Présentation du lieu et du public :

Dans cette partie et pour mieux connaître notre terrain de recherche, il nous a semblé nécessaire de présenter dans un premier temps, les facultés de psychologie et des sciences de l'éducation pour le département de psychologie et la faculté des sciences humaines et sociales pour celui de la sociologie.

L'ensemble des informations mentionnées ci-dessous ont été extraites et traduites à partir des pages web de ces deux facultés, mais aussi du livret « L'université Mentouri Constantine : Parcours et réalisations (1962-2012) ».

1. La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation :

La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Constantine 2 est constituée de deux départements ; psychologie et Sciences de l'Éducation avec un effectif de 2220 étudiants et 71 enseignants, ainsi que des structures pédagogiques autonomes (4000 places pédagogiques réparties sur 04 amphithéâtres et 20 salles de cours).

La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Constantine 2 assure le cycle de licence dans le cadre du LMD (sur 3 années) :

- 1^{ère} année : tronc commun en psychologie et sciences de l'éducation
- 2^e et 3^e année : formation dans les spécialités : psychologie clinique, psychologie du travail et des organisations, psychologie scolaire, orthophonie et sciences de l'éducation.

Il est à noter que l'enseignement est assuré exclusivement en langue nationale (arabe standard).

1.1 Les modules :

Les modules sont répartis par année et par spécialité comme suit :

- ***1^{ère} année tronc commun :***

Psychologie générale.

Psychologie sociale.

Biologie.

Modèles d'apprentissage.

Méthodologie des sciences humaines.

Théories du développement.

Psychologie du travail.

Orthophonie.

Langue étrangère.

- *2^e année :*

- Spécialité clinique académique :

Maladies du système nerveux.

Troubles du comportement social.

Troubles du comportement chez l'adulte.

Troubles psychomoteurs.

Méthodologie clinique.

Troubles de la personnalité.

Méthodologie des examens.

Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

Langue étrangère.

- Spécialité clinique professionnelle :

Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

Troubles du comportement social.

Troubles psychomoteurs.

Théories psychanalytiques.

Théories de la communication.

Théories comportementales.

Psychose.

Névrose.

Langue étrangère.

- Spécialité scolaire académique :

Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

Psychologie sociale.

Troubles du comportement social.

Troubles psychomoteurs.

Psychologie éducative des situations d'enseignement.

Mesure psychologique.

Ergonomie scolaire.

Langue étrangère.

- Spécialité scolaire professionnelle :

Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

Psychologie sociale et scolaire.

Troubles psychomoteurs.

Ergonomie scolaire.

Troubles du comportement social.

Psychologie éducative des situations d'enseignement.

Mesure psychologique.

Langue étrangère.

- Spécialité travail et organisation académique :

Psychopathologie au travail.

Comportement organisationnel.

Mesure psychologique.

Technique de la recherche.

Analyse du travail.

Psychologie sociale des organisations.

Ergonomie de la conception.

Sécurité préventive des dangers du travail.

Informatique

Langue étrangère.

- Spécialité orthophonie :

Troubles de la langue écrite.

Méthodologie de la recherche.

Théories langagières.

Troubles de l'oral.

Linguistique.

Handicap auditif.

Handicap mental.

L'aphasie.

Informatique.

Langue étrangère.

- Spécialité sciences de l'éducation et de la formation :

Histoires des idées éducatives.

Psychologie de l'éducation.

L'andragogie.

Sociologie de l'éducation.

Conception des examens.

L'apprentissage et la pédagogie.

Techniques de la recherche.

Ressources documentaires (TIC)

Langue étrangère.

- **3^e année :**

- Spécialité clinique académique :

Traitements traditionnels des maladies mentales.

Traitement des données.

Analyse systémique.

L'examen clinique.

Entraînement à la recherche.

Psychologie de la consultation.

Langue étrangère.

- Spécialité clinique professionnelle :

Analyse des données.

Introduction à la recherche clinique.

Traitements comportementaux.

Tests d'intelligence.

Traitements psychanalytiques.

Approche génétique.

Les tests projectifs.

Langue étrangère.

- Spécialité scolaire académique :

Introduction à la recherche.

L'échec scolaire.

Introduction pédagogique.

Traitement des données.

Synthèse psychomédicale.

Langue étrangère.

- Spécialité scolaire professionnelle :

L'échec scolaire.

Introduction à la recherche.

Synthèse psychomédicale.

Traitement des données.

L'accompagnement des élèves à difficultés.

Déontologie.

Langue étrangère.

- Spécialité travail et organisation académique :

Méthodologie de la recherche.

- Spécialité orthophonie :

Rencontre et discussions de cas (SDC1).

Introduction à la recherche.

- Spécialité sciences de l'éducation et de la formation :

L'échec scolaire.

L'évaluation scolaire.

Méthodes pédagogiques.

Traitement des données.

L'intégration sociale.

Langue étrangère.

1.2 Statistiques :

Le tableau ci-dessous présente le nombre d'étudiants inscrits en deuxième et troisième année de spécialité (2015/2016) répartis en spécialité et par sexe :

Spécialité	Garçons	Filles	total
Clinique professionnelle	08	93	101
Clinique académique	07	58	65
Scolaire professionnelle	03	36	39
Scolaire académique	00	32	32
Science de l'éducation	03	53	56
Orthophonie	03	56	59
Travail et organisation	23	46	69
Total :			421

2. La faculté des sciences humaines et sociales :

La nouvelle faculté des sciences humaines et sociales a été créée par le décret exécutif n° 11-401 en date du 28 novembre 2011 qui inclut la création de l'Université de Constantine 02, et des nouveaux départements et instituts qui sont :

- Département de sociologie
- Département de philosophie
- Département d'histoire.

Le nombre d'étudiants inscrits a atteint au cours de l'année universitaire 2012/2013 entre le système universitaire classique et le système LMD 8917 étudiants, supervisés par 274 enseignants permanents et un certain nombre d'enseignants contractuels et vacataires.

2.1 Les modules :

- 1^{ère} année :

- Semestre 1 :

Introduction à la sociologie générale.

Histoire sociale et politique de l'Algérie.

Auteurs contemporains.

TD analyse des textes sociologiques.

Méthodologie des sciences sociales.

Sociologie du travail.

Psychologie sociale.

Études des arts et métiers.

Recherche documentaire.

Informatique.

Mathématiques.

Langue étrangère.

- Semestre 2 :

Sociologie générale. Les grands courants de la pensée sociologique.

Histoire sociopolitique et économique de l'Algérie.

TD analyse de textes sociologiques.

Méthodologie des sciences sociales.

Auteurs contemporains.

Morphologie sociale.

Sociologie du travail.

Psychologie sociale.

Études des arts et métiers.

Recherche documentaire.

Informatique.

Mathématiques.

Langue étrangère.

- **2^e année :**

- Semestre 3 :

Sociologie.

Épistémologie.

Sociologie des professions.

Méthodes des sciences sociales.

Anthropologie.

Sociologie de la communication.

Multimédia et internet.

Statistique.

Langue étrangère.

Stage d'observation minimum 10 jours, visite d'entreprise.

Méthodologie : Préparation de rédaction de texte ou de rapport.

- Semestre 4 :

Sociologie.

Épistémologie.

Sociologie des professions.

Sociologie économique.

Méthodes des sciences sociales.

Anthropologie.

Sociologie politique.

Statistiques.

Langue étrangère.

Expression écrite.

- **3^e année :**

- Semestre 5 :

Psychosociologie du travail.

Sociologie des organisations.

Sociologie de l'entreprise.

Droit social.

Sociologie des ressources humaines.

Atelier obligatoire pour enquête sociologique, rédaction du rapport final.

Statistiques.

Informatique.

Langue étrangère.

- Semestre 6 :

Sociologie de l'action sociale.

Sociologie des organisations.

Sociologie de l'entreprise.

Droit du travail.

Sociologie des ressources humaines.

Atelier obligatoire pour enquête sociologique, rédaction du rapport final.

Statistiques.

Traitement de questionnaire informatisé.

Langue étrangère.

2.2 Statistiques :

Garçons	Filles	Total
668	3086	3754

Statistique pédagogie globale 2012/2013 pour le nombre d'étudiants en
LMD dans la faculté des sciences humaines et sociales

Licence	Master	total
792	428	1220

Statistiques pédagogie de fin de cycle et diplômés étudiants en fin de cycle
pour l'année universitaire 2012-2013

CHAPITRE 01 : PRÉSENTATION DU CADRE DE LA RECHERCHE

Enseignants	Étudiants
63	1689

Nombre total des enseignants et des étudiants au département de sociologie 2012/2013

professeur	Maître de conférences A	Maître de conférences B	Maître assistant A	Maître assistant B	Vacataire	Contractuel	Total
12	10	03	33	03	02	-	63

Nombre d'enseignants de sociologie par grade en 2013

VI- Motivations du choix du corpus :

Notre travail consiste à étudier l'alternance codique en didactique des disciplines, et plus particulièrement dans l'enseignement de la psychologie, dans le but de décrire ce phénomène et présenter ses implications dans une situation d'enseignement/apprentissage.

Le choix de cette discipline n'est pas fortuit, il émerge avant tout du désir de combiner une analyse sociolinguistique de type interactionnel dans un contexte de didactique des disciplines. De plus, la richesse des programmes de psychologie et de sociologie (notamment en aspects théoriques présentés en langue arabe) impliquerait l'étude des travaux occidentaux. Ce facteur pourrait favoriser les compétences plurilingues des interactants, sachant que certains concepts et termes spécifiques aux domaines n'ont pas été traduits, mais uniquement empruntés à d'autres langues comme le français ou l'anglais.

VII- Méthodologie et recueil des données :

1. Le corpus :

Le corpus est une construction présentée par le chercheur et qui s'apparente à une découpe de la réalité, où nous parlerons ici d'authenticité.

Le choix du corpus implique dès lors la question du sens et de la pertinence, car incluant une motivation qui révèle de l'orientation du chercheur dans le champ d'investigation : « *Le terme corpus désigne non pas simplement des collections de données de langage, mais un choix organisé de ces données* » (Blanche-Benveniste, 2000 : 12).

La constitution du corpus se fait donc en fonction des objectifs analytiques de chaque chercheur qui doit ainsi établir un choix parmi les types de discours correspondant à sa recherche. Le choix peut être mené en fonction d'un certain nombre de critères : le critère sociologique, géographique, psychologique, etc., le critère de la situation de communication (et notamment du cadre spatio-temporel), le critère du genre de discours et son contenu...

Nous avons opté pour un corpus d'enregistrements authentiques des interactions verbales entre les enseignants et les apprenants au sein des départements de psychologie et de sociologie, en vue d'étudier l'alternance codique et son impact dans une situation d'enseignement-apprentissage en didactique des disciplines.

Le choix des données pose la question du nombre de cours à enregistrer : « *la taille d'un corpus dépend aussi, pratiquement, de la possibilité de recueillir des données, de les stocker, et de les préparer pour le traitement* » (Beacco, in *Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002 : 149).

Malgré les difficultés que nous avons rencontrées et que nous signalerons après, nous avons pu regrouper dix cours dans ces départements, cinq pour chacun, pour une durée totale de 384 minutes de passages pertinents (173 minutes en psychologie et 211 minutes en sociologie). Les modules concernés sont présentés comme suit :

- En psychologie :
 - La psychopathologie (2^e année).
 - La psychologie générale (1^e année).
 - La psychanalyse (1^e année).
 - Les théories du développement (1^e année).
 - La psychologie sociale (1^e année).
- En sociologie :
 - Méthodologie de la recherche (2^e année).
 - Statistiques (3^e année).
 - Statistiques (3^e année).
 - Sociologie générale (1^e année).
 - Sociologie (2^e année)

1.1 Recueil des données :

La question du choix des données est fortement liée à la façon dont nous allons recueillir ces données. Le choix obéit à des contraintes théoriques, mais obéit également à des contraintes pratiques.

Par souci d'authenticité, nous avons choisi la méthode de l'enregistrement de discours naturels non participatifs : il s'agit des interactions verbales qui ne sont pas provoquées par le chercheur et « *qui existent en l'état indépendamment de leur exploitation pour la recherche* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 25)

Les enregistrements eux-mêmes ont été effectués en toute discrétion par des apprenants, suite au refus des enseignants et sachant que cette technique nous permettrait d'avoir les cours voulus : « *Il est toujours possible de déléguer l'enregistrement à une tierce personne, mieux à même de le réaliser, pour diverses raisons. Dans ce cas, le chercheur qui n'a pas assisté à la situation originelle, n'a pour tout matériau que le résultat de l'enregistrement* » (Sandré, 2013 : 57).

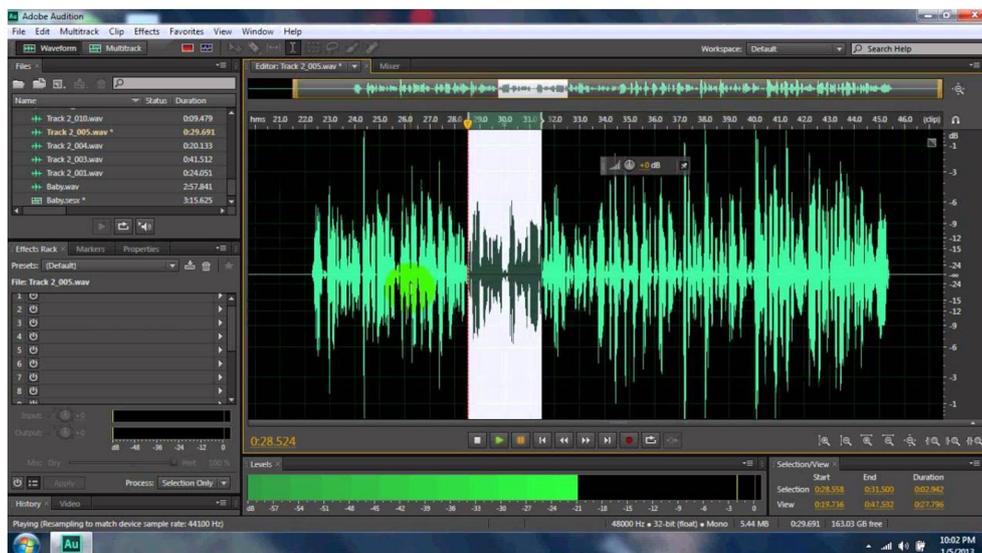
Pour ce faire, nous avons utilisé un magnétophone numérique bidirectionnel (qui permet une capture de son de plusieurs locuteurs, se situant dans des endroits différents et dans le même espace). Le but était de pouvoir enregistrer non seulement le discours des enseignants, mais également les interventions des différents apprenants, quel que soit leur emplacement.

L'ensemble de notre corpus nous a pris presque deux années (de 2011 à 2013), suite aux multiples obstacles que nous avons rencontrés et qui seront présentés ultérieurement.

1.2 Traitement informatisé des enregistrements :

Après recueil des données, nous avons constaté que beaucoup de pistes audio comportaient des bruits (les sifflements du microphone, le bavardage, celui des portes et des tables...). C'est pour cela que nous étions contraint d'utiliser un logiciel de traitement de son professionnel appelé Adobe Audition CS6.

C'est un logiciel qui offre des outils performants et intuitifs pour le montage audio, mixage, la restauration et les effets, avec de nouvelles fonctionnalités puissantes telles que des clips en temps réel, l'alignement automatique de la parole et la suppression des bruits. Adobe Audition CS6 permet d'accélérer la production audio, la conception sonore, le traitement, le mélange et la maîtrise des outils, optimisé pour le cinéma, la vidéo et les flux de travail de radio.



Capture d'écran représentant l'interface du logiciel Adobe Audition CS6

Notre objectif principal était de pouvoir minimiser les parasites et les bruits de fond pour une meilleure écoute. Pour ce faire, nous avons utilisé le protocole suivant dans l'ordre :

- Suppression automatique des bruits de clics :

Le seuil à 13,00/la complexité à 95,00.

- Réduction adaptative du bruit :

Réduire le bruit de 24,00 dB.

Bruyance à 40 %.

Réglage fin du niveau de bruit à 00,00 dB.

Seuil du signal à 00,00 dB.

Vitesse d'atténuation spectrale à 200,00 ms/60 dB.

Conservation de la bande large à 300,00 Hz

- DeHummer:

Fréquence à 20 Hz.

Qualité à 30,00.

Gain à -20,2 dB.

- L'amplification :

Amplification de la voix à + 01 dB.

1.3 La grille d'analyse :

À partir de notre problématique, des objectifs visés et du corpus, nous avons conçu une grille d'analyse qui représente les différents paramètres que nous allons suivre durant notre analyse qualitative. Cette grille résume non seulement les différents types, formes et fonctions de l'alternance codique dans ces deux départements, mais aussi ses aspects morphosyntaxiques et sa dimension didactique (alternances communicatives/alternances d'apprentissage).

Nous allons ainsi nous intéresser aux types de l'alternance codique selon les travaux de Poplack (1988), ses fonctions selon Gumperz (1998), en terminant par sa dimension didactique d'après la typologie de Moore (2006).

Paramètres	Catégorie	
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - L'arabe standard. - L'arabe dialectal. - Le français. - L'anglais. 	
L'alternance codique	Formes	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard/arabe dialectal. - Arabe standard/français. - Arabe dialectal/français. - Arabe standard/arabe dialectal/français.
	Types	<ul style="list-style-type: none"> - Inter-phrastique. - Intra-phrastique. - Extra-phrastique.
	Fonctions	<ul style="list-style-type: none"> - Citation. - Interjections. - Réitération. - Personnalisation du message. - Désignation d'un locuteur. - Modalisation du discours.
	Aspects morphosyntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> - Verbes. - Adjectifs qualificatifs/numéraux. - Conjonctions de coordination. - Les adverbes. - Les noms. - Les connecteurs logiques.
	Dimension didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Les alternances communicatives ou relais. - Les alternances d'apprentissage ou tremplins

2. Les conventions de transcription :

2.1 La transcription :

La question de la transcription n'est pas fortuite, elle s'inscrit pleinement dans le contexte d'analyse des interactions verbales et détermine le rapport que le chercheur entretient avec ses données. Selon son objectif de travail, la nature

de ses données, le matériel utilisé, la théorie dans laquelle le chercheur s'inscrit.

Ainsi, toute donnée orale enregistrée (en audio ou audiovisuel) doit être transcrite avant analyse. Ce travail de transcription demande beaucoup d'efforts, une grande rigueur scientifique académique et énormément de temps, ce qui la rend une étape indispensable dans ce type de recherche. La transcription est considérée comme « *une préparation indispensable du corpus, à travers laquelle on cherche à conserver à l'écrit le maximum des traits de l'oral* » (Traverso, 2007 : 23).

En effet, si le choix et le recueil des données sont des étapes importantes dans l'analyse, la transcription est tout aussi capitale. Il ne s'agit pas d'un simple exercice de saisie d'interactions verbales, mais bien d'un élément primordial dans l'analyse. « *Le travail de transcription n'est pas une question secondaire, au contraire, cela suppose et engage toute une réflexion théorique sur les données* » (Bilger, 1999 : 181).

Cette étape est intimement liée à l'étude que nous allons mener et nécessite de se poser un certain nombre de questions, à commencer par le type de transcription à adopter, étant donné que les cours de psychologie et de sociologie sont présentés en langue arabe. Nous avons écarté d'emblée la transcription phonétique prenant en compte la complexité de celle-ci et la perte de temps qu'elle pourrait engendrer : « *d'une manière générale, on n'utilise pas de transcription phonétique, trop difficile à lire, mais des transcriptions orthographiques, plus ou moins standards et adaptées* » (Traverso, 2007 : 23)

Nous avons opté pour la transcription orthographique aménagée, « *C'est une transcription orthographique (on utilise l'alphabet standard) que l'on aménage en introduisant un certain nombre d'éléments propres à l'oral.* » (Sandré, 2013 : 90)

L'objectif ici est de reproduire non seulement ce qui est dit, mais la façon dont cela est dit. En d'autres termes, arriver à présenter au mieux les différentes interventions des enseignants et des apprenants, tout en gardant une certaine « flexibilité ou aisance » lors de ces transcriptions en question.

La transcription orthographique aménagée se veut donc (le milieu) entre l'oral et l'écrit : prenant en compte les particularités de second, et tentant de rendre les caractéristiques du premier. Ainsi, « *ces transcriptions conservent soigneusement toutes les particularités des productions orales : répétition, hésitations, amorces de mots, retouches* » (Baude, 2006 : 30).

Cette phase de transcription a été suivie par une seconde étape, tout aussi importante et qui est celle de la traduction. Nous avons essayé au mieux de respecter le sens des énoncés et la terminologie utilisés malgré les difficultés liées au passage de l'oral en arabe standard et dialectal à l'écrit en français « *Étant improvisé, le discours oral ne peut se construire que par retouches successives, la rapidité de l'élocution interdisant la maîtrise d'organisations syntaxiques de grande taille. L'élaboration du discours se fait pas à pas, et éventuellement en revenant sur ses pas, ce qui laisse évidemment des traces dans le produit lui-même* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 30)

Il est à noter enfin que seuls les cours qui comportent des alternances codiques et les passages pertinents ont été transcrits : la dictée des cours et les explications présentées en arabe standard n'ont pas été prises en compte, méthodologiquement inexploitable pour notre travail.

2.2 Les conventions :

Avant toute chose, il faut savoir qu'« *il n'existe pas de conventions universelles, ni en sciences humaines et sociales, ni en sciences du langage, ni même dans les différents courants linguistiques* » (Sandré, 2013 : 93).

Notre tâche principale, en optant pour la transcription orthographique aménagée, était de trouver des aménagements peu compliqués, compréhensibles même pour les non-initiés et qui visera à mieux cerner et

rendre compte des différentes prononciations, ainsi que la manière avec laquelle les participants établissent la communication entre eux en fonction du temps. Ainsi, nous aurons :

1- Les interactants sont désignés par :

E : enseignant.

A1, A2, A3..: apprenant 1 2, 3

Ep : plusieurs apprenants.

2- Le calcul des pauses et interruptions n'est pas mesuré avec exactitude, mais de façon approximative sans aucun moyen de mesure :

. : Pause très courte.

.. : Pause de moyenne durée.

... : Pause de longue durée.

3- Les difficultés d'écoute :

xxx : suite de syllabes inaudibles (bruits, distance, intonation très basse...)

4- Les chevauchements : toutes parties d'énoncés produites simultanément sont soulignées :

Fhenti ?

hein ?

5- Les marques d'intonation :

/ : Intonation montante.

\ : Intonation descendante.

6- Toutes les remarques de transcription sont mises entre parenthèses : ()

7- Les mots ou passages en langue française : **gras normal**.

8- Les mots ou passages en arabe dialectal : *italique normal*.

9- Les noms ne sont pas mentionnés, mais seulement désignés par des pseudonymes.

10- La traduction est indiquée par : **trad** :

11- Les phonèmes de l'arabe (standard et dialectal) :

ث	th
ج	j
ح	h
خ	kh
ذ	dh
ش	ch
ص	ṣ
ض	ḍ
ع	ā
غ	gh
ق	q
و	w
ي	Ya/yi/you

3. Les difficultés rencontrées lors du recueil de données :

Le recueil des données sociolinguistiques reste un problème principal (type de corpus, moyens de collecte, transcription...)

Avant tout, le chercheur se préoccupe essentiellement de son corpus, celui-ci peut représenter des énoncés oraux ou écrits collectés à des fins d'analyse.

Le corpus et sa description sont donc considérés comme des éléments essentiels pour toute recherche sociolinguistique.

Cette exigence de rigueur nous a posé un certain nombre de problèmes, le premier étant celui du refus des enseignants de se faire enregistrer malgré les multiples tentatives d'explication de l'objet de la recherche, ce qui nous a contraint à contacter des étudiants et même de payer certains d'entre-deux afin d'obtenir des enregistrements de cours.

Le deuxième problème était celui de la qualité des enregistrements, malgré l'utilisation d'un magnétophone numérique. En effet, les bruits et surtout le bavardage nous ont souvent empêché de comprendre et situer les différentes

interventions, causant ainsi un blocage et une perte de temps considérable lors de notre transcription, et ce, malgré l'utilisation de logiciels de traitement de son professionnel.

Quant au troisième problème rencontré, il touche le point de la transcription elle-même. Mise à part la difficulté de l'écoute, les cours dans les départements de sociologie et de psychologie se faisaient quasi exclusivement en arabe (standard et dialectal), nous poussant ainsi à transcrire phonétiquement et orthographiquement. Cette opération nous a pris beaucoup de temps non seulement pour transcrire les passages pertinents, mais aussi les traduire en respectant le sens et la terminologie utilisés dans ces cours.

Conclusion partielle :

Nous venons de voir que notre recherche s'inscrit non seulement en sciences du langage pour ce qui est de la description des langues en présence dans les cours de psychologie et sociologie (à travers les typologies de Poplack et de Gumperz), mais aussi en didactique des disciplines (classification de Moore). L'objectif étant de déterminer les facteurs favorisant l'apparition de ces alternances dans des cours censés être dispensés exclusivement en arabe standard.

CHAPITRE 02
ANALYSE QUALITATIVE

Introduction partielle :

Dans ce chapitre, nous analyserons les différents paramètres de l'alternance codique, à commencer par les langues en présence dans les deux départements, sachant qu'un cours pourrait être le lieu de la manifestation de deux ou plusieurs langues comme nous l'avons indiqué précédemment.

Nous allons aussi nous intéresser aux types de l'alternance codique selon les travaux de Poplack (1988), ses fonctions selon Gumperz (1998), en terminant par ses différents aspects morphosyntaxiques et sa dimension didactique d'après la typologie de Moore (1996) que nous allons adapter à notre contexte d'étude.

Nous procéderons à la comparaison des résultats qualitatifs tout au long de ce chapitre, et ce, à partir d'extraits représentatifs des enseignements de psychologie et de sociologie à l'université de Constantine.

1. Les formes d'alternance codique :

1.1 Arabe standard/arabe dialectal :

K.T. Ibrahim (1997) avait distingué cinq éléments constitutifs de la diglossie arabe classique/ arabe dialectal. Il s'agit d'une répartition par échelle de paliers linguistiques allant de l'usage le plus normé à la variété dialectal de l'arabe et qui se représente comme suit :

- L'arabe classique ;
- l'arabe standard ;
- l'arabe substandard ;
- l'arabe parlé des scolarisés ;
- l'arabe dialectal.

Notre corpus est riche en alternances arabe standard (langue de l'enseignement) et l'arabe dialectal (langue populaire). Les exemples ci-dessous montrent clairement cette « fusion » entre les deux langues, employées souvent côte à côte dans le discours des enseignants et des apprenants.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : *qoultelkoum*. Bayn al ḥayawan wa al insan . yajib niḍam am ousra. yajib niḍam am ousra.. āinda al ḥayawanat al āoulya hiya athadiyat al kabira. *Kima* al kirada wa anwaāiha. *Kima* qiradat achampanzi wa al ghourilla. *Hadhou houma* arraissiyat.

Trad : je vous ai dit qu'entre l'animal et l'être humain, il faut une organisation familiale.. Chez les animaux supérieurs qui sont les grands mammifères, comme les différentes espèces de singes, comme les chimpanzés ou les gorilles. Ce sont les espèces principales.

L'enseignante introduit ici le verbe (*qoultelkoum*) (je vous ai dit) afin d'attirer l'attention de ses apprenants et marquer ainsi une forme de rappel du cours. Nous pouvons aussi remarquer l'utilisation de mots « pivots » (*Kima*)

(comme), (*Hadhou houma*) (Ce sont) servant à relier ses différentes idées et souligner les concepts importants.

Extrait 02 :

E : *kayen tani hwayej kima* qoulna ãala attanchia al ãama. Euh al insan *tani* al hayawan *kima* al insan ãandou ãatifa. *Ãandou* al hanan. Yaãtani bil atfal *taãou*. Ydafaã *ãlihom*. Yoqtel *ãlihom*. *Fhemtou*

Trad : il ya aussi des choses comme nous l'avons dit, concernant l'éducation générale, euh l'homme aussi l'animal est comme l'homme, il a des sentiments, il a de l'affection, prend soin de ses petits, les défend, peut tuer pour eux, vous avez compris ?

L'extrait ci-dessus manifeste l'effort fourni par l'enseignante afin de reformuler ses idées, trouver des exemples concrets et trouver des points de ressemblances entre l'homme et l'animal quand il s'agit d'affection ou de protection. Les mots introduits en arabe dialectal (*kayen tani hwayej kima*) (il ya aussi des choses comme), (*Ãandou*) (il a) et (*taãou*) (ses) renvoient à une stratégie de communication visant non seulement à simplifier le message, mais aussi à faciliter sa formulation.

Extrait 03 :

A3 : oustadha *bechwiya*

Trad : madame doucement.

Extrait 04 :

A2 : oustadha. Al hayawanat *elli ma yãichouch mãa waldihom*. *Ãindhom iãbat* /

Trad : madame, les animaux qui ne vivent pas avec leurs parents sont aussi frustrés ?

Extrait 05 :

A3 : *kayen* al ousra. *Kayen elli yakhdem waãdou*. Al baqi chououn al ousra.

Trad : il y a la famille, il y a celui qui travaille seul, les autres s'occupent de la famille.

Les extraits 3, 4 et 5 illustrent parfaitement l'alternance arabe standard/arabe dialectal par les apprenants. Il s'agit soit pour formuler une requête

(*bechwiya*) (doucement) pour ceux qui n'arrivent pas à suivre, soit pour formuler une question ou même apporter une réponse durant les différents échanges. De ce fait, l'effort centré sur la transmission du message (le contenu) prime sur celui du respect de la norme (la forme).

- En sociologie :

Extrait 01 :

E: Wa hatha dalil āala anna al janeb annaḍari *taāi ma hḍamtouch* ḥawla al mawḍouā. . *Ma āraftech* achiya kthira ḥawla al mawḍouā

Trad : Ce qui prouve que ma partie théorique n'a pas tout cerné mon sujet, que je n'ai pas pu cerner tous les aspects de mon sujet.

Nous pouvons remarquer ici, tout comme dans le département de psychologie, une abondance des alternances du type arabe dialectal/arabe standard, que ce soit de la part des enseignants ou de leurs apprenants. Dans ce cas, l'enseignante utilise l'arabe dialectal pour marquer la négation (*Ma āraftech*) littéralement (je n'ai pas su) allant jusqu'à une forme « algérianisée » d'un verbe essentiellement employé en arabe standard (*ma hḍamtouch*) littéralement (je ne l'ai pas digéré).

Extrait 02 :

A1 : oustatha fi al moujatamaā euh *kima nqoulou* āounṣor fi al moujtamaā.

Trad : madame, dans la société euh lorsqu'on dit un individu dans la société.

Extrait 03 :

A1: houwa aātana khamsa bilmiya *āala waḥd al ḥsab haka. Kharjetli ana tani waḥd* annatija *tesema* euh

Trad : ça nous a donné cinq pour cent selon un certain calcul, j'ai eu aussi un résultat euh

L'apparition de mots ou d'énoncés en arabe dialectal chez les apprenants dans les extraits 02 et 03 est due d'après nous, à des difficultés communicationnelles qu'ils rencontrent en arabe standard, le (*kima nqoulou*)

(lorsqu'on dit) entre deux énoncés en arabe standard ou littéralement (comme on dit) le montre clairement.

1.2 Arabe standard/français :

Moins nombreuse que la première catégorie, cette forme d'alternance codique apparaît surtout dans le discours des enseignants. De même, nous avons remarqué une très faible utilisation de cette forme chez les apprenants. Cela nous amène à penser que ces derniers éprouvent des difficultés à s'exprimer couramment en arabe standard et en français.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : Wa tousama hadhihi al amraq. Al amraq assaykou soumatiya **psychosomatique**. **Psycho** taâni **le psychisme**. **Soma** taâni al jism. Al ism al younani al mouṣṭalaḥ
Trad : Ces maladies s'appellent les maladies **psychosomatiques**. **Psycho** veut dire le **psychisme**, **soma** veut dire le corps, le nom terminologique grec.

Extrait 02 :

E : hya al hormonat. **Les hormones**. Chibh waram. **Donc** euh kathir mina al hormonat.
Trad : c'est des hormones, **les hormones**, comme la tumeur.
Donc euh beaucoup d'hormones.

Les exemples ci-dessus indiquent que l'alternance codique arabe standard/française a un but précis : celui de la traduction des termes liés à la spécialité. Cette traduction s'effectue dans les deux sens, impliquant l'effort fourni par les enseignants afin d'expliquer ces notions en question.

Notons par ailleurs que nous n'avons pas décelé d'alternance de ce type chez les apprenants, souvent confrontés d'après nos observations, à des difficultés à s'exprimer couramment en arabe standard.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E: wa baãda hatha attasaoul **normalement** yatatalab mina adakhil an yakoun. An youlim bikoul ma yadour hawla al mawḍouã.

Trad : Après cette question **normalement**, il faut cerner tout ce qui tourne autour du sujet.

Extrait 02 :

E : **donc** settin bilmiya. Settin bilmiya.

Trad : **donc** soixante pour cent, soixante pour cent.

Contrairement à ce qui a été observé en psychologie, les alternances arabe standard/français s'opèrent grâce à l'introduction d'adverbes (**normalement**) ou de conjonction de coordination (**donc**) qui viennent pour mieux articuler le discours et le rendre clair et compréhensible.

Nous remarquons aussi l'absence de cette forme chez les apprenants pour les mêmes causes déjà évoquées en psychologie.

1.3 Arabe dialectal/français :

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : *koun youkhroj. Ma ãambalich wach rah ydir yetkiyef wela yrouh les toilettes. Ydir wach yhab, mais l'essentiel ylabi annazwa taãou elli jatou. Wela wela yhez xxx*

Trad : s'il sort, je ne sais pas ce qu'il fera, fumer ou aller aux toilettes. Il fait ce qu'il veut, mais l'essentiel il assouvit sa pulsion.

Cette intervention de l'enseignante survient à un moment où un apprenant l'interrompt pour demander l'autorisation de sortir. Sa réponse, bien qu'elle soit d'ordre pédagogique, est non seulement formulée en arabe dialectal et en français, mais elle comporte aussi des indications sur le cours en question, faisant ainsi de lui un sujet d'analyse psychanalytique.

Extrait 02 :

E : **Donc** *ãandek* le président *taã* la république. *Ãandek* les professeurs. *Ãandek* entrepreneurs.

Trad : Donc, tu as le président de la République, tu as des professeurs, tu as des entrepreneurs.

En voulant illustrer ses propos par des exemples concrets sur la névrose, l'enseignante présente ce qu'on appelle « des métiers à risque », qui peuvent être considérés comme des facteurs de stress. Ces métiers en question sont formulés en français, tandis que les verbes (*ãandek*) (tu as) et la préposition (*taã*) (de), sont exprimés en arabe dialectal.

Extrait 03 :

A2 : **madame** *ydirou hakl*

Trad : **madame** elles font comme ça ?

Cet extrait indique une question posée par une étudiante. Dans cette situation, nous remarquons l'emploi du mot (madame) pour la désigner et attirer son attention, un choix qui exclue son équivalent en arabe standard (oustatha), suivi par une question en arabe dialectal, ce qui nous amène à penser que celle-ci « évite » l'arabe standard en se penchant sur une forme plus « pratique », largement employée par les Algériens.

Extrait 04 :

A1 : *cheftha ghir fi* **comique**

Trad : je l'ai vu dans les dessins animés (**comique**)

Nous pouvons remarquer ici qu'à côté de l'arabe dialectal, l'étudiante introduit le terme (comique) pour désigner les dessins animés. Cette extension de sens relève de la variation sémantique, sachant que l'étudiante en question ne sait pas forcément que ce nom désigne un artiste acteur ou un auteur.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : **comment** *bezaf/nakhdhou ennoş hnaya. Yjiou bezaf.*

Trad : comment c'est trop ? On prend la moitié ici, ça en fera beaucoup.

L'enseignante s'étonne de l'intervention de ses apprenants qui trouvent que l'échantillon choisi représente un grand nombre de personnes, ce qui la pousse à les interpeler et corriger leurs réponses. Autrement dit, son intervention en arabe dialectal sert surtout à se focaliser beaucoup plus sur le sens que sur la structure de la langue d'enseignement, remplissant ainsi une fonction communicative visant à les convaincre du bien-fondé de cette technique.

Extrait 02 :

A1 : **madame**. *Fi mañnah tesema dork ki nahkmou setemiyat ãamil nakhdhou setin. Mahich euh*

Trad : madame, cela veut dire que si on a six cents travailleurs, on prend soixante, ce n'est pas euh

Comme nous l'avons signalé dans l'extrait 03 de la psychologie, le mot (madame) remplit surtout une fonction phatique, servant ainsi à établir un contact favorable avec l'enseignante et passer son message structuré en arabe dialectal.

1.4 Arabe standard/arabe dialectal/français :

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : **l'hystérie**. Mithal al histiria. Bayna qawsayn. **HY. HY. Voilà.** Yañni **même** *qoudam* el hãla hathdik *ma yqoulouch hystérique*. Ettoba yqoulou **c'est une HY. C'est au psychologue de la prendre en charge. Normalement.** *Ki ykoun sbitar. Kayna khaliya istiãjaliya nafsiya. Yjibou* el hãlet hathi *li charbou el javel w charbou euh. Yqouloulhom les caustiques. Les caustiques.* Fi el hãlet elli tachrab el **javel wela l'esprit-de-sel wela.. elli ydirou** mouhawalt intiãhar mithl hathi.

Trad : l'hystérie, exemple l'hystérie. Entre parenthèses **HY, HY, voilà.** Donc **même** devant un cas pareil, ils ne disent pas **hystérique**, les médecins disent **c'est une HY. C'est au**

psychologue de la prendre en charge, normalement. À l'hôpital, il ya une cellule d'urgence psychologique, ils ramènent ces cas, ceux qui ont pris l'eau de **javel**, ils les appellent **les caustiques, les caustiques**. Dans les cas qui prennent de l'eau de javel ou **l'esprit-de-sel** ou... ceux qui font des tentatives de suicide.

Extrait 02 :

E : *Ou ki nrouhou ãand un dermatologue w tesmãou wach yqoulou/*. **L'eczéma** wa al bouqaã *hadhik* al jildiya wa assouqout al moufajia lichaãr ãan tariq bouqaã. **C'est des pelades. tobba btobba ma fihach chãar. C'est des chocs. şadamat.**

Trad : Quand on va chez **un dermatologue**, qu'allez-vous entendre ? **L'eczéma** et les taches sur la peau et la chute soudaine des cheveux. **C'est des pelades**. Des parties sans cheveux. **C'est des chocs, des chocs.**

La structure arabe standard/arabe dialectal/français est assez présente dans notre corpus de psychologie. Il s'agit d'une forme utilisée exclusivement par les enseignants.

Dans ces exemples, l'enseignante tente d'expliquer ce que c'est que l'hystérie. Ainsi, elle présente la pathologie, sa prise en charge et des exemples de personnes souffrant de cette maladie.

Ce changement de langue s'effectue lorsque celle-ci passe de la dictée à l'explication « à partir de (Yaãni) (ça veut dire) », distinguant ainsi une partie de son discours en arabe standard et en français, et une autre partie dans les trois langues, ce qui suggère que l'introduction de l'arabe dialectal reste un moyen simple, mais efficace quand il s'agit d'explications ou de reformulations.

En somme, l'arabe standard demeure la langue matrice (celle de l'enseignement), l'arabe dialectal remplit une fonction explicative dans le discours et le français est surtout utilisé pour la terminologie liée à la discipline.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : Wa *hna* **l'essentiel** koul hadhihi al mara^hil lazem ya^hni. Chatr al oustadh. Ya^hni achar^h *elli a^htitouh* antoum fi al a^hmal attatbiqiya *ta^hkom*. *Ma ra^hech* nakhtelfou fiha. Illa fi qi^hat *ta^h* achar^h hiya *elli* kanet fi hadhihi attariqa fa^hathari. **attention**. Asoual moumkin ykoun ya^hni. *Ma ykounech* ta^hsa^houdiyan wa tanazouliyan wa hakadha bitariqa hathi.

Trad : Pour nous, **l'essentiel** est que ces étapes, je veux dire doivent se faire, du côté de l'enseignant, ça veut dire l'explication que vous avez fournie lors de vos travaux dirigés, on ne va pas en discuter, sauf en ce qui concerne cette explication, donc attention, **attention !** La question peut être, ne peut pas être ascendante ou descendante, et ce de cette façon.

Extrait 02 :

E : Al insan hatha ya^hni lazem tkoun *a^handou* **une idée** hawla attalaq.

Trad : Cette personne doit avoir **une idée** sur le divorce.

Contrairement à ce qui a été observé en psychologie, nous pouvons constater que l'arabe standard domine dans les explications des enseignants de sociologie, et ce, quand il s'agit de cette forme trilingue du discours.

Ainsi, l'arabe dialectal occupe une seconde place, servant dans les exemples à marquer la négation (*Ma ykounech*) (ne peut pas être), ou indiquant des articulateurs dans le discours (*elli*) (celui), (*ta^h*) (de).

Le français, quant à lui, occupe une place minime dans cette forme de discours, introduisant un mot au maximum (dans ces extraits, un adjectif, une interjection et un nom).

1.5 Anglais/Arabe standard/arabe dialectal :

- En psychologie :

Extrait 01 :

E: **yes**. Al^hamaliya athaniya hiya anana nou^hsanif ay^hdan dakhel al ^hounf. *Wach ra^h ye^hsra / nebdaw koul mada wa^hedha*.

Trad : yes, la deuxième opération consiste à classer la violence, qu'est-ce qui va se passer? Nous commençons chaque matière séparément.

Extrait 02 :

E : **OK**/laqad dallat taathirat al mouqarana. *Choufou taã attamyiz win yodkhol fi baãq al hãl / . nwaqfou hathik. Laqad dallat addirassa al mouqarina lilhacharat ãala tachabouh fi asoulouk baynaha wa bayna al insan.. ouãid. Laqad dallat addirassa al mousarina lilhacharat ãala tachabouh fi asoulouk baynaha wa bayna al insan. Illa anna asoulouk al insani qad tatawar.*

Trad : **OK**? Les comparaisons des influences ont montré, regardez celui de la distinction ça rentre où des fois? On l'utilise, l'étude comparative des insectes a montré une ressemblance comportementale avec l'être humain, sauf que le comportement humain a évolué.

Cette forme est très peu constatée dans les interactions en cours de psychologie. Dans le premier extrait, l'introduction du mot (yes) en anglais sert d'une part à marquer l'approbation de l'enseignant, et d'une autre part à manifester sa satisfaction concernant les travaux de ses apprenants.

Dans le second extrait, l'anglicisme se manifeste par l'interjection (OK), faisant partie du registre populaire et indiquant dans cette situation que l'enseignante cherche l'assentiment de ses apprenants, remplaçant ainsi son équivalent en langue française (d'accord?).

- En sociologie :

L'examen du corpus de sociologie n'a révélé aucune forme de discours introduisant des mots en anglais, contrairement aux autres formes.

Ce constat nous pousse à penser que les différents interactants et surtout les enseignants, préfèrent se limiter au cadre formel de l'enseignement, excluant ainsi même la terminologie anglaise.

2. Les types l'alternance codique :

Poplack (1988) distingue trois types d'alternances codiques : l'intra-phrastique, l'inter-phrastique et l'extra-phrastique.

2.1 Intra-phrastique :

L'alternance codique intra-phrastique désigne « *les structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque les éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit, du type thème -commentaire, nom -complément, verbe- complément...* » (Moreau, 1997 : 32). D'après nos observations, ce type est le plus présent dans notre corpus, étant donné qu'il s'agit d'une situation d'enseignement d'une spécialité qui exige le recours à la terminologie et la traduction.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : hadha **indice** youstāmalou fi **les versions** *taāha*. Tasmaḥ bitarmiz. *Hadha qoult. Il faut garder.*

Trad : ceci est un **indice** utilisé dans ses **versions**, ça permet de codifier comme je l'ai dit, **il faut garder**.

Extrait 02 :

E : **C'est pour ça que** fi baāḍ al aḥyan āindama la ntaḥakam wala youjed difaā sanamour ila xxx . *dork wach raḥ ydir / . Raḥ ylabas ennazwa ghilaf. Raḥ ymaski annazwa. Ylabasha un masque. el masque* hada yāoud maqboul min taraf al ana al aāla. *Wach raḥ yqoul/*

Trad : **C'est pour ça** que dans certains cas lorsqu'il existe une défense ou lorsqu'on perd le contrôle on va passer par xxx. Qu'est-ce qu'il fera à ce moment ? Il va couvrir ce désir, il va la masquer, lui porter **un masque**. Ce **masque** deviendra acceptable pour le surmoi, qu'est-ce qu'il va dire ?

Extrait 03 :

A1 : *cheftha ghir fi* **comique**

Trad : je l'ai vu dans les dessins animés (comique)

À travers les quelques exemples présentés, nous remarquons que les locuteurs abordent en divers points du discours de l'arabe standard à l'arabe dialectal en

passant par le français, et ce dans la même phrase. Ce va-et-vient entre ces différentes langues s'opère dans la prise de parole, en respectant la structure de la langue matrice ou celle de l'enseignement, sauf dans le cas des apprenants qui alternent beaucoup plus en se référant à leur langue maternelle, à savoir l'arabe dialectal.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : *ma hawelnach* naktachifha. *Wa hna* nadros fi al janeb annadari. **Alors** al maydan *yaâtini* achiya okhra.

Trad : on n'a pas essayé de la découvrir et on est entrain d'étudier le côté théorique. **Alors**, le terrain peut nous donner d'autres choses.

Extrait 02 :

E : *ki tema win telqa* al âaded al **l'exécuteur** aw **l'exécution** lamma *troh* wa *telqa* al âaded *ta* (tant) *dir* al âamaliya hadhi w *goul belli* fi al âayina rani qşedt wiĥdat al intaj. Wiĥdat al intaj *elli hiya* **l'usine** *machi* al idara.

Trad : quand tu trouveras le chiffre, **l'exécuteur** ou **l'exécution** quand tu trouveras un tel chiffre, fais l'opération et précise que dans ton échantillon tu as visé l'unité de production. L'unité de production qui est **l'usine** et pas l'administration.

Extrait 03 :

A2 : oustadha *khrojelna* **trois fois huit**. *Kaynin!*

Trad : madame, nous avons **trois fois huit**, c'est correct ?

L'alternance codique intra-phrastique en sociologie s'effectue surtout entre l'arabe dialectal et l'arabe standard. Dans ces exemples, les structures telles que (*ma hawelnach* naktachifha) (on n'a pas essayé de la découvrir), (*dir* al âamaliya hadhi w *goul belli* fi al âayina rani qşedt wiĥdat al intaj) (fais l'opération et précise que dans ton échantillon tu as visé l'unité de production) le montrent clairement.

Les segments alternés en arabe dialectal montrent des formes d'alternances en début ou au milieu de la phrase, et impliquant dans ces exemples des verbes d'action comme (essayer, faire, dire).

De la même façon, nous pouvons remarquer des alternances codiques impliquant la langue française comme (Wiĥdat al intaj *elli hiya l'usine machi* al idara) (l'unité de production qui est **l'usine** et pas l'administration) chez l'enseignante et (oustadha *khrojelna trois fois huit*) (madame, nous avons **trois fois huit**) dans le discours d'une étudiante, allant ainsi d'une simple alternance au mélange des codes.

Ainsi, et contrairement aux segments de l'arabe dialectal, les mots présents en langue française introduisent soit des noms (**l'usine**) ou bien des adjectifs numéraux (**trois**) (**huit**).

2.2 Inter-phrastique :

Thiam définit ce type comme : « *une alternance de langues au niveau d'unité plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre les interlocuteurs.* » (1997 : 33).

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : ya des gens qui sont stressés. Ya des gens qui sont nerveux. Ya des gens qui ont un tempérament froid. yaāni *thāt tabeā wa mizaj kima les anglais* fi ingeltra. *Kima* fi roussiya. *Hadhou makanech euh berdin.* Al mouṣtalaĥ *taā bared yeghzisti fiālan.*

Trad : ya des gens qui sont stressés. Ya des gens qui sont nerveux. Ya des gens qui ont un tempérament froid. Ça veut dire que si tu prends le tempérament **des Anglais** en Angleterre ou en Russie. Ils sont euh froids. Le terme froid existe réellement.

L'extrait précédent montre clairement une intervention de type inter-phrastique : il s'agit ici d'une succession de phrases énoncées en langue française suivie d'exemples choisies en arabe standard et dialectal.

L'enseignante veut ici démontrer l'existence de différents tempéraments selon les régions et les pays, en présentant trois cas particuliers (celui des personnes nerveuses, les stressées et les froides).

Extrait 02 :

E: Ana *nqoulkoum belli* taqaã al masouliya. ãla al ana hatha.

D'abord *koun jat fi* annaş hatha al moujarad athalith li achakhşıya. Yqoum ãla al ana athalith. **Le troisième port organisateur.**

Trad : je vous dis que c'est la responsabilité du surmoi.

D'abord, si ce texte contenait le troisième caractère abstrait de la personnalité, sur le troisième Moi. **Le troisième port organisateur.**

Dans cet exemple, l'alternance codique inter-phrastique survient à un moment où l'enseignante introduit le thème du Moi et du Surmoi. La phrase (**le troisième port organisateur**) servira ici d'un complément à la compréhension sous forme d'une traduction presque littérale du concept déjà expliqué en arabe standard et dialectal.

Nous remarquons par ailleurs que ce type d'alternance (français/ arabe dialectal ou français/ arabe standard) n'existe pas chez les apprenants. Cette absence est due selon nous à leur incapacité à structurer des énoncés entiers en langue française, exprimant leurs opinions ou leurs idées.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : **ça veut dire.** jouze hiya afrad al ãayina houwa al moujtamaã. Al ãayina houwa al koul.

Trad : **ça veut dire**, une partie c'est les membres et l'échantillon est la société. L'échantillon est le tout.

Le souci de reformulation chez l'enseignante la pousse à réintroduire son explication par (**ça veut dire**) suivi de deux énoncés en arabe standard. Cette situation suggère une parfaite maîtrise des deux codes par cette dernière.

Extrait 02 :

E : *ṣaḥ. Fi al mousabaqat.* **Tirage au sort.**

Trad : c'est vrai, dans les concours, **tirage au sort.**

Comme nous l'avons relevé dans l'extrait 02 de la psychologie, l'alternance inter-phrastique sert ici avant tout à traduire ou à apporter des précisions, ce qui pourrait constituer un support de compréhension supplémentaire chez les apprenants.

2.3 Extra-phrastique ou emblématique :

Appelée aussi tag-switching, elle se déroule en dehors de la phrase et porte sur l'insertion des marqueurs (tags) ou des interjections dans une autre langue que le reste de la phrase ou du discours. Ce type d'alternance peut survenir dans des phrases sans pour autant entraîner de grandes modifications grammaticales.

Nous n'avons ainsi relevé que très peu d'alternance dans les deux départements et que nous présenterons ci-après.

- En psychologie :

Extrait :

E : **voilà** \inçalah inçalah **très bien**. *Idhan idha tḥabou nabdalkoum dorka* **puisque** *ana tani ḥaba tebdaw niqat idafiya.*

Trad : **voilà**, si Dieu le veut, **très bien**. Donc si vous voulez bien commencer **puisque** j'aimerais bien mettre les points supplémentaires.

Dans cet exemple, l'enseignante entame son énoncé en français (**voilà**) pour marquer la clôture du thème précédemment abordé en cours, suivi par (*inçalah inçalah*) (si Dieu le veut), et terminé par (**très bien**). L'alternance

extra-phrastique implique ici une expression religieuse, servant à marquer une action incertaine dans le futur.

- En sociologie :

Extrait :

E : *ṣhîḥa bien sûr*/. Houma rijal al kawalis wela al khafa.

Trad : c'est correct, **bien sûr** ! Ce sont les hommes des coulisses ou de l'ombre.

A6 : rijal al khafa (en se désignant lui et ses camarades)

Trad : les hommes de l'ombre. (En se désignant lui et ses camarades)

E : Baraka lahou fik *tesema ana ma āandich* dawr.

Trad : que Dieu te préserve, donc je n'ai pas de rôle moi.

Ep : (rire)

L'extrait ci-dessus introduit le thème des « hommes de l'ombre ». En effet, l'enseignante, en remarquant que les étudiants du fond étaient distraits, a préféré attirer leur attention de façon assez amusante. L'un d'entre eux se désigne comme étant le « le chef » ce qui la pousse à réagir (*Baraka lahou fik tesema ana ma āandich* dawr) (que Dieu te préserve, donc je n'ai pas de rôle moi). Ce type d'alternance se présente sous forme de segment idiomatique « d'ordre religieux » en arabe standard, suivi par son commentaire en arabe dialectal.

3. Fonctions de l'alternance codique :

3.1 La citation :

Cette fonction indique que le locuteur change de langue pour répéter ce que quelqu'un a déjà dit, ce qui lui permet de se détacher et prendre de la distance avec le contenu de cette citation. Elle peut être représentée par la citation directe ou par le discours indirect.

- En psychologie :

E : *smaāt men āand* oustath mouḥaḍīr *koulchi* **parce que** Mohamed *ma yathanelnach nodkhlou* **les cours** *qoultlou* **fais attention.** *Āla wah/ālikoum. Qoultlou smana hathi* al

mawḍouã *taïi* ãla **la CIM 10. Très bien, continuez.** *Ma naqḍarch ntabaq kima nḥab.*

Trad : J'ai tout entendu de l'enseignant chargé de cours **parce que** Mohamed est toujours inquiet pour **les cours**, je lui ai dit **fais attention.** À propos de quoi ? À propos de vous. Je lui ai dit que le sujet de cette semaine est **la CIM10. Très bien, continuez.** Je ne peux pas appliquer comme bon me semble.

Dans cette situation, l'enseignante reprend les propos cités par l'enseignant chargé du cours en lui annonçant qu'elle allait traiter la CIM 10 (classification internationale des maladies, 10^e révision), ce qui la pousse à choisir tout simplement de faire passer l'information dans la langue correspondante, c'est-à-dire en français.

En effet, elle reprend ses propos et ceux de l'enseignant chargé du cours au style direct (fais attention) (très bien, continuez), ce qui constitue selon nous une preuve que les enseignants de psychologie peuvent interagir entre paires en employant le français comme moyen de communication.

L'analyse de cet extrait nous amène à penser que le recours aux citations en langue française dans ce contexte sert de support supplémentaire et pourrait débloquer certains aspects (comme le lexique français) dans l'enseignement.

- En sociologie :

A1 : oustadha Robert Merton *gual annou.* Annahou la youjed.
Kayfa youmkinou lilbaḥth alladhi

Trad : madame, Robert Merton a dit que, qu'il n'existe pas, comment ça se pourrait qu'un travail qui

E : *sauti sauti*

Trad : saute saute

Cet extrait nous montre une réponse fournie par une étudiante concernant la théorie de Robert Merton. La citation est introduite par (*gual annou*) (a dit que) en arabe dialectal, suivie immédiatement par sa reformulation en arabe standard (Annahou) (que). L'effort fourni par cette étudiante n'indique pas une panne communicative, puisque les apprenants s'expriment mieux en arabe dialectal comme nous l'avons démontré précédemment, mais au

contraire, l'autocorrection prouve ici la volonté de respecter la norme langagière du cours.

3.2 L'interjection :

L'interjection sert à montrer le sentiment personnel du locuteur avec n'importe quelle langue de son choix, remplissant ainsi une fonction phatique. Elle peut avoir ainsi plusieurs significations suivant la langue utilisée (accentuer ou maintenir le contact entre les interactants).

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : wa lakin al ana al aãla *ykoun khlaş*. Houwa **tranquille** *machi haktha*. **Hein/**

Trad : mais c'est bon pour le surmoi, il est **tranquille**, pas comme ça. **Hein !**

L'interjection ici à une visée typiquement pédagogique, elle sert à pousser les apprenants à répondre en confirmant ou infirmant les propos de l'enseignante, ou à s'assurer de la transmission de l'information, ce qui lui permettra d'évaluer leur niveau de compréhension de l'élément traité dans le cours.

Extrait 02 :

E : *khlaş stop/ fađat*. Al mouchkel *win houwa /*

Trad : c'est bon, **stop !** C'est fini. Il est où le problème ?

L'interjection dans cette situation revêt une forme impérative, elle sert à rétablir l'ordre dans la classe. Ainsi, l'enseignante utilise l'interjection (**stop !**) en langue française, accompagnée par (*khlaş*) (c'est fini) et (*fađat*) (c'est terminé) afin de marquer son insistance.

Nous pouvons noter en fin que dans le corpus de psychologie, seuls les enseignants utilisent des interjections, mise à part les (euh) marquant des pannes communicatives des apprenants.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : Yañni acharh̄ *elli ãtitouh* antoum fi al aãmal attatbiqiya *taãkom*. *Ma rahech* nakhtelfou fiha. Illa fi qiřat *taã* acharh̄ hiya *elli* kanet fi hadhihi attariqa fahathari. **Attention/ Trad** : řa veut dire l'explication que vous avez fournie lors de vos travaux dirigés, on ne va pas en discuter, sauf en ce qui concerne cette explication, donc attention, **attention** !

L'extrait précédent nous montre une interjection sous forme d'avertissement (**attention** !), ce qui indique une activité métacommunicative de l'enseignante, servant à corriger, avertir et orienter ses apprenants sur une autre voie.

Extrait 02 :

E : *la machi hak.. euh bon*/qoulna attawafoq.
Trad : non, pas comme řa.. Euh **bon** ! nous avons dit la concordance.

Dans cet exemple, l'interjection est indiquée doublement par (**euh**) et (**bon** !). En effet, l'enseignant après avoir constaté les difficultés de compréhension de ses apprenants, reprend son idée tout en essayant de rappeler ce qui a été fait précédemment dans le cours en question.

Tout comme nous l'avons constaté dans le corpus de psychologie, l'interjection est introduite par les enseignants, souvent confrontés à l'incompréhension des apprenants, tentant ainsi de reformuler ou paraphraser et même de réitérer leurs propos comme nous allons le voir ci-après.

3.3 La réitération :

Le locuteur réitère son idée pour plusieurs raisons possibles : soit pour demander une explication, soit pour solliciter une approbation ou bien manifester une incompétence au niveau de la formulation des idées, ce qui expliquerait le double emploi du même énoncé en deux langues : « *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. Dans*

certaines cas, ces répétitions peuvent servir à clarifier ce qu'on dit, mais souvent elles ne servent qu'à amplifier ou faire ressortir un message» (Gumperz, 1989 : 77).

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : *bitarmiz. ma rahouch mãana* (elle désigne un étudiant distrait). Tarmoz. Koul ramz. Koul mawđiã *ãandou ramz taãou. Donc le codage. Elle permet le codage.* Tasmañ bitarmiz aw wađã ramz khaş bikoul marađ..

Trad : de codifier, il n'est pas avec nous (elle désigne un étudiant distrait), ça symbolise, chaque symbole, chaque endroit a son propre symbole. **Donc le codage, elle permet le codage**, elle permet de codifier ou mettre un code pour chaque maladie.

Dans cet exemple, l'enseignante réitère son énoncé afin de toucher la compréhension du plus grand nombre d'apprenants, et ce, en l'utilisant en français puis en arabe standard ou langue de l'enseignement (**elle permet le codage**. Tasmañ bitarmiz) (**elle permet le codage**, elle permet de codifier).

Extrait 02 :

E: Ana *nqoulkoun belli* taqaã al masouliya. ãla al ana hatha. **D'abord koun jat** fi annaş hatha al moujarad athalith li achakhşiya. Yqoum ãla al ana athalith. **Le troisième port organisateur.** Yaãni *kayen* ana al aãla *w kayen* al hou. Al hou *jayeb* adawet. Wa al hou *jayeb* adawet sounat al ãayet. *Membaãd naãtelkoun chouwa* el hou. *Ambaãd nfahemkoun fiha.* Ou fiha taqa. Attaqa hathi toujed fi **la libido**. Attaqa al jinsiya. Yah. *Qrib rabi la şratli waãd laãkaya.* *Youqtlou waãed wa yethana mennou*

Trad : je vous dis que c'est la responsabilité du surmoi. **D'abord**, si ce texte contenait le troisième caractère abstrait de la personnalité, sur le troisième moi. **Le troisième port organisateur**, cela veut dire qu'il y a le moi et le ça. Le ça ramène des outils de la nature de la vie. Je vous montrerai après ce que le ça. Je vous expliquerai cela. Il y a de l'énergie, même celle-là se trouve dans **la libido**. L'énergie sexuelle. Au fait, j'ai failli avoir une histoire, il tue quelqu'un et s'en débarrasse.

Contrairement à ce qui a été observé dans le premier extrait, l'enseignante réitère ses propos en passant de l'arabe standard vers le français (Yqoum ãla al ana athalith. **Le troisième port organisateur**) (sur le troisième moi. **Le troisième port organisateur**), suivie dans son discours par une deuxième réitération français-arabe standard (Attaqa hathi toujed fi **la libido**. Attaqa al jinsiya) (Il y a de l'énergie, même celle-là se trouve dans **la libido**. L'énergie sexuelle). Le but ici est de pouvoir reformuler, même en traduisant des notions liées à la psychanalyse et arriver ainsi à transmettre le savoir aux apprenants.

De même, cet extrait nous pousse à dire que l'enseignante maîtrise les codes linguistiques de la spécialité (en arabe et en français), ce qui pourrait constituer un atout majeur dans une situation d'enseignement de la discipline.

Extrait 03 :

A1 : **territoire** *taãou*

Trad : son territoire

E : *yaħseb fih tani taãou. Kima darou. Fhemtou/* . **Territoire** *taãou*.

Trad : il croit que c'est son foyer, vous avez compris ? Son territoire.

La réitération peut refléter une reprise des propos des apprenants. Ainsi, l'enseignante réitère ses propos en parlant du comportement du chien, et ce, en arabe dialectal, puis reprend le mot déjà introduit par un étudiant en langue française, plus précis sémantiquement.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : *hih. Tariqat al baħth al ãilmi al basita hiya. Wach qoult/*.
Hiya ãibara ãan / wach ndirou/la technique elli nqadmoha elli
hiya kifach ndirou/naãam/

Trad : oui, la méthode simple de la recherche scientifique est, qu'est-ce que j'ai dit ? C'est quoi ? Qu'est-ce qu'on fait ? **La technique** qu'on présente c'est quoi ? Oui ?

Dans cet extrait, l'enseignant se retrouve confronté au silence des apprenants, ce qui le pousse à reprendre sa demande (vouloir connaître la méthode de recherche scientifique) en arabe standard, puis en arabe dialectal et finalement une traduction de (tariqat) (**la technique**).

Donc, la réitération a permis à l'enseignant de reformuler sa question en plusieurs langues, voulant ainsi les pousser à proposer des réponses.

Extrait 02 :

E : *fhemt/ nlaḥḍouha fi hath al .. mousabaqat. Tarfihiya aw euh. Kadhalik nlaḥḍouha fi baāḍ al aḥyan al āamaliya hadhi. Ikhtiyariya. Un choix. Tawafouq āibarat aw ikhtiyar. Koul chay fiḥ tirage au sort.*

Trad : tu as compris ? On remarque ça dans.. Les concours, les divertissements ou euh, on remarque aussi que cette opération peut être volontaire. **Un choix**, une concordance entre des phrases ou des choix, chaque chose comportant un **tirage au sort**.

Nous pouvons ici constater que la réitération se présente dans une situation où l'enseignante n'arrive pas à trouver l'expression exacte afin de démontrer le principe aléatoire dans l'échantillonnage. De ce fait, elle introduit le mot (**choix**) pour (Ikhtiyariya) et finit par reprendre l'expression la plus précise dans son contexte (**tirage au sort**).

Ainsi, la réitération par la traduction de mots ou l'introduction d'expression plus précise pourraient permettre à l'enseignante de mieux transmettre son message.

3.4 La personnalisation du message :

La personnalisation est une fonction un peu difficile à cerner et à préciser en termes descriptifs. Il s'agit de distinguer la différence entre les deux codes due à des éléments tels que : « *la distinction 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 réfère à des cas spécifiques ou possède l'autorité d'un fait généralement admis* » (Gumperz, 1989 : 79).

Les exemples suivants montrent l'engagement personnel, les prises de position et les points de vue des enseignants dans leurs discours.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E: *Ma lqitech DSM fi qsantina makanech. Crois-moi ma yeghzistich.*

Trad : je n'ai pas trouvé le DSM à Constantine. **Crois-moi**, il n'existe pas.

Cet extrait traduit une prise de position du locuteur sur l'importance relative des informations qu'il transmet dans son message, en d'autres termes, l'affirmation de l'inexistence du DSM (manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) à Constantine.

Extrait 02 :

E: *makanech hein/ãla thak wladna youkhrjou farghin. Nqoulha nethamal masouliyat al klam taïi. Parce que ana machi traht soual xxx bah yqoumou les psychiatres ou les psychologues yaãni ils seront jamais prêts en psychologie.*

Trad : il n'y a pas hein ? C'est pour cela que nos enfants sont vides. Je le dis et j'assume la responsabilité de mes dires. **Parce que** je n'ai pas posé la question xxx pour que les **psychiatres ou les psychologues** ça veut dire qu'ils **ne seront jamais prêts en psychologie.**

Extrait 03 :

E: *yataãathar ãlayna an natakalama ãan moudat al ãilaj. W nkemlou bel ana. Des fois ma nouşlouch likalimat ãilaj khaş. Aw mahouch xxx parce que ana tani dert baht ãla hathi CIM10 (classification internationale des maladies, 10^e révision) hathi kifah nakhdmou biha.*

Trad : il est difficile de parler de la durée du traitement, et on finit par le moi. **Des fois** on n'arrive pas au mot traitement spécial. Il n'est pas xxx **parce que** moi aussi j'ai fait une recherche sur cette **CIM10** (classification internationale des maladies, 10^e révision) et comment travailler avec.

Dans ces exemples, cette fonction apparaît grâce au connecteur logique qui permet de délimiter les parties du discours, ce qui pourrait suggérer une maîtrise par l'enseignante de la syntaxe des deux langues.

Dans cette situation, nous avons un connecteur argumentatif à fonction justificative « parce que », un indicateur désignant sémantiquement le parcours du locuteur bilingue (l'enseignante).

- En sociologie :

Extrait 01 :

E: Lakin *ki nguoulek anaya* fahm asoual hadha *ãandou* chourout. *Guoulnaha wa guoultouha wa cheftha* fi al bitaqat *taãkom*.

Trad : Mais lorsque je vous dis que la compréhension de la question est déterminée par des conditions, je l'ai vu et vous l'avez mentionné sur vos cartes.

Dans cette situation, l'enseignante tente de rappeler à des étudiants un principe traité en cours (*ki nguoulek anaya*) (lorsque je vous dis). De ce fait, elle insiste sur le fait qu'elle a déjà expliqué ce point et qu'il figure même sur leurs cartes (*cheftha* fi al bitaqat *taãkom*) (je l'ai vu et vous l'avez mentionné sur vos cartes).

Extrait 02 :

E : aw mathalan. naãam aw mathalan *nhaz* khamsin bilmiya. *Raã nhaz* khamsin bilmiya mina al *ãadad* al kouli. *ãandi* *ãadad* *kbir* *fih* *guh* *telmiya*. *Ma naqderch* *nhaz* *ãachrin* liyanou ghayr. Ghayr matha/

Trad : ou par exemple, oui ou par exemple je prends cinquante pour cent, je vais prendre cinquante pour cent du chiffre global. J'ai un grand nombre euh trois cents, je ne peux pas prendre vingt parce que ce n'est pas, ce n'est pas quoi ?

La personnalisation du message dans cet exemple sert à trouver des exemples concrets afin d'établir le lien entre l'échantillon et l'ensemble de la population concernée. En effet, l'enseignante illustre sa démarche en se proposant comme chercheuse, présentant ainsi son raisonnement logique dans ce cas de

figure. Les verbes comme (*nhaz*) (je prends) (*Āandi*) (j'ai) et même (*ma naqderch*) (je peux pas) l'illustrent clairement.

Nous pouvons dire en fin que la personnalisation du message est une fonction non seulement présente dans notre corpus de psychologie et de sociologie, mais elle remplit des fonctions particulières : présenter une expérience personnelle de l'enseignant, rappeler un élément de cours déjà abordé ou même illustrer une démarche à suivre. Cette fonction se présente exclusivement en arabe dialectal, excluant ainsi toute forme en français (je, moi...)

3.5 La désignation d'un locuteur :

La désignation d'un locuteur au moyen de l'alternance codique suppose que tout changement de la langue est un jeu sur le déictique, une fonction de pointage : « *l'alternance sert à adresser le message à l'un parmi plusieurs interlocuteurs possibles* » (Gumperz, 1989 : 75). Cela suppose que le locuteur a un rôle de dirigeant en distribuant la parole, permettant ainsi d'exclure les autres interlocuteurs et d'établir un contact plus direct avec cette personne.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E: al ana al aāla houwa aṣoulta wa al mouātaqadat. Yaāni *koulech* mawjoud. **C'est sûr.** *fhemti kifah/*

Trad : le surmoi est l'autorité et les croyances, ça veut dire que tout existe, **c'est sûr**, tu as compris ?

A1 : oustatha naāem.

Trad : oui madame

E : esmāili hathi attariqa jid mouhima. *Matha biya taqray akthar litaḥlil annafsi w choufi wach telqay* maāloumat.

Trad : écoute, cette méthode est assez importante, je voudrais bien que tu choisisses de lire en psychanalyse et tu verras ce que tu pourras trouver comme informations.

La désignation d'un interlocuteur se présente dans cet extrait sous forme de tours de parole entre l'enseignante et une étudiante, elle remplit avant tout une

fonction de vérification (*fhemti kifah/*) (tu as compris), excluant ainsi le reste du groupe et servant à pousser l'étudiante à répondre favorablement défavorablement quant à sa compréhension du Moi comme instance psychologique.

Nous pouvons retrouver aussi cette fonction dès lors que l'enseignante poursuit son discours sur l'importance de faire des lectures (*taqray*) littéralement (tu lis) et des recherches (*choufi wach telqay*) (tu verras ce que tu pourras trouver), poussant ainsi l'étudiante à fournir plus d'efforts afin de comprendre la psychanalyse.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : *hot* taht miya bilmiya khamsin

Trad : mets cinquante sous cent pour cent

A1 : *fhemtek*

Trad : j'ai compris

E: *dir flèche* mina al jiha al ãaksiya taht **flèche** *hadhak. Dir* ãalamat istifham. *Dir* al ãamaliya

Trad : mets une **flèche** dans le sens opposé, sous cette **flèche**, mets un point d'interrogation, fais l'opération.

Nous pouvons constater ici que la désignation d'un interlocuteur s'effectue sous forme d'une série de consignes à suivre par l'étudiant. L'enseignante donne des directives à l'impératif (*hot*) (mets), (*dir*) littéralement (fais), dans le but de lui indiquer comment calculer un pourcentage quand il s'agit d'un échantillon représentatif d'employés dans une société.

Extrait 02 :

E : *hawlou takhdhou* annadariya wa *tabqou* al fikra *elli tnawelha* Robert Merton *wela* attaãdilal *elli tnawelha* Merton **par rapport** l xxx... Besma/

Trad : essayez d'utiliser la théorie et appliquez-là sur l'idée de Robert Merton, ou bien les modifications apportées par Merton **par rapport** xxx. Besma.

A1 : *dima nahqar*

Trad : je suis toujours présente.

Cet extrait illustre une désignation directe d'un interlocuteur par son prénom. Cette fonction apparaît dès lors que l'enseignante cherche des explications concernant les apports théoriques présentés par Robert Merton, désignant ainsi après un long moment de silence une étudiante au hasard (Besma/).

Nous pouvons dire que la désignation d'un interlocuteur pourrait servir d'un moyen de vérification de la compréhension (en psychologie), de série consignes à appliquer ou même d'un choix aléatoire d'un étudiant pour répondre à une question (en sociologie).

3.6 La modalisation du discours :

L'alternance codique sert ici à qualifier le message précédemment transmis, à le préciser dans une L1 par le biais d'un deuxième message énoncé en L2, elle «...*consiste à modaliser des constructions telles que phrase et complément du verbe, ou prédicats suivant un copule*» (Gumperz, 1989 : 78). Ainsi, elle traduit une prise de position d'un locuteur sur l'importance relative des informations qu'il transmet dans son message.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : *ãinda al qiyam biwařf tawjih ma yanbaghi attatarouq ila .. awalan. Al itar attarikhi. Kifah bdat al ĥkaya.*

Trad : Quand on fait la description d'une orientation quelconque il faut aborder le .. En premier lieu. Le cadre historique. Comment l'histoire a commencé.

Extrait 02 :

E : *al bouqaã hadhik al jildiya wa assouqout al moufajia lichaãr ãan tariq bouqaã. C'est des pelades.*

Trad : les taches sur la peau et la chute soudaine des cheveux.
C'est des pelades.

Les extraits de psychologie traduisent deux situations de modalisation du discours différentes : il s'agit dans le premier extrait d'une explication apportée en arabe dialectal d'un fait présenté en arabe standard (Al itar

attarikhi. *Kifah bdat al ĥkaya*) (le cadre historique. Comment l'histoire a commencé).

En parallèle, le second extrait introduit, quant à lui, une modalisation marquée par une précision indiquée en français d'un phénomène psychosomatique introduit en arabe standard.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : hounaka niqat wa houna kadhalik niqat. *Bach al waĥed yaĥrefha wina marĥala.*

Trad : Il existe des points et d'autres points pour les reconnaître dans chaque partie.

Extrait 02 :

E: Achakhş *ma yaqderch yafter fi ramĥan.* liana aĥmir al jamaĥi youlzim āalayhi aşıyam

Trad : au Ramadhan, la personne ne peut pas ne pas jeuner, parce que la conscience collective l'oblige à le faire.

Dans les exemples ci-dessus, nous pouvons constater que la modalisation n'implique que l'arabe standard et dialectal dans le discours des enseignants de sociologie.

Dans ce sens, la modalisation peut se refléter d'un passage émis en arabe standard vers l'arabe dialectal dans le but de clarifier un point (extrait 01), ou inversement quand il s'agit de présenter un exemple concret et de trouver son explication d'un point de vue sociologique (extrait 02).

4. Aspects morphosyntaxiques :

4.1 Les verbes :

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : hadha **indice** youstāmalou fi **les versions** *taĥha.* Tasmaĥ bitarmiz. Hadha qoult. **Il faut garder**

Trad : ceci est un **indice** utilisé dans ses **versions**, ça permet de codifier comme je l'ai dit, **il faut garder.**

Extrait 02 :

E : **l'hystérie**. Mithal al histiria. Bayna qawsayn. **HY. HY. Voilà.** Yaāni **même** *qoudam* el hāla hathdik *ma yqoulouch hystérique. Ettoba yqoulou c'est une HY. C'est au psychologue de la prendre en charge.*

Trad : **l'hystérie**, exemple l'hystérie. Entre parenthèses HY, HY, **voilà.** Donc **même** devant un cas pareil, ils ne disent pas **hystérique**, les médecins disent **c'est une HY. C'est au psychologue de la prendre en charge.**

Extrait 03 :

E : **l'essentiel** annazwa hadi *rahi* kharjet. Beṣaḥ bitariqa mouqanana wa maqboula min taraf al ana al aāla **il veut déranger** ṣaḥbou. **Il veut** *yejbed* chāar *ṣaḥbou* euh.

Trad : **l'essentiel**, cette pulsion est ressortie. Mais de façon raisonnée et acceptable, mais tu sais que le surmoi **il veut déranger** son propriétaire. **Il veut** tirer les cheveux de son propriétaire.

Ces trois extraits nous présentent quelques exemples de verbes en français utilisés dans les cours de psychologie. Cette forme « marquée » se retrouve fréquemment dans le discours des enseignants, contrairement à celui des apprenants qui, quant à eux, se contentent de manifester, d'indiquer l'état ou l'action en arabe dialectal ou en arabe standard.

Par ailleurs, nous avons relevé que les verbes ne se présentent pas de façon « isolée », mais introduits dans des segments entiers en langue française, respectant ainsi les règles morphosyntaxiques de celle-ci. Les phrases telles que (**Il faut garder**) (**c'est au psychologue de la prendre en charge**) (**il veut déranger**) indiquent que les locuteurs maîtrisent le code de la langue française et l'adaptent à leurs discours de façon volontaire et spontanée, vu le degré de cohérence dans le passage d'une langue à une autre.

En outre, l'indicatif est le seul mode observé dans ces cours, allant de l'infinitif au présent de l'indicatif. Ceci étant, le but ici est purement communicatif, n'exigeant pas le recours aux autres modes par souci de simplicité et d'accès au sens.

Extrait 04 :

E : *Raḥ ylabas ennazwa ghilaf. Raḥ ymaski annazwa. Ylabasha un masque. el masque hada yāoud maqboul min taraf al ana al aāla.*

Trad : Il va couvrir ce désir, il va la masquer, lui porter **un masque**, ce **masque** deviendra acceptable pour le surmoi.

Extrait 05 :

E : **pas forcément.** Hatta zouj āaṣafir *tsiparihom yḥesou rouḥhom* bil iḥbat.

Trad : **pas forcément**, même si tu sépares deux oiseaux ils ressentent la frustration.

Les extraits 04 et 05 indiquent un phénomène de l’alternance intralexicale. Il s’agit de combiner deux morphèmes des deux langues alternées, où nous aurons un radical en français et une désinence en arabe.

Les verbes (*ymaski*) (il va la masquer), (*tsiparihom*) littéralement (tu les sépares) respectivement à la troisième et deuxième personne du singulier, indiquent des formes non marquées, c’est-à-dire qui ne diffèrent pas morphologiquement des verbes conjugués en arabe dialectal.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : *hdarna āala donc. Hdarna āala euh. Hdart māa groupe waḥd khrin donc kayinin awalan elli āandhom afkar mouchtaraka fi naḍariyatayn moukhtalifatayn. Wa mbaād kifach ndir māa hadhi w kifach ndir māa hadhi Cette fois-ci. Attends raḥ yatnawlou Robert Merton annou haz assasat wa almabadie al assasyia taā al binaiya al waḍifiya wa mbaād ki tasmāou antouma bilassas euh.. al moucharakat taākom fi al baḥth. Belli rahou intaqad annaḍariya al binaiya al waḍifiya wa houwa en même temps yantami ilayha. Donc wachiya la base/. Houma al assasat wela al afkar al assasiya elli khelatou yantaqid annaḍariya w houwa yantami ilayha / .. j’aimerais bien nokhlṣou linatija annou mahouch intiqad biqadr ma kan taāliq.*

Trad : on a parlé **donc** de, on a parlé de euh, j’ai parlé avec un autre **groupe donc** il y a premièrement ceux qui avaient des idées en commun dans deux théories différentes, et après comment faire avec celle-ci et comment faire avec celle-là

cette fois-ci. Attends, ils vont dire que Robert Merton a pris les fondements et les principes de la théorie constructiviste fonctionnelle, et après quand vous entendrez du principe euh.. Vos contributions dans les exposés, qu'il a critiqué la théorie constructiviste fonctionnelle et **en même temps** il en faisait partie. **Donc** c'est quoi **la base**? Ce sont les fondements ou les idées principales qui l'ont poussé à critiquer cette théorie malgré son appartenance. **J'aimerais bien** déboucher vers un résultat que c'était plus un commentaire qu'une critique.

Extrait 02 :

E : **ça veut dire.** jouze hiya afrad al ãayina houwa al moujtamaã. Al ãayina houwa al koul.

Trad : ça veut dire, une partie c'est les membres et l'échantillon est la société. L'échantillon est le tout.

Extrait 03 :

A1 : oustadha Robert Merton *gual annou*. Annahou la youjed. Kayfa youmkinou lilbaħth alladhi

Trad : madame, Robert Merton a dit que, qu'il n'existe pas, comment ça se pourrait qu'un travail qui

E : *sauti sauti*

Trad : saute saute

L'examen des cours de sociologie a révélé, contrairement au premier département, une pauvreté au niveau de l'utilisation des verbes marqués et non marqués, due essentiellement au discours qui s'appuie sur des structures impliquant des verbes en arabe standard et dialectal, que ce soit pour les enseignants ou les apprenants.

Néanmoins, nous pouvons constater deux modes inexistantes dans le premier département. En effet, l'impératif (**Attends**) et le conditionnel (**j'aimerais bien**) surviennent dans des structures totalement différentes que celles observées en psychologie, n'impliquant pas ainsi toute une phrase et se limitant à un seul mot.

L'emploi des formes non marquées n'a été relevé que dans l'intervention de l'enseignante, demandant à son étudiante d'aller droit au but et d'éviter les introductions (sauti sauti) (saute saute).

4.2 Les adjectifs qualificatifs/numéraux :

Les adjectifs qualificatifs et numéraux ne sont pas très présents dans notre corpus contrairement à nos attentes, pensant qu'il s'agit de cours où cette catégorie grammaticale pourrait jouer un rôle dans la description et les jugements.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : wa lakin al ana al aãla ykoun khaş. Houwa **tranquille machi haktha**. Ithan *chkoun* haktha /. Taãref *nqoulou* al hãres ana.

Trad : mais c'est bon pour le surmoi, **il est tranquille**, pas comme ça. Alors qui est comme ça ? Vous savez qu'on l'appelle le gardien.

Extrait 02 :

E : moutatawir. **Évolutif**. *Fhemti mach* mouştanaã. Illa anna asoulouk al insani yatatawar bistimrar. Houwa al **modèle** qaşdi hãna yaãni euh..

Trad : évolué, **évolutif**, tu as compris, il n'est pas artificiel. Sauf que le comportement humain évolue continuellement. C'est le **modèle** je veux dire quand euh..

Extrait 03 :

E : idha kan *ãandkoun* **neuf modules yweliou dix-huit modules**. **Ça va pas/eãna c'est pour ça ãla wah tzid/normalement je sais comment ça se passe, mais avec Mohamed** *ma kanech laãba*

Trad : si vous avez **neuf modules**, ils deviennent **dix-huit modules**. **Ça ne va pas ? C'est pour ça** je me demande pourquoi ça augmente ? **Normalement je sais comment ça se passe, mais avec Mohamed** on ne joue pas.

Extrait 04 :

A1 : *hadhak* **fidèle**

Trad : il est **fidèle**.

Les extraits 01, 02 et 03 indiquent que les adjectifs sont utilisés de façon quasi isolée. Ainsi, on observe (**tranquille**), employé fréquemment dans le parler algérien ; (**évolutif**) pour traduire son équivalent en arabe (moutatawir) et finalement (**neuf**) pour désigner le nombre de modules enseignés.

Nous n'avons par ailleurs relevé qu'un seul adjectif qualificatif (**fidèle**) dans le discours des apprenants (extrait 04), toujours isolé et employé dans une réponse « minime », évitant ainsi de s'engager dans la conversation.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E: Lakin hatha achakl yañni bitariqa hathi achya kbira *elli* āabar āalayha al moufakrin. ĥawlou ywadĥoulna hadhihi al maĥatat. Wa *ĥna* **l'essentiel** koul hadhihi al maraĥil lazem yañni. Chatr al oustadh.

Trad : Cette façon comporte beaucoup de choses qui ont été traitées par les chercheurs. Ils ont essayé de nous clarifier des étapes. Pour nous, **l'essentiel** est que ces étapes, je veux dire doivent se faire, du côté de l'enseignant.

Extrait 02 :

E : la. **Trois fois huit** mañnaha *lazem takĥdem* euh ašbah masaiya wa layliya.

Trad : non, **trois fois huit** ça veut dire qu'il y a travail la journée, le soir et la nuit.

Extrait 03 :

A1 : ikhtilaf al waqt. *Ma qdertech* mña **groupe** waĥed wela **trois groupes** *hadhou*.

Trad : le changement des horaires, je n'ai pas pu avec un seul **groupe** ou avec ces **trois groupes**.

Tout comme dans le département de psychologie, l'emploi des adjectifs qualificatifs et numéraux en sociologie est très restreint. Nous avons relevé (**l'essentiel**), un adjectif employé dans le parler algérien, ainsi que deux interventions (extrait 02 et 03) d'un enseignant et d'une étudiante, traitant des points relatifs aux statistiques et à l'échantillonnage.

4.3 Les conjonctions de coordination :

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : bitarmiz. *ma rahouch mñaana* (elle désigne un étudiant distrait). Tarmoz. Koul ramz. Koul mawdĥiã āandou ramz *taãou*. **Donc le codage. Elle permet le codage.** Tasmāĥ bitarmiz aw wađã ramz kĥaš bikoul marađ.

Trad : de codifier, il n'est pas avec nous (elle désigne un étudiant distrait), ça symbolise, chaque symbole, chaque endroit a son propre symbole. **Donc le codage, elle permet le codage**, elle permet de codifier ou mettre un code pour chaque maladie.

Extrait 02 :

E : *koun youkhroj. Ma ãambalich wach rah̄ ydir yetkiyef wela yrouh̄ les toilettes. Ydir wach yhab̄, mais l'essentiel ylabi annazwa taãou elli jatou. Wela wela yhez xxx*

Trad : s'il sort, je ne sais pas ce qu'il fera, fumer ou aller aux toilettes. Il fait ce qu'il veut, **mais l'essentiel** il assouvit sa pulsion. Ou il prend xxx

Nous avons remarqué dans notre corpus de psychologie la présence de conjonction de coordination, servant dans les exemples ci-dessus à marquer un point dans le discours (la première en arabe standard et la seconde en français) dans l'extrait 01, et l'opposition en reliant deux énoncés en arabe dialectal (*Ydir wach yhab̄, mais l'essentiel ylabi annazwa taãou elli jatou*) (Il fait ce qu'il veut, **mais l'essentiel** il assouvit sa pulsion)

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : **donc** settin bilmiya. Settin bilmiya.

Trad : **donc** soixante pour cent, soixante pour cent.

Extrait 02 :

E : *hdarna ãala donc. Hdarna ãala euh. Hdart m̄aa groupe wah̄d khrin donc kayinin awalan elli ãandhom afkar mouchtaraka fī naḡariyatayn moukhtalifatayn.*

Trad : on a parlé **donc** de, on a parlé de euh, j'ai parlé avec un autre **groupe donc** il y a premièrement ceux qui avaient des idées en commun dans deux théories différentes

Nous remarquons dans ces deux extraits que les conjonctions de coordination en sociologie se résument en l'utilisation de « **donc** ». Cette utilisation est parfois excessive de la part de certains enseignants, indiquant ainsi une forme

d'habitude verbale quand il s'agit de marquer la conclusion d'un raisonnement ou la conséquence d'une assertion.

4.4 Les adverbes :

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : *ma ytirech ldakhel. Ltem bark. Hih. Alors* idhan binisba litatbiq attajarib wa min jiha min wijhat naḍar al insaniya

Trad : elles ne volent pas à l'intérieur, oui, **alors** donc pour appliquer l'expérience d'un côté d'un point de vue humain.

Extrait 02 :

E : al khalaya asarataniya *wela euh ydirlek* machakil. Adirasat *tguoul ydir koulech*. Al āajz tani. *Kayen hwayej bezaf ydirou* al adwiya **surtout** al mousakinat wa al mouhadiyat wa euh. *Fhemtou/*

Trad : les cellules cancéreuses ou bien euh des problèmes. Les études montrent que ça provoque tout, même l'impuissance. Les médicaments font beaucoup de choses **surtout** les calmants et euh, vous avez compris ?

Extrait 03 :

E : inna.. euh al bouhouth *taākoum khlaṣ wejdet /*

Trad : la .. euh vos exposés sont prêts ?

A1 : **non** mazal

Trad : non pas encore.

Nous pouvons constater que les adverbes sont assez fréquemment utilisés dans le département de psychologie comme le montrent les extraits précédents.

Il s'agit ici d'adverbes indiquant la conséquence (**alors**), reliant ainsi deux énoncés produits en arabe dialectal et standard (extrait 01), (**surtout**) pour mettre en évidence ou préciser une catégorie de médicaments dans ce cas-là « les calmants » (extrait 02).

Par ailleurs, nous n'avons pu relever qu'un adverbe de négation (**non**) employé par une étudiante afin de répondre défavorablement à la question posée par son enseignante.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : *ma hawelnach* naktachifha. Wa hna nadros fi al janeb annaqari. **alors** al maydan yaatini achiya okhra.

Trad : on n'a pas essayé de la découvrir et on est en train d'étudier le côté théorique. **Alors**, le terrain peut nous donner d'autres choses.

Extrait 02 :

E: wa baada hatha attasaoul **normalement** yatatalab mina adakhil an yakoun. An youlim bikoul ma yadour hawla al mawdoua.

Trad : Après cette question **normalement**, il faut cerner tout ce qui tourne autour du sujet.

Extrait 03 :

E : **comment** *bezaf/nakhdhou ennoş hnaya. Yjiou bezaf. Idhan aandna khamsin bilmiya. Qedah yokhrejelna / hawel tşader al aaded wa annisba. Qadder annisba taaha.. fhem!*

Trad : **comment** c'est trop ? On prend la moitié ici, ça en fera beaucoup, donc nous avons cinquante pour cent. Combien avons-nous eu ? Essaye de trouver le chiffre et le pourcentage, trouve l'estimation de son pourcentage, tu as compris ?

Les extraits 01 et 02 présentent des adverbes indiquant la conséquence (**alors**) ou la régularité (**normalement**). Moins présents que dans les cours de psychologie, les adverbes servent aussi de moyen pour exprimer l'interrogation et l'exclamation concernant les réponses fournies par les apprenants.

En outre, nous n'avons pas pu déceler la présence d'adverbes dans le discours des apprenants, qui « évitent » tout recours à la langue française quand il s'agit d'interagir avec les enseignants.

Extrait 04 :

E : *ki tema win telqa* al aaded al **l'exécuteur** aw **l'exécution** lamma troh wa telqa al aaded **ta** (tant) *dir* al aamaliya hadhi w *goul belli* fi al aayina rani qşedt wiħdat al intaj. Wiħdat al intaj *elli hiya* **l'usine** *machi* al idara.

Trad : quand tu trouveras le chiffre, **l'exécuteur** ou **l'exécution** quand tu trouveras un tel chiffre, fais l'opération

et précise que dans ton échantillon tu as visé l'unité de production. L'unité de production qui est **l'usine** et pas l'administration.

Cet extrait illustre le recours à la forme non marquée d'un adverbe à l'intérieur d'un discours où l'arabe dialectal et l'arabe standard dominant par rapport à la langue française.

En effet, l'enseignante emploie l'adverbe (**ta**) signifiant (tant) afin d'indiquer le nombre potentiel d'exécuteurs dans une entreprise. Ceci suggère que l'enseignante oriente son discours à des fins communicatives, s'éloignant ainsi des normes de la langue matrice.

4.5 Les noms :

En observant notre corpus, nous avons constaté que les morphèmes lexicaux français sont fréquemment employés par les enseignants contrairement aux apprenants.

Ce non-marquage se reflète par des substantifs employés avec ou sans article français, alors que d'autres sont accompagnés de l'article défini de l'arabe dialectal « el » ou l'une de ses variantes.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E : *Wa h̄na les parents* .. yetqablou al kalima hathi. *Wach yqoulou/āh̄na waqtna koun kouna n̄halou fomna wa nquoulou euh la connaissance* thouma al kalima hathi *tach̄ali*. Āib āib. *Āh̄na n̄āichou* al mourahaqa kanou *yasm̄āou bihom ki yablghou/*. *Allah ybarek. Dorka rana bil achrita. Bitalfaza la publicité* al ichhar.

Trad : et nous **les parents**.. Ils ont toujours la même chose à dire, qu'est-ce qu'ils vont dire ? À notre époque, on n'osait même pas ouvrir la bouche et parler **de la connaissance** qui pouvait tout basculer. Une honte, une honte. Lors de notre adolescence, est-ce qu'ils pouvaient savoir le moment de notre puberté ? C'est merveilleux ! Maintenant avec les documentaires à la télé et **la publicité**.

Extrait 02 :

E : **voilà**. *Nas ma kanetch fayqa. la preuve. Naâtikoum un modèle. Ālah li yṣali al euh ydir al khabaith / haw ynoḍ āla arrabāa taā eṣbaḥ.*

Trad : **voilà**, les gens n'étaient pas conscients **la preuve**, je vous donne **un modèle**, pourquoi les gens qui prient ne font pas de malices ? ils se réveillent à quatre heures du matin.

Extrait 03 :

E : *Beṣaḥ est-ce que kayen la foi hathak al iman taā euh belli aṣlat hathi c'est un rendez-vous maāa arrab\yaātik un rendez-vous. Un directeur. Un professeur ou diri haka*

Trad : mais **est-ce qu'il y avait la foi**, la foi de euh, que la prière **c'est un rendez-vous** avec Dieu. Tu ne pourras pas faire cela s'il d'agissait d'**un rendez-vous** avec **un directeur, un professeur**. Et tu feras ça.

Les extraits précédents nous montrent une abondance dans l'utilisation de la structure « nom précédé d'un article » dans les cours de psychologie. Les enseignants prennent en considération le type d'article à employer « défini ou indéfini » et l'adaptent à leurs discours de façon quasi naturelle.

Extrait 04 :

E : *Raḥ ymaski annazwa. Ylabasha un masque. el masque hada yāoud maqboul min taraf al ana al aāla.*

Trad : il va la masquer, lui porter **un masque**, ce **masque** deviendra acceptable pour le surmoi.

Extrait 05 :

E : *moutatawir. Évolutif. Fhemti mach mouṣtanaā. Illa anna asoulouk al insani yatatawar bistimrar. Houwa al modèle qaṣḍi ḥina yaāni euh..*

Trad : évolué, **évolutif**, tu as compris, il n'est pas artificiel. Sauf que le comportement humain évolue continuellement. C'est le **modèle** je veux dire quand euh..

Les exemples 04 et 05 présentent des noms précédés par un article en arabe dialectal. Étant moins fréquents que le premier type, les groupes nominaux de ce type se reflètent par (*el masque*) et (*al modèle*).

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : *fhemt/ nlaḥḍouha fi hath al .. mousabaqat. Tarfihiya aw euh. Kadhalik nlaḥḍouha fi baāḍ al aḥyan al āamaliya hadhi. Ikhtiyariya. Un choix. Tawafouq āibarat aw ikhtiyar. Koul chay fih tirage au sort.*

Trad : tu as compris ? On remarque ça dans.. les concours, les divertissements ou euh, on remarque aussi que cette opération peut être volontaire. **Un choix**, une concordance entre des phrases ou des choix, chaque chose comportant un **tirage au sort**.

Extrait 02 :

E : hih. Tariqat al baḥth al āilmi al basita hiya. Wach qoult/. Hiya āibara āan / wach ndirou/**la technique** elli nqadmoha elli hiya kifach ndirou/naāam/

Trad : oui, la méthode simple de la recherche scientifique est, qu'est-ce que j'ai dit ? C'est quoi ? Qu'est-ce qu'on fait ? **La technique** qu'on présente c'est quoi ? Oui ?

Extrait 03 :

E : Liana al faraḍiya **les conclusions** taā al asila **les conclusions** taā al asila. Nqedemha limabḥouthin. Tkoun fih mouāayana. Ma nensach al mouāayana hiya ikhtiyar āayina min moujtamaā al baḥth.

Trad : parce qu'on considère l'hypothèse comme **les conclusions** des questions, **les conclusions** des questions, que nous allons présenter pour les chercheurs, là où il y a des observations. N'oublions pas que l'observation est le choix d'un échantillon dans la société que nous étudions.

Les extraits présentés en sociologie indiquent aussi, tout comme ceux de la psychologie, la présence des noms précédés par un article en français bien qu'ils soient moins présents que dans l'autre département.

Nous remarquons aussi l'absence de noms précédés par un article en arabe dialectal, ce qui s'explique par le fait que les enseignants utilisent moins de terminologie en langue française.

Extrait 04 :

E : *tesema tnouma ma tfarejtouch télévision.*

Trad : donc vous ne regardez pas la **télévision**.

Extrait 05 :

E: *hahoum rijal adil wa rijal al khafa wa rijal al kawalis. Kima fi Cinéma.*

Trad : voici les hommes de l'ombre et les hommes des coulisses, comme au **cinéma**.

Contrairement à ce qui a été observé en psychologie, nous avons décelé la présence de passages en arabe dialectal suivi d'un nom en français présenté seul (**télévision**) et (**Cinéma**) sans article et ne présentant aucune forme de transformation ou adaptation à la prononciation en arabe dialectal, ce que les extraits 04 et 05 le montrent clairement.

4.6 Les connecteurs logiques :

En nous référant aux différents travaux sur les interactions verbales en Algérie, nous pouvons remarquer que les connecteurs logiques sont devenus très usuels dans le parler des Algériens (parce que, puisque, d'abord, enfin...). Nous avons ainsi relevé quelques-uns dans les discours des enseignants de psychologie et de sociologie, servant surtout de support de liaison ou d'enchaînement dans leurs propos.

- En psychologie :

Extrait 01 :

E: *Ana nqoulkoum belli taqaã al masouliya. Æla al ana hatha. D'abord koun jat fi annaṣ hatha al moujarad athalith li achakhṣiya. Yqoum Æla al ana athalith. Le troisième port organisateur.*

Trad : je vous dis que c'est la responsabilité du surmoi. **D'abord**, si ce texte contenait le troisième caractère abstrait de la personnalité, sur le troisième moi. **Le troisième port organisateur.**

Extrait 02 :

E : *al mouāanat elli āanaha hatha sauf que kayna hāja. arq rabbi boukol.*

Trad : la souffrance qu'il a endurée **sauf qu'**il y a une chose, la terre est vaste.

Extrait 03 :

E : *wa h̄na ki nqoulou bgha tsema kayen mouchkil parce que kayen tema taqa jinsiya. Nafsiyat hatha asoulouk. Hadha taṣawor. Lakin anadhak fi āaṣrihi moubalagha fi tafsir koul asouloukat al jinsiya. Yaāni yqablou d'ailleurs al kitab taāou euh trois théories sexuelles de Freud. Thlath naḍariyat jinsiya āinda Freud. Fi al ghilaf al khariji nqoulek belli āadaweh.*

Trad : et si on dit qu'il désirait, cela voudrait dire qu'il y a un problème **parce qu'**il y a la force sexuelle. La mentalité de ce comportement, cette vision. Mais à cette époque il y a eu une exagération dans l'explication des comportements sexuels. De l'autre côté **d'ailleurs**, son livre euh **trois théories sexuelles de Freud**, trois théories sexuelles de **Freud**, sa couverture a provoqué beaucoup d'hostilité.

Dans le premier extrait, nous pouvons remarquer l'utilisation de la locution adverbiale (**D'abord**) par l'enseignante afin d'énumérer ses arguments concernant le moi comme instance psychologique. Dans le second, l'enseignante a présenté le refus de la population conservatrice des propos de Freud, les qualifiant même de blasphématoires. Elle relie ainsi l'idée de sa souffrance endurée avec celle de l'exil ou l'échappatoire par (**sauf que**) marquant l'exclusion et la solution.

Le dernier extrait, quant à lui, présente deux types de connecteurs logiques : (**parce que**), locution conjonctive introduisant la cause et expliquant la source du désir, et (**d'ailleurs**), une locution adverbiale utilisée dans ce cas-là afin de montrer le contexte d'apparition du livre de Freud et les réactions qu'il a engendrés.

Notons enfin que la locution (**parce que**) est fréquemment utilisée chez ces enseignants de psychologie, devenant ainsi un connecteur intégré dans leur parler quand il s'agit de présenter la cause d'un événement ou afin de démontrer un point de vue personnel.

- En sociologie :

Extrait 01 :

E : idhan *wṣal* lidarajat *win* euh. Intaqada annaḍariya al binaiya al waḍifiya **malgré** *rahou* yantami ilayha

Trad : donc, il est arrivé à un point où euh, il a critiqué la théorie constructiviste fonctionnelle **malgré** son appartenance à ce courant.

Extrait 02 :

E : *Ālah qaāda nqoulkoum* aātouni mithal **puisque** *ytabqou* ḡahira.

Trad : Pourquoi je vous demande alors de me donner un exemple **puisque** ils utilisent le phénomène

Extrait 03 :

A2 : wa attaqatouā al waḍifiya. **D’ailleurs** yaqoul annahou euh

Trad : et le croisement fonctionnel. **D’ailleurs** il dit que euh

Comme nous l’avons constaté dans le département de psychologie, les enseignants de sociologie utilisent également les connecteurs logiques dans leurs discours, mais de façon moins fréquente.

Il s’agit ici de marquer l’opposition par la préposition (**malgré**) suivie d’un d’un groupe verbal produit en arabe dialectal et standard contrairement à la règle grammaticale française.

De même, l’emploi de la conjonction de subordination (**puisque**) sert à indiquer la cause qui pousserait les spécialistes à prendre des exemples de cas afin d’en faire des sujets d’étude.

Nous avons remarqué en fin et contrairement aux cours de psychologie, la présence d’une situation ou une étudiante introduit la locution adverbiale (**d’ailleurs**), servant ici de support d’énumération chez l’étudiante.

5. La dimension didactique de l’alternance codique :

L’alternance codique est un phénomène langagier que certains enseignants utilisent dans leurs discours sans organisation didactique antérieure particulière. Dans ce sens, nous avons aussi remarqué la présence de fonctions didactiques expliquant l’apparition de tel ou tel type d’alternance ; cela

voudrait dire que l'emploi d'une langue autre que celle utilisée dans l'enseignement pourrait servir et aider les enseignants à mieux transmettre le savoir.

5.1 Les alternances communicatives ou relais :

Pour Moore (1996 : 117), « *les alternances relais se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la co-construction du sens, par une reprise en écho de propositions qui se complètent, lancées dans les deux langues. Les alternances continues intra-énoncés semblent relever prioritairement des efforts de mise en relais des langues dans la construction collective du message.* »

- En psychologie :

-Faire des commentaires sur le comportement des apprenants :

Extrait 01 :

A : *echikha nokhroj echikha nokhroj.*

Trad : madame je veux sortir, madame je veux sortir.

E : *koun youkhroj. Ma ãambalich wach rah̄ ydir yetkiyef wela yrouh̄ les toilettes. Ydir wach yhab, mais l'essentiel* ylabi annazwa *taãou elli jatou. Wela wela yhez euh*

Trad : s'il sort, je ne sais pas ce qu'il fera, fumer ou aller aux toilettes. Il fait ce qu'il veut, **mais l'essentiel** il assouvit sa pulsion, ou bien il prend euh

A : *wach kayen / normal wach kayen/*

Trad : qu'est-ce qu'il y a ? **Normal**, qu'est-ce qu'il y a ?

E : *l'essentiel* annazwa *hadi rahi kharjet. Beṣaḥ̄* bitariqa mouqanana wa maqboula min taraf al ana al aãla **il veut déranger ṣaḥ̄bou.**

Trad : *l'essentiel*, cette pulsion est ressortie. Mais de façon raisonnée et acceptable, mais tu sais que le surmoi **il veut déranger** son propriétaire.

L'extrait ci-dessus montre clairement la réaction de l'enseignante face à la demande de l'apprenant. Elle reprend sa demande (aller aux toilettes) pour en faire un exemple psychologique servant son cours et démontrer la relation entre sa pulsion et le désir de son surmoi. Ce qui est remarquable dans cette

situation, c'est le fait que l'enseignante évite tout contact direct avec cet apprenant en préférant s'adresser à tout le groupe, ce qui suggère implicitement que « cette mise à l'écart pourrait manifester une forme d'humiliation en public ».

Extrait 02 :

E : ah. Lilasaf *ma netmanach tetşarfou* bihad attariqa. *Lyoum rakom des psychologues*. *Nchouf zoumalakoum rahom yađh kou. Koun jina nađh kou kima ntouma/koun tqadmou bezaf.  la balkom jayin  andhom  oqda.  andhom chay  labalkom euh. Mfalguin sur un plan psychologique. Ma yaqdrouch ychoufou rwa hom fi mraya parce que* fi al aoumour elli ta dedh  ala moustawa  ourat al jism.

Trad : ah, malheureusement je n'espère pas vous voir vous comporter ainsi, vous êtes maintenant **des psychologues**. Je remarque vos camarades qui rigolent. Si on rigolait comme vous, c'est sûr qu'on avancerait. Vous savez qu'ils ont un complexe, ils ont une chose euh, détruits **sur un plan psychologique**. Ils ne peuvent pas se regarder dans un miroir **parce qu'**en ce qui concerne le corps.

L'exemple précedent illustre des reproches formulés à l'égard du comportement de certains apprenants. En effet, ces derniers se sont mis à rire au moment où l'enseignante a présenté un exemple de personne souffrant de troubles psychiques. Cette « leçon de morale » vise à les sensibiliser en tant que futurs psychologues de la fragilité de ces cas pathologiques, tout en les poussant à réfléchir en tant que spécialiste.

Extrait 03 :

Ep : (bruit)

E : *khlaş stop/ fa at. Al mouchkel win houwa/c'est la promesse* fi dakhel kifah tetawar. **donc** * abitou ana ki qoutlek am mayemnouch brabi qatli a latif. Qane tha. Ma naqdrouch ma naqdrouch ma nouşlou  atta linatija. Sma t/*

Trad : c'est bon, **stop !** c'est terminé. Il est où le problème ? C'est l'évolution interne de **la promesse**. **Donc**, je lui ai dit qu'ils ne croyaient pas en Dieu, mais elle n'était pas convaincue, je l'ai persuadé. Nous ne pouvons pas, nous ne pouvons pas avoir un résultat, tu as entendu ?

Nous pouvons constater ici que les sujets religieux peuvent devenir rapidement des thèmes « épineux », surtout lorsqu'il s'agit de croyance. Quand l'enseignante a évoqué ce sujet généralement tabou dans la société algérienne, une foule de remarques émanant des apprenants a fini par perturber le bon déroulement du cours, considérant ses propos comme « blasphématoires ».

Face à ces multitudes de remarques, l'enseignante s'est vue obligée de les rappeler au calme (khlaṣ **stop**/ faḡat) (c'est bon, **stop!** c'est terminé), signalant ainsi que c'est un sujet à débat, mais aussi totalement permis scientifiquement.

- *Poser des questions d'ordre personnel :*

Extrait 01 :

E: al ana al aāla houwa aṣoulta wa al mouātaḡadat. Yaāni *koulech* mawjoud. **C'est sûr. fhemti kifah!**

Trad : le surmoi est l'autorité et les croyances, ça veut dire que tout existe, **c'est sûr**, tu as compris ?

La fonction communicative présente dans cet exemple permet de dire que cette question sert à vérifier la compréhension de l'étudiante, ce qui pousserait par obligation cette dernière à répondre favorablement ou pas.

Par ailleurs, nous pouvons retrouver cette fonction d'ordre pédagogique tout au long de notre corpus, servant de support à la vérification de la compréhension.

- *Complimenter :*

Extrait 01 :

E : *ṣaḥ* **voilà voilà.** *Cheti kifah ki taḡraw tabdaw tentabhou khlaṣ. ṣaḥiti..* fainahou bittali matloub taḡdid hadhihi attawjihat lakin innahou ayḡan mina al waḡiḥ annahou āinda al qiyam

Trad : c'est vrai **voilà voilà**, tu as vu comment vous êtes attentifs quand vous commencez à étudier, félicitations. Donc ce qui demandé est de préciser les orientations, mais ce qui est évident c'est que quand on fait

Extrait 02 :

E : aãtini ismek. Ana *nechti* attalaba kima nti. Lazem *thezi* soutek *wach qoulti dorka. Saãiti al faãla. Beãaã hezi* euh al maãlouma *elli qoultiha dork ma ndirouch* euh. Belhamz. Ma fhemt walou. tafaãali attaliba isemk \

Trad : donne moi ton nom, j'aime bien les étudiants comme toi, il faut parler à haute voix ce que tu as dit, félicitations ! mais pour l'information que tu viens de citer à l'instant on dit pas euh en chuchotant, je n'ai rien compris. C'est quoi ton prénom ?

A3 : Amira.

Les extraits 01 et 02 présentent les compliments et encouragements formulés par des enseignantes, afin de féliciter et pousser leurs apprenants à travailler davantage.

Dans le premier extrait, l'enseignante évalue positivement la réponse de son étudiante, marquée par (*ãaã voilà voilà*) (c'est vrai **voilà voilà**), suivie par une déduction logique du type « quand vous étudiez, vous avancerez », avant de terminer par un mot d'encouragement en arabe dialectal (*ãaãiti*) (félicitations), établissant ainsi une proximité pédagogique entre les deux interactants.

Le second extrait reprend le même schéma que le premier, sauf que celui-ci marque plus de satisfaction : l'enseignante demande le nom de l'étudiante avec affection, la félicite (*Saãiti al faãla*) littéralement (félicitations ma brave), tout en lui demandant plus d'assurance et de confiance en elle-même.

Le point commun entre ces deux extraits réside dans le fait que les compliments sont formulés en arabe dialectal et ciblant un apprenant en particulier parmi tout le groupe.

Extrait 03 :

E: *Hakoum allah ybarek bditou taqraw wach nãab taãrfou. Taqraw taqraw. Parce que dima dima tatãarfou jusqu'à* al anwaã athaniya liana moutabaãat allatha wa aljawab wa ghayriha.

Trad : C'est bien, vous avez commencé à étudier ce qu'il faut connaître, étudier étudier, **parce que** quand même vous

apprenez **jusqu'au** deuxième type, parce que l'observation du désir, la réponse et autres.

Contrairement aux extraits précédents, les compliments visent cette fois-ci l'ensemble des apprenants. L'enseignante utilise une expression idiomatique d'ordre religieux (allh ybarek) littéralement (que Dieu bénisse) portant non seulement une signification de satisfaction, mais aussi le souhait « d'un éventuel développement » de leurs compétences.

Nous constatons également que cette formule est explicitement présentée en arabe dialectal, nous laissant penser que l'enseignante a opté pour ce choix de façon délibérée, vu qu'elle réoriente immédiatement son discours vers l'arabe standard dès qu'il d'agit de contenu à enseigner.

-Évaluer la réponse d'un apprenant :

Extrait 01 :

E : Noon/ma nqoulouch justement il faut avoir le sentiment de pitié. Mech mliĥ. Yaĥtaj chafaqa. Qal şrat ĥaja lih.

Trad : non. On ne dit pas **justement il faut avoir le sentiment de pitié.** Ce n'est pas bien. Il a besoin de pitié. On dit qu'il lui est arrivé quelque chose.

L'évaluation formative fait partie des tâches de chaque enseignant, et sert à vérifier les acquis par les réponses de chacun d'eux. L'enseignante dans ce cas essaye de faire la part entre un jugement personnel et professionnel (celui d'un psychologue), ce qui justifie le « on ne dit pas... on dit ».

-Rassurer et reconforter :

Extrait 01 :

E : Parce que Nti bah touşli tsemihom ou taĥrfi. Mazelti chwiya. Yakhi sana taniya benti / belĥqal belĥqal.

Trad : Parce que tu n'es pas encore au point de les nommer et les connaître, pas encore. Tu es en deuxième année ma fille. Doucement doucement.

Outre son devoir d'enseigner et de transmettre les savoirs, l'enseignant joue aussi un rôle pédagogique, servant à établir un contact favorable entre lui et

ses apprenants. Une relation de confiance qui se traduit ici par la réaction de l'enseignante. Visant à rassurer l'étudiante en première année (par un mot affectueux « *benti* » ou « ma fille »). En effet, elle lui affirme que la connaissance des différents troubles mentaux prendrait plus de temps.

-Prise de position personnelle :

Extrait 01 :

E : Donc euh la théorie *hathi taã* attahílil annafsi est-ce que *wejdet wela ma wejdetch*. De toute façon. Elle n'a jamais existé en Algérie. Elle existera jamais. La psychanalyse.

Trad : Donc euh cette théorie de la psychanalyse est-ce qu'elle a été trouvée ou pas. De toute façon, elle n'a jamais existé en Algérie, elle n'existera jamais, la psychanalyse.

Cet extrait illustre une prise de position personnelle de l'enseignante par rapport aux travaux sur la psychanalyse en Algérie. Ainsi, elle avance en langue française que cette théorie ne pourra jamais être appliquée dans ce pays, vu ses traits socioculturels et religieux qui lui interdisent de prendre en considération de telles recherches « blasphématoires ».

Du côté des apprenants, nous avons aussi remarqué que ceux-ci alternent pour :

-Demander une information :

Extrait 01 :

A1 : al ana al aãla oustadha. *Wach houwa!*

Trad : madame, qu'est-ce que le surmoi ?

Extrait 02 :

A2 : oustadha. Al *hayawanat elli ma yãichouch mãa waldihom. Aïndhom iñbat /*

Trad : madame, les animaux qui ne vivent pas avec leurs parents sont aussi frustrés ?

Extrait 03 :

A2 : **madame** *ydirou hak!*

Trad : madame elles font comme ça ?

Les questions posées par les apprenants se reflètent par un recours massif à la langue maternelle. En effet, il est rare de constater des demandes formulées en

arabe standard ou en français, ce qui nous incite à penser que la forme langagière importe peu par rapport au message ou à la question transmis aux enseignants.

-Donner une information :

Extrait 01 :

A1 : *hadhak* **fidèle**

Trad : il est **fidèle**.

Extrait 02 :

A1 : **territoire** *tañou*

Trad : son **territoire**.

Les réponses fournies par les apprenants de psychologie se limitent souvent à un ou deux mots, ce qui nous amène à penser que ceux-ci tentent d'éviter les explications longues, exigeant plus d'efforts et pouvant « démasquer » leurs déficiences lexicales en langue matrice. Ainsi, nous pouvons voir dans ces exemples l'utilisation conjointe de l'arabe dialectal et de mots en français (**fidèle**) (**territoire**), considérés comme « usuels » dans le parler des algériens.

-Demander quelque chose :

Extrait 01 :

A3 : *oustadha bechwiya*

Trad : doucement madame.

Extrait 02 :

A2 : *oustadha*. **Comment écrire/**

Trad : madame, comment écrire ?

Dans la plupart des cas constatés dans notre corpus, les apprenants formulent leurs diverses demandes en arabe dialectal, langue de proximité, vu que les enseignants l'utilisent largement et ne manifestent aucune forme de refus de son emploi par les étudiants en question.

Nous constaté par ailleurs dans le second extrait, une question introduite par une étudiante en langue française, se permettant ainsi un tel recours avec une enseignante qui l'utilise fréquemment dans son discours.

-Faire des commentaires :

Extrait :

A1 : *cheftha ghir fi* **comique**

Trad : je l'ai vu dans les dessins animés (comique)

A2 : *kayen hayawanat euh xxx kima al jazayiryin*

Trad : il y a des animaux euh xxx comme les Algériens

Nous pouvons voir dans cet extrait que les deux commentaires des étudiants A1 et A2 sont introduits suite à l'intervention de l'enseignante qui, dans cette situation, a présenté le comportement de certains animaux comme les gorilles. Ainsi, certains trouvent « l'occasion » de les comparer soit aux dessins animés, soit aux Algériens, ce qui pourrait engendrer une brèche thématique, provoquant ainsi soit l'indignation, soit les rires du groupe en question.

- En sociologie :

-Evaluer la réponse :

Extrait 01 :

E : *hih. Tariqat al baħth al āilmi al basita hiya. Wach qoult/.*
Hiya āibara āan / wach ndirou/la technique elli nqadmoha elli
hiya kifach ndirou/naāam/

Trad : oui, la méthode simple de la recherche scientifique est, qu'est-ce que j'ai dit ? C'est quoi ? Qu'est-ce qu'on fait ? **La technique** qu'on présente c'est quoi ? Oui ?

A1 : *āachwaeiya*

Trad : aléatoire.

E : *hih*

Trad : oui.

Extrait 02 :

E : *attariqa hadhi win nelqawha/ . hadhi nmethlou fiha wayn/*

Trad : on trouve où cette méthode ? on la représente où ?

A2 : *fi al mousabaqat.*

Trad : dans les concours.

E : *ṣaħ. Fi al mousabaqat. Tirage au sort.*

Trad : c'est vrai, dans les concours, **tirage au sort.**

Extrait 03 :

E : *āandek mounawaba hadhi.*

Trad : tu as cette permanence.

A3 : **permanence**

E : *la. Trois fois huit maānaha lazem takhdem euh aṣbaħ*
masaiya wa layliya.

Trad : non, **trois fois huit** ça veut dire qu'il y a travail la journée, le soir et la nuit

A1 : *hih a* oustadha.

Trad : oui madame.

Dans ces quelques exemples, nous pouvons remarquer que l'évaluation chez les enseignants de sociologie se reflète surtout par le recours à la langue maternelle. Les termes comme (*hih*) (oui), (*ṣaḥ*) (c'est vrai) se retrouvent tout au long de ces cours, nous laissant penser que la fonction métacommunicative implique un tel recours par souci de spontanéité ou de simplicité. Par ailleurs, nous pouvons voir, en fréquence très faible, des adverbes de négation comme (la) (non) en arabe standard suivi par une phrase en langue française (extrait 03).

-Donner des ordres ou des avertissements :

Extrait 01 :

E: *khayer* moudat al āamel wa ḥaded al asila.

Trad : choisis la durée de travail et précise les questions.

A1 : *lilāmel/*

Trad : pour le travailleur ?

E : *khlaṣ*. Al āoumal. **Exécution.** *Okkol*.

Trad : c'est bon, les travailleurs, **exécution**, tous.

Extrait 02 :

E : *Wa ḥna l'essentiel* koul hadhihi al maraḥil lazem yaāni. Chatr al oustadh. Yaāni acharḥ *elli ātitouh* antoum fi al aāmal attatbiqiya *taākom*. *Ma raḥech* nakhtelfou fiha. Illa fi qiṣat *taā* acharḥ hiya *elli kanet* fi hadhihi attariqa faḥathari. **Attention** / Asoual moumkin ykoun yaāni. *Ma ykounech* taṣaāoudiyan wa tanazouliyan wa hakadha bitariqa hathi.

Trad : Pour nous, **l'essentiel** est que ces étapes, je veux dire doivent se faire, du côté de l'enseignant, ça veut dire l'explication que vous avez fournie lors de vos travaux dirigés, on ne va pas en discuter, sauf en ce qui concerne cette explication, donc attention, **attention** ! La question peut-être, ne peut pas être ascendante ou descendante, et ce, de cette façon.

Dans le premier extrait, l'ordre survient dès lors que l'enseignante « se lasse » des questions répétées par les étudiants. Elle clôture son explication par

(*khlaṣ*) (c'est bon), suivie immédiatement par un ordre à appliquer sur tous les travailleurs (**Exécution. Okkol**) (**exécution**, tous). De ce fait, l'ordre est formulé non en arabe standard, mais en français et arabe dialectal.

Le second extrait extrait quant à lui indique un avertissement où l'enseignant met en garde ses apprenants en français (**attention !**) afin de ne pas mélanger les concepts.

-Complimenter :

Extrait :

A5: taqaã attairat *taãhom* fi asoufoun al ħarbiya *taã* al wilayat al moutahida al amrikiya *bach* euh.

Trad : leurs avions s'abattent sur les navires de guerre des états unis pour euh.

E : qawi.. al fikra *ãandhom mahich ghalta. ãandhom.. koun nhazouha ħna. Nhazouha ħna b euh. Bilãamaliyat al istichhadiya min ajl. Min ajl ašaliĥ al ãam.*

Trad : fort. Leur idée n'était pas fausse, chez eux. Si on prend notre exemple, on prend euh, les opérations des martyres pour, pour l'intérêt général.

Contrairement aux compliments formulés en psychologie où l'arabe dialectal est employé dans ce cas de figure, l'extrait ci-dessus présente un compliment en arabe standard (qawi) (fort) pouvant ainsi s'interpréter soit par rapport à son énonciateur (l'étudiant A5) ou concernant son exemple en question.

-Orienter :

Extrait :

E : *ĥot taĥt miya bilmiya khamsin*

Trad : mets cinquante sous cent pour cent

A1 : *fhemtek*

Trad : j'ai compris.

E: *dir flèche* mina al jiha al *ãaksiya taĥt flèche hadhak. Dir* *ãalamat istifham. Dir* al *ãamaliya*

Trad : mets une **flèche** dans le sens opposé, sous cette **flèche**, mets un point d'interrogation, fais l'opération.

Ep : (bruit)

E : *toḍrob khamsin fi euh. Wa taqsem ãala miya. Wa telqa al* *ãadad taãek*

Trad : multiplie cinquante par euh, et tu divises par cent, et tu trouves ton chiffre.

Le guidage et l'orientation pas à pas font partie des prérogatives de tout enseignant et cet exemple l'illustre clairement. Nous pouvons voir ainsi toute une série de directives, servant à pousser l'apprenant à trouver par lui-même le résultat ou le pourcentage de la population concernée par l'échantillonnage dans cette situation. De ce fait, les verbes (*hot*) (mets), (*dir*) (fais) à l'impératif l'indiquent.

Pour les apprenants, nous avons aussi constaté la présence des alternances dans le but de :

-Demander une information :

Extrait 01 :

A2 : oustadha *taqdri tfehmini*/euh.

Trad : madame, vous pouvez m'expliquer ? Euh

Extrait 02 :

E : *kifah noşlou* lhadha oustadha /

Trad : comment arriver à cela madame ?

Tout comme chez les étudiants de psychologie, les demandes formulées par les apprenants de sociologie sont formulées majoritairement en arabe dialectal (*taqdri tfehmini*) (vous pouvez m'expliquer ?) (*kifah noşlou*) (comment arriver), sans doute pour les mêmes motifs, à savoir, bénéficier de la tolérance des enseignants et se focaliser exclusivement sur le sens de l'énoncé que sur sa structure.

-Donner une information :

Extrait 01 :

A1 : *taã* al wađifa.

Trad : ceux de la fonction.

Extrait 02 :

A5 : *hadhouk taã* al barlaman. *Ymathlou* al moujtamaã.

Trad : ceux du parlement, ils représentent la société.

Extrait 03 :

A3 : *kima achahid ymout. Oustadha kima achahid min ajl al watan. Min ajl al jamaãa.*

Trad : comme le martyr quand il meurt, madame comme le martyr quand il se sacrifie pour sa partie, pour le groupe.

Les réponses fournies par les apprenants de sociologie se caractérisent par plus de « confiance en soi », contrairement à ce qui a été observé en psychologie. Ainsi, leurs réponses sont plus longues, impliquant des exemples personnels et se reflétant par le recours naturel à l'arabe dialectal comme support de production.

-Demander quelque chose :

Extrait :

A1 : *oustadha ãawdiha.*

Trad : répétez madame.

Nous avons remarqué une fréquence très faible des demandes de la part des apprenants. En effet, celles-ci peuvent se refléter par exemple, chez un étudiant qui n'arrive pas à suivre ou à comprendre un élément dicté ou expliqué dans le cours.

-Faire des commentaires :

Extrait 01 :

A1: *oustadha xxx taã al mounawaba hadhouk ma ndayaãch al waqt ma ykounech al waãed khedam*

Trad : madame xxx de la permanence j'aimerais ne pas perdre mon temps quand ils ne travaillent pas.

Extrait 02 :

A5 : *kayna oustadha. Machi chart.*

Trad : ça existe madame, pas forcément.

Contrairement à ce qui a été observé en psychologie, les commentaires des apprenants servent ici beaucoup plus à prendre position et à défendre son point de vue face aux enseignants. Ainsi, dans le premier extrait, l'étudiant

considère que les entretiens avec tous les travailleurs en rotation seraient une perte de temps, vu qu'il ne pourra interroger qu'un certain nombre à la fois.

Le deuxième extrait quant à lui, présente une intervention d'un apprenant auquel, son idée a été précédemment refusée et critiquée par l'enseignante. Il prend ainsi position en affirmant que ces propos sont tout à fait justes.

5.2 Les alternances d'apprentissage ou tremplin :

- En psychologie :

-Demander une explication :

Extrait 01 :

E: *Nhazou insan nchoufou fi achareã mathalan al hindam taãou mqataã wela ãaryan yqoul kalam kharej ma houwa mouãtaqad wa mouharam wa wa. Wa hna wach nqoulou/al houkm taã le psychologue wela le psychiatre hna. Yji yakhi mahboul yakhi. Beşaã ki nãoudou qrina al amraq annafsiya wach nqoulou /.*

Trad : Si on prend un homme dans la rue par exemple mal habillé ou nu, qui blasphème et jure et et qu'allons-nous dire ? Le verdict **du psychologue** ou **du psychiatre**. Oh le fou. Mais qu'allons-nous dire lorsque nous étudions les maladies mentales ?

En présentant un exemple concert, l'enseignante confronte entre deux visions différentes : celle d'un profane et celle d'un spécialiste en psychologie. Le but ici est de pousser les apprenants à produire et à apporter leurs points de vue (en tant que futurs spécialistes), d'où le choix des noms d'agent « le psychologue » « le psychiatre » comme indication en langue française.

-Apporter des explications :

Extrait 01 :

E : *attaqlid. Hih. Houwa attaqlid lilafãal. Ça veut dire arraqiã yqalad allouãba taãou. Ydir harakat zi babah. Kima al hayawan tani. Yroã yakoul kima yaklou waldih. Yşayed kima yşaydou euh. Fhemtou/*

Trad : l'imitation, oui. C'est l'imitation des enfants. **Ça veut dire** que le nourrisson va imiter son jouet, fait des gestes

comme son père, tout comme l'animal. Il va manger comme ses parents, chasser comme eux, vous avez compris ?

Extrait 02 :

E : yaāni **les calmants. Les antibiotiques.** Al mouḍadat al ḥayawiya hiya kadhalik tastadāi baāḍ attajareb izalat baāḍ ajzaa al moukh bisabab lifahm tathir hatha al akhir .. āala asoulouk wa hadha ma la nastatiāou tatbiqahou āala al insan ma la nastatiāou tatbiqahou āala al ḥayawan euh

Trad : ça veut dire que **les calmants, les antibiotiques,** les antibiotiques exigent aussi des essais comme l'ablation de certaines parties du cerveau pour comprendre leurs effets. Sur le comportement et c'est ce que nous ne pouvons faire sur l'être humain, sur l'animal euh

L'une des tâches principales de tout enseignant consiste à expliquer les concepts et notions, et ce, dans le but d'arriver à transmettre les savoirs et savoir-faire.

L'extrait 01 présente le processus de l'imitation chez l'enfant ou l'animal. L'enseignante amorce son discours par (**ça veut dire**) suivi par une intervention explicative présentée en arabe dialectal, dans le but de comparer le comportement humain et animal et d'en sortir les similitudes.

-Justifier :

Extrait 01 :

E : bon. *Ana ālah qoultelkoum haka bach tefhmou belli bach yatawazen al jihaz annafsi al ana lazemlou difaā. Lazemlou ydifondi.*

Trad : Bon, je vous ai dit ça pour que vous compreniez que le moi a besoin de défense pour avoir un équilibre mental. Il faut qu'il se défende.

La justification intervient comme moyen servant à donner la ou les raisons possibles d'un fait quelconque. L'enseignante l'utilise dans cet exemple afin d'établir la relation entre les mécanismes de défense du moi et l'équilibre mental de l'individu.

Extrait 02 :

E : ana raĥ ndir taĥlil nafsi . *beṣaĥ raĥ nsemilkom peut être beṣaĥ ma naqderch ndirhom fi rabātach*. Moustahil. **Déjà** wṣelna ila al madakhil w *tabdaw tafhmou belli* koul naqariya āandha tafsir khaṣ lilmaraq annafsi..

Trad : moi je vais faire de la psychanalyse, mais je vais vous citer **peut-être**, mais je ne pourrai pas faire les quatorze, impossible. **Déjà** on est arrivé aux introductions et vous allez comprendre que chaque théorie a des interprétations de la maladie mentale.

Extrait 03 :

E : *Koul āaila fiha les jeunes fiha bomba*. Koul al āailat. *Koullou bagarre w koullou qbaq. Ālah!*. **Parce que** *hadhak achab rahou fi crise*. *Ana qoultekom roĥou bark lilmouṣtalaĥ ālah semawha crise/al azma*. *Essayed aw déjà fi crise aw fi moukhou déjà* zawbaāa alla chouāour *taāou qaāed xxx* bioumour jinsiya wa oumour la chouāouriya. aw annafsiya *taāou baād qaāed yetqabeq māaha*. *Aaa ĥata yesmaā bik anta barra*. **D’ailleurs** *ki tchoufou mathalan guaāed yaqra*. *Ibni agra*. *Ya bni rakez āla qraytek*. *Ya bni*. *Aw ma yesmaāch fik*. *Hadha wach ĥab parce que mech mountabih*. *Mech mrakez*. *Qaāed yechghal bwaĥed khrin*. *Ldakhel*.

Trad : Dans chaque famille, tout le temps **des bagarres** et des disputes, pourquoi ? **Parce que** ce jeune vit dans une **crise**. Je vous ai dit d’aller voir la terminologie pourquoi ils l’ont nommé **crise** ? La crise. Le monsieur, il vit **déjà** une **crise** dans sa tête, comme une tempête dans ses sentiments et passe par des choses sexuelles et émotionnelles. Il est en plein conflit interne. Ah autant dire qu’il ne t’écouterà pas. **D’ailleurs**, quand il étudie par exemple, travaille mon fils, concentre-toi dans tes études, il ne t’écoute pas. C’est ce qu’il veut **parce qu’il** n’est pas attentif, il n’est pas concentré, entrain de réfléchir à d’autres personnes.

La justification dans les extraits 02 et 03 s’opère quasi exclusivement avec des connecteurs en langue française. En effet, dans le deuxième exemple, l’enseignant justifie le fait de ne pas pouvoir traiter tous les quatorze types des maladies mentales, vu qu’il lui serait impossible par manque de temps.

Dans le troisième extrait, l'enseignante justifie les actes des adolescents avec leurs parents en précisant qu'ils passent par des périodes de crises et de perturbations.

Nous pouvons constater dans ces exemples que les arguments présentés en arabe dialectal et standard sont introduits par des connecteurs tels que (**déjà**), (**parce que**), (**d'ailleurs**) servant ainsi à relier les différentes parties du discours argumentatif.

-Guider l'apprenant :

Extrait 01 :

E : anamnèse. ana. m. nèse tarikh al hâla.

Trad : anamnèse, ana, m, nèse c'est l'histoire du cas.

Extrait 02 :

E : Wa tousama hadhihi al amraq. Al amraq assaykou soumatiya **psychosomatique**. **Psycho** taâni **le psychisme**.

Soma taâni al jism. Al ism al younani al mouṣṭalaḥ

Trad : Ces maladies s'appellent les maladies **psychosomatiques**. **Psycho** veut dire le **psychisme**, **soma** veut dire le corps, le nom terminologique grec.

Le guidage comme fonction de l'alternance codique sert à suivre pas à pas les apprenants, même en épelant le mot comme dans l'exemple précédent. Nous avons ainsi une structure du type : présentation du mot en français- épellation-traduction.

-Vérifier la compréhension :

Extrait 01 :

E : Wa betali qad taḍhar al hâla hadhi w hadh **la CIM10** la takhlou faṣl al awel. *W yaâni dert **un seul chapitre fiha**.*

D'accord/

Trad : et c'est comme cela qu'on peut voir apparaître ces cas et **la CIM10** en contient au premier chapitre. Donc, je n'ai fait qu'**un seul chapitre. D'accord ?**

Extrait 02 :

E: *yaāni ydir hwayej bezaf. Yaāni hadhou okkol touāalam min al walidin fi koul taħaroukatihim. Ki tchoufou al ĥayawan ki yabda yamchi euh. Houwa sghir. Ki tāalmou kifah ytir. Kifah euh. Yşayed euh. D'accord/*

Trad : ça veut dire qu'il fait beaucoup de choses, ça veut dire que tout ceci s'apprend des parents dans tous leurs déplacements, quand ils lui apprennent comment voler, comment euh, chasser, **d'accord ?**

Dans ces deux exemples, la vérification de la compréhension est introduite par (**d'accord ?**), fréquemment utilisé dans le parler algérien, remplaçant ainsi d'autres formules comme (*fhemtou/*) (vous avez compris ?) en arabe dialectal ou même (*mafhoum/*) (c'est clair) en arabe standard. Ce choix nous amène à penser que ces enseignants en question ont suivi un parcours de formation en langue française, faisant d'eux de parfaits bilingues.

- En sociologie :

-Guider l'apprenant :

Extrait :

E : *ki tema win telqa al āaded al l'exécuteur aw l'exécution lamma troĥ wa telqa al āaded ta (tant) dir al āamaliya hadhi w goul belli fi al āayina rani qşedt wiĥdat al intaj. Wiĥdat al intaj elli hiya l'usine machi al idara.*

Trad : quand tu trouveras le chiffre, **l'exécuteur** ou **l'exécution** quand tu trouveras un tel chiffre, fais l'opération et précise que dans ton échantillon tu as visé l'unité de production. L'unité de production qui est **l'usine** et pas l'administration.

Comme nous l'avons vu dans le département de psychologie, le guidage sert à amener l'apprenant à résoudre un problème ou trouver la bonne méthode de travail. Ainsi, le mélange codique dans cette situation est le reflet parfait d'une activité métacommunicative, par laquelle est dit ce qu'il faut faire étape par étape.

-Clarifier :

Extrait :

E : intabih. Hadhi win nastakhdmouha /. Nastakhdmouha illa idha kanet āandi asmaa al qawaim.. yaāni hadh attariqa nastakhdmouha bilqawaim. Āandek raqm waĥed.. wa settin. Koul waĥed āandou raqm. Koul waĥed āandou raqm. Ana lamma nkoun āala hadha al waĥed. Al ikhtiyar ĥin ma nkounech methāyez.

Trad : fais attention, où est-ce qu'on utilise ceci ? On l'utilise quand on a des noms et des listes.. Donc on utilise des listes dans cette méthode. Tu as le numéro un.. et soixante. Chacun a un numéro, chacun a un numéro. Moi quand je travaille dessus, ce choix est quand je ne suis pas inéquitable.

La clarification dans cette situation sert à lever toute ambiguïté liée à la compréhension des apprenants. L'enseignant reprend ainsi les explications tout en demandant à son étudiant de rester attentif, car il s'agit des procédés utilisés dans le prélèvement et le traitement des échantillons.

Pour les apprenants, nous avons constaté les fonctions suivantes :

-Fonction de vérification :

Extrait 01 :

A5: *ki ydirou fi al barlaman hadha. Yakhi ymathlou al moujtamaā/..*

Trad : quand ils font dans le parlement, ils représentent la société, n'est-ce pas ?

Extrait 02 :

A5 : *qasama al waḍaif ila nawāayn. Kayen aḍahira. Hiya al maḥsouda wa al mawḍouāiya wa al moutawaqaāa. Ahna mithal. Nqoulou al idari ĥina yaeti liĥimayat xxx *hakdha wela la/**

Trad : il a divisé les fonctions en deux, il y a les apparentes, il y a les volontaires et objectives et attendues. Un exemple, on dit quand le fonctionnaire vient pour protéger xxx c'est vrai ou pas ?

La construction du sens dans un cours survient le plus souvent par le biais de la vérification des hypothèses ou idées émises par les apprenants. En effet, ces

derniers peuvent recourir à des structures comme (*Yakhi ymathlou al moujtamaã*) (ils représentent la société, n'est-ce pas ?) ou (*hakdha wela la*) (c'est vrai ou pas ?) poussant ainsi leurs enseignants à confirmer ou infirmer leurs hypothèses.

-Fonction d'explication :

Extrait 01 :

A5: wa al waðaif al kamina hiya allati takoun nataijouha ghayr maqşouda. *Ndirou hãja beşah* annatija takoun ghayr maqşouda. *Machi* ðahira. Mithal. Allibes libes ijtimaã min hãyth anana *nelqaw* mathalan chakhş euh

Trad : et les fonctions cachées sont celles qui ont des résultats involontaires, on fait quelque chose, mais le résultat n'est pas voulu, pas apparent. Exemple, la tenue vestimentaire est sociale parce qu'on trouve par exemple une personne euh.

Extrait 02 :

A5 : *tesema* al jamaãa. Touadi bilfard ila al intihar. *Kima euh. Kima les kamikazes* fi al hãrb al ãalamiya athaniya. Kan athrat ãlihom *bach yantaãrou. Bach yaqdiyoun* ãala al moustaãmir.

Trad : ça veut dire que le groupe peut pousser l'individu au suicide. Comme au euh, comme **les kamikazes** lors de seconde guerre mondiale. Il y a eu influence pour qu'ils se suicident, pour vaincre l'envahisseur.

Les explications présentées par les étudiants de psychologie sont assez riches en idées par rapport à celles des étudiants de psychologie. Ainsi, ces derniers ne se contentent pas de fournir « le strict minimum », mais vont jusqu'à élaborer une forme d'argumentaires pour étayer leurs opinions.

En effet, dans ces deux exemples, les apprenants passent par un raisonnement logique dans leurs discours : ils partent de la définition à des exemples concrets introduits par (*mithal*) (par exemple) en arabe standard, ou (*tesema*) (ça veut dire) et (*kima*) (comme) en arabe dialectal.

-L'alternance comme balise de dysfonctionnement :

Extrait :

A2 : oustadha mouştanaã *ki ykoun* al hãyawan euh \

Trad : madame, il est artificiel quand l'animal est euh

E : **non** al ḥayawan houwa yamchi bel ghariza. *Ma ytowel xxx ydirouh soudassi hathak elli ydirou bih euh. Fhemtou/khi chettou kifah al farisa taãou. Nafs al atwar nafs al euh. Fhemtou/*

Trad : **non** l'animal vit avec l'instinct, il ne tarde pas xxx ils font avec un pentagone quand ils font euh, vous avez compris ? Vous avez vu sa proie, même comportement même euh, vous avez compris ?

A2 : *ytawrouh*

Trad : ils le développent.

Extrait 02 :

A1 : **madame**. *Fi maãnah tesema dork ki nahkmou setemiyat ãamil nakhdhou setin. Mahich euh*

Trad : **madame**, cela veut dire que si on a six cents travailleurs, on prend soixante, ce n'est pas euh

Extrait 03 :

A1 : *oustadha ki yãoud euh oustadha euh*

Trad : madame quand il y a euh madame euh

Parmi les diverses stratégies dont dispose l'apprenant pour solliciter l'aide de l'enseignant, le changement de langue (oustadha mouṣtanaã *ki ykoun al ḥayawan euh* \), ce qui représente un moyen efficace pour focaliser l'attention sur un besoin. Cette intervention a poussé ainsi l'enseignante à l'évaluer et répondre par la négation, suivie d'une explication sensée « redresser la barre » en corrigeant et vérifiant la compréhension à deux reprises (*Fhemtou/*) (vous avez compris ?)

Dans cette perspective, les extraits 02 et 03 présentent aussi la même marque d'hésitation (euh), impliquant aussi « un appel à l'aide » afin d'obtenir plus de soutien.

Conclusion partielle :

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que la situation d'enseignement/ apprentissage de la psychologie et de la sociologie est riche en langues, surtout en psychologie où nous avons même décelé la présence de l'anglais dans les productions des enseignants.

Nous avons découvert que les types d'alternances codiques connaissent une sorte de hiérarchisation prononcée, si bien que c'est l'intraphrastique qui domine largement les autres types, que ce soit chez les enseignants ou même pour les apprenants.

La modalisation du discours est la fonction la plus présente dans les productions des enseignants de psychologie. Elle traduit un discours unilatéral comportant beaucoup de précisions et de clarifications.

Les segments alternés en langue française sont plus fréquents en psychologie qu'en sociologie. Il s'agit beaucoup plus de noms, de verbes, d'adjectifs qualificatifs ou même les adverbes et les conjonctions de coordination.

Les alternances de communication ou relais produites par les enseignants se présentent comme relativement rares, se manifestant surtout dans les échanges verbaux. Elles donnent lieu surtout à des fonctions d'évaluation des réponses, des ordres ou avertissements, et même des compliments. Chez les apprenants, ces alternances occupent des statuts différents : Elles constituent majoritairement les interventions en psychologie, se présentant comme brèves, n'impliquant pas ainsi beaucoup de ressources langagières.

Les alternances d'apprentissage ou tremplins forment le noyau dur en psychologie. Elles pourraient s'expliquer par les discours longs, complexes et riches en langue française. Cette situation a engendré, selon nous, un faible taux de participation, dû essentiellement à deux éléments : l'incompréhension des éléments présentés, ou simplement à la déficience lexicale en arabe standard et en français.

CHAPITRE 03
ANALYSE QUANTITATIVE

Introduction partielle :

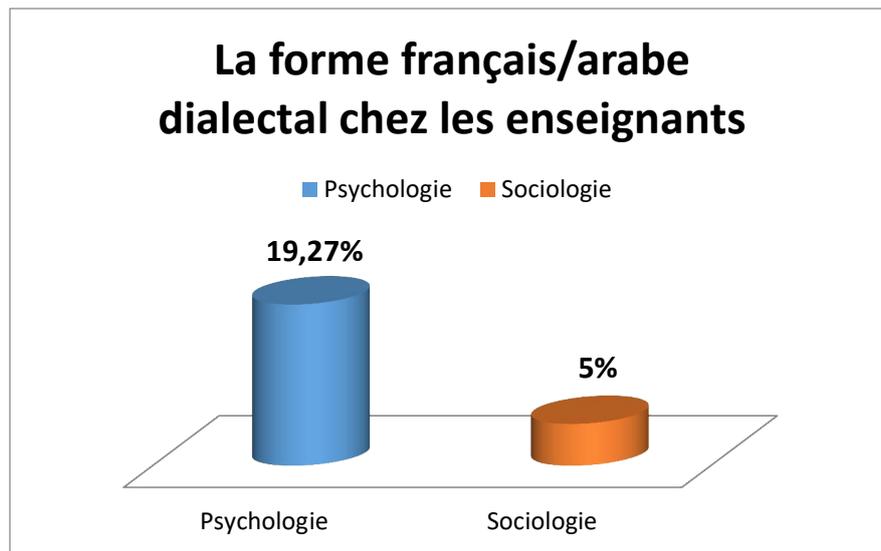
Dans ce chapitre, nous exposerons un bilan statistique des occurrences et leurs taux respectifs dans les départements de sociologie et de psychologie. Nous allons ainsi comparer les résultats obtenus par rapport à notre grille d'analyse et ce, concernant les productions langagières des enseignants d'un côté, et leurs apprenants de l'autre.

Il est à noter qu'un bilan graphique comparatif commenté est présenté à la fin de chaque section d'analyse.

1. Les formes de l'alternance codique :

1.1 Français/arabe dialectal :

- Chez les enseignants :

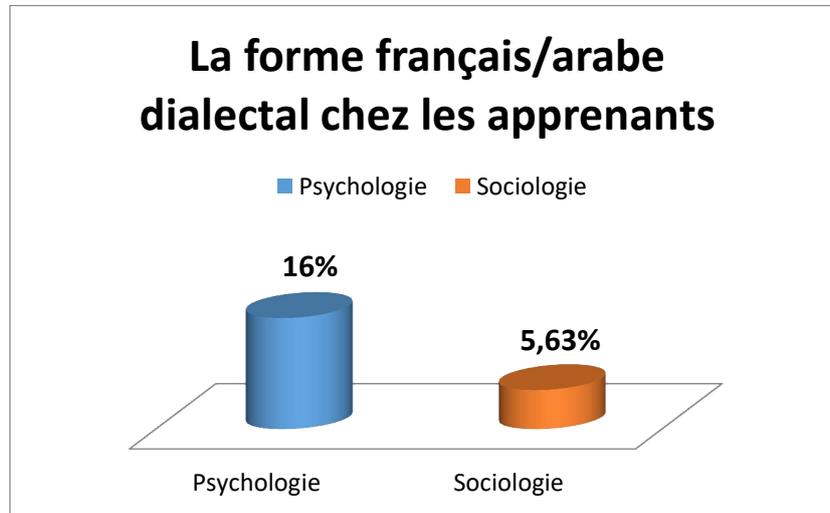


La forme français/arabe standard en psychologie représente 19,27 % pour un nombre d'occurrences de 69, contrairement aux productions langagières des enseignants de sociologie, où nous avons recensé 15 occurrences pour un taux de seulement 05 %.

Cette différence est, selon nous, due à la formation elle-même des enseignants, où trois des quatre cours de psychologie reflètent la formation bilingue de ces derniers, utilisant ainsi avec aisance des structures en arabe dialectal et en français.

Par opposition, leurs homologues en sociologie emploient rarement cette forme, censée dans ce cas illustrer des formules de statistiques par exemple.

- Chez les apprenants :

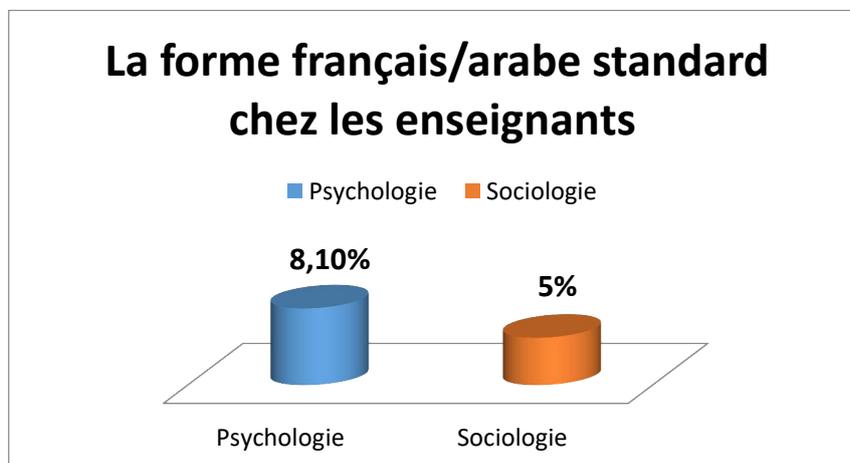


Nous avons constaté chez les apprenants que la forme français/arabe dialectal ne dépasse pas quatre (04) occurrences pour chacun des départements étudiés, et ce, pour un taux de 16 % en psychologie et de 5,63 % en sociologie.

Ce faible résultat pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants n'ont pas suffisamment de compétences en langue française, leur permettant d'exprimer leurs pensées ou leurs idées de façon adéquate, sachant aussi que les enseignants ne manifestent aucun refus quant à l'utilisation des mots ou expressions françaises dans les cours.

1.2 Français/arabe standard :

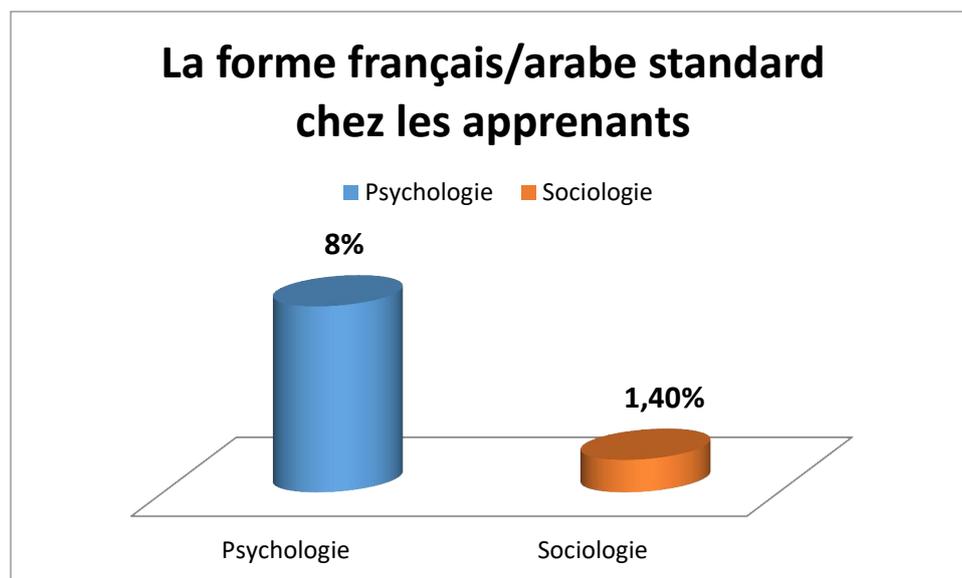
- Chez les enseignants :



La forme français/arabe standard est faiblement représentée dans les productions langagières des enseignants de psychologie et de sociologie. En effet, elle se reflète par 29 occurrences en psychologie et de 15 en sociologie, indiquant respectivement 8,10 % et 5 %.

Ces résultats traduisent selon nous l'absence quasi-totale de cette forme dans les pratiques langagières des algériens, qui pourrait être dû à la différence entre les deux systèmes, surtout phonologiquement et morpho-syntaxiquement, réduisant majoritairement cette forme aux emprunts (surtout les noms) qui servent à mieux illustrer un concept ou traduire des notions importantes.

- Chez les apprenants :



La forme français/arabe standard est tout aussi rare chez les apprenants pour les mêmes raisons mentionnées chez les enseignants.

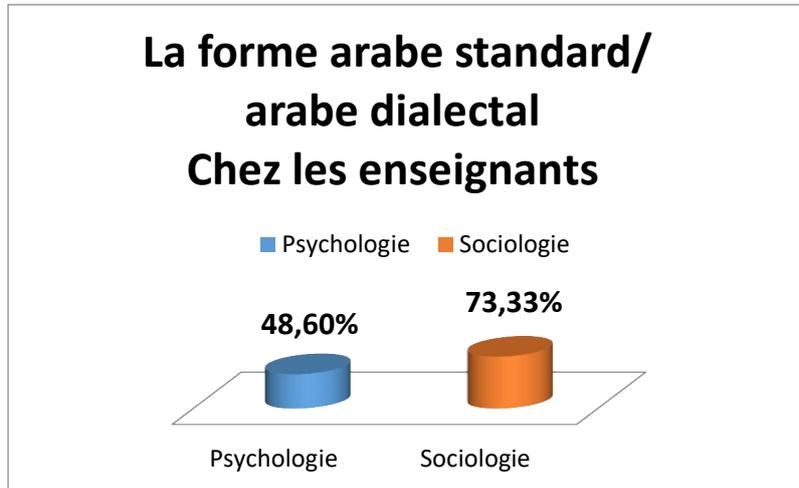
Ainsi, nous n'avons décelé que deux occurrences en psychologie et une seule en sociologie, ne représentant que 8 % et 1,40 %.

Il est à noter que ces derniers éprouvent des difficultés non seulement dans les productions en français, mais également en arabe standard. Ces résultats nous poussent à nous interroger sur les causes des faibles résultats obtenus dans les

deux départements malgré le parcours scolaire et universitaire dispensé en langue arabe.

1.3 Arabe standard/arabe dialectal :

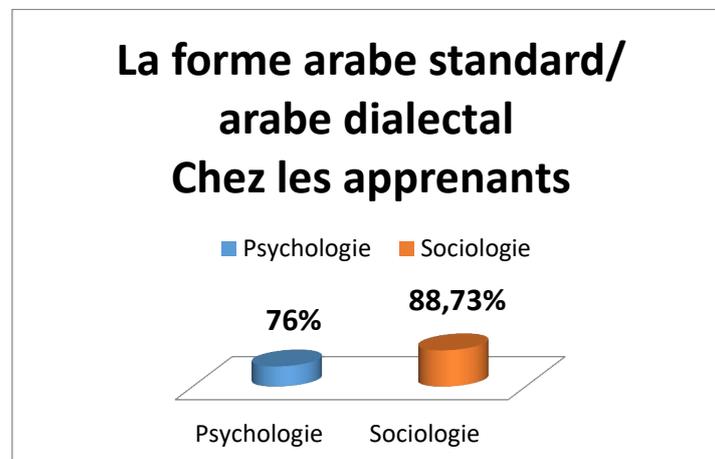
- Chez les enseignants :



La forme arabe standard/arabe dialectal est la plus présente dans notre corpus. En effet, elle représente 48,60 % en psychologie pour un nombre d'occurrences de 174, et de 73,33 % en sociologie pour 220 occurrences.

Ainsi, les enseignants de sociologie ont tendance à alterner dans ces deux langues beaucoup plus que ceux de la psychologie, sans doute à cause leurs formations initiales, les rendant plus à l'aise dans cette forme, préférant ainsi établir un contact favorable avec leurs apprenants et simplifier l'information en arabe dialectal, ou langue maternelle des apprenants.

- Chez les apprenants :



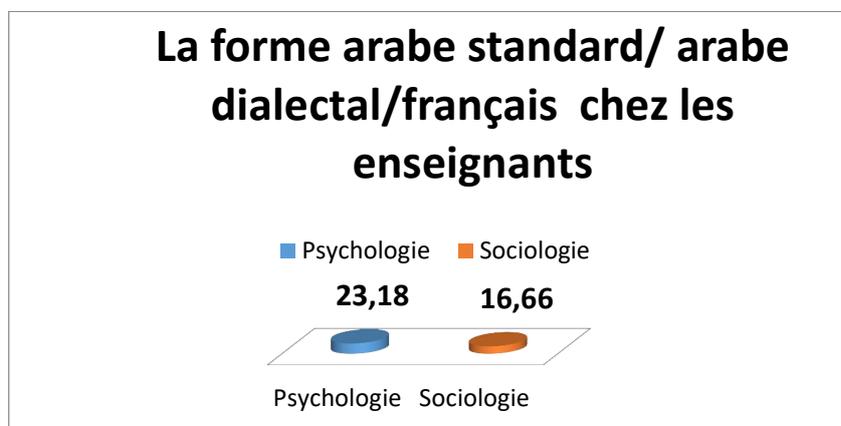
Tout comme pour leurs enseignants, les apprenants des deux départements ont enregistré un taux très élevé dans cette forme. Nous avons ainsi recensé 19 occurrences en psychologie pour un taux de 76 %, et de 63 occurrences en sociologie représentant 88,73 % de l'ensemble des formes utilisées.

Il est à noter que les apprenants de sociologie sont beaucoup plus à l'aise dans cette forme, sans doute plus accessible et qui ne requiert aucune compétence en langue étrangère, s'adaptant ainsi facilement au discours de leurs enseignants.

Ces résultats étaient plus ou moins attendus, vu que les interactants privilégient l'emploi de la langue maternelle à côté de celle de l'enseignement afin de pouvoir structurer des réponses ou apporter une information dans le cours.

1.4 Arabe standard/arabe dialectal/français :

- Chez les enseignants :



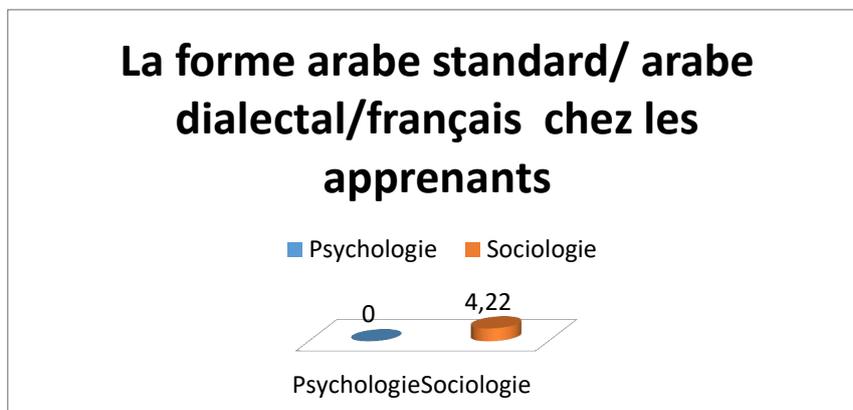
Cette forme occupe la seconde place après celle de l'arabe standard/arabe dialectal avec 83 occurrences en psychologie (23,18 %), et de 50 occurrences en sociologie (16,66 %).

Cette forme est essentiellement constituée de structures comprenant des verbes en arabe dialectal, de noms ou de conjonctions de coordination en langue française et d'adjectifs en arabe standard.

Nous pouvons dire que cette forme favorise l'emploi libre des trois langues dans les discours des enseignants, allant ainsi d'une simple alternance des

codes ou emprunts au mélange codique, ce qui pourrait constituer un pilier essentiel à la transmission des savoirs aux apprenants, puisqu'il s'agit d'un effort d'explication, de reformulation et même de traduction.

- Chez les apprenants :

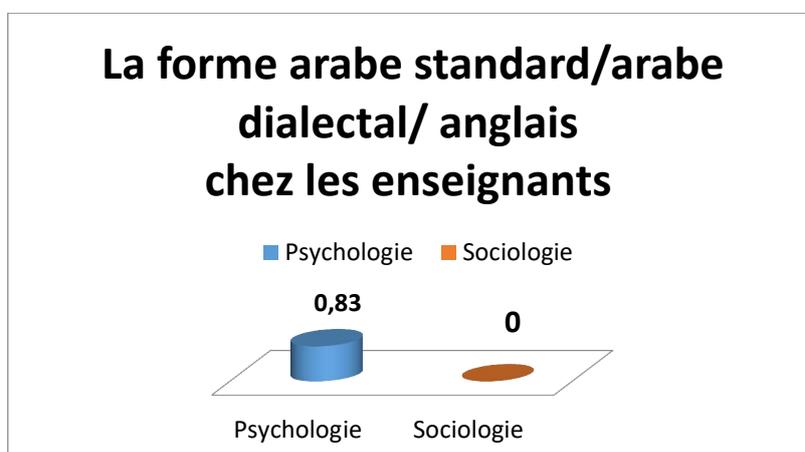


L'examen de notre corpus a révélé l'inexistence de cette forme chez les apprenants de psychologie et une très faible occurrence en sociologie (03 seulement), représentant 4,22 % du total des formes employées.

L'absence de cette forme en psychologie pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants ne produisent pas des discours assez longs ou complexes dans les cours, préférant ainsi répondre en un ou deux mots tout au plus. De l'autre côté, les apprenants de sociologie évitent le recours à langue française, sauf s'il s'agit de (mots usuels) ou fréquemment utilisés en arabe dialectal, ce qui pourrait se refléter par des emprunts.

1.5 Arabe standard/arabe dialectal/anglais :

- Chez les enseignants :



Chapitre 03 : Analyse quantitative

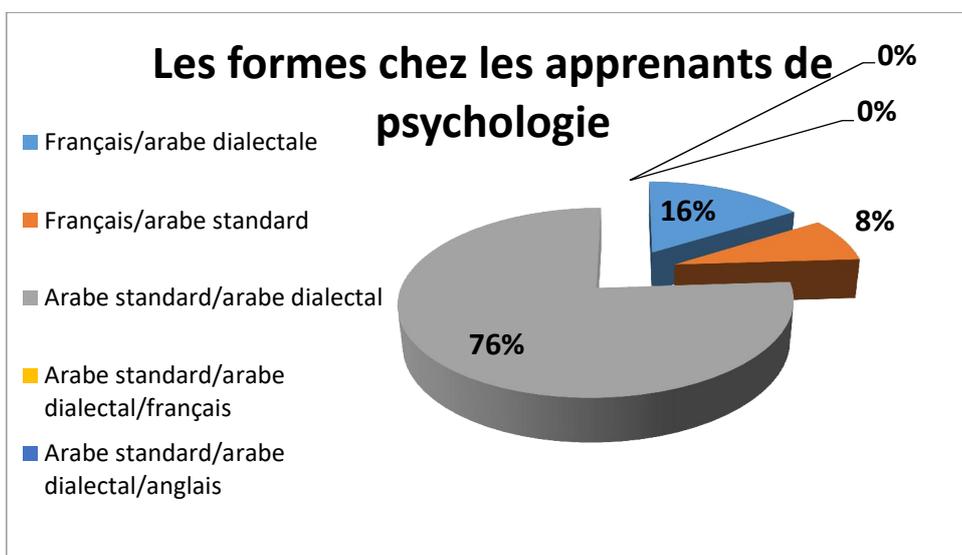
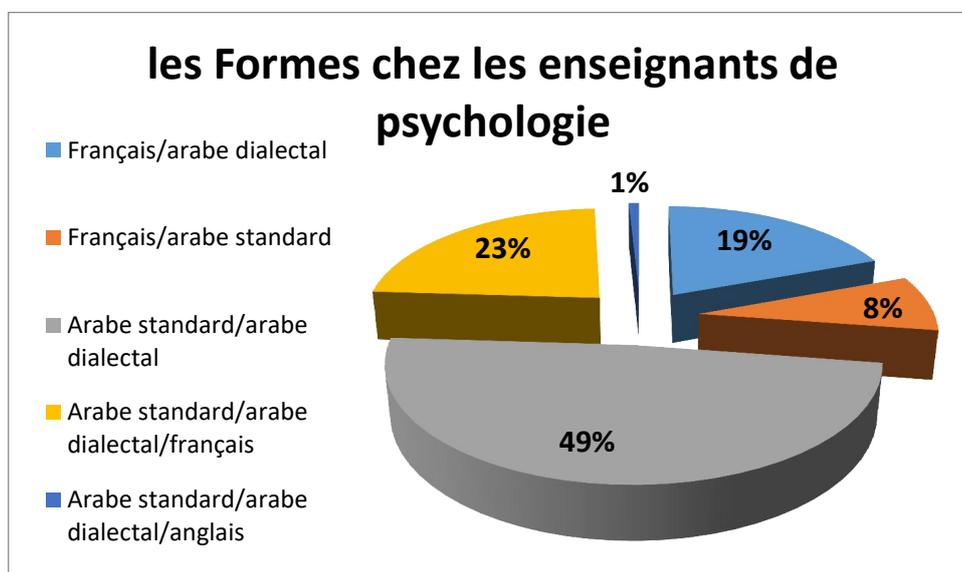
La forme arabe standard/arabe dialectal/anglais est la moins présente dans les discours des enseignants de psychologie avec 03 occurrences pour un taux de seulement 0,83 % et une absence totale chez leurs homologues de sociologie.

Il s'agit dans ce cas de rares cas où les enseignants introduisent des mots qui relèvent de l'anglicisme, servant de support d'approbation « yes » ou de vérification « OK ? »

- Chez les apprenants :

Nous n'avons relevé aucune présence de cette forme dans les productions langagières des apprenants.

Bilan :



Chapitre 03 : Analyse quantitative

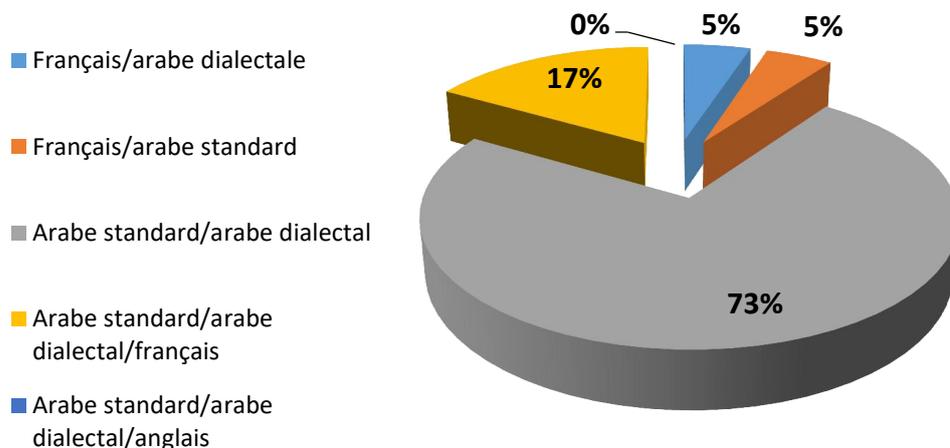
L'examen des alternances employées nous révèle que la forme arabe standard/ arabe dialectal est la plus présente que ce soit chez les enseignants ou les apprenants de psychologie. En effet, elle représente respectivement 49% et 76% et semble montrer clairement que l'arabe dialectal joue un rôle important dans le déroulement des cours.

Parallèlement à cela, la forme arabe standard/ arabe dialectal/ français semble manifester un écart important dans les pratiques langagières dans ce département. En effet, cette forme occupe une seconde place chez les enseignants (23%) et totalement absente chez les apprenants. Ceci pourrait s'expliquer d'une part, par une compétence plurilingue des enseignants qui leur permet d'alterner ou mélanger les codes selon les besoins et d'une autre part, par une stratégie d'évitement des apprenants qui, dans la majorité des cas, formulent des réponses brèves qui ne demandent pas beaucoup de ressources langagières.

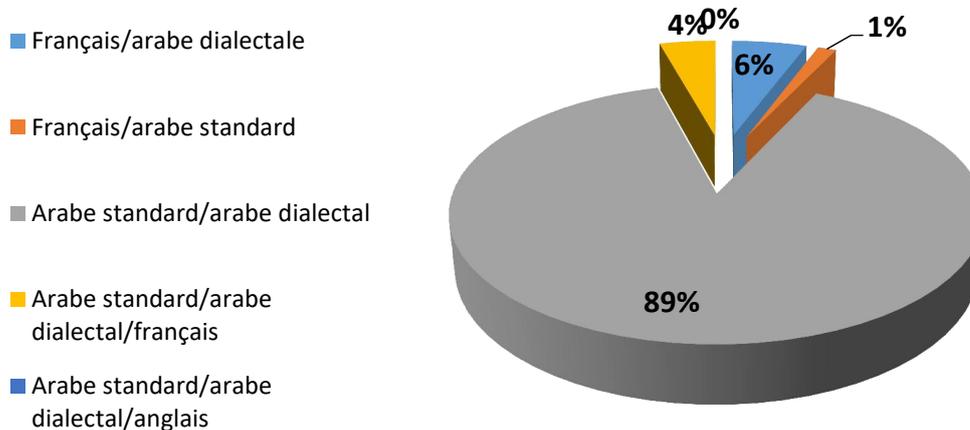
Par ailleurs, nous avons enregistré des résultats presque similaires dans les formes français/ arabe dialectal (19% chez les enseignants et 16% chez les apprenants) et français/ arabe standard (08% pour les deux), témoignant ainsi de la présence du français dans ces cours.

Enfin, la présence de l'anglais est quasi-nulle dans les cours de psychologie : elle ne représente que 01% chez les enseignants et totalement absente dans les productions des apprenants.

Les Formes chez les enseignants de sociologie



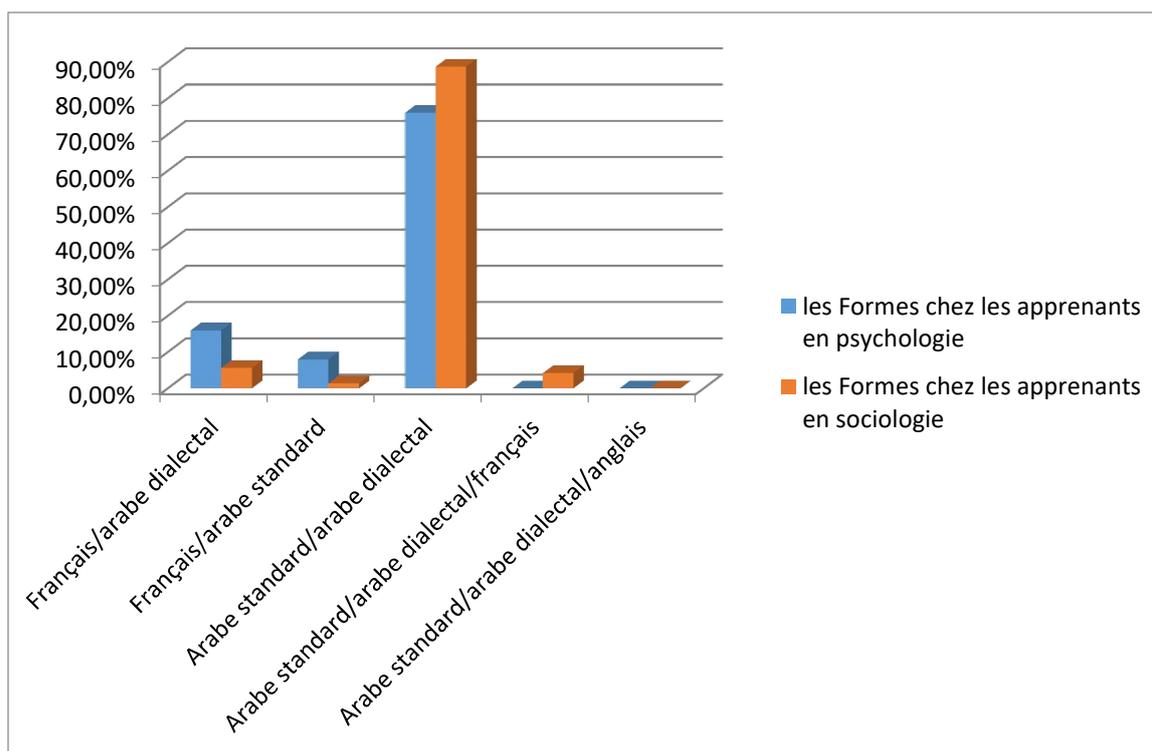
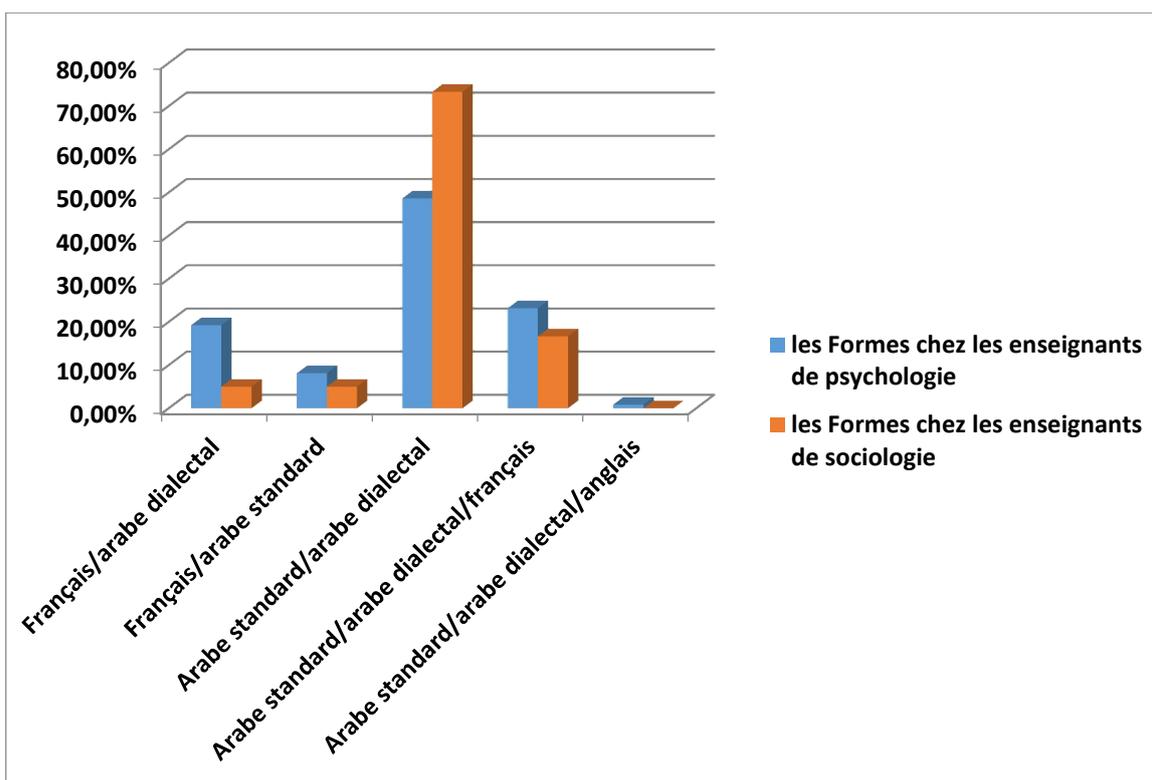
Les Formes chez les apprenants de sociologie



En observant les résultats obtenus en sociologie, nous avons remarqué que la forme arabe standard/ arabe dialectal occupe une place majoritaire dans les productions des enseignants et des apprenants (73% chez les enseignants et 89% chez les apprenants), cet emploi massif démontre un effort interactif, servant non seulement à simplifier l'information mais aussi à rendre le cours plus fluide, admettant ainsi le recours à la langue maternelle dans les différents échanges.

Le français quant à lui ne se manifeste que rarement en sociologie, que ce soit chez les enseignants ou leurs apprenants. Ces résultats nous poussent à penser que le parcours de formation de ces enseignants, dispensé exclusivement en arabe standard, est à l'origine de ces faibles taux enregistrés.

Chapitre 03 : Analyse quantitative



La comparaison des résultats obtenus chez les enseignants d'une part et les apprenants d'une autre part, nous a permis de faire les constats suivants :

- La forme arabe standard/ arabe dialectal est la plus utilisée chez les enseignants des deux départements. Néanmoins, les occurrences

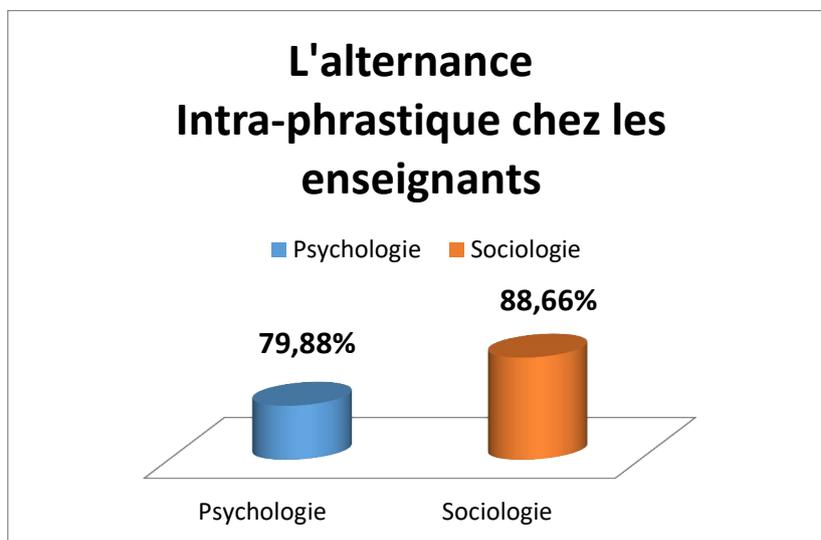
relevées indiquent son emploi massif en sociologie, sans doute à cause de la formation initiale de ces enseignants, préférant ainsi recourir à l'arabe dialectal comme support interactif.

- Les autres formes sont plus observées chez les enseignants de psychologie. Elles reflètent la présence du français ou de l'anglais dans leurs cours et nous indiquent clairement un discours bi-plurilingue, allant de la simple alternance des codes au mélange codique.
- Du côté des apprenants, nous avons constaté des résultats presque identiques à ceux des enseignants sauf pour la forme polyglossique arabe standard/ arabe dialectal/ français où les apprenants de sociologie semblent y recourir d'avantage afin de structurer leurs idées ou réponses.

2. Les types d'alternance codique:

2.1 Intra-phrastique :

- Chez les enseignants :

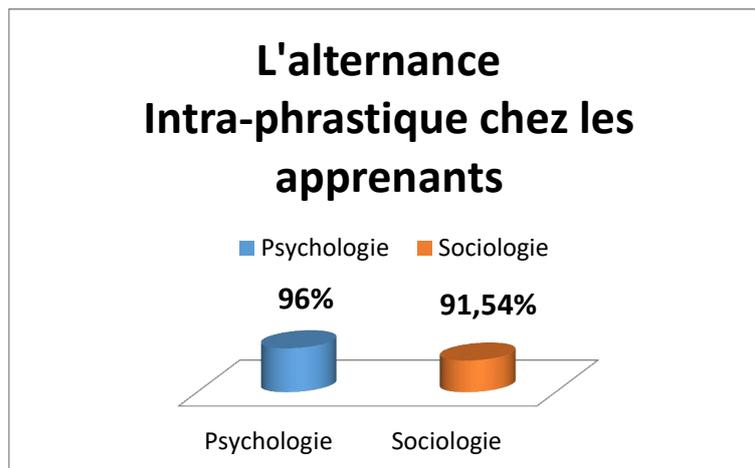


Les alternances codiques intra-phrastiques sont les plus présentes chez les enseignants des deux départements. Nous avons ainsi recueilli 286 occurrences en psychologie et 266 en sociologie (respectivement 79,88 % et 88,66 %).

Ce type est constitué majoritairement par des alternances arabe dialectal/arabe standard et prouve sans aucun doute la présence quasi permanente de la langue maternelle dans des cours censés être présentés en arabe standard (langue matrice).

La présence de la langue française dans ces alternances n'est pas aussi négligeable, où certains enseignants (surtout ceux de psychologie) l'emploient côte à côte avec l'arabe dialectal ou standard, mais surtout avec les deux, prouvant ainsi qu'un cours de spécialité pourrait être le lieu de la manifestation des langues en présence en Algérie.

- Chez les apprenants :

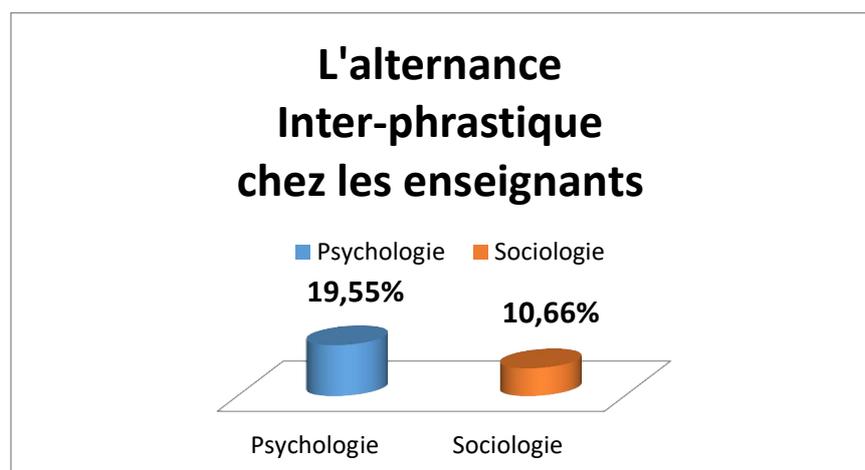


Avec des occurrences de 24 en psychologie et de 65 en sociologie (96 % et 91,54 %), l'alternance intra-phrastique occupe aussi la première place dans les productions des apprenants.

Ce résultat est sans doute lié aux efforts fournis par ceux-ci afin de structurer des réponses ou même poser des questions (surtout pour les apprenants de sociologie), sachant que cette relation de tolérance et de confiance avec leurs enseignants leur donne un libre accès quant à l'emploi des langues en présence en Algérie.

2.2 Inter-phrastique :

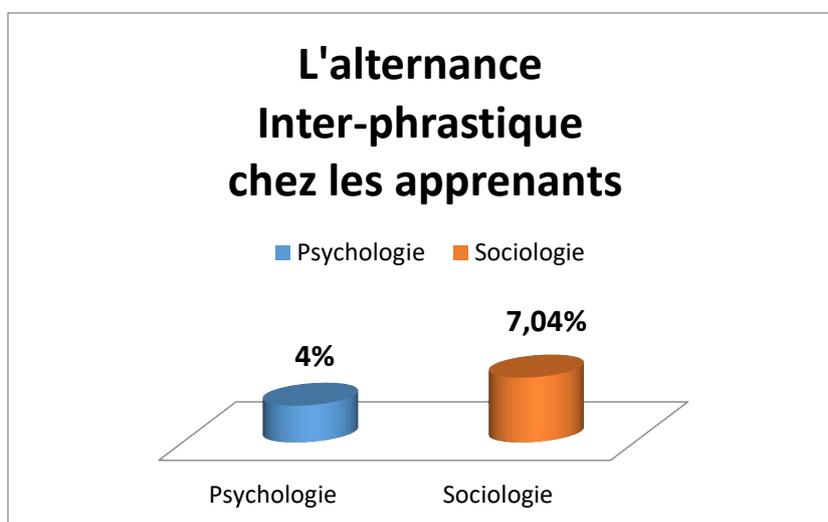
- Chez les enseignants :



Les alternances inter-phrastiques occupent la seconde place chez les enseignants avec 70 occurrences en psychologie et de 32 en sociologie, pour un taux de 19,55 % et de 10,66 %.

Comme nous l'avons déjà présenté, l'alternance codique inter-phrastique est un indicateur de la compétence bilingue chez le locuteur, ce qui pourrait étayer l'hypothèse que les enseignants de psychologie bénéficient de cet avantage par rapport à ceux de la sociologie, surtout lorsqu'il s'agit de reformulation d'idées ou de précisions apportées en langues française.

- Chez les apprenants :



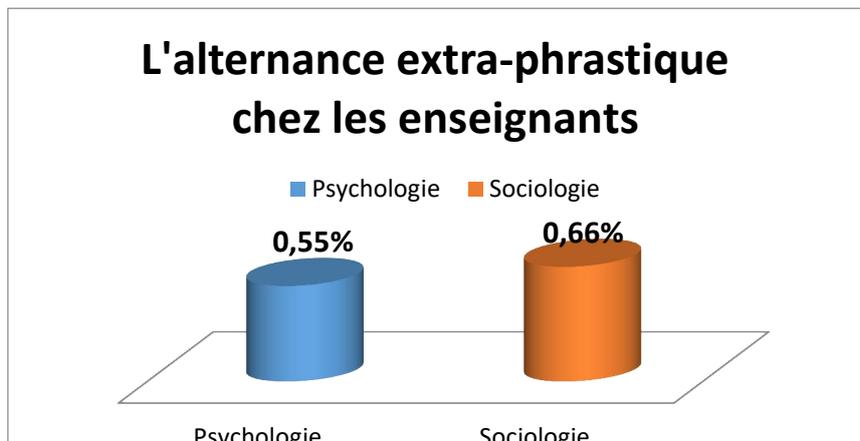
Moins fréquentes que les intra-phrastiques, ces alternances n'ont été relevées qu'une seule fois en psychologie (04 %) et 05 fois en sociologie (7,04 %).

Ceci pourrait s'expliquer par les compétences limitées des apprenants dans deux langues, exigeant sans doute plus d'efforts langagiers et mettant en place un dispositif de structuration bilingue.

Il est à noter que ce type d'alternance chez les apprenants n'engage que la forme arabe standard/arabe dialectal, excluant ainsi tout recours à la langue française.

2.3 Extra-phrastique :

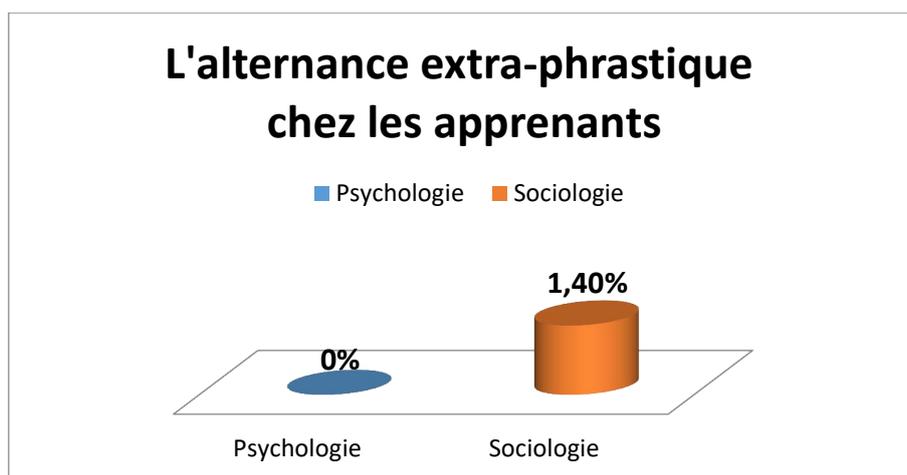
- Chez les enseignants :



Les alternances codiques extra-phrastiques constituent le type le moins représenté dans les deux départements. En effet, elles ne représentent que 0,55 % en psychologie et 0,66 % en sociologie avec 02 occurrences pour chacun des deux départements.

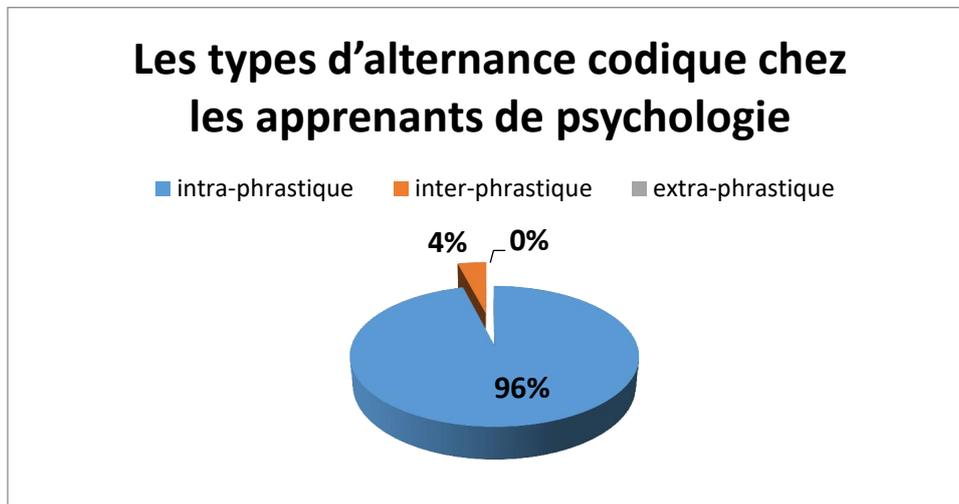
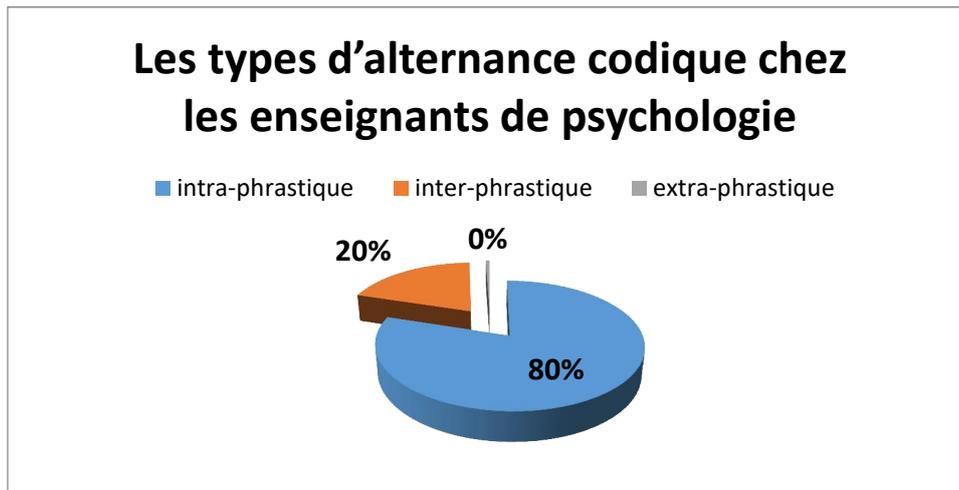
Ces alternances se reflètent surtout par des prières ou des invocations d'ordre religieux, servant soit à manifester sa satisfaction « Allah ybarek » (que dieu bénisse) ou même de formule de clôture « inchallah » (si Dieu le veut).

- Chez les apprenants :



L'examen de notre corpus a démontré l'inexistence des alternances extra-phrastiques dans les discours des apprenants de psychologie, et une seule occurrence (1,40 %) en sociologie, présentant une invocation religieuse « ya hafid » (que Dieu nous préserve).

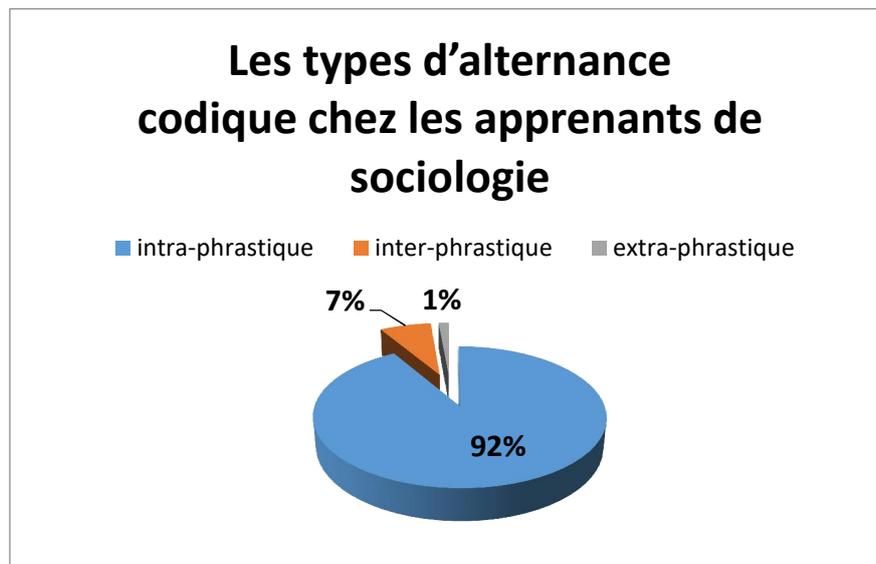
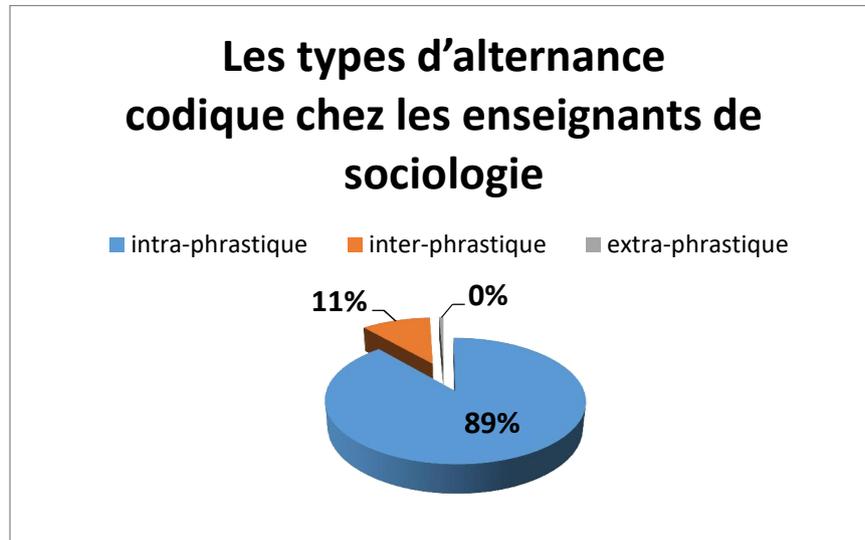
Bilan :



L'examen des types d'alternances codiques présentes en psychologie nous a démontré la dominance de l'intra-phrastique que ce soit chez les enseignants (79,88%) ou même chez les apprenants (96%), témoignant ainsi du discours bi-plurilingue caractérisé par la présence de l'arabe dialectal, le français et même de l'anglais à côté de la langue d'enseignement.

L'alternance inter-phrastique occupe une seconde place, elle est plus visible dans les productions des enseignants (19,55%), visant à modaliser ou même réitérer leurs idées, impliquant ainsi la présence d'énoncés produits dans deux codes.

L'extra-phrastique est type rarement observé dans les interactions en psychologie. En effet, nous n'avons pu enregistrer qu'un taux de 0,55% chez les enseignants, représentant des invocations religieuses.



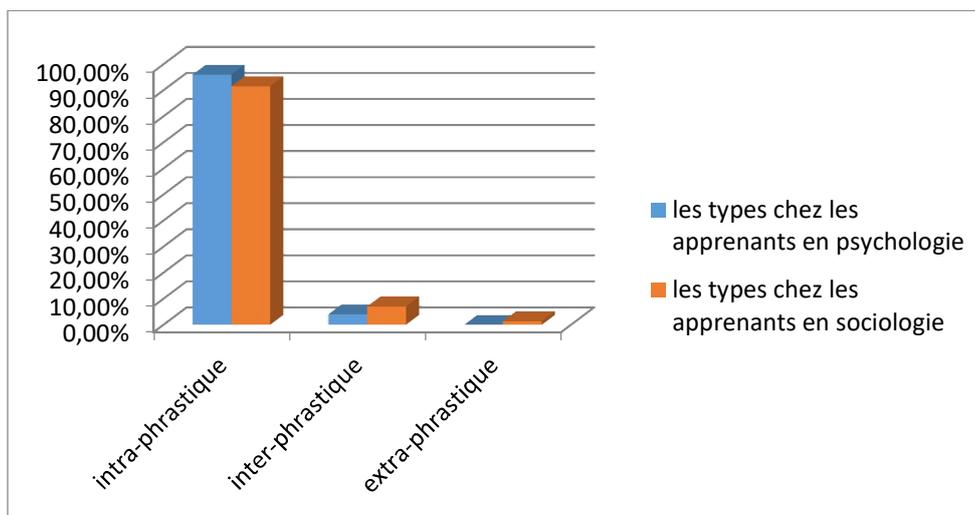
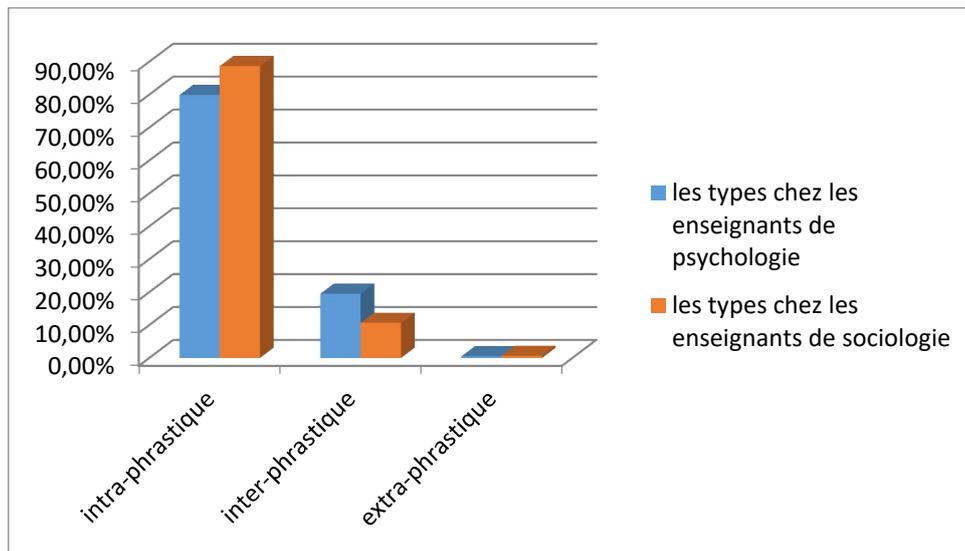
La présence des types d'alternance codique en sociologie se présente similairement à ce que nous avons déjà rencontré en psychologie. Ainsi, l'alternance intra-phrastique domine les autres types avec un taux de 88,66% chez les enseignants, et de 91,54% chez les apprenants. Ces résultats nous poussent à penser que ce type favorise la transmission des idées ou

Chapitre 03 : Analyse quantitative

arguments, à travers des structures qui n'exigent pas autant de compétences dans les deux codes.

Les alternances inter-phrastiques occupent tout aussi la seconde place dans en sociologie. Elles se manifestent principalement dans les productions des enseignants et marquées par des structures de types arabe standard/ arabe dialectal.

L'extra-phrastique n'a été observé que chez les enseignants (0,55%), elle reflète le type le moins présent et semble marquer des formules de clôture de thème.



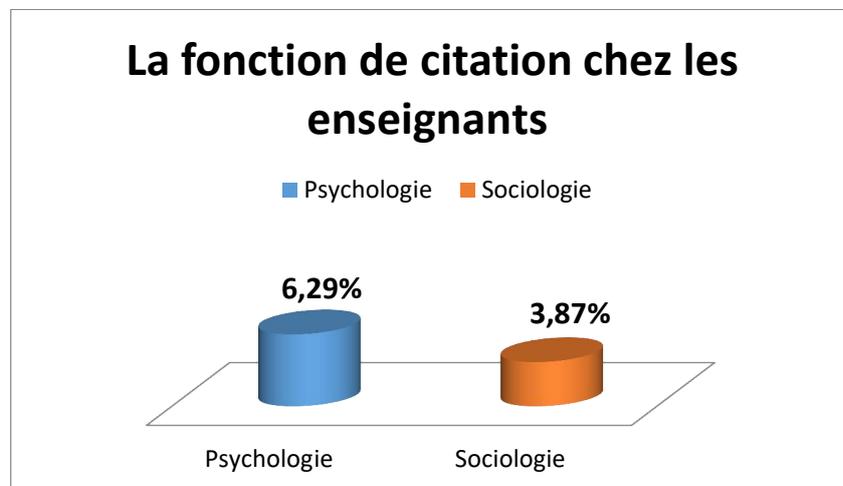
En comparant les résultats obtenus chez les enseignants et les apprenants des deux départements, nous pouvons dire que l'alternance codique intra-phrastique se présente comme le type le plus utilisé, suivie par l'inter-phrastique et finalement l'extra-phrastique.

Cette hiérarchisation des types est sans doute due d'une part, à l'aisance dans l'emploi de structures libres dans deux ou plusieurs langues (le cas de l'intra-phrastique), et d'une autre part à l'effort de reformulation suggérant le passage d'une langue à une autre via des segments plus longs (l'inter-phrastique). L'alternance codique extra-phrastique demeure très rare, voire inexistante, elle est souvent marquée par les tags-switch d'ordre religieux et n'a pas ainsi d'incidence dans le déroulement des cours.

3. Les fonctions de l'alternance codique :

3.1 La citation :

- Chez les enseignants :

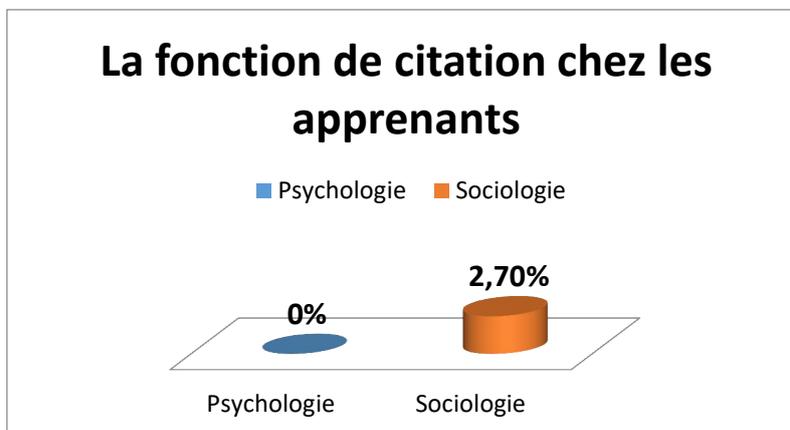


La citation occupe une place minime parmi les fonctions de l'alternance codiques présentes dans notre corpus. Ainsi, nous avons recensé 08 occurrences en psychologie et 05 en sociologie pour un taux de 6,29 % et de 3,87 %.

Ces résultats nous poussent à dire que les enseignants ont tendance à présenter ces citations en utilisant presque exclusivement la forme arabe standard/arabe dialectal, afin de reprendre au style direct les propos des auteurs.

Par ailleurs, nous n'avons relevé qu'une citation impliquant la forme arabe dialectal/français dans les propos d'une enseignante de psychologie, visant à rapporter le discours qu'elle a tenu avec l'enseignant chargé du cours.

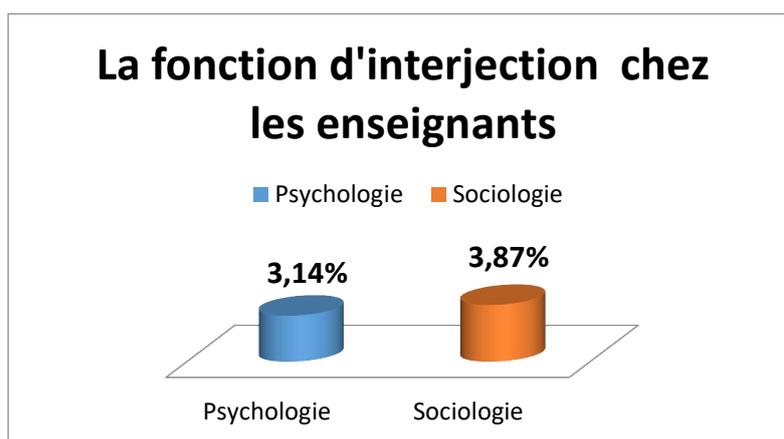
- Chez les apprenants :



Nous n'avons relevé aucune citation dans les propos des apprenants de psychologie, et une seule occurrence en sociologie (2,70 %) introduite par la forme arabe dialectal/arabe standard et présentant les propos d'un sociologue au style direct.

3.2 L'interjection :

- Chez les enseignants :

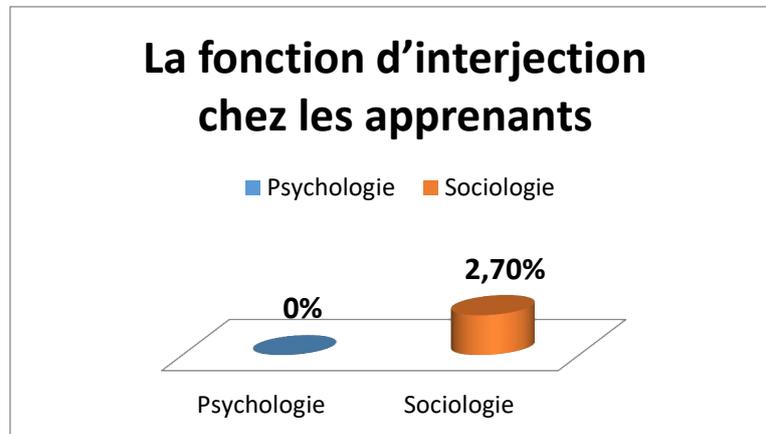


L'interjection est la fonction la moins présente parmi celles qu'on retrouve dans notre corpus. Ainsi, elle ne représente que 3,14 % pour 04 occurrences en psychologie, et 3,87 % pour 05 occurrences en sociologie.

Ce taux pourrait s'expliquer selon nous par le type de discours employé par les enseignants, s'éloignant de tout sentiment ou expérience personnels, et se

limitant à des formules d'ordre pédagogique, servant avant tout à maintenir le contact avec les apprenants ou cherchant le point de vue concernant un point présenté dans le cours.

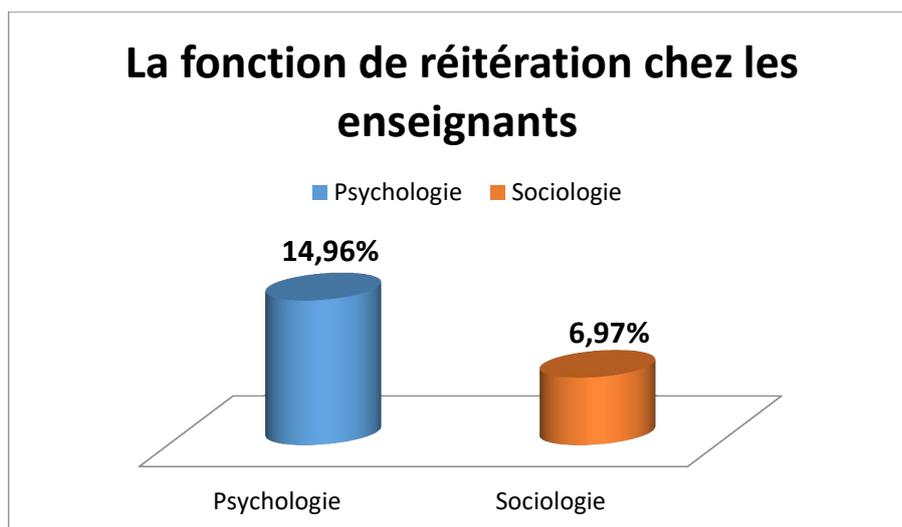
- Chez les apprenants :



La fonction d'interjection chez les apprenants de psychologie est inexistante, avec une seule occurrence en sociologie (2,70 %), ceci pourrait s'interpréter par le manque d'engagement personnel des apprenants dans les cours, évitant ainsi de présenter un sentiment personnel.

3.3 La répétition :

- Chez les enseignants :



La fonction de répétition se représente différemment chez les enseignants. Ainsi nous avons recueilli 19 occurrences en psychologie pour un taux de 14,96 %, et 09 occurrences pour 6,97 % en sociologie.

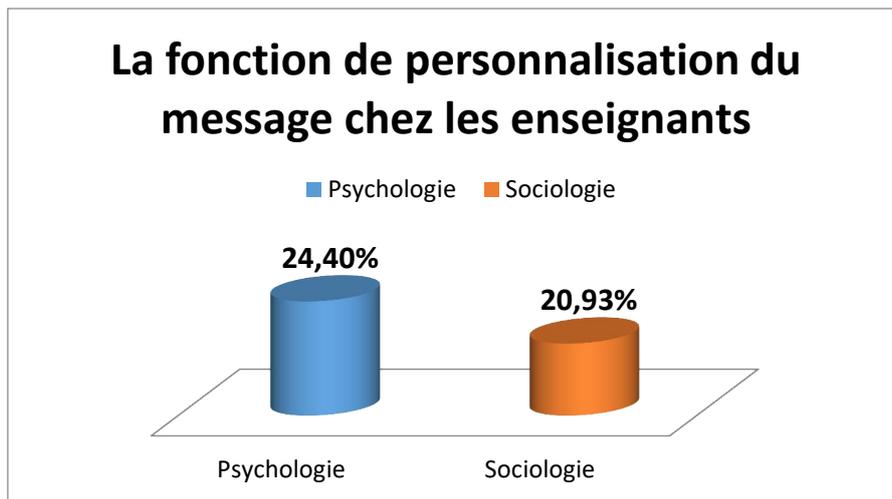
Cet écart est dû selon nous à l'effort de reformulation ou traduction fourni par les enseignants de psychologie, allant de la forme arabe standard/arabe dialectal à celle de l'arabe dialectal/français ou même arabe standard/français, ce qui constituerait un apport supplémentaire à la compréhension, contrairement aux enseignants de sociologie qui privilégie plus les interactions courtes et précises.

- Chez les apprenants :

Nous n'avons relevé aucune fonction de réitération dans les productions des apprenants, et ce, dans les deux départements.

3.4 La personnalisation du message :

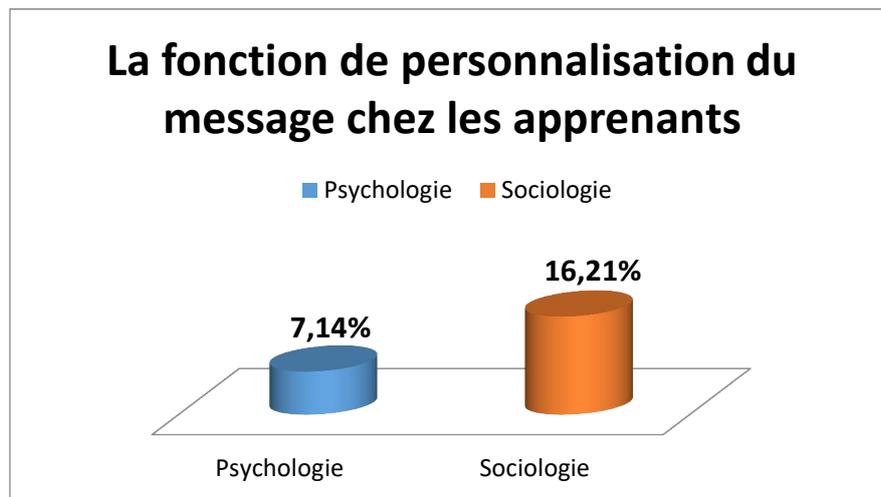
- Chez les enseignants :



La fonction de personnalisation du message occupe la troisième place en psychologie et la deuxième en sociologie. En effet, elle est respectivement de 24,40 % pour un nombre d'occurrences de 31, et de 20,93 % pour 27 occurrences.

Ce taux relativement important est le résultat de l'effort des enseignants, se mettant parfois dans la peau des étudiants afin d'accomplir des tâches ou des exercices de statistiques dans le but de démontrer étape par étape le déroulement de la recherche ou la résolution du problème.

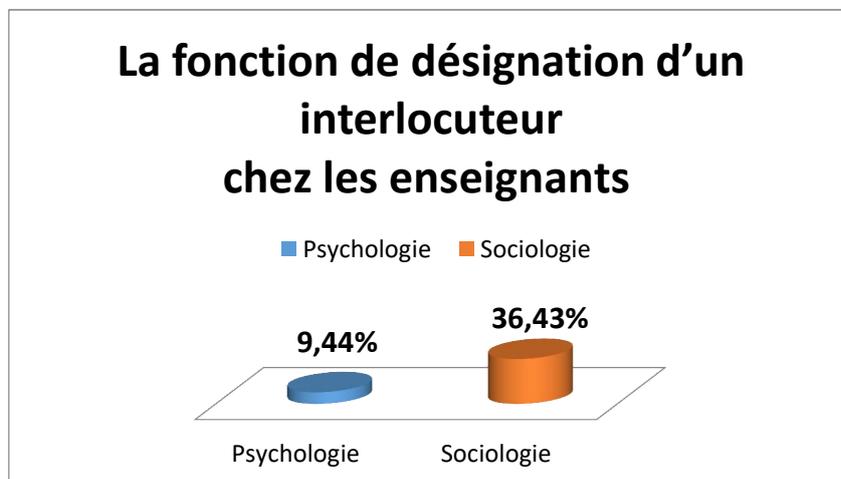
- Chez les apprenants :



La personnalisation du message chez les apprenants illustre beaucoup plus une fonction de vérification des résultats ou des idées, surtout en sociologie où nous avons enregistré 06 occurrences pour 16,21 % par rapport à la psychologie (une seule occurrence avec un taux de 7,14 %).

3.5 La désignation d'un interlocuteur :

- Chez les enseignants :

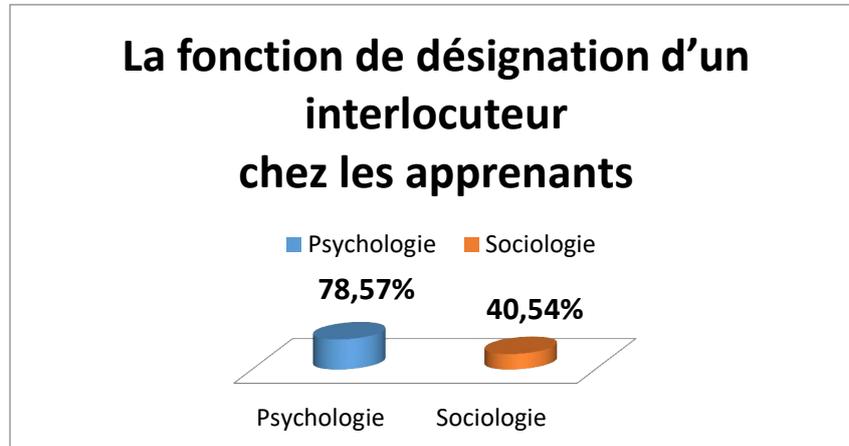


Le haut degré d'interactivité entre les enseignants et les apprenants de sociologie a fait que nous ayons des résultats significatifs dans la fonction de désignation d'un interlocuteur.

En effet, ces derniers varient les structures quand il s'agit de poser une question ou demander un travail à un apprenant en particulier, usant tantôt de l'arabe dialectal, tantôt du français.

Ainsi, nous avons recueilli 47 occurrences en sociologie (36,43 %) pour seulement 12 occurrences en psychologie (9,44 %) où le discours dominant est celui de l'enseignant.

- Chez les apprenants :

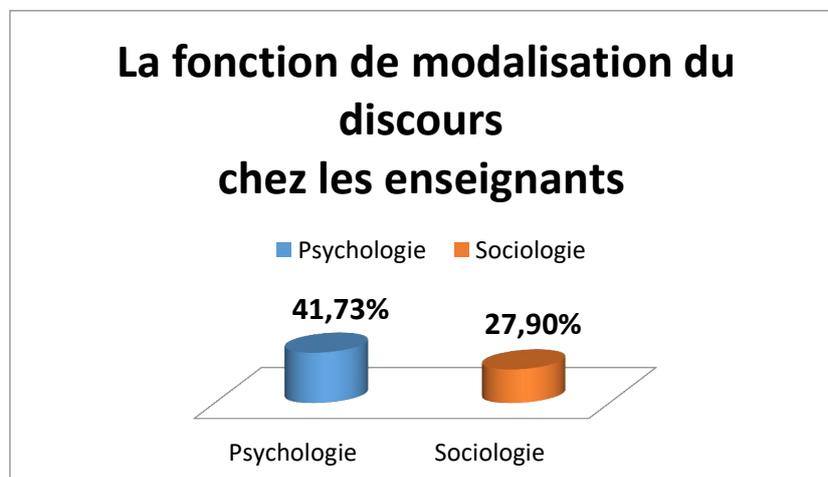


Contrairement à ce qui a été observé chez les enseignants, la fonction de désignation d'un interlocuteur affiche un taux très élevé chez les apprenants de psychologie (78,57 % pour 11 occurrences) par rapport à ceux de la sociologie (40,54 % pour 15 occurrences).

Cet « inversement de situation » pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants tentent à chaque fois d'interpeler ou attirer l'attention afin de poser des questions ou soulever des incompréhensions par rapport aux discours souvent longs des enseignants de psychologie.

3.6 La modalisation du discours :

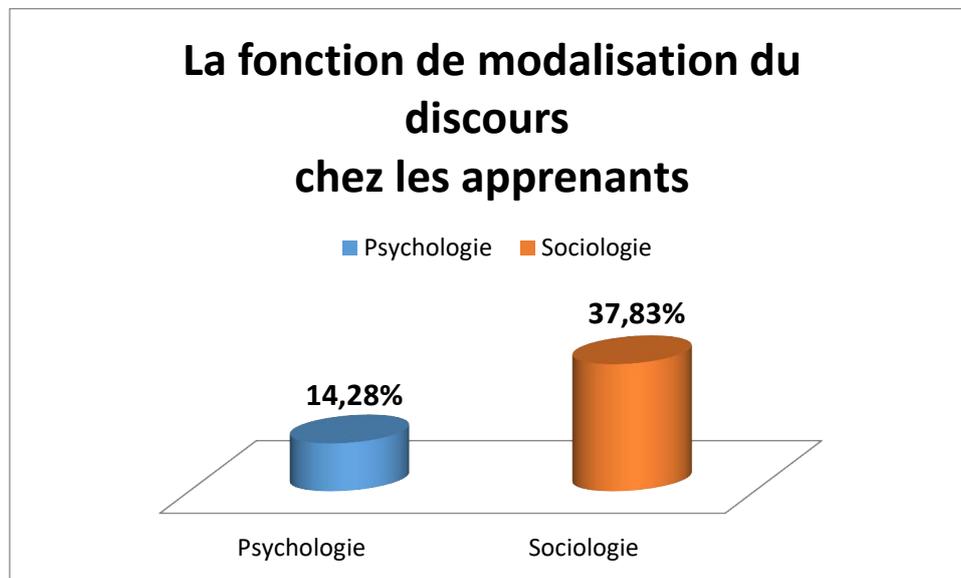
- Chez les enseignants :



Nous pouvons dire que la fonction de modalisation du discours chez les enseignants est la plus présente en psychologie et occupe une seconde place en sociologie. Ainsi, nous avons recensé 53 occurrences dans le premier département (41,73 %), et 36 occurrences dans le deuxième (27,90 %).

Cette importance pourrait s'expliquer par le discours des enseignants de psychologie, souvent unilatéral, comportant ainsi beaucoup de précisions et de clarifications sensées transmettre le savoir aux apprenants.

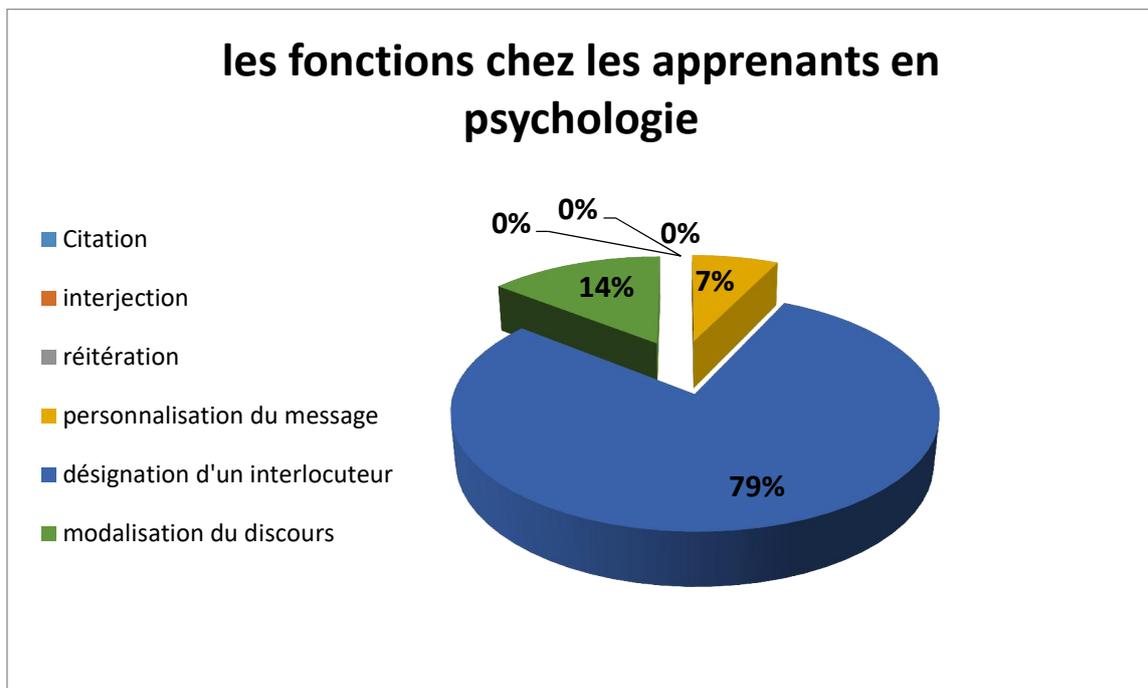
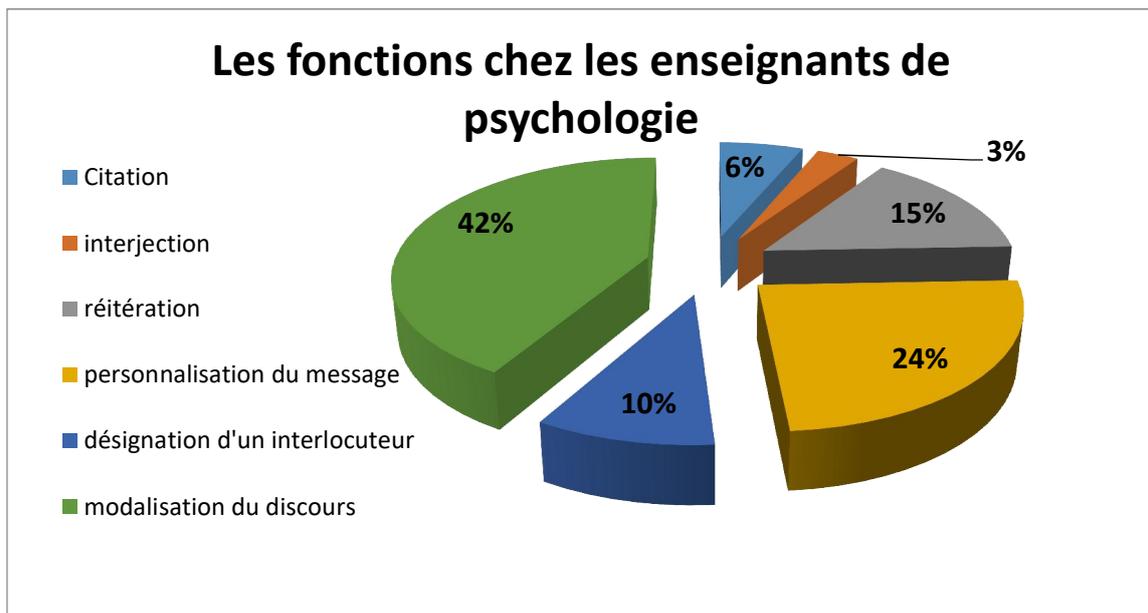
- Chez les apprenants :



Comme nous l'avons déjà démontré, les apprenants de sociologie sont plus interactifs avec leurs enseignants : ils répondent aux questions, apportent des explications et des précisions, amorcent des argumentations, ce qui s'est répercuté au niveau de cette fonction de l'alternance codique.

En effet, pour la modalisation du discours, nous n'avons enregistré que 02 occurrences en psychologie (14,28 %) contrairement à la sociologie où nous avons eu 14 occurrences (37,83 %).

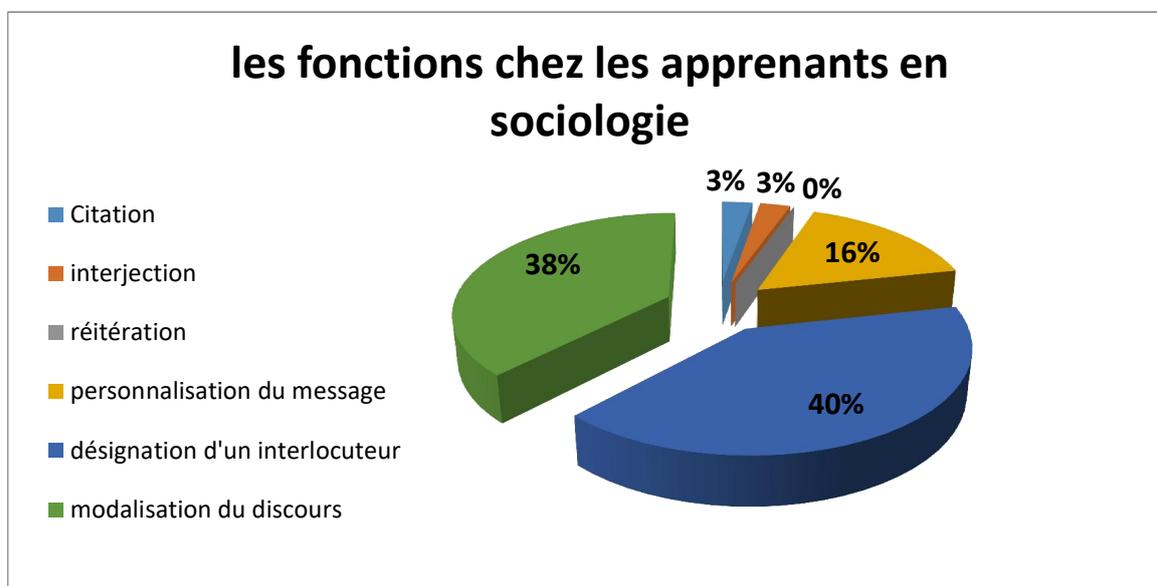
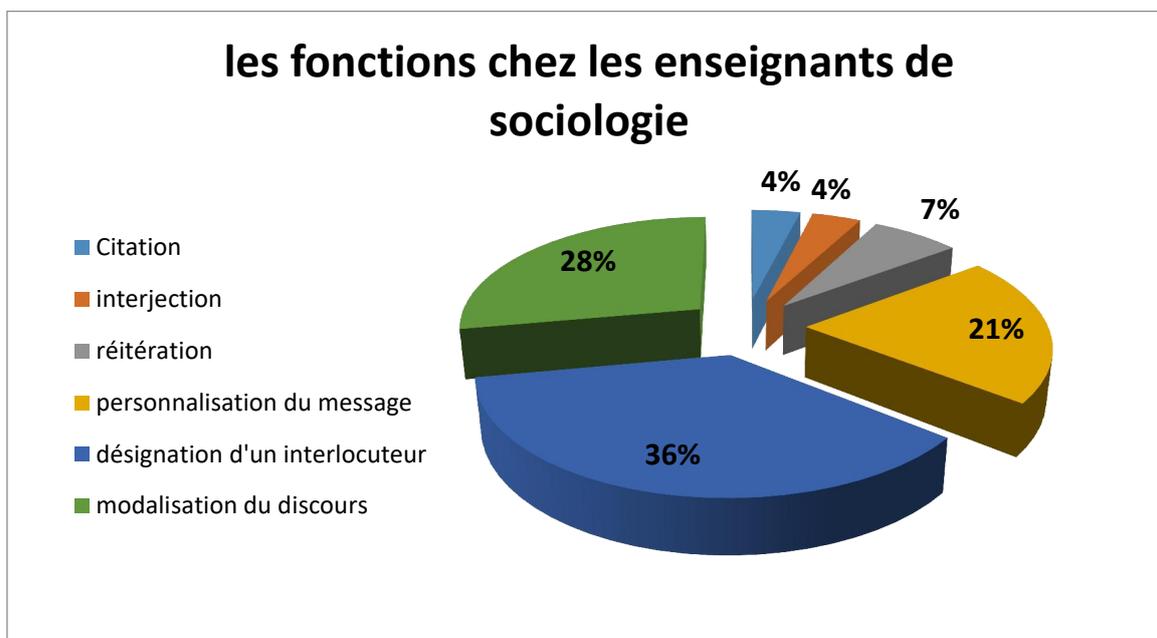
Bilan :



Les fonctions de l'alternance codique connaissent des écarts importants entre les enseignants et les apprenants de psychologie, nous révélant ainsi des détails importants sur le déroulement des cours :

D'une part, la fonction principalement recensée chez les enseignants est celle de la modalisation du discours (42%), suivie immédiatement par celle de la personnalisation du message (24%). D'une autre part, les apprenants ont marqué beaucoup plus la fonction de désignation d'un interlocuteur (79%).

Ces résultats nous amène à penser que les cours de psychologie sont peu interactifs : les enseignants tiennent des discours unilatéraux, longs, qui ne favorise pas les interventions des apprenants. Ces derniers se contentent ainsi de simples questions destinées à leurs professeurs, sans aucune prise de parole spontanée ou débats programmés.

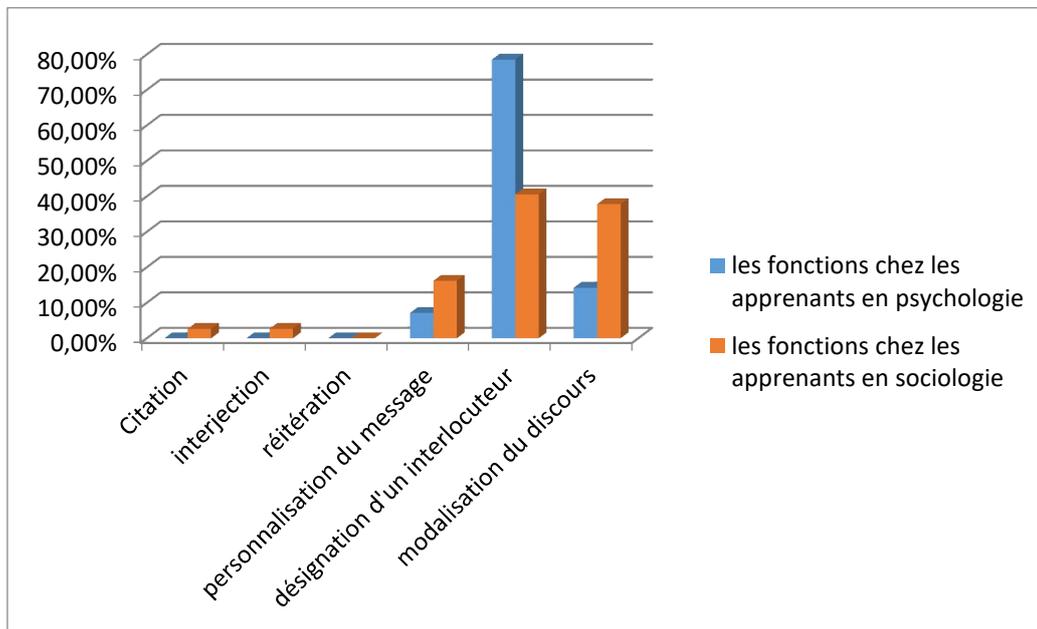
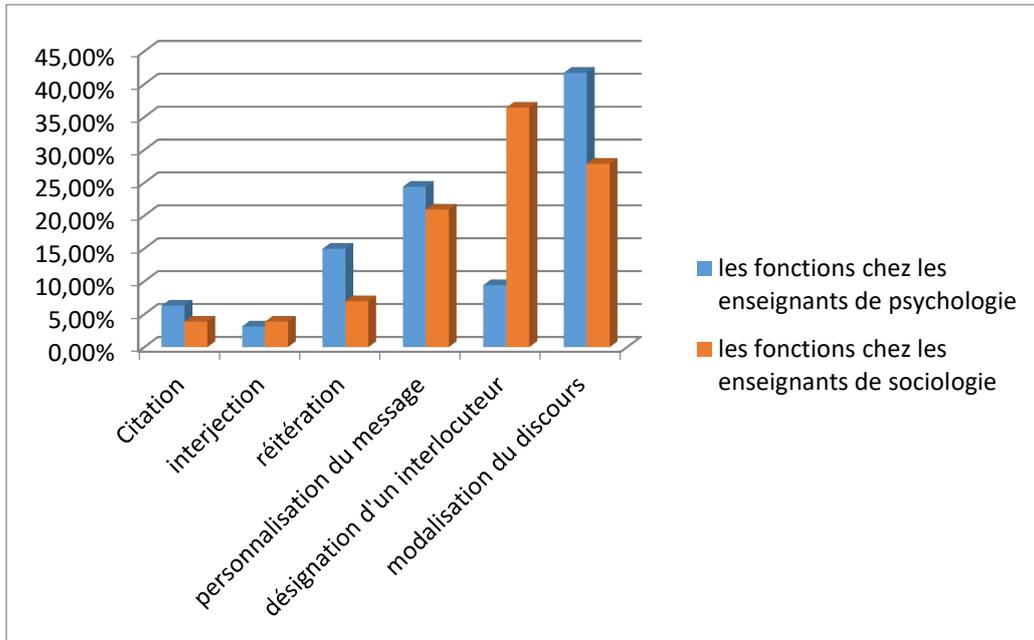


Contrairement aux constats observés en psychologie, les fonctions de l'alternance codique connaissent un certain équilibre en sociologie.

En effet, la fonction la plus relevée dans notre corpus est celle de la désignation d'un interlocuteur (36% chez les enseignants et 40% chez les

Chapitre 03 : Analyse quantitative

apprenants, suivie par la modalisation du discours (respectivement 28% et 38%). Ces résultats indiquent clairement des efforts interactifs de la part des différents interactants, où la co-construction du cours se fait de façon fluide, impliquant la participation active de chaque membre.



L'examen comparatif des fonctions de l'alternance codique nous a démontré des écarts considérables dans les productions des enseignants des deux départements. Nous avons ainsi enregistré un taux très élevé de la modalisation du discours, suivie respectivement par personnalisation du

message, la répétition, la désignation d'un interlocuteur et finalement la citation et l'interjection.

Contrairement à cela, les fonctions de l'alternance codique chez les enseignants de sociologie suivent un ordre différent : la fonction principale étant la désignation d'un interlocuteur, les autres se représentent ainsi : la modalisation du discours, la personnalisation du message, la répétition, et enfin l'interjection et la citation avec le même taux (04%).

Du côté des apprenants, la fonction la plus représentée est celle de la désignation d'un interlocuteur et ce, dans les deux départements mais avec un écart significatif (79% en psychologie et 40% en sociologie).

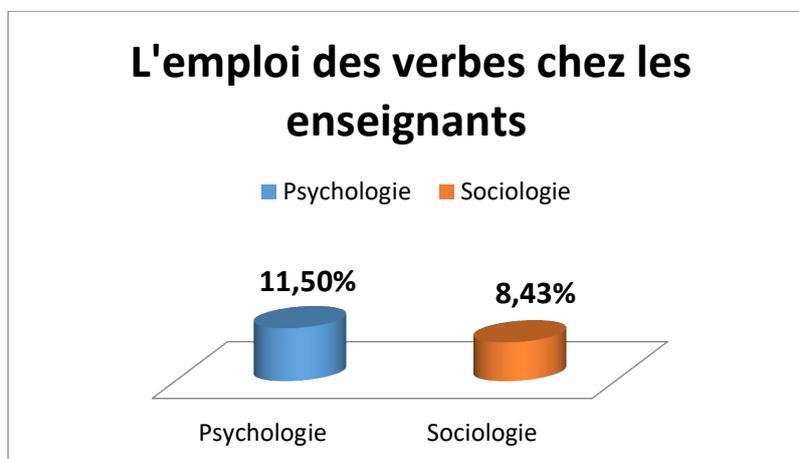
Pour les autres fonctions, la modalisation du discours et la personnalisation du message occupent une place privilégiée chez les apprenants de sociologie (38% et 16%) par rapport à ceux de la psychologie (14% et 7%).

Tous ces résultats nous poussent à dire que contrairement aux apprenants de psychologie qui ne s'impliquent pas dans le déroulement du cours (d'où la faible présence des marqueurs de l'énonciateur), les étudiants de sociologie semblent plus interactifs : ils posent des questions, apportent des réponses et défendent même leurs points de vue par des arguments personnels.

4. Aspects morphosyntaxiques :

4.1 Les verbes:

- Chez les enseignants :

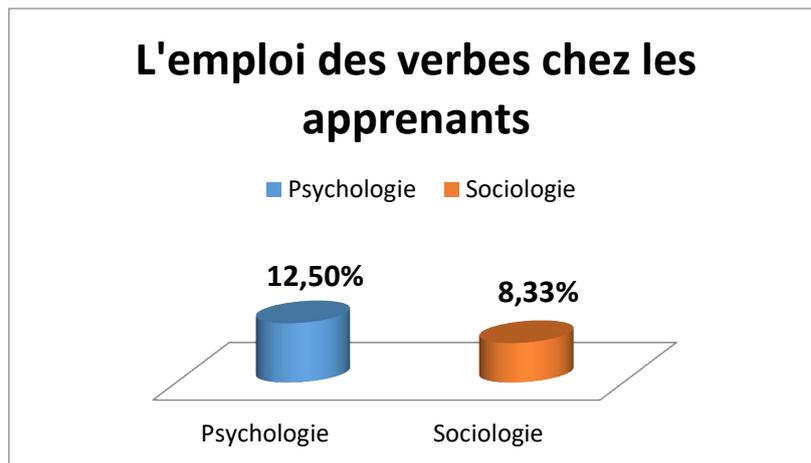


Chapitre 03 : Analyse quantitative

La présence des verbes dans le discours des enseignants diffère entre les départements de psychologie et de sociologie. En effet, nous avons noté 29 occurrences pour le premier département avec un taux de 11,50 %, et de seulement 07 occurrences dans le second avec un taux de 8,43 %.

Nous pouvons dire que cet écart renvoie aux différents verbes d'états et d'actions, conjugués le plus souvent au présent de l'indicatif, produits ainsi par des enseignants s'exprimant avec aisance et spontanéité en langue française, contrairement à ceux de sociologie qui, selon notre analyse, préfèrent le recours à l'arabe dialectal afin de mieux atteindre la compréhension du cours.

- Chez les apprenants :

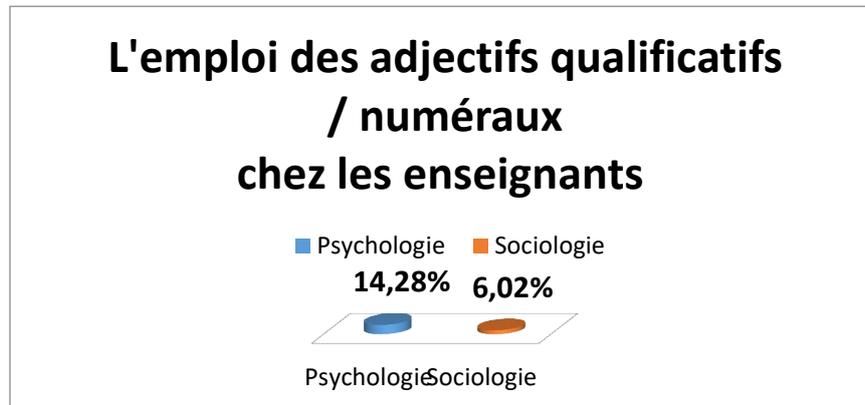


Notre corpus démontre le faible recours aux verbes chez les apprenants de psychologie et de sociologie. Nous n'avons ainsi décelé qu'une seule occurrence dans les deux départements (12,50 % et 8,33 %).

Ce résultat nous amène à penser que les apprenants préfèrent l'emploi des verbes en arabe dialectal, par souci de facilité et d'accessibilité quant aux énoncés fournis par ces derniers.

4.2 Les adjectifs qualificatifs ou numéraux :

- Chez les enseignants :

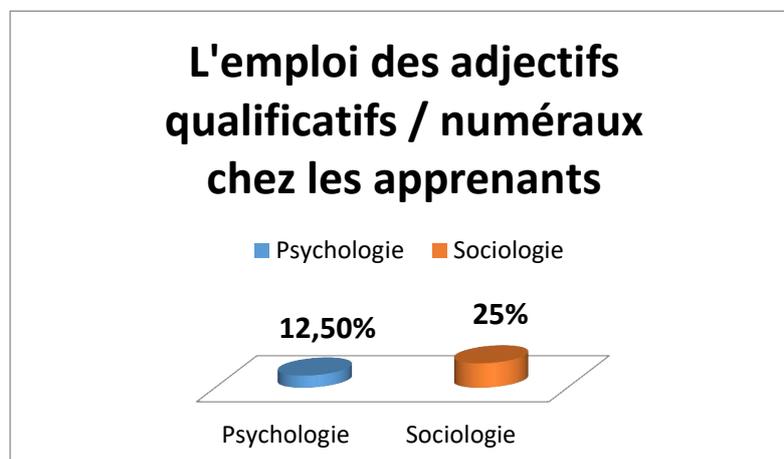


Nous pouvons constater l'écart important dans l'utilisation des adjectifs qualificatifs ou numéraux, et ce, chez les enseignants des deux départements. Ainsi, nous avons recueilli 36 occurrences en psychologie (14,28 %) et seulement 05 occurrences en sociologie (6,02 %).

La différence réside selon nous par rapport au discours lui-même tenu par les enseignants, où il sera question de présenter les différentes pathologies psychologiques, avec une description qui combine à la fois des structures en arabe dialectal ou standard, avec des adjectifs qualificatifs en langue française.

Par opposition, les enseignants de sociologie affichent une utilisation plus importante des adjectifs numéraux, surtout quand il s'agit de faire des calculs de statistiques.

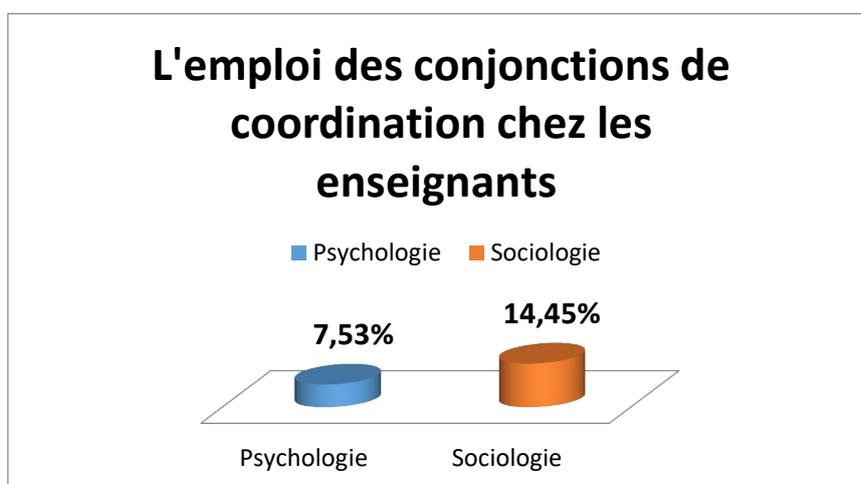
- Chez les apprenants :



Tout comme pour les verbes, les adjectifs qualificatifs ou numéraux sont très peu significatifs dans les discours des apprenants. Par conséquent, nous avons recensé uniquement une occurrence en psychologie (12,50 %) pour l'adjectif qualificatif « tranquille », et trois occurrences en sociologie (25 %) qui représentent exclusivement des adjectifs numéraux, servant de support pour les moyennes en statistiques.

4.3 Les conjonctions de coordination :

- Chez les enseignants :



Malgré le taux affiché en sociologie (14,45 %) pour 7,53 % en psychologie, les occurrences indiquent que les enseignants de psychologie emploient plus souvent les conjonctions de coordination que ceux de la sociologie (19 occurrences pour 12).

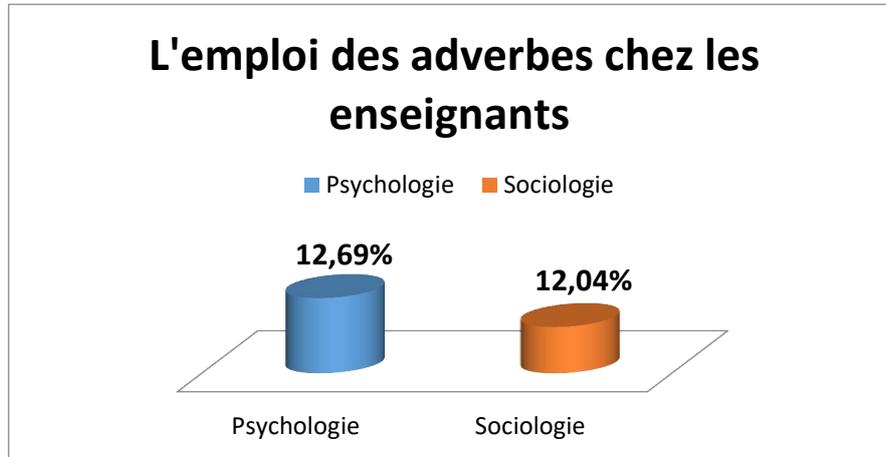
Dans ce sens, nous avons constaté la présence d'une diversité de conjonctions de coordination en cours de psychologie (notamment avec, *mais*, *et*, *donc*) et un emploi unique de (*donc*) dans le discours des enseignants de sociologie, ce qui affirme encore une fois selon nous les compétences bi-plurilingues des enseignants de psychologie.

- Chez les apprenants :

L'examen de notre corpus n'a révélé aucune présence de conjonctions de coordination dans les productions des apprenants dans les deux départements.

4.4 Les adverbes :

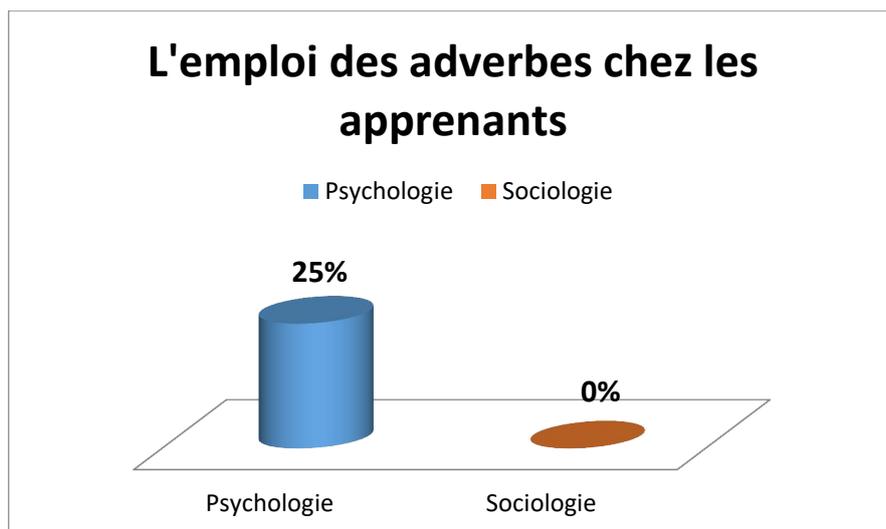
- Chez les enseignants :



En dépit des taux presque identiques (12,69 % en psychologie et 12,04 % en sociologie), le nombre d'occurrences indique un écart important dans l'emploi des adverbes chez les enseignants.

Dans ce sens, nous avons dénombré 32 occurrences dans le premier département, allant des adverbes d'affirmation ou de négation à ceux de la conséquence ou de la manière, et 10 dans le second, indiquant la conséquence ou la quantité par exemple.

- Chez les apprenants :

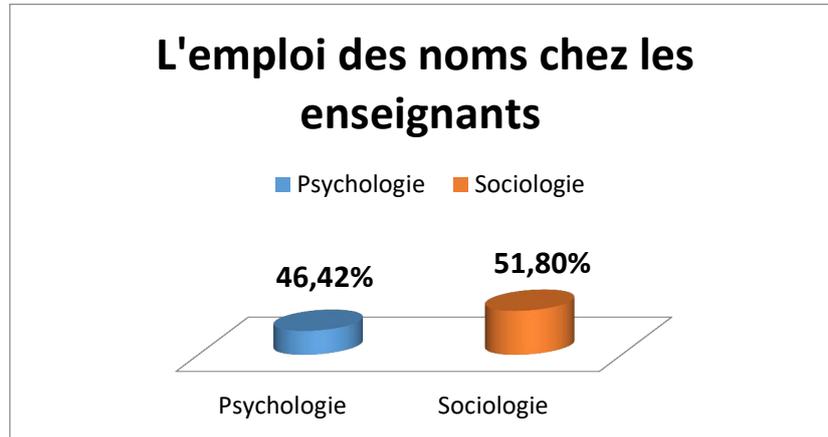


L'emploi des adverbes est très rare dans les productions langagières des apprenants de psychologie et inexistant en sociologie. Ainsi, nous n'avons pu déceler que deux occurrences (25 %), ce qui suggère encore une fois soit la

non-maîtrise du code de la langue française ou simplement la recherche de structures « faciles », constituées essentiellement d'arabe dialectal dans ce cas de figure.

4.5 Les noms :

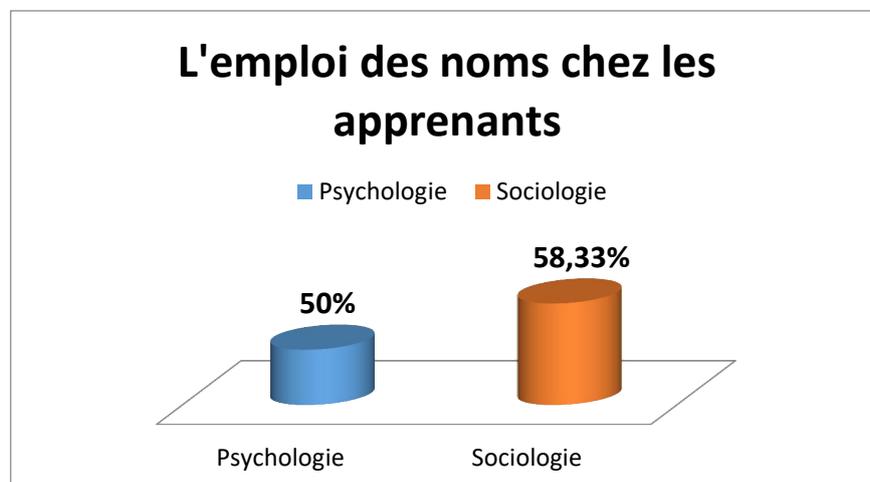
- Chez les enseignants :



La présence des noms est dominante par aux autres catégories grammaticales dans les deux départements étudiés. En effet, elle représente 46,42 % en psychologie et 51,80 % en sociologie.

Par ailleurs, ces résultats ne reflètent pas le recours massif aux noms dans le premier département (117 occurrences) où nous constaté une variété de noms qui diffèrent en genre et en nombre, précédés par des articles définis et indéfinis et parfois même d'un article en arabe dialectal (*el*), par rapport au second (43 occurrences).

- Chez les apprenants :

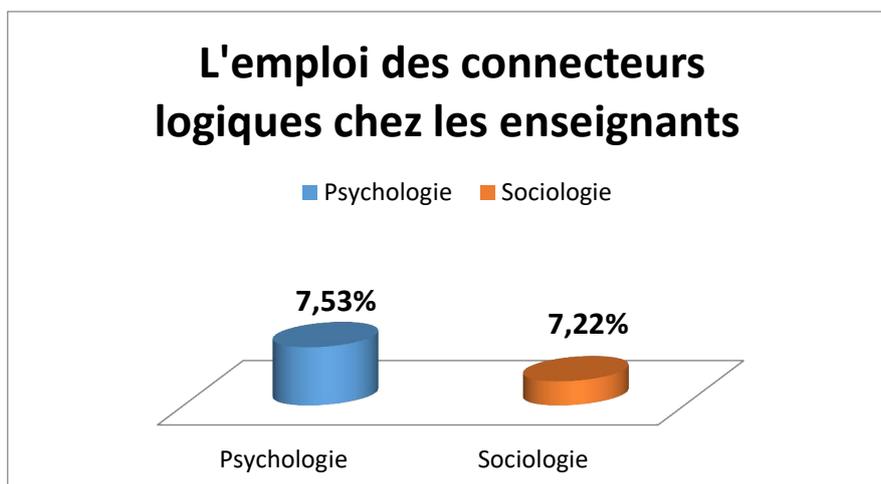


Malgré les faibles occurrences (04 en psychologie et 07 en sociologie), la catégorie des noms occupe toute aussi une place de choix dans le discours des apprenants avec un taux de 50 % et de 58,33 %.

Ces résultats nous poussent à avancer deux affirmations : la première étant que les apprenants utilisent rarement le français dans leur discours ; et la seconde qui porte sur cette catégorie grammaticale elle-même, indiquant que ceux-ci utilisent particulièrement les noms fréquemment employés en arabe dialectal, ce qui ne pourrait représenter une véritable compétence en cette langue.

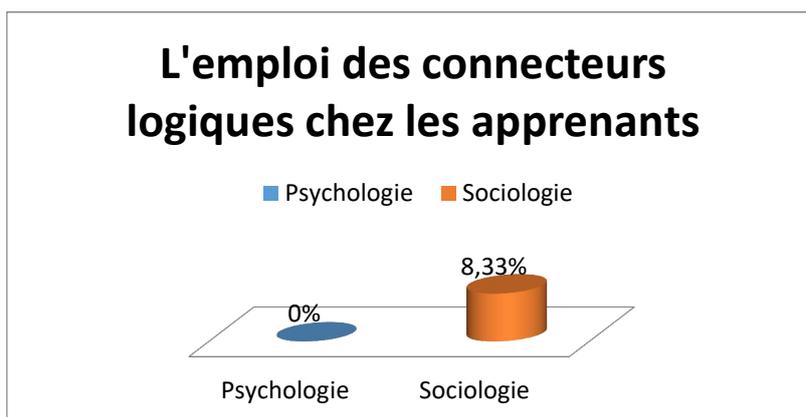
4.6 Les connecteurs logiques :

- Chez les enseignants :



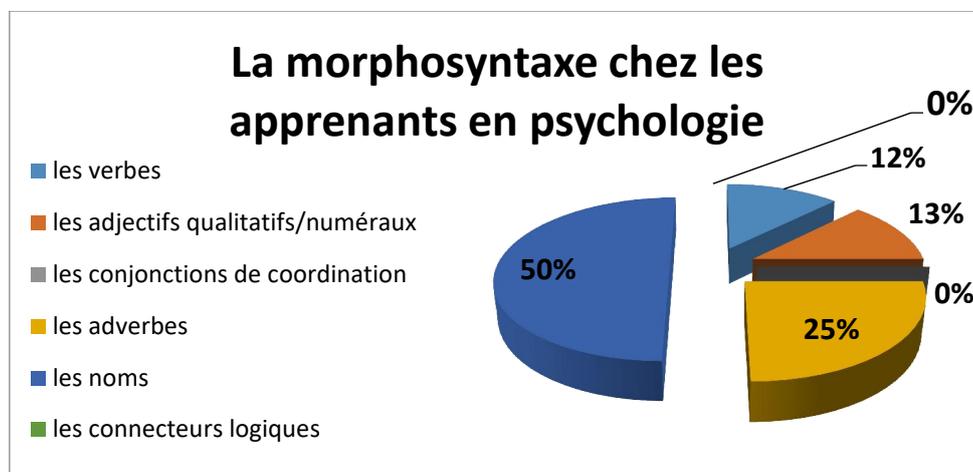
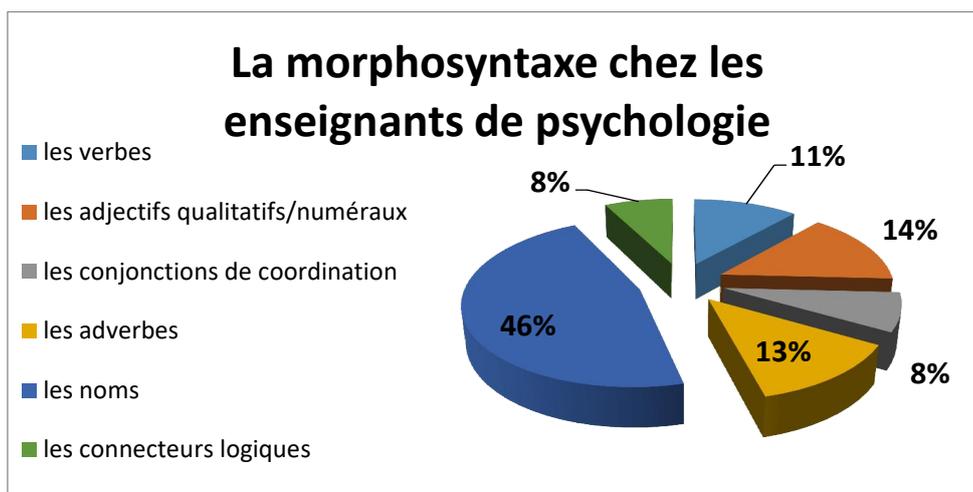
Comme nous l'avons démontré dans les catégories grammaticales précédentes, le taux ne pourrait à lui seul représenter la réalité du terrain. C'est dans ce sens que nous avons eu un taux presque similaire (7,53 % en psychologie et 7,22 % en sociologie), sauf que les occurrences indiquent clairement la différence dans l'emploi des connecteurs logiques chez les enseignants des deux départements. Ainsi, nous avons dénombré 19 occurrences en psychologie et seulement 06 en sociologie, selon nous une autre preuve de la compétence bi-plurilingue des enseignants de psychologie, capables d'articuler leurs discours et l'adapter selon le besoin (didactique ou pédagogique).

- Chez les apprenants :



Du côté des apprenants, nous n'avons pu déceler la présence d'articulateurs logiques en psychologie pour seulement une occurrence en sociologie, représentant 8,33 % de l'ensemble des points morphosyntaxiques abordés dans cette section.

Bilan :

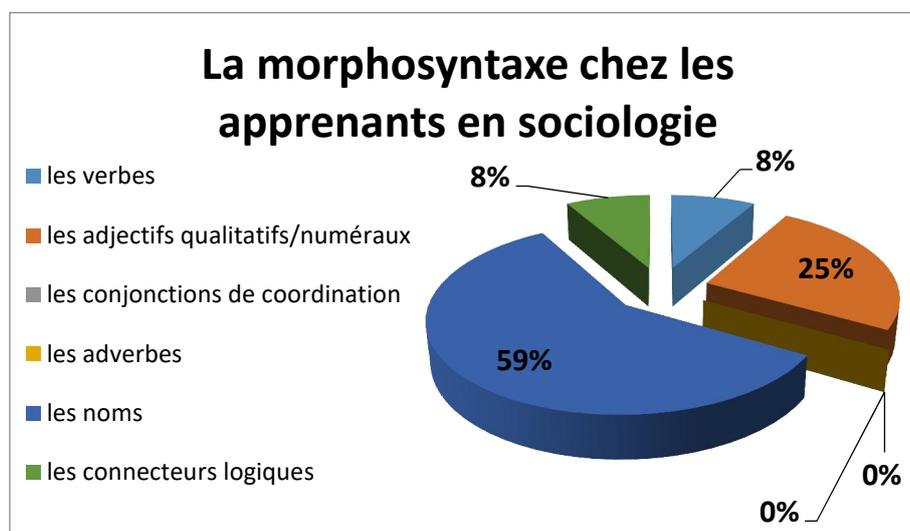
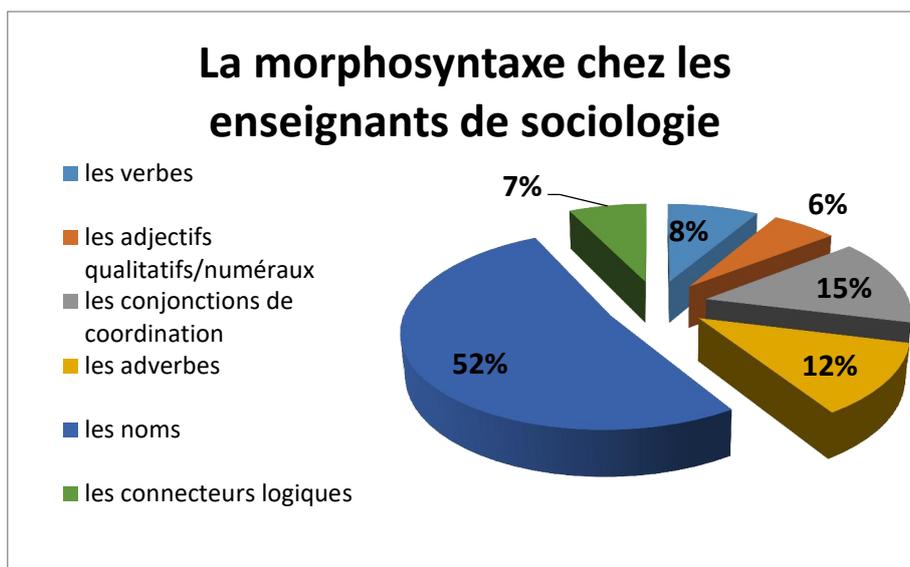


Chapitre 03 : Analyse quantitative

En examinant les résultats en psychologie, nous nous sommes rendu compte les noms constituent la catégorie grammaticale la mieux représentée, que ce soit chez les enseignants (46%) ou même chez les apprenants (50%). Elle constitue le noyau dur quant au recours à la langue française et se manifestent surtout chez les enseignants, où nous avons enregistré 117 occurrences.

Par ailleurs, les adverbes occupent la seconde place pour les enseignants et les apprenants et il en est de même pour les adjectifs qualificatifs ou numéraux et les verbes.

Notons enfin l'absence des connecteurs logiques et des conjonctions de coordination chez les apprenants, ce qui pourrait s'expliquer selon nous par le manque de maîtrise de la langue française par ces derniers.

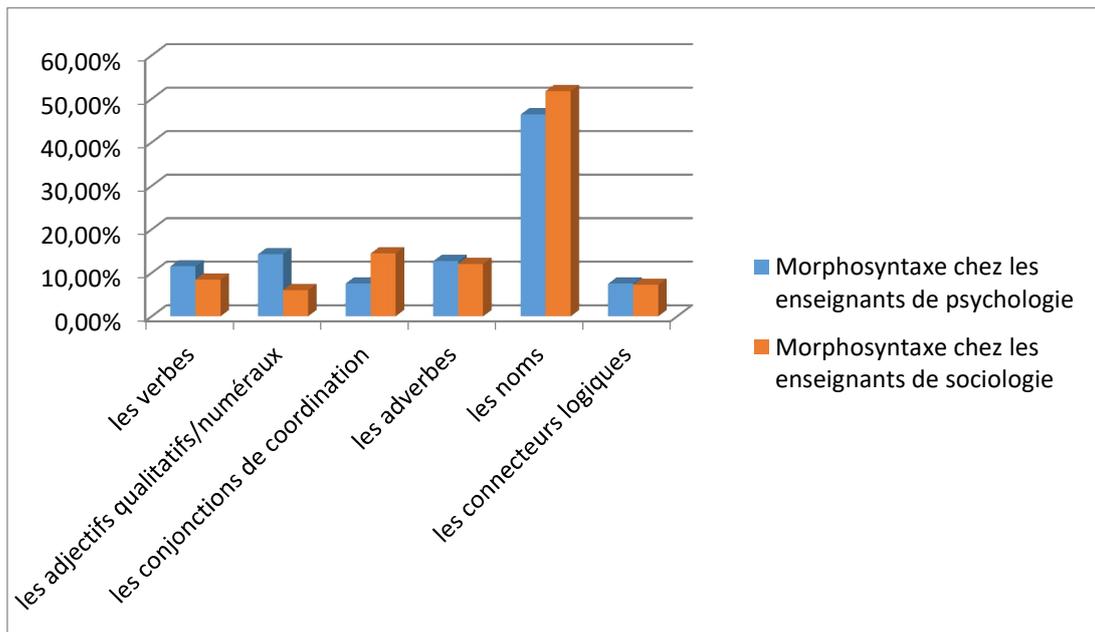


Chapitre 03 : Analyse quantitative

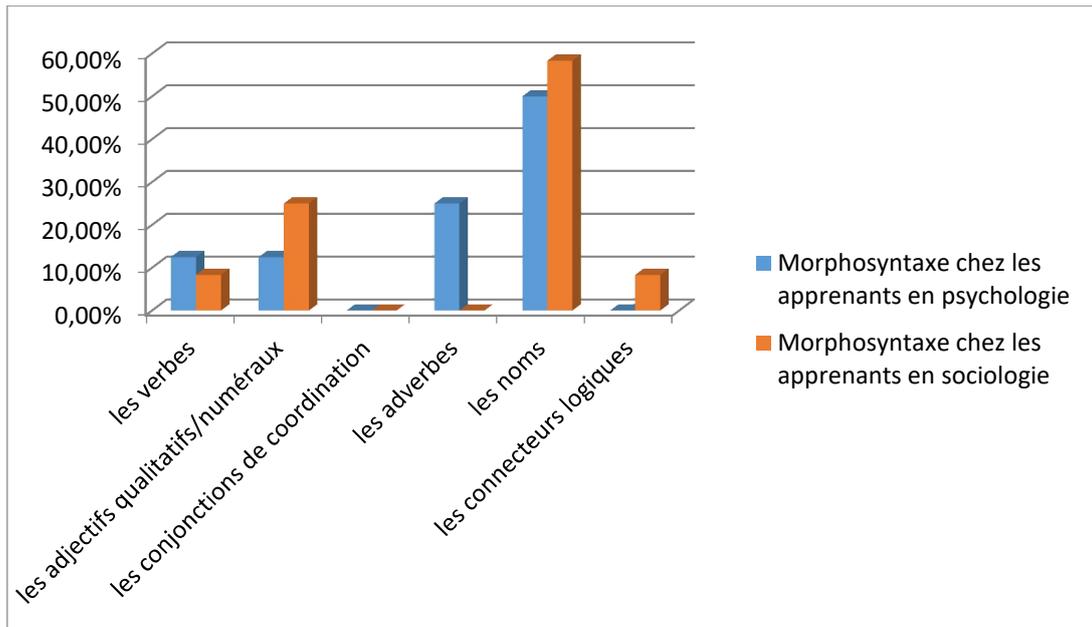
Nous pouvons dire ici que la catégorie des noms demeure la plus présente chez les enseignants et apprenants de sociologie (avec 52% et 59%), ceci nous pousse à affirmer que le recours aux noms pourrait servir de levier à la communication, en alternant ou en empruntant des termes à la langue française.

Contrairement à cela, les autres catégories connaissent des différences significatives, dans le sens où les adjectifs qualificatifs/ numéraux qui sont rarement utilisés par les professeurs (6%), sont assez fréquemment employés par les apprenants (25%) surtout dans le module de statistique, où il est question de représenter numériquement les résultats de l'échantillonnage.

Nous pouvons constater à la fin, un équilibre dans les catégories des connecteurs logiques et des verbes et une absence adverbess et conjonctions de coordination chez les apprenants.



Chapitre 03 : Analyse quantitative



Les graphiques ci-dessus représentent les différents paramètres morphosyntaxiques que nous avons traités afin de comparer les productions langagières des enseignants et des apprenants des deux départements.

Ainsi et comme nous l'avons déjà signalé, les noms représentent la catégorie la plus importante, que ce soit en psychologie ou en sociologie. Elle indique un recours massif aux emprunts lexicaux, souvent pour introduire des concepts de spécialité.

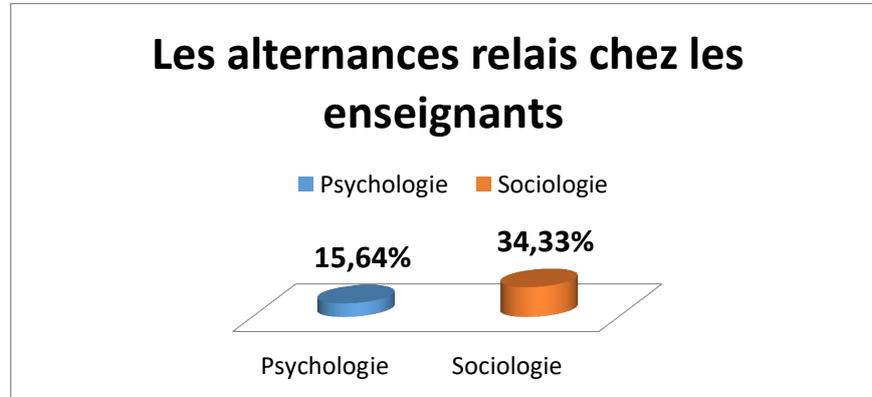
Par ailleurs, le recours aux verbes d'états ou d'action, d'adjectifs qualificatifs-numéraux, aux adverbes et même les connecteurs logiques a été plus enregistré chez les enseignants de psychologie, ce qui est du selon nous au discours bilingue tenu par la majorité de ces enseignants.

Concernant les apprenants, nous avons remarqué que ceux de la psychologie avaient employé plus les verbes et les adverbes. Contrairement à cela, les apprenants de sociologie ont utilisé davantage les connecteurs logiques et les adjectifs qualificatifs/ numéraux.

5. La dimension didactique :

5.1 Les alternances relais :

- Chez les enseignants :

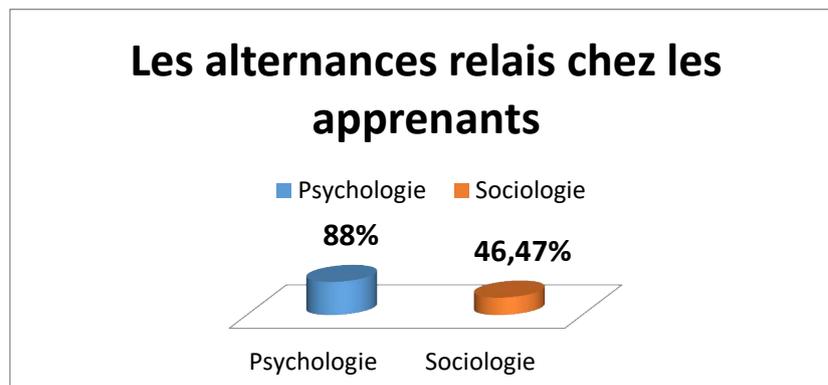


L'examen de notre corpus a révélé que les alternances relais produites par les enseignants occupent une place secondaire par rapport aux alternances d'apprentissage ou tremplins.

En effet, nous avons relevé 56 occurrences au département de psychologie et 103 en sociologie, correspondant respectivement à seulement 15,64 % et 34,33 %. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les cours de psychologie ne comportent pas beaucoup d'échanges verbaux, et où le discours dominant est celui des enseignants en question.

En sociologie, la présence assez significative des interactions verbales (du moins dans la majorité des cours), donne lieu surtout à des fonctions d'évaluation des réponses, à des ordres ou avertissements, des orientations et même des compliments.

- Chez les apprenants :



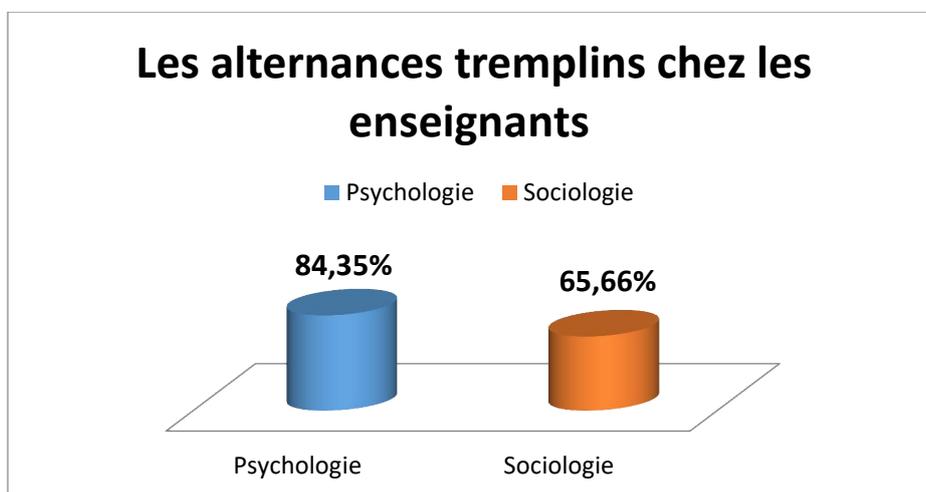
Nous avons remarqué que les alternances de communication ou relais chez les apprenants de psychologie et de sociologie occupent des places totalement différentes. Ainsi, les apprenants de psychologie n'ont produits que 22 occurrences représentant 88 % des interventions, contrairement à 33 occurrences pour 46,47 % chez leurs homologues en sociologie.

Nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que les apprenants de psychologie « évitent » de s'engager dans des conversations assez longues, exigeant plus de ressources langagières, se limitant ainsi à des réponses très courtes, parfois sous forme d'un seul mot.

De leur côté, les apprenants de sociologie sont plus « interactifs » : ils donnent des réponses, commentent et prennent parfois position par rapport à des exemples personnels, chose qui favorise les débats dans les interactions de type vertical (enseignant/apprenants) ou même horizontal (apprenant/apprenant).

5.2 Les alternances tremplins :

- Chez les enseignants :

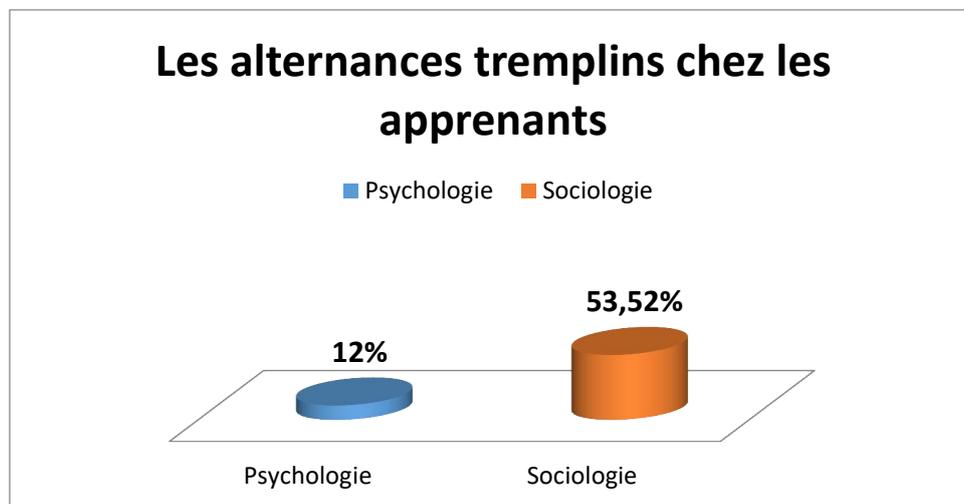


Les alternances d'apprentissage ou tremplin constituent le noyau dur dans les discours des enseignants de psychologie et de sociologie. Cette présence massive se reflète par 302 occurrences en psychologie, représentant 84,35 % du total des alternances, et de 192 occurrences pour 65,66 % en sociologie.

Le taux très élevé en psychologie pourrait s'expliquer par les discours longs et complexes des enseignants, voulant ainsi apporter des informations, vérifier la compréhension, et même guider les apprenants (en épelant ou en traduisant les concepts importants dans le cours).

Il en va de même pour les enseignants de sociologie où nous remarquons un taux moins important que dans le premier département, sans doute à cause de leur engagement dans des échanges communicatifs, surtout dans le module de statistique.

- Chez les apprenants :



Du côté des apprenants, nous pouvons constater une grande différence quant aux résultats des deux départements.

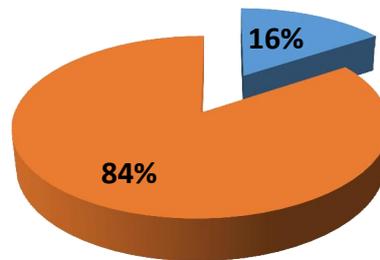
En effet, nous avons recensé uniquement 03 occurrences en psychologie, représentant 12 % des alternances tremplins par rapport à 38 occurrences en sociologie avec un taux de 53,52 %.

Cet écart est sans doute dû, comme nous l'avons déjà démontré au taux très faible de participation en psychologie, compensé par un discours « dominant » des enseignants, contrairement aux apprenants de sociologie qui remplissent des fonctions d'explication, de vérification et parfois de balises de dysfonctionnement.

Bilan :

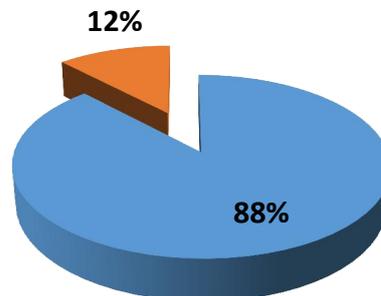
Dimension didactique chez les enseignants en psychologie

■ les alternances relais ■ les alternances tremplins



Dimension didactique chez les apprenants en psychologie

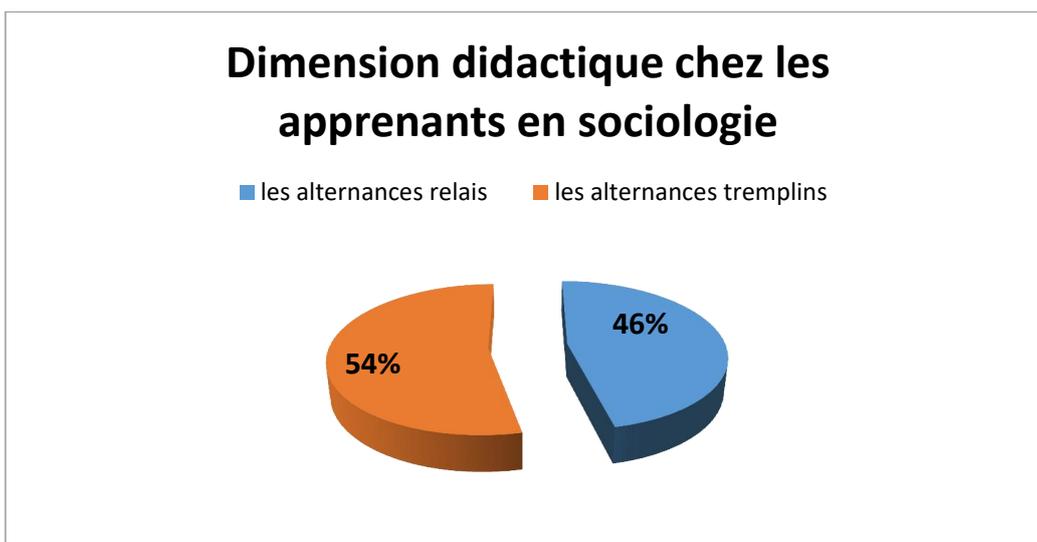
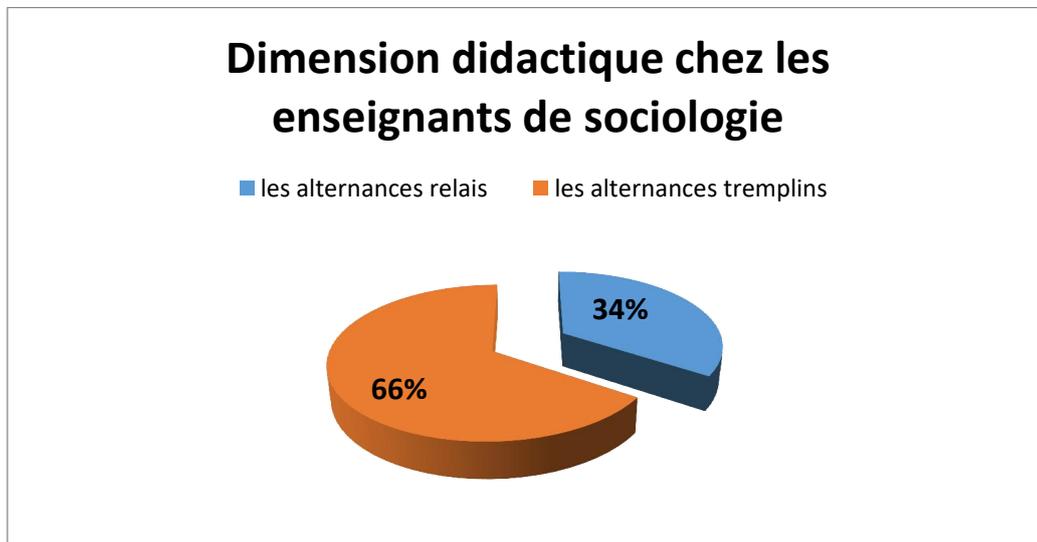
■ les alternances relais ■ les alternances tremplins



Nous pouvons remarquer que les résultats sont contradictoires au sein du département de psychologie. En effet, les alternances tremplins et relais s'attribuent des places différentes selon qu'on se place du côté des enseignants ou des apprenants.

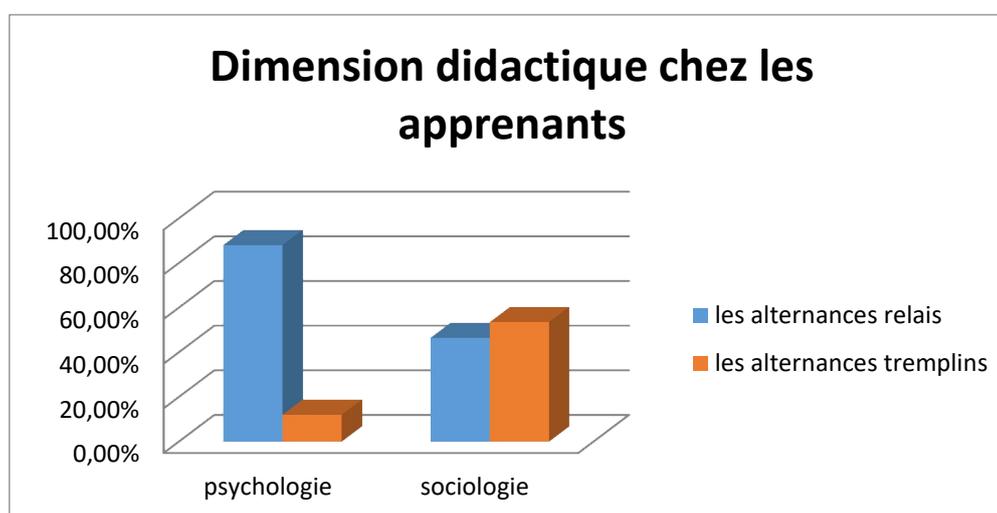
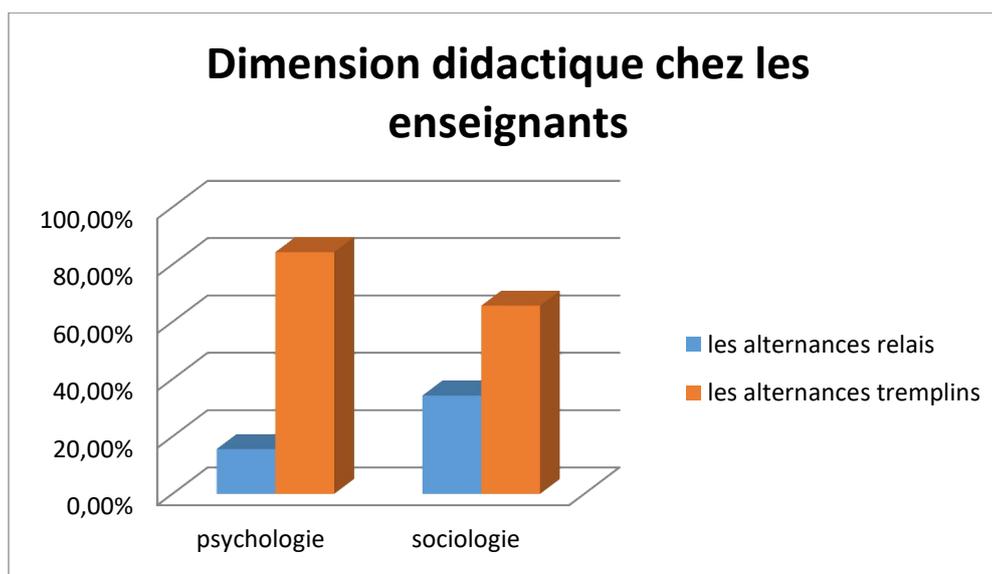
Nous avons enregistré ainsi un taux élevé des alternances tremplins dans le discours des enseignants (84%), constituées essentiellement d'explications ou de reformulation, pour seulement 16% d'alternances relais. Parallèlement à cela, nous avons constaté que les apprenants ont tendance à utiliser beaucoup plus les alternances relais (88%), sous forme de réponses aux questions

formulées par leurs enseignants et ce, par rapport à 12% d'alternances tremplins. Ainsi, le discours des apprenants est caractérisé par de rares implications, face à un discours souvent long des enseignants.



Les alternances relais et tremplins occupent des places assez équilibrées dans les productions des différents interactants en sociologie. Nous avons relevé ainsi pour les alternances relais 34% chez les enseignants pour 46% chez les apprenants. Les alternances tremplins vont dans le même sens avec 66% chez les enseignants et 54% chez les apprenants.

Ces résultats nous confirment que les cours de sociologie sont plus orientés vers des constructions collectives de sens, où les explications et argumentations vont de pair avec les autres tâches pédagogiques.



Les graphiques comparatifs de la dimension didactique de l'alternance codique dans les productions des deux départements nous montrent clairement des variables surtout chez les apprenants. En effet, nous pouvons constater que les étudiants de psychologie affichent un taux très élevé pour les alternances relais, contrairement à ceux de la sociologie qui manifestent un certain équilibre dans les deux.

Ces différences résident selon nous au degré d'implication dans les cours en question, où il s'agit d'étudiants interactifs dans le cas de la sociologie, contrairement à ceux de la psychologie qui ne s'impliquent pas personnellement et se contentent de répondre aux questions formulées par leurs enseignants.

Chapitre 03 : Analyse quantitative

Résumé de psychologie

cours	Théories du développement (1 ^{re} année)			
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard. - Arabe dialectal. - Français. - Anglais. 			
			Nombre d'occurrences Enseignants/Apprenants	
Alternance codique	Formes	-Français/arabe dialectal.	00	00
		-Français/arabe standard.	00	00
		-Arabe standard/arabe dialectal.	05	00
		-Arabe standard/arabe dialectal/français.	03	00
		-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	02	00
	Types	-Intra-phrastique.	08	00
		-Inter-phrastique.	02	00
		-Extra-phrastique.	00	00
Fonctions	-Citation.	00	00	
	-Interjection.	00	00	
	-Rétération.	01	00	
	-Personnalisation du message.	02	00	
	-Désignation d'un interlocuteur.	00	00	
	-Modalisation du discours.	01	00	
Morphosyntaxe	-Les verbes.	00	00	
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	00	00	
	-Les conjonctions de coordination.	01	00	
	-Les adverbes.	00	00	
	-Les noms.	03	00	
	-Les connecteurs logiques.	00	00	
Dimension didactique	-Les alternances relais.	00	00	
	-Les alternances tremplins.	10	00	

Chapitre 03 : Analyse quantitative

cours	Psychanalyse (1 ^{re} année)			
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard. - Arabe dialectal. - Français. 			
			Nombre d'occurrences Enseignants/Apprenants	
Alternance codique	Formes	-Français/arabe dialectal.	14	00
		-Français/arabe standard.	04	01
		-Arabe standard/arabe dialectal.	55	02
		-Arabe standard/arabe dialectal/français.	25	00
		-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	00	00
	Types	-Intra-phrastique.	79	03
		-Inter-phrastique.	17	00
	-Extra-phrastique.	02	00	
Fonctions	-Citation.	02	00	
	-Interjection.	01	00	
	-Réitération.	05	00	
	-Personnalisation du message.	09	00	
	-Désignation d'un interlocuteur.	07	00	
	-Modalisation du discours.	16	00	
Morphosyntaxe	-Les verbes.	07	00	
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	02	00	
	-Les conjonctions de coordination.	01	00	
	-Les adverbes.	17	01	
	-Les noms.	31	00	
	-Les connecteurs logiques.	10	00	
Dimension didactique	-Les alternances relais.	08	03	
	-Les alternances tremplins.	90	00	

Chapitre 03 : Analyse quantitative

cours	Psychologie générale (1 ^{re} année)			
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard. - Arabe dialectal. - Français. - Anglais. 			
			Nombre d'occurrences Enseignants/Apprenants	
Alternance codique	Formes	-Français/arabe dialectal.	05	03
		-Français/arabe standard.	04	00
		-Arabe standard/arabe dialectal.	43	13
		-Arabe standard/arabe dialectal/français.	27	00
		-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	01	00
	Types	-Intra-phrastique.	62	15
		-Inter-phrastique.	22	01
	-Extra-phrastique.	00	00	
Fonctions	-Citation.	01	00	
	-Interjection.	01	00	
	-Réitération.	08	00	
	-Personnalisation du message.	04	01	
	-Désignation d'un interlocuteur.	02	09	
	-Modalisation du discours.	19	02	
Morphosyntaxe	-Les verbes.	03	00	
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	06	01	
	-Les conjonctions de coordination.	11	00	
	-Les adverbes.	08	00	
	-Les noms.	21	03	
	-Les connecteurs logiques.	02	00	
Dimension didactique	-Les alternances relais.	15	13	
	-Les alternances tremplins.	69	03	

Chapitre 03 : Analyse quantitative

cours	Psychopathologie (2° année)			
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard. - Arabe dialectal. - Français. 			
			Nombre d'occurrences Enseignants/Apprenants	
Alternance codique	Formes	-Français/arabe dialectal.	50	01
		-Français/arabe standard.	17	01
		-Arabe standard/arabe dialectal.	71	04
		-Arabe standard/arabe dialectal/français.	28	00
		-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	00	00
	Types	-Intra-phrastique.	137	06
		-Inter-phrastique.	29	00
	-Extra-phrastique.	00	00	
Fonctions	-Citation.	05	00	
	-Interjection.	02	00	
	-Rétération.	18	00	
	-Personnalisation du message.	16	00	
	-Désignation d'un interlocuteur.	03	02	
	-Modalisation du discours.	17	00	
Morphosyntaxe	-Les verbes.	19	01	
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	28	00	
	-Les conjonctions de coordination.	06	00	
	-Les adverbes.	07	01	
	-Les noms.	62	01	
	-Les connecteurs logiques.	07	00	
Dimension didactique	-Les alternances relais.	33	06	
	-Les alternances tremplins.	133	00	

Chapitre 03 : Analyse quantitative

Résumé de sociologie

cours	Sociologie générale (1 ^{re} année)			
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard. - Arabe dialectal. - Français. 			
		Nombre d'occurrences Enseignants/Apprenants		
Alternance codique	Formes	-Français/arabe dialectal.	09	03
		-Français/arabe standard.	02	01
		-Arabe standard/arabe dialectal.	54	44
		-Arabe standard/arabe dialectal/français.	18	01
		-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	00	00
	Types	-Intra-phrastique.	73	44
		-Inter-phrastique.	08	05
		-Extra-phrastique.	02	00
Fonctions	-Citation.	00	01	
	-Interjection.	03	00	
	-Rétération.	03	00	
	-Personnalisation du message.	04	01	
	-Désignation d'un interlocuteur.	09	05	
	-Modalisation du discours.	13	13	
Morphosyntaxe	-Les verbes.	05	01	
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	01	00	
	-Les conjonctions de coordination.	07	00	
	-Les adverbes.	01	00	
	-Les noms.	11	04	
	-Les connecteurs logiques.	06	01	
Dimension didactique	-Les alternances relais.	34	13	
	-Les alternances tremplins.	49	36	

Chapitre 03 : Analyse quantitative

cours	Méthodologie de la recherche (2 ^e année)			
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard. - Arabe dialectal. - Français. 			
			Nombre d'occurrences Enseignants/Apprenants	
Alternance codique	Formes	-Français/arabe dialectal.	01	00
		-Français/arabe standard.	02	00
		-Arabe standard/arabe dialectal.	45	00
		-Arabe standard/arabe dialectal/français.	05	00
		-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	00	00
	Types	-Intra-phrastique.	53	00
		-Inter-phrastique.	04	00
		-Extra-phrastique.	00	00
	Fonctions	-Citation.	01	00
		-Interjection.	01	00
-Réitération.		02	00	
-Personnalisation du message.		03	00	
-Désignation d'un interlocuteur.		02	00	
Morphosyntaxe	-Modalisation du discours.	09	00	
	-Les verbes.	00	00	
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	00	00	
	-Les conjonctions de coordination.	00	00	
	-Les adverbes.	02	00	
	-Les noms.	07	00	
Dimension didactique	-Les connecteurs logiques.	00	00	
	-Les alternances relais.	00	00	
	-Les alternances tremplins.	57	00	

Chapitre 03 : Analyse quantitative

cours	Statistique (3 ^e année)			
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard. - Arabe dialectal. - Français. 			
			Nombre d'occurrences Enseignants/Apprenants	
Alternance codique	Formes	-Français/arabe dialectal.	05	01
		-Français/arabe standard.	05	00
		-Arabe standard/arabe dialectal.	93	13
		-Arabe standard/arabe dialectal/français.	22	02
		-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	00	00
	Types	-Intra-phrastique.	106	15
		-Inter-phrastique.	19	00
	-Extra-phrastique.	00	01	
Fonctions	-Citation.	04	00	
	-Interjection.	01	01	
	-Réitération.	03	00	
	-Personnalisation du message.	15	05	
	-Désignation d'un interlocuteur.	34	07	
	-Modalisation du discours.	09	00	
Morphosyntaxe	-Les verbes.	02	00	
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	04	03	
	-Les conjonctions de coordination.	01	00	
	-Les adverbes.	03	00	
	-Les noms.	24	03	
	-Les connecteurs logiques.	00	00	
Dimension didactique	-Les alternances relais.	57	16	
	-Les alternances tremplins.	68	00	

Chapitre 03 : Analyse quantitative

cours	Statistique (3 ^e année)			
Langues en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Arabe standard. - Arabe dialectal. - Français. 			
			Nombre d'occurrences Enseignants/Apprenants	
Alternance codique	Formes	-Français/arabe dialectal.	00	00
		-Français/arabe standard.	06	00
		-Arabe standard/arabe dialectal.	24	06
		-Arabe standard/arabe dialectal/français.	05	00
		-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	00	00
	Types	-Intra-phrastique.	34	06
		-Inter-phrastique.	01	00
		-Extra-phrastique.	00	00
Fonctions	-Citation.	00	00	
	-Interjection.	00	00	
	-Réitération.	01	00	
	-Personnalisation du message.	05	00	
	-Désignation d'un interlocuteur.	02	03	
	-Modalisation du discours.	05	01	
Morphosyntaxe	-Les verbes.	00	00	
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	00	00	
	-Les conjonctions de coordination.	04	00	
	-Les adverbes.	04	00	
	-Les noms.	01	00	
	-Les connecteurs logiques.	00	00	
Dimension didactique	-Les alternances relais.	12	04	
	-Les alternances tremplins.	23	02	

Chapitre 03 : Analyse quantitative

Résultats de la recherche

Psychologie							
		Nombre d'occurrences		Total		Pourcentage (%)	
		E	A	E	A	E	A
Formes	-Français/arabe dialectal.	69	04	358	25	19,27	16,00
	-Français/arabe standard.	29	02			8,10	8,00
	-Arabe standard/arabe dialectal.	174	19			48,60	76,00
	-Arabe standard/arabe dialectal/français.	83	00			23,18	00
	-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	03	00			0,83	00
Types	-Intra-phrastique.	286	24	358	25	79,88	96
	-Inter-phrastique.	70	01			19,55	4
	-Extra-phrastique.	02	00			0,55	00
Fonctions	-Citation.	08	00	127	14	6,29	00
	-Interjection.	04	00			3,14	00
	-Rétération.	19	00			14,96	00
	-Personnalisation du message.	31	01			24,40	7,14
	-Désignation d'un interlocuteur.	12	11			9,44	78,57
	-Modalisation du discours.	53	02			41,73	14,28
Morphosyntaxe	-Les verbes.	29	01	252	08	11,50	12,50
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	36	01			14,28	12,50
	-Les conjonctions de coordination.	19	00			7,53	00
	-Les adverbes.	32	02			12,69	25
	-Les noms.	117	04			46,42	50
	-Les connecteurs logiques.	19	00			7,53	00
	Dimension didactique	-Les alternances relais.	56			22	358
-Les alternances tremplins.		302	03	84,35	12		

E = Enseignant

A= Apprenant

Chapitre 03 : Analyse quantitative

Sociologie							
		Nombre d'occurrences		Total		Pourcentage (%)	
		E	A	E	A	E	A
Formes	-Français/arabe dialectal.	15	04	300	71	5,00	5,63
	-Français/arabe standard.	15	01			5,00	1,40
	-Arabe standard/arabe dialectal.	220	63			73,33	88,73
	-Arabe standard/arabe dialectal/français.	50	03			16,66	4,22
	-Arabe standard/arabe dialectal/anglais.	00	00			00	00
Types	-Intra-phrastique.	266	65	300	71	88,66	91,54
	-Inter-phrastique.	32	05			10,66	7,04
	-Extra-phrastique.	02	01			0,66	1,40
Fonctions	-Citation.	05	01	129	37	3,87	2,70
	-Interjection.	05	01			3,87	2,70
	-Rétération.	09	00			6,97	00
	-Personnalisation du message.	27	06			20,93	16,21
	-Désignation d'un interlocuteur.	47	15			36,43	40,54
	-Modalisation du discours.	36	14			27,90	37,83
Morphosyntaxe	-Les verbes.	07	01	83	12	8,43	8,33
	-Les adjectifs qualificatifs/numéraux.	05	03			6,02	25
	-Les conjonctions de coordination.	12	00			14,45	00
	-Les adverbes.	10	00			12,04	00
	-Les noms.	43	07			51,80	58,33
	-Les connecteurs logiques.	06	01			7,22	8,33
	Dimension didactique	-Les alternances relais.	103			33	300
-Les alternances tremplins.		197	38	65,66	53,52		

E = Enseignant

A= Apprenant

Conclusion partielle :

L'examen quantitatif des résultats obtenus dans les départements de psychologie et de sociologie nous a permis de découvrir que les types d'alternances codiques connaissent une sorte de hiérarchisation prononcée, si bien que c'est l'intra-phrastique qui domine largement les autres types, que ce soit chez les enseignants ou même pour les apprenants.

Deuxièmement, la modalisation du discours est la fonction la plus présente dans les productions des enseignants de psychologie. Elle traduit un discours unilatéral comportant beaucoup de précisions et de clarifications. Contrairement à cela, la désignation d'un interlocuteur constitue la fonction principale chez les enseignants de sociologie, traduisant ainsi un effort visant à rendre le cours plus interactif.

Troisièmement, les recours aux noms est très fréquent dans les deux départements et chez tous les interactants. Ils constituent le moyen le plus privilégié pour introduire des concepts liés à la discipline.

Enfin, les alternances d'apprentissage ou tremplins forment le noyau dur en psychologie. Elles pourraient s'expliquer par les discours longs, complexes et riches en langue française. Cette situation a engendré, selon nous, un faible taux de participation, dû essentiellement à deux éléments : l'incompréhension des éléments présentés, ou simplement à la déficience lexicale en arabe standard et en français. Parallèlement à cela, les alternances relais sont plus observées chez les enseignants de sociologie, qui donne lieu à des évaluations des réponses, des consignes ou même des compliments.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

En analysant les productions langagières des enseignants et apprenants dans deux départements distincts, nous nous sommes mis en tête dès le départ l'idée que nous serions face à des situations bi-plurilingues, impliquant à la fois des savoirs censés être transmis via la langue matrice, ainsi que d'autres langues et variétés de langues présentes sur le sol algérien.

Notre objectif était non seulement de découvrir ces langues, mais aussi de décrire leur fonctionnement dans une situation d'enseignement/apprentissage pour nous permettre d'établir le profil du département de psychologie et sociologie, ainsi que de procéder à la comparaison des résultats obtenus.

Nous nous sommes fixé comme objectifs d'étudier les langues en présence dans les cours en question, d'extraire les différents types d'alternances codiques d'après la typologie de Poplack (1988), d'identifier leurs fonctions selon Gumperz (1989), de traiter les éléments morphosyntaxiques liés à la langue française, et finalement de cerner les motifs et causes possibles relatifs à l'apparition de ces alternances dans ce contexte bien précis, en se référant aux travaux de Moore (1996, 2006).

Cette étape d'analyse qualitative nous a permis non seulement de comprendre le fonctionnement du code switching dans les cours de psychologie et de sociologie, mais également de procéder à leur recensement dans le but d'établir un bilan statistique et comparatif des productions des enseignants d'une part, et de leurs apprenants de l'autre part.

C'est ainsi que nous avons recueilli un corpus authentique, constitué de cours de psychologie et de sociologie à l'université de Constantine, que nous avons transcrit, traduit et exploité par rapport à notre grille d'analyse.

Quant aux résultats auxquels nous sommes parvenu, nous les résumerons dans ce qui suit :

- La situation de l'enseignement des disciplines se caractérise par un plurilinguisme dans le discours des enseignants et des apprenants et ce,

Conclusion générale

dans les deux départements étudiés. Ainsi, à côté de l'arabe standard ou langue d'enseignement se manifestent d'autres langues : l'arabe dialectal étant très présent dans tous types de construction du discours en interaction, il occupe une place de choix et semble être un pilier indiscutable dans les différents échanges enseignants/apprenants.

Nous avons ainsi déterminé son emploi dans les explications, les questions ou les demandes, ainsi que dans les remarques ou consignes.

- La langue française est tout aussi présente, surtout en psychologie. Elle semble indiquer le parcours de la formation des enseignants en question, qui manifestent dans ce cas une parfaite maîtrise quant aux différentes structures langagières employées dans les cours où l'introduction des concepts ou des pathologies se fait quasi totalement en langue française, contrairement aux enseignants de sociologie qui, selon nos résultats, préfèrent traduire ces notions en question.
- Le recours à la langue anglaise est très rare en psychologie, voire inexistant en sociologie. Il reflète dans ce cas d'un anglicisme portant sur des mots tels que « OK » ou « yes ».

Concernant les types d'alternances codiques employés dans les cours, nous avons découvert que ceux-ci connaissent une sorte de hiérarchisation prononcée, si bien que c'est l'intraphrastique qui domine largement les autres types, que ce soit chez les enseignants ou même pour les apprenants. Les segments relevés en langue française sont surtout observés en psychologie, allant ainsi de simples va-et-vient entre les langues en respectant la structure de la langue d'enseignement, au mélange des langues.

- L'alternance codique inter-phrastique occupe une seconde place. Elle est plus observée en psychologie qu'en sociologie et introduit souvent l'effort des enseignants, cherchant ainsi à simplifier ou à reformuler leurs idées.

Conclusion générale

- L'alternance codique extra-phrastique est très peu utilisée dans les deux départements et quasi inexistante chez les apprenants. Elle donne lieu dans ces cas à des segments d'ordre religieux, servant soit à féliciter un apprenant ou présenter un commentaire personnel.

En observant les fonctions de l'alternance codique, nous avons constaté que :

- La citation est très peu représentée dans les discours des enseignants et encore moins chez leurs apprenants. Elle indique essentiellement des propos rapportés au style direct, que ce soit en arabe dialectal en français.
- L'interjection est la moins présente parmi les six fonctions du Gumperz. Elle remplit une fonction phatique servant soit à chercher l'approbation, à attirer l'attention sur l'importance d'une idée, ou même à rétablir l'ordre dans la classe.
- La réitération se représente différemment chez les enseignants. Elle touche beaucoup plus ceux de la psychologie, traduisant ainsi un effort de reformulation ou de traduction, compensant ainsi le manque d'interactivité avec leurs apprenants.
- La personnalisation du message occupe une place relativement importante dans le discours des enseignants. Elle traduit soit une prise de position, ou même un procédé visant à illustrer une démarche personnelle et raisonnée par rapport à des tâches à accomplir ou des exercices des statistiques à résoudre. Du côté des apprenants, elle est plus présente dans le discours des apprenants de sociologie, remplissant ainsi une fonction de vérification des résultats obtenus.
- La désignation d'un interlocuteur est très fortement représentée chez les enseignants de sociologie qu'en psychologie. Elle indique clairement l'effort fourni par les enseignants, visant à rendre le cours plus interactif. Par opposition, cette fonction est fortement représentée chez les apprenants de psychologie, sous forme de questions adressées à

Conclusion générale

leurs enseignants, qui signalent selon notre perception des difficultés à comprendre un discours souvent long et complexe.

- La modalisation du discours est la fonction la plus présente chez les enseignants de psychologie. Elle traduit un discours unilatéral, comportant beaucoup de précisions et clarifications. Contrairement à cela, la modalisation occupe une place importante chez les apprenants de sociologie, sans doute liée à leurs efforts interactifs, constitués d'explications et de précisions et même des tentatives d'argumentations.

L'analyse des aspects morphosyntaxiques nous a permis de découvrir que :

- Le recours aux verbes en langue française est plus fréquent en psychologie qu'en sociologie. Les enseignants varient les temps et les modes en l'adaptant au contexte et discours (**j'aimerais bien, il faut garder...**). Par opposition, nous avons remarqué que les apprenants des deux départements utilisent très rarement ces verbes, préférant ainsi l'arabe dialectal par souci de facilité (*gual annou...*).
- Les enseignants de psychologie utilisent beaucoup plus les adjectifs qualificatifs ou numéraux que ceux de la sociologie (**tranquille, évolutif, dix-huit modules...**). Ils s'en servent surtout pour décrire les cas pathologiques. Quant aux apprenants, ces adjectifs sont presque uniquement employés pour indiquer les valeurs numériques (**trois groupes...**).
- Les conjonctions de coordination sont aussi plus employées par les enseignants de psychologie, servant à indiquer la conséquence, l'opposition ou tout simplement la liaison (**mais, donc...**).
- Tout comme les autres catégories grammaticales, les enseignants de psychologie emploient plus les adverbes d'affirmation ou de négation, allant à ceux de la conséquence ou la manière (**alors, surtout, non...**).

Conclusion générale

Par ailleurs, les apprenants emploient très rarement ces adverbes, préférant ainsi leurs équivalents en langue maternelle ou standard.

- Les noms constituent la catégorie grammaticale la plus relevée dans notre corpus, surtout en psychologie. Ces morphèmes lexicaux varient en genre et en nombre (**les parents, la publicité, un directeur...**). ce non-marquage se reflète par des substantifs employés avec ou sans articles en français, et parfois mêmes accompagnés d'articles en arabe dialectal (*el masque, al modèle...*).
- Les connecteurs logiques sont plus présents dans les productions langagières des enseignants de psychologie que ceux de sociologie. En effet, ce recours dénote leurs capacités à articuler leurs discours et son adaptation au contexte didactique ou pédagogique (**d'abord, d'ailleurs...**).

En ce qui concerne la dimension didactique de l'alternance codique, nous avons pu déterminer que :

- Les alternances de communication ou relais produites par les enseignants se présentent surtout en sociologie. Conséquence des interactions verbales, elles donnent lieu surtout à des fonctions d'évaluation des réponses, des ordres ou avertissements, et même des compliments. Chez les apprenants, ces alternances occupent des statuts différents : ces alternances constituent majoritairement les interventions en psychologie, se présentant comme brèves, n'impliquant pas ainsi beaucoup de ressources langagières.
- Les alternances d'apprentissage ou tremplin forment le noyau dur dans les productions des enseignants. Surtout en psychologie, elles pourraient s'expliquer par les discours longs et complexes des enseignants. En ce qui concerne les apprenants, ces alternances sont beaucoup plus observées en sociologie, où ces derniers remplissent des fonctions d'explication et de vérification.

Conclusion générale

Au terme de ce travail, ces affirmations s'imposent :

- L'alternance codique est omniprésente dans les pratiques langagières des enseignants et apprenants de psychologie et de sociologie.
- Nous sommes face à une situation où les enseignants de psychologie sont beaucoup plus tournés vers le discours unilatéral, riche en langue française, ce qui a engendré selon nous, un faible taux de participation dû essentiellement soit à l'incompréhension des éléments présentés, ou tout simplement par déficience lexicale en arabe standard et en français.
- Les enseignants de sociologie, quant à eux, sont plus interactifs, ils utilisent peu de mots en français, constitués principalement d'emprunts ou de traduction, par rapport à un discours où l'arabe dialectal joue un rôle prépondérant, ce qui est d'après nous la raison de l'implication personnelle des apprenants dans les cours en question.

Enfin, il convient de dire que notre réflexion sur l'alternance codique dans un cadre lié à l'enseignement des disciplines ne peut être close. Ainsi, nous avons voulu présenter dans cette recherche les pratiques langagières des enseignants et des apprenants en psychologie et en sociologie, et ce, à partir d'un corpus restreint, constitué exclusivement d'enregistrements audio de ces cours, ce qui pourrait être enrichi ultérieurement par des entretiens ou même des questionnaires, visant à mieux cerner ce phénomène, et expliquant les choix et les représentations des différents interactants.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux :

APPEL. R, MUYSKEN. P, (1987), *Language Contact and Bilingualism*, Amsterdam Academic Archive.

AUER. P, (1998), *Code switching in Conversation : Language, Interaction and Identity*, Routledge.

BAUDE. O, (2006), *Corpus oraux*, Presse Universitaire d'Orléans, CNRS éditions.

BENRABEH. M, (1999), *Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique*, Séguier.

BLANC. M, HAMERS. F, (1983), *Bilingualité et Bilinguisme*, Bruxelles, Margada.

BLANCHET. P, (2000), *La linguistique de terrain : Méthode et théorie, un approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes.

BOURDIEU. P, (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard.

BOURDIEU. P, (2012), *Sociologie de l'Algérie*, PUF.

BOYER. H, (éd), (1997), *Plurilinguisme: « contact » ou « conflit » des langues ?*, l'Harmattan.

BOYER. H (éd), (2004), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratiques, représentations et gestions*, l'Harmattan.

CALVET. L-J, (2011), *La sociolinguistique*, PUF, Paris.

CANUT. C , CAUBET. P, (2000), *Comment les langues se mélangent : code switching en francophonie*, l'Harmattan.

CASTELLOTI. V, (2001), *d'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publication de l'Université de Rouen.

CAUSA. M, (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*, Peter Lang.

CAVALLI. M, (2005), *Education bilingue et plurilinguisme, le cas du Val d'Aoste*, collection LAL, Didier, Paris.

CHACHOU. I, (2013), *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*, L'Harmattan.

CHERRAD-BENCHEFRA.Y, DEBOV. V, DERRADJI. Y, QUEFFELEC. A, SMAALI-DEKDOUK. D, (2002), *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Duculot.

CONSEIL de l'EUROPE, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

COSTE. D, MOORE. D, ZARATE. G, (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

DABENE. L, (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.

GARDNER-CHLOROS. P, (2009), *code switching*, Cambridge University Press.

GUMPERZ. J, HYMES. D, (1972), *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart, ans Winston, New York.

GUMPERZ. J, (1989), *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, l'Harmattan.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (1996), *La conversation*, Collection Memo, Edition du Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (1998), *Les Interactions Verbales, I/ Approches interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (2005), *Le discours en interactions*, Amand Colin.

- LUDI. G, PY. B, (2002), *Etre bilingue*, Peter Lang, New York.
- MANGEAU. P, (2008), *Réaliser son mémoire ou sa thèse*, Presses de l'Université du Québec.
- MARTINEZ. P, DOEHLER-PEKAREK.S, (2000), *La notion de contact de langue en didactique*, Notion en Question, n : 04.
- MATTHEY. M, (1995), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang.
- MOESCHLER. J, (1996), *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Armand Colin, Paris.
- MOORE. D, (2006), *Plurilinguisme et école*, collection LAL, DIDIER, Paris.
- MOORE. D, (2008), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, Berne.
- MOREAU. M-L, (1997), *Sociolinguistique : concepts de base*, Belgique, Margada.
- MYERS-SCOTTON. C, (1993), *Social motivations for code switching : Evidence from Africa*, Clarendon Press, Oxford.
- PRUDENT. L-F, TUPIN. F, WHARTON. S, (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern.
- SANDRE. M, (2013), *Analyser les discours oraux*, Arman Colin, Paris.
- SARFATI. G-E, (1997), *Éléments d'analyse du discours*, Nathan.
- STOLTZ. J, (2011), *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE : Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*, Presse universitaire de Linnaeus.
- TALEB IBRAHIMI. K, (1997), *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Dar El Hikma, Alger.

TRAVERSO. V, (1999), *L'analyse des conversations*, Nathan Université.

VION. R, (2000), *La communication Verbale, Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, Réédition.

ZIAMARI. K, (2008), *Le code switching au Maroc : l'arabe marocain au contact du français*, L'Harmattan.

ZONGO. B, (2004), *Le parler ordinaire multilingue à Paris : Ville et alternance codique*, L'Harmattan.

Articles :

AIT DAHMANE. K, (2009), « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction » in *Synergies Algérie* n : 05, pp.151-158.

AUER. P, (1984), « Referential problems in conversation », in *Journal of pragmatics*, numéro 8, pp.627-648.

BARILLOT. N, (2001), « code switching arabe marocain/ français : remarques générales et aspect prosodique » in *Comment les langues se mélangent. Code switching en francophonie*, Paris, L'Harmattan, pp. 119-134.

BENSALAH. A (1998), « L'alternance de langues comme marqueur du changement des genres discursifs et de l'accentuation de l'intersubjectivité » in *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, sous la direction de A. Queffelec, pp. 39-49.

BIANCHINI. L, (2007), « L'usage du français au Maghreb » in *Constellations francophones*, n : 07.

BILGER. M, (1999), « quelques problèmes autour de la représentation des données orales », in *Barbérís*, pp.181-193.

BILGER. M, BLANCHE-BENVENISTE. Cl, (1999), « Français parlé – oral spontané. Quelques réflexions », in *RFLA*, dossier L'oral spontané, vol. IV-2, pp.21-30.

BLANCHE-BENVENISTE. C, « Corpus de français parlé », in *Bilger M*, pp. 15-25.

CALVET. L-J, (2003) « WEINREICH, Les contacts de langues et la sociolinguistique » in *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, Sous la direction de Jacqueline Billiez, L'Harmattan.

CAMBRONE. S, (2004), « Contact de langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? » in *Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français*.

CARPITELLI. E, (2010), « repenser la linguistique de contact : à propos de Uriel Weinreich », in *Journal of Language Contact* n : 3, www.jlc-journal.org.

CAUBET. D, (2001), « comment appréhender le code switching », in *comment les langues se mélangent. Code switching en francophonie*, Paris, L'Harmattan, pp. 21-32.

CAUSA. M, (1996) « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant, entre transmission de connaissances et interaction », in *Les Carnets du Cediscor*, N :04, pp. 111-129.

CAUSA. M, (2007), « Enseignement bilingue, l'indispensable alternance codique » in *le Français Dans le Monde* n : 345.

CHAUDENSON. R, (1997), « Continuum » in *Sociolinguistique concepts de base*, Belgique, Mardaga.

COSTE. D, (1997), « Alternances didactiques » in *Étude de linguistique appliquée* n : 108, pp 393-400, Didier Érudition, Paris.

COSTE. D, (2006), « De la classe bilingue à la l'éducation plurilingue. » in *le Français Dans le Monde* n : 345.

DERRADJI. Y, (1997), « Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie » in *Actes du colloque le Français parlé en Afrique*, Publications de l'Université de Provence, Aix en Provence.

DERRADJI. Y, (1999), « Le français en Algérie : langue emprunteuse et langue empruntée », in le *Français en Afrique* n : 13.

DERRADJI. Y, (2001), « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » in le *Français en Afrique* n : 15.

EHRHART. S, (2003), « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève », Sarre, 13p.

FERGUSON. C-A, (1959), « Diglossia », in *Word*, vol.15, pp.325-340.

HAMERS. J, (1997), « Contact de langue » in *Sociolinguistique concepts de base*, Belgique, Mardaga, pp. 94-100

JOUILLARD. C, (2007), « Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive » in *Langage et Société* n° 121-122, pp.235-245.

KHERBACHE. A, (2009), « Alternance des codes dans les pratiques socio- discursives ou répertoire langagier limité ? » in *Synergies Algérie* n °04, pp.91-98.

KREMnitz. G, (1981), « Du bilinguisme au conflit linguistique : cheminement de termes et de concepts » in *Bilinguisme et Diglossie*, Langage 61, Paris, Larousse, pp. 63-74.

LAHLAH. M, (2009), « L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6^{ème} année primaire dans le cours de français langue étrangère » in *Synergies Algérie* n°5, pp. 159-173.

LUDI. G, (1995), « Parler bilingue et traitements cognitifs », in *Intellectica*, numéro 20, pp. 139-156.

MAARFIA. N, (2008) « L'Alternance codique en classe de français de deuxième année primaire: Entre fonction communicative et fonction didactique », in *Synergies Algérie* n°02, pp : 93-107.

MABROUR. A, (2007), «L’alternance codique arabe/français: emplois et fonctions », in *Constellations francophones*, n : 02, pp.12-20.

MACKEY. W-F, (1997), « Bilinguisme », in *Sociolinguistique concepts de base*, Belgique, Margada, pp. 61-64.

MALEK. A, (2009), « Éléments d’approche sociolinguistique des déclencheurs de l’alternance codique chez les étudiants de l’Université de Mostaganem » in *Synergies Algérie* n : 04, pp.47-56.

MANAA. G, (2000), « Réflexions sur les motivations des changements ou des combinaisons de langues (arabe-chaoui-français) dans le discours des professeurs de français du second degré dans la région de Batna. » in *Tawassul* n : 7, pp. 159-173.

MONDADA. L, (1999), « Alternances des langues et construction de savoirs » in *Les cahiers du Français Contemporain*, pp. 83-98.

MONDADA. L & PEKAREK DOEHLER. S, (2000), « Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l’acquisition des langues? » in, *AIL, l’Acquisition en classe de langue* 12, pp.147-174. Paris.

MOORE. D, (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l’école », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n : 07, pp. 95-121.

MOORE. D, (2001), « une didactique de l’alternance pour mieux apprendre ? » in *éla – revue de didactologie des langues- cultures*, pp. 71-78.

MOORE. D, SIMON, D-L, (2002), « Déréalisation et identité d’apprenants » in, *AIL, l’Acquisition en classe de langue*, Paris, pp.120-143.

MORSLY. D, (1995), « l’Alternance des codes dans la conversation des locuteurs algériens » in *Véronique.D & Vion. R Des savoirs communicationnels, actes du colloque sur « l’Analyse des interactions »*, Publication Université de Provence, pp. 19-29.

MORSLY. D, (2004), « Langue française en Algérie : aménagement linguistique et mise en œuvre des politiques linguistiques » in *Revue d'Aménagement Linguistique*.

MYERS-SCOTTON. C, (1998), « A theoretical introduction to the markedness model. » In C. Myers-Scotton (ed.) *Codes and consequences. Choosing linguistic varieties*. New York and Oxford: Oxford University Press.

NTAHONKIRIYE. M, (1999), « Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternance intralexicales produites par les bilingues français- kirundi » in *Revue Québécoise de linguistique*, Vol. 27, n : 01, pp. 89-106.

POPLACK. S, SANKOFF. D, (1988), « Code switching » in *Sociolinguistics : an international handbook of the science of language and society*, Vol. 2, pp.1174-1180.

SADI. N, (2010), « L'Alternance codique dans une émission radiophonique algérienne » in *Synergies Algérie* n : 10, pp. 259-273.

SPAETH. V, (2010), « Le français au contact des langues : présentation », in *Langue française*, n : 167, pp.3-12.

TALEB-IBRAHIMI. K, (1998), « De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, J. Billiez (dir.), Lidilem, Université de Grenoble 3, pp. 291-298.

TALEB-IBRAHIMI. K, (2004), « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », in *L'année du Maghreb*, CNRS édition, pp. 207-218.

THIAM. M, (1997), « L'alternance codique » in *Sociolinguistique concepts de base*, Belgique, Mardaga.

TORRAS. M-C, GAFARANGA. J, (2002), « Social identities and language alternation in non-formal institutional bilingual talk : Trilingual

service encounters in Barcelona », in *Language and Society*, N : 31-04, pp.527-548.

TRAVERSO. V, (2007), « Pratiques communicatives en situation : objets et méthode de l'analyse d'interaction », in *Recherche en soins infirmiers*, N :89, pp. 21-32.

VERDELHAN-BOURGADE. M, (2007) « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches » in *Tréma* 28.

VINCENT. D, (2001) « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation » in *Revue Québécoise de Linguistique RQL*, n : 01, Montréal.

Thèses et mémoires :

ALI-BENCHARIF. M-Z, (2009), « L'alternance codique arabe dialectal/ français dans les conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/ non immigrés », thèse de doctorat, Université Abou-Bakr Belkaïd.

DEGACHE. C, (2006), « Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues », dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal, Grenoble.

DUARTE. R, (2010), « le recours à la L1 et l'alternance codique : un obstacle ou un appui ? Analyse d'interactions entre apprenants en classe de L2 », thèse de doctorat, Université du Maine.

KHADRAOUI. E, (2015), « L'alternance codique : un mode d'expression identitaire chez les jeunes issus de l'immigration algérienne (cas du forum de discussion : Forum-algérie.com) », thèse de doctorat, Université Hadj Lakhdar, Batna.

MILOUDI. I, (2009), « L'alternance codique dans les pratiques langagières des algériens : Cas de l'émission télévisée Saraha Raha », mémoire de magister, Université de Msila.

PITROIPA. B-Y, (2008), « Apprentissage, appropriation et utilisation du français et des langues nationales par les jeunes lettrés du Burkina Faso : le cas des élèves-maîtres », thèse de doctorat, Université de Poitiers.

Sitographie :

BARILLOT. N, (2002), « code switching arabe marocain/ français : stratégie langagière ou simple parler bilingue ? », [http://webs.uvigo.es/ssl/actas 2002/07/04. %20Naima%20Fadil-Barillot.pdf](http://webs.uvigo.es/ssl/actas%202002/07/04.%20Naima%20Fadil-Barillot.pdf).

BOURHIS. R, LEPICQ. D, SACHDEV. I, (2000) « La psychologie sociale de la communication multilingue » in *DiversCité Langues*, <http://www.telugu.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/bourhis/txt.htm>.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (1999), « L'approche interactionniste en linguistique » : Conférence au congrès de la société Japonaise de didactique de français, Université nationale de Matsuyama, [L'approche%20interactionniste%20%20 linguistique.htm](http://www.telugu.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/bourhis/txt.htm).

MONDADA. L, (2007), « Le code switching comme ressource pour l'organisation de la parole en interaction » in *Journal of Language Contact* N° 1, [www. Jlc-journal.org](http://www.jlc-journal.org).

MONDADA. L, (2007), « Code switching et organisation de la participation dans les espaces complexes de travail : Une analyse séquentielle et multimodale », www.dylan-project.org.

NICOLAÏ. R, (2007), « Le contact des langues : Point aveugle du linguistique » in *Journal of Language Contact*, www.jlc-journal.org, pp.2-10.

NICOLAÏ. R, (2007), « Contact des langues et contact dans la langue : Hétérogénéité, construction de l'homogène et émergence du linguistique » in *Journal of Language Contact*, www.jlc-journal.org, pp. 199-221.

TABOURET-KELLER. A, (2008), « Langues en contact : L'expression *contact* comme révélatrice de la *dynamique* des langues.

Persistence et intérêt de la métaphore », in *Journal of Language Contact*,
www.jlc-journal.org, pp. 8-18.

Dictionnaires :

CHARAUDEAU. P, MAINGUENEAU. D, (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

DUBOIS. J & Al, (1997) *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

MOESCHLER. J, REBOUL. A, (1994), *Dictionnaire encyclopédique de Pragmatique*, Seuil, Paris.

Résumé :

L'enseignement des disciplines se base sur l'acquisition de compétences liées à la spécialité elle-même, et implique des savoirs langagiers sensés être véhiculés dans ce cas par l'arabe standard. Or, l'observation a démontré la présence d'autres langues dans le discours des enseignants et de leurs apprenants, faisant apparaître ainsi l'une des manifestations majeures du contact des langues : l'alternance codique.

Notre étude comparative sur *l'étude de l'alternance codique dans les départements de psychologie et de sociologie à l'Université Constantine* tente de comprendre qualitativement et quantitativement le fonctionnement des alternances dans le contexte universitaire algérien, de repérer les langues en présence dans ce contexte, ainsi que de cerner les types et fonctions des alternances dans le discours des enseignants et de leurs apprenants.

Nous essayons également d'expliquer les répercussions didactiques de ces CS, en distinguant les alternances qui relèvent de la communication de celles qui portent sur l'apprentissage.

Mots clés : Enseignement- Alternance codique- Communication- Apprentissage-Apprenants- Didactique des disciplines.

ملخص:

يقوم تعليم التخصصات على تحصيل الكفاءات المرتبطة بالتخصص نفسه، ويقتضي معارف لغوية يفترض نقلها في هذه الحالة بوساطة العربية الفصحى. غير أن الملاحظة بينت حضور لغات أخرى في خطاب المعلمين وخطاب متعلميهم، مما أظهر بالتالي أحد أكبر تجليات اتصال اللغات: التناوب اللغوي

تحاول دراستنا المقارنة حول دراسة التناوب اللغوي في أقسام علم النفس وعلم الاجتماع بجامعة قسنطينة فهم وظيفية التناوبات في السياق الجامعي الجزائري، كيفيا وكميا، وتحديد اللغات الحاضرة في هذا السياق، وكذا تحديد الأنواع والوظائف للتناوبات في خطاب المعلمين وخطاب متعلميهم.

نحاول كذلك شرح الانعكاسات التعليمية لهذه التناوبات اللغوية مع تمييز التناوبات المنوطة بالاتصال عن تلك الملقاة على التعلّم.

الكلمات المفتاحية: تعليم - تناوب لغوي - اتصال - تعلّم - متعلّمون - تعليمية التخصصات.

Abstract:

The teaching of disciplines is based on the acquisition of competences (skills) related to the specialty itself, and implies language skills which are supposed to be conveyed in this case by standard Arabic. However, observation has demonstrated the presence of other languages in the discourse of teachers and their learners, thus arising (showing) one of the major manifestations of language's contact which is coding alternation. Our comparative analysis on the study of coding alternation in the departments of psychology and sociology at Constantine University tries in one hand to understand qualitatively and quantitatively the operation (functioning) of alternations in the Algerian academic context, on the other hand to identify the languages involved in this context, as well as to determine the types and functions of alternations in the discourse of teachers and their learners.

We also try to explain the didactic repercussions of these CSs, distinguishing the alternations that fall under (relate to) communication from those that focus on learning.

Key word: teaching- coding alternation- communication- learning- learners- Didactics of Disciplines.

ANNEXES

Psychologie

Module : les théories du développement (1^{ère} année).

Thème : l'examen du raisonnement logique chez Piaget.

E : qoulna *nebdaw* awel ãamaliya. *Lazemna nebdaw taħlil wa addirasa.* Hadafouna. Hadafouna al asasi fi hadha al ikhtibar houwa *kima qoultelkoum.* Attatalouã ãla. Aw al kachf ãala al attafkir al mantiqi lilachkhaş. Hal *tfahemna wela lala /*

Trad : Nous allons commencer la première opération, il faut que nous commencions l'analyse et l'étude. Notre but, notre but principal dans cet examen est comme je vous l'ai déjà dit, l'observation de, ou la découverte du raisonnement logique des individus, on est d'accord ou pas ?

Ep : naãam oustadh

Trad : oui monsieur

E : mouwaqãin /

Trad : vous signez ?

Ep : hih (rire)

Trad : oui (rire)

E : **yes. Pour l'instant** ãindna *kima qoultelkoum* dalil hiya **total.** *Ālah ma qoultech total /* liana ãindana *machi xxx.* nafterđou *anna kima qoultelkoum le protocole* ay al ajwiba *taã* al banat wa adhoukour wa al aãmar *taãhom* min sana ila *khamstaãch* sana.. *metfahmin /*

Trad : **yes, pour l'instant** nous avons comme je vous l'ai dit un guide qui est le **total**, pourquoi je n'ai pas dit le **total** ? parce que ce n'est pas xxx on suppose que comme je l'ai dit **le protocole** qui veut dire les réponses des filles et des garçons y compris leurs âges d'un an à quinze ans, on est d'accord ?

Ep : *hih*

Trad : oui

E : euh **donc** *lqina* awel *haja dernaha* anana şanafna al aãmar *taãhom*. *hotina hatha taã sita maãa baãdahom* ila akhirih wađha hathi /

Trad : euh **donc** on a trouvé en premier lieu leur classification pas âge, nous avons mis ceux de six ans ensemble, et cetera c'est clair ?

A1 : wađha

Trad : c'est clair

E : **yes**. Alãamaliya athaniya hiya anana nouşanif ayđan dakhel al ãounf. *Wach rañ yeşra / nebdaw* koul mada *wañedha*.

Trad : **yes**, la deuxième opération consiste à classer la violence, qu'est-ce qui va se passer ? nous commençons chaque matière séparément.

Module : psychanalyse (1^{ère} année).

Thème : les différents courants et orientations en psychanalyse.

E : inna.. euh al bouhouth *taâkoun khlaṣ wejdet /*

Trad : la .. euh vos exposés sont prêts ?

A1 : **non** mazal

Trad : non pas encore

E : attahlil annafsi /

Trad : la psychanalyse

Ep : *hih*

Trad : oui

E : *samhini*. Yaouma ghad bi hawlilah sawfa noujri ijtimaân maâa al idara. Maâa al moudir yaouma al khamis. Ijtimaân rouasaa atakhaṣouṣat maâa rousaa al waḥadat. *Ana nahdar mâakoum* bism rais wiḥda fi al âiyadi wa al ortofoniya. Wa ma youhimouk annahou bithn allah moubarmaja âoutlat achita ḥawali *khamstaâch* disambar wa **les contrôles** waḥed ouâachrin janvi. **Cela veut dire que** *rakoum boukkol âandkom* **contrôle TD** al ousbouâ al awel *taâ* disambar. Bimaâna annahou kachf anniqat âinda al oustadh al moutabiq *lazem yabda yatâamar*. Niqat al moucharaka. Moudakhalat. *Dork nchouf* al fawj *hada lakan âandou* niqat iqafiya *wela mazal ma âandou walou*. Al khana *alli tebqa fargha*. *Ay toqâoud tsema dork ki tqoulili a* **madame zidi aw bqa** ousbouâ waḥed litaqdim al bouhouth ḥawla taḥlil naḍariyat attahlil annafsi.

Trad : excuse-moi, nous allons avoir une réunion demain avec l'administration si Dieu le veut, le jeudi avec le directeur. C'est une réunion des chefs de filières avec les chefs d'unités. Je vous le dis en tant que chef d'unité en clinique et orthophonie. Ce qui vous intéresse ici est la programmation des vacances d'hiver vers le quinze décembre et **les contrôles** vers le vingt janvier. **Cela veut dire que** vous aurez tous un **contrôle TD** la première semaine de décembre. Donc, le relevé de notes de votre enseignant

de travaux dirigés doit être rempli. Les notes de participations, interventions. Maintenant, je vais voir si ce groupe a des points en plus ou pas. La case vide va rester, maintenant si vous me dites **madame** rajoutez nous parce qu'il ne nous reste qu'une semaine pour présenter les exposés sur l'analyse de la théorie de la psychanalyse.

Ep : (bavardage)

E : **voilà** \ inçalah inçalah **très bien**. Idhan idha *tḥabou nabdalkoum dorka puisque ana tani ḥaba tebdaw* niqat idāfiya.

Trad : **voilà**, si Dieu le veut, **très bien**. Donc si vous voulez bien commencer **puisque** j'aimerais bien mettre les points supplémentaires.

Ep : *hih*

Trad : oui

E : inna lilakḥiṣaiyin annafsaniyin al iklinikiyin.. tawjihat naḍariya moukhtalifa. Alaysa kathalik / alam tastantijou dhalik / *koul waḥed kifah yfeser* al maraḍ *ou kifah nesbou*. *Hadhi fhemtouha* maāa al oustadh al mouḥaḍir / inna annafsaniyin al iklinikiyin tawjihat naḍariya moukhtalifa wallati touāad bimathabat otor marjaāiya yanḍourouna min khilaliha .. ila al mawḍouā qayd addirasa .. wa youfasirouna binisbati laha koul ma yarawnahou idḥiraban aw maraḍ nafsi aw āaṣabi.. faṣila. Fainahou bitali mina aḍarouri taḥdid hadhihi atawjihat.. tabāan *ḥna rabātach ma naqdrouch ndirouhoum*. Tetkalem *ālihom* **madame** Chebli (enseignante)

Trad : il existe chez les spécialistes en psychanalyse.. Des orientations théoriques, n'est-ce pas ? Vous ne l'avez pas déduit ? Chacun à sa propre explication de la maladie et ses origines. Vous l'avez déjà compris chez l'enseignant du cours ? il existe chez les spécialistes en psychanalyse diverses orientations théoriques, ce qui constitue un cadre référentiel sur lequel ils vont se baser.. Pour le sujet d'étude.. Et l'utilisent pour expliquer toute forme de perturbation ou maladie mentale ou trouble nerveux. Virgule, il est donc

nécessaire de préciser ces orientations.. ici nous avons quatorze et on peut pas les faire, c'est **madame** Chebli qui en parle (enseignante)

Ep : *hih*

Trad : oui

E : *yakhi* fi al mouhâqara nouchawiya /

Trad : dans la conférence de la genèse, n'est-ce pas ?

Ep : (bruit)

E : *ana raĥ ndir taĥlil nafsi . beṣaĥ raĥ nsemilkom peut être beṣaĥ ma naqderch ndirhom fi rabâtach.* Moustâhil. **Déjà** wṣelna ila al madakhil w tabdaw tafhmou belli koul naqariya âandha tafsir khaṣ lilmaraq annafsi.. yourjiâouna al maraq annafsi ila madha / *tesema* attâĥlil annafsi yarjaâ ila tajarib wa ṣadamat nafsiya wa ṣiraâat ĥadathat mounthou attoufoula. *Hakom bditou taqraw*

Trad : moi je vais faire de la psychanalyse, mais je vais vous citer **peut-être**, mais je ne pourrai pas faire les quatorze, impossible. **Déjà** on est arrivé aux introductions et vous allez comprendre que chaque théorie a des interprétations de la maladie mentale. Ils imputent cette maladie mentale à quoi ? Donc la psychanalyse se base sur les chocs psychologiques ou des conflits remontants à l'enfance. Vous avez commencé à étudier.

A1 : *hih*

Trad : oui

E : *ṣaĥ voilà voilà. Cheti kifah ki taqraw tabdaw tentabhou khlaṣ. ṣaĥiti.. fainahou bittali matloub taĥdid hadhihi attawjihat lakin innahou ayḍan mina al waqîĥ annahou âinda al qiyam*

Trad : c'est vrai **voilà voilà**, tu as vu comment vous êtes attentifs quand vous commencez à étudier, félicitations. Donc ce qui demandé est de préciser les orientations, mais ce qui est évident c'est que quand on fait

A2 : (rire)

E : *wach bik / fainhaou bittali mina ađarouri tađdid hadhihi attawjihat. Fařila..*
lakin innahou ayđan mina al wađiđ .. āinda al qiyam biwařf tawjih ma.
Rakoum tabāou fiya / hadhi manhajiya tesema. āinda al qiyam biwařf tawjih
ma yanbaghi attatarouq ila .. awalan. Al itar attarikhi. *Kifah bdat al ĥkaya.*
Thaniyan. Tatawourahou. Tatawourahou. *Kima kan waĥed kan yakhdem tani*
profession *w mbaād ĥabes waālah ĥabes.* Tatawourahou. *Qaādin ndirou al*
itar attarikhi wa tatawourahou. Markazouhou al āilmi. *Mesaārfou bih wela*
kifah. Ih meskin āambalek wach řralou / āadawa..

Trad : qu'est-ce que tu as ? Donc il est important de préciser ces orientations,
virgule, mais ce qui évident, quand on fait la description d'une orientation
quelconque, vous me suivez ? On appelle ça la méthodologie. Quand on fait
la description d'une orientation quelconque il faut aborder le .. En premier
lieu. Le cadre historique. Comment l'histoire a commencé. Deuxièmement,
son évolution, comme le fait de parler d'une personne occupant une
profession et puis elle s'arrête, pourquoi. Son centre scientifique, s'il est
reconnu ou pas. Oh le pauvre ! vous savez ce qu'il a eu ? Des hostilités.

A3 : xxx

E : *aātini ismek. Ana nechti attalaba kima nti. Lazem thezi řoutek wach qoulti*
dorka. Saĥiti al faĥla. Beřaĥ hezi euh al maālouma elli qoultiha dork ma
*ndirouch euh. Belhamz. Ma fhemt walou. tafađali attaliba isemk *

Trad : donne moi ton nom, j'aime bien les étudiants comme toi, il faut parler
à haute voix ce que tu as dit, félicitations ! mais pour l'information que tu
viens de citer à l'instant on dit pas euh en chuchotant, je n'ai rien compris.
C'est quoi ton prénom?

A3 : Amira

E : *maāndekch oustadhat madat attarikh wa al joughrafiya / ĥabit nsaqsik*

Trad : tu n'as d'enseignante d'histoire et de géographie ? je voulais savoir.

A3 : xxx

E : *kan ma yemench* biwoujoud. *ṣaḥiti*. baāḍ asoulouk *w kayen* insan wa kadha *beṣaḥ aki cheti wach der*. Tawjih *taāou* wa taqsim *ṣaḥiti taā* **la psychologie** *ma nensawech belli kan* balegh fi tafsir koul soulouk āinda al insan. ḥatta āinda attifl biljinsiya

Trad : il ne croyait pas en l'existence, bravo, quelques comportements de certaines personnes, mais tu as vu ce qu'il a fait, son orientation et sa classification de **la psychologie**, mais n'oublions pas qu'il a exagéré dans son explication du comportement humain, même la sexualité chez l'enfant.

A3 : naām

Trad : oui

E : *thezi* mathalan euh *aḥna* thādathna āan annouqta hadhi *taā* euh. Āouqdat oudip āinda attifl adhakar al balegh ḥawali arbaā sanawat. *Kifah ykoun* fi ṣiraā *bin yemah w babah wa houwa*. Al āalaqa athoulathiya. Yaāni *ṣra fiha* ṣiraā *dork* binisba li **Freud**. Adhakar hadha attifl adhakar. *Bgha yemah /*

Trad : si tu prends par exemple euh nous avons déjà abordé ce point de euh, le complexe d'œdipe chez le garçon d'environ quatre ans, comment il vit ce conflit entre lui et sa mère et son père, la relation entre les trois. Donc pour **Freud** il y a eu un conflit, ce mâle, ce garçon, il voulait sa mère?

Ep : hum (oui)

E : *wa ḥna ki nqoulou bgha tsema kayen mouchkil* **parce que** *kayen tema* taqa jinsiya. Nafsiyat hadha asoulouk. Hadha taṣawor. Lakin anadhak fi āaṣrihi moubalagha fi tafsir koul asouloukat al jinsiya. Yaāni yqablou **d'ailleurs** al kitab *taāou* euh **trois théories sexuelles de Freud**. Thlath naḍariyat jinsiya āinda **Freud**. Fi al ghilaf al khariji *nqoulek belli āadaweh*. *Ma āadouch yqouloulou* **bonjour**. Yodkhol lessouq nas tokhrej

Trad : et si on dit qu'il voulait, cela voudrait dire qu'il y a un problème **parce qu'il** y a la force sexuelle. La mentalité de ce comportement, cette vision. Mais à cette époque il y a eu une exagération dans l'explication des comportements sexuels. De l'autre côté **d'ailleurs**, son livre euh **trois**

théories sexuelles de Freud, trois théories sexuelles de **Freud** , sa couverture a provoqué beaucoup d'hostilité, ils lui disaient plus **bonjour**, ils le fuyaient.

A2 : hadha al kitab *taãou kayen /*

Trad : son livre existe ?

A3 : xxx

E : *hih wach yqoul /*

Trad : oui, qu'est-ce qu'il dit ?

A3 : *kifah al mouãanat taãou alli ãayechha*

Trad : comment était sa souffrance

E : al mouãanat *elli ãanaha hadha sauf que kayna hâja. arq rabbi boukol. Akhadhat ãouqdat oudip maãna ãalani. Fi japon fi almarikan fi faransa fi al jazaiyer. Attifl ãandou marâhil noumou jinsi. Marhâla taniya marhâla qanouniya. Marhâla chajariya wa marhâla euh. Hakoum allah ybarek bditou taqraw wach nhâb taãrfou. Taqraw taqraw. Parce que dima dima tatãarfou jusqu'à* al anwaã athaniya liana moutabaãat alladha wa aljawab wa ghayriha. *Wa mbaãd taãrfou ki yarqãã wach yaşralou. Hadhou bokkol al oumour thamkoum antouma kasana oula. Moutalaãa fardiya taktasibouna biha ãïdat maãarif . c'est bien c'est très bien. ani farhâna belli qritou ãala si Freud hada. Ila asatr.. houna markazouhou al ãïlmi le statut. Donc euh la théorie hadhi taã attahîlil annafsi est-ce que wejdet wela ma wejdetch. De toute façon. Elle n'a jamais existé en Algérie. Elle existera jamais. La psychanalyse. Moustahîl min bab hadha la croyance kifah houma yemnou bihadh al afkar /. Houma lakan yqoulou kayen qiwa khariqa mitafiziqiya touhârib al insan fi dhatou wa touqayidou lichar wela lilakhir. Ahna ãandna arrab. ãandna arrab. Ma ãandna hatta wahed nemnou bih. Hein /. Hih khlaş dork ma naqderch euh. Ma naqderch des fois hadhi atoroq ãïndana. Moustahîl w choufi hna bark. Hna ãïndana al moujtamaã taãna wa koul ataşawourat al idyouloujiya assaïda. Ma ranach nemnou brabi bi nafs attariqa bokol kima rana .. ki elli yetkelem kalam. Yaãni tasasaft kthir fi baãq al ahyan*

dkhalt fi jidal mãa waĥd adouktoura fi al ĥadith. Wşalna linoqta lazem taqnã biha. Anna yaãni fi alãaşr al ĥali *elli rana nãichouh* wa koul al machakil *elli tkhoş eddin*. Yaãni euh al iãtiqadat adiniya. *Qoultelha sahla*. Addin aĥna twarethnah. Wrethnah. *noĥna qalou şaliyou şalina*. **Beşah est-ce que kayen la foi hadhak** al iman *taã euh belli* aşlat hadhi **c'est un rendez-vous** mãã arrab \ yaãtik **un rendez-vous. Un directeur. Un professeur ou diri haka**. *Telbsi mliĥ wa tezeyni wa thoti euh*. *W rabi soubĥanou ãaytelna ma rouĥnach*. *Waãlah ma nrouĥouch* men bab hathi /. *Balak tatabadal taşawor taãna* \ *Ana tani ma kountech nşali w ma naãrefch nşali hih beşah* liha min bab taşawor akhar. **Parce que** aşlat **c'est** mawãid mãã rabi soubĥanou. *Raĥ ykhaşaşlek hadhak* al waqt *yesmaãlek youşghilek*. *Lih techkilou. Lih tebkilou. Saĥ /*

Trad : la souffrance qu'il a endurée **sauf qu'il** y a une chose, la terre est vaste. Le complexe d'Œdipe a pris une ampleur, au **Japon**, aux états unis, en France, en Algérie. L'enfant a des phases d'évolution sexuelle. La phase orale, anale et une phase euh. C'est bien, vous avez commencé à étudier ce qu'il faut connaître, étudier étudier, **parce que** quand même vous apprenez **jusqu'au** deuxième type, parce que l'observation du désir, la réponse et autres et vous allez voir ce qui va se passer quand il va téter. Tout ceci devrait vous intéresser en tant qu'étudiants de première année. La lecture individuelle qui vous permet d'acquérir des connaissances, **c'est bien c'est très bien**, je suis contente parce que vous avez lu les travaux de Monsieur **Freud**. À la ligne, son centre scientifique **le statut**. **Donc euh** cette **théorie** de la psychanalyse **est-ce qu'elle** a trouvé ou pas. **De toute façon, elle n'a jamais existé en Algérie, elle n'existera jamais, la psychanalyse**. C'est impossible du point de vue de **la croyance**, comment croient-ils en ces idées ? s'ils disent qu'il y a des forces métaphysiques divines qui combattent l'être humain et font de lui un bon ou un mauvais. Nous, nous avons Dieu, nous avons Dieu, en croit en rien d'autre. Hein ? Oui, c'est bon, maintenant on ne peut pas euh, on ne peut pas utiliser **des fois** des méthodes chez nous. Impossible et

remarquez bien, nous avons notre société avec toutes ses croyances et idéologies, on ne croit pas en Dieu de la même façon tous autant que nous sommes.. J'ai été vraiment désolée quand j'ai pris part dans des débats avec un docteur en Hadith. Je suis arrivée à un point où il a fallu la convaincre, qu'à l'époque où nous vivons et avec tous ses problèmes de religion, les croyances religieuses. Je lui ai dit que nous avons hérité notre religion, on nous a demandé de prier et nous l'avons fait, mais **est-ce qu'il y avait la foi**, la foi de euh, que la prière **c'est un rendez-vous** avec Dieu. Tu ne pourras pas faire cela s'il d'agissait d'**un rendez-vous avec un directeur, un professeur**. Et tu feras ça. Tu vas porter tes meilleurs habits et te faire belle et mettre euh, et si Dieu m'appelle je ne ferai pas pareil. Pourquoi ne partir de ce postulat ? il est possible que notre vision change. Moi aussi je ne faisais pas de prières et je ne savais pas comment faire, mais c'est une autre vision, **parce que** la prière **c'est un rendez-vous** avec Dieu. Il va te consacrer ce temps pour t'écouter, pour l'implorer, pleurer, c'est vrai ?

Ep : *hih*

Trad : oui

E : **voilà** \. *Nas ma kanetch fayqa. la preuve. Naâtikoum un modèle. Ālah li yşali al euh ydir al khabaith / haw ynođ āla arrabāa taā eşbaĥ.*

Trad : **voilà**, les gens n'étaient pas conscients **la preuve**, je vous donne un **modèle**, pourquoi les gens qui prient ne font pas de malices ? ils se réveillent à quatre heures du matin.

Ep : (bruit)

E : *wa in lam takoun tanha āan al faĥcha wa al mounkar*

Trad : même si elle n'empêchait la fornication et le vice

Ep : (bruit)

E : *mina eşbaĥ w houma yşaliou wachouwa ynođ yşali qablek. Aw koun tchoufi kifah ydir*

Trad : ils prient depuis le matin, mais cela signifie quoi. Si tu vois ce qu'il fait.

Ep : (bruit)

E : *khlaṣ stop/ faḍat. Al mouchkel win houwa / c'est la promesse* fi dakhel kifah tetawar. **donc** *ḥabitou ana ki qoutlek am mayemnouch brabi qatli a latif. Qaneātha. Ma naqdrouch ma naqdrouch ma nouṣlou ḥatta linatija. Smaāt / dork anta tchouf al ab fi ṣiraā maāa bnou. Ma lazemch ou ma lazemch w lazem.. w laken tdiri ḥaja. Balak houwa makkar. Par exemple marakech normal nta a baba w houwa al āaks ṣāḥiḥ. Asoulouk taāou binisba liljil binisba lelaḥya taāou ma tbanech. Āib ma lazemch tdir oumour kima hadhi. Donc aṣiraā hathak jidal elli yadkhol fih jileyn moukhtalifayn. Makanech la communication fhemt /. Yāadiyou baāḍahom ay aḥkem nta sabāek lik wana naḥkem sabāi fi dar waḥda w naāichou w netqablou. Ma naqdrouch netqablou d'ailleurs. Tsema ma āandnach nfasir euh attaṣawor nafs al euh. Hein / welli nqarnou bih asouloukat taāna. Nrouḥou nchoufou. Kayen hiya aṣirāat al qaima dakhel koul al āailat. Koul āaila fiha les jeunes fiha bomba. Koul al āailat. Koullou bagarre w koullou qbaḍ. Ālah /. Parce que hadhak achab rahou fi crise. Ana qoultekom roḥou bark lilmouṣtalaḥ ālah semawha crise / al azma. Essayed aw déjà fi crise aw fi moukhou déjà zawbaāa āalla chouāour taāou qaāed xxx bioumour jinsiya wa oumour la chouāouriya. aw annafsiya taāou baād qaāed yetqabeḍ māaha. Aaa ḥata yesmaā bik anta barra. D'ailleurs ki tchoufou mathalan guaāed yaqra. Ibni aqra. Ya bni rakez āla qraytek. Ya bni. Aw ma yesmaāch fik. Hadha wach ḥab parce que mech mountabih. Mech mrakez. Qaāed yechghal bwaḥed khrin. Ldakhel. Wa ḥna les parents .. yetqablou al kalima hadhi. Wach yqoulou/ aḥna waqtna koun kouna nḥalou fomna wa nquoulou euh la connaissance thouma al kalima hathi tachāli. Āib āib. Aḥna nāichou al mourahaqa kanou yasmāou bihom ki yablghou /. Allah ybarek. Dorka rana bil achrita. Bitalfaza la publicité al ichhar. Wa mbaād yqoulhom wachouwa hadha /. Mama wach ndirou bih/*

mama yaâni hâta al jaw elli kouna nâichou bilmaçdi. kounna koun ndirou oumour xxx . al mouchkil al an hâta ntouma les psychologues bach taqdrou tefhmou al moujtamaâ taâna. Ma taqdrouch tefhmouh. Säib. Lazem narjâou dayman lihâlat attaqatouâ wach men naçariya. Koun dork narjâou litahâli annafsi \. Koulech yjouz. Koulech euh koulech mech äib. Fhemtou kifah /

Trad : c'est bon, **stop !** c'est terminé. Il est où le problème ? C'est l'évolution interne de **la promesse**. **Donc**, je lui ai dit qu'ils ne croyaient pas en Dieu, mais elle n'était pas convaincue, je l'ai persuadé. Nous ne pouvons pas, nous ne pouvons pas avoir un résultat, tu as entendu ? vous remarquerez que le père est toujours en conflit avec son fils, il ne faut pas, il ne faut pas, il faut.. mais peut-être qu'il le fait exprès. **Par exemple**, tu n'es pas **normal** papa alors que c'est le contraire. Son comportement par rapport à lui et par rapport à sa génération, il n'a même pas de barbe alors il ne faut pas faire des choses pareilles. **Donc**, ce conflit et ces débats entre générations parce qu'il n'y a pas **la communication**, tu as compris ? Ils ne se parlent plus et chacun vit de son côté dans la même maison alors qu'ils se voient en permanence. **D'ailleurs**, on ne peut pas se voir parce qu'on ne peut pas expliquer la divergence des points de vue, hein ? Ce que nous pouvons utiliser pour comparer nos comportements. Si on observe de près ces conflits familiaux, dans chaque famille, là où il y a **les jeunes**, il y a une bombe. Dans chaque famille, tout le temps **des bagarres** et des disputes, pourquoi ? **Parce que** ce jeune vit dans une **crise**. Je vous ai dit d'aller voir la terminologie pourquoi ils l'ont nommé **crise** ? la crise. Le monsieur, il vit **déjà** une **crise** dans sa tête, comme une tempête dans ses sentiments et passe par des choses sexuelles et émotionnelles. Il est en plein conflit interne. Ah autant dire qu'il ne t'écouterà pas. **D'ailleurs**, quand il étudie par exemple, travaille mon fils, concentre-toi dans tes études, il ne t'écoute pas. C'est ce qu'il veut **parce qu'il** n'est pas attentif, il n'est pas concentré, entrain de réfléchir à d'autres personnes, et nous **les parents**.. Ils ont toujours la même chose à dire, qu'est-ce qu'ils vont

dire ? À notre époque, on n'osait même pas ouvrir la bouche et parler **de la connaissance** qui pouvait tout basculer. Une honte, une honte. Lors de notre adolescence, est-ce qu'ils pouvaient savoir le moment de notre puberté ? C'est merveilleux ! Maintenant avec les documentaires à la télé et **la publicité**, ils vont leur demander c'est quoi ? Maman, on fait quoi avec ? Même dans l'ambiance familiale d'autrefois, si on faisait des choses xxx. Le problème c'est que même vous **les psychologues** pour arriver à comprendre notre société, vous n'arriverez pas à comprendre, c'est difficile. Si on s'en tient à la psychanalyse, il faut toujours croiser pour trouver de quelle théorie il s'agit. Tout est faisable, euh rien n'est tabou, vous avez compris comment ?

Ep : hum (oui)

E : idhan houna *nalqaw* şouãouba fi ataâhlil annafsi. *Kifah habitouna ma nelqawech* /. Idhan alâişa al qadima biâhawli allah nadkhoul qism jadid.

Trad : donc, nous trouvons ici une difficulté dans la psychanalyse, comment voulez-vous ne pas en trouver ? Donc nous aborderons la séance prochaine une nouvelle classification si dieu le veut.

Module : psychologie générale (1^{ère} année).

Thème : les ressemblances entre les humains et les animaux, pourquoi effectuer des essais sur les animaux.

E : *qoultelkoum*. Bayn al ḥayawan wa al insan . yajib niḍam am ousra. yajib niḍam am ousra.. āinda al ḥayawanat al āoulyā hiya athadiyat al kabira. *Kima* al kirada wa anwaāiha. *Kima* qiradat achampanzi wa al ghourilla. *Hadhou houma* arraissiyat. *Kima* al insan. Arraissiyat hiya al ḥayawanat al āoulyā. Youchbih al insan.. naqoul yajib iḍafat al ousra āinda al ḥayawanat al āoulyā. Āala al maḍafat al oula .. Āala al maḍafat al oula. Linachat al ousra. Ouktob linachat al ousra.. āinda al insan.. linachat al ousra āinda al insan. Wa liljamaāa al ḥayawaniya. *Fhemtou /* .Wa liljamaāa al ḥayawaniya mawtinouha xxx . *houma tani āandhom* mawtin. *Āandhom* ousar wa *yribiou*.. *kayen* baāḍ al ḥayawanat tastamit difaāan āan manzilik. *Aki tjik houwa berger. Berger allemand. Yoqtol āla jal darek. Ālah/*. *Yahseeb fiha darou*.

Trad : je vous ai dit qu'entre l'animal et l'être humain, il faut une organisation familiale.. Chez les animaux supérieurs qui sont les grands mammifères, comme les différentes espèces de singes, comme les chimpanzés ou les gorilles. Ce sont les espèces principales, comme l'homme. Les principales sont les animaux supérieurs qui ressemblent à l'être humain.. On doit dire donc que les animaux supérieurs ont besoin de la famille, il faut rajouter cela.. Il faut rajouter, pour la création de la famille. Écris, pour la création de la famille.. Chez l'homme, pour la création de la famille chez l'homme, et pour le groupe animal, vous avez compris? Et l'habitat du groupe animal xxx . Eux aussi ont un habitat, ils ont une famille et ils élèvent aussi.. Il y a des animaux qui sont capables de mourir en défendant votre foyer, comme le **berger, berger allemand**, il peut tuer pour votre foyer, pourquoi? Il croit que c'est le sien.

A1 : **territoire taāou**

Trad : son territoire

E : *yaḥseb fih tani taãou. Kima darou. Fhemtou / . Territoire taãou*

Trad : il croit que c'est son foyer, vous avez compris ? son territoire

A2 : *tkeleḥ*

Trad : il s'est fait avoir

E : **donc** ykoun charis . *kima ykoun moulah taãou mertaḥ. Idhan lazemni ndafeã ãlih. Nmout ãlih. Lakin ãinda al qit. Al qit euh. Ma ãaytouch yroḥ xxx ãla balkom euh ..*

Trad : donc il devient agressif, pour que son maître soit tranquille. Donc il faut que je le défende, que je meure pour lui. Mais chez le chat euh il reste pas xxx vous savez euh..

A1 : *wach ydir /*

Trad : il fait quoi ?

E : *lazem tweklou wa lakin euh.*

Trad : il faut le nourrir, mais euh.

A1 : *hadhak fidèle*

Trad : il est fidèle

E : ãawamil al tanchia. Matat hadhou. **Donc** qoulna niḡam al ousra. Thaniyan ãawamil al tanchia ãinda al ḥayawan.. wa hiya ãawamil al tanchiya ãinda al ḥayawan wa al insan moutachabiha.. ãawamil al tanchiya ãinda al hayawan wa al insan moutachabiha.. wa tathbout al bouḥouth .. tathbout al bouḥouth .. anna atanchia.. **c'est pas grave** (en s'adressant à une étudiante qui n'arrive pas à suivre).. aqoul anna atanchia al oula ãamma liljamiã.. anna atanchia al oula ãamma liljamiã.. *kayna eskhana ãla biha. Khalṣoulna. Atanchia al oula yaãni attarbiya al oula... ma yethalouch* (les fenêtres) **je sais belli tethhal menna. Kifah ḥatta /..** ah atanchia al oula ãama liljamiã wa attaqlid ḡahira. Attaqlid ḡahira. *Fhemt wachi houwa attaqlid/ l'imitation*

Trad : les facteurs de l'éducation, ce sont des tirets. **Donc** nous avons dit que l'organisation familiale, en deuxième lieu les facteurs de l'éducation chez

l'animal, les facteurs de l'éducation chez l'animal et l'homme se ressemblent. Les recherches prouvent que les recherches prouvent que, l'éducation.. **Ce n'est pas grave** (en parlant avec une étudiante qui n'arrive pas à suivre). Je disais que la première éducation est générale pour tous... la première éducation est générale pour tous.. C'est à cause de la chaleur, allez on termine. La première éducation veut dire quand on élève pour la première fois. Ça ne s'ouvre pas (les fenêtres) **je sais** que ça s'ouvre de ce côté, comment ça se fait ? Ah la première éducation est générale pour tous et l'imitation est un phénomène. L'imitation est un phénomène, tu as compris ce que c'est que l'imitation ? **L'imitation.**

Ep : naãam

Trad : oui

E : wa attaqlid ðahira mouchtaraka bayna al insan wa al ðayawan.. attaqlid ðahira mouchtaraka bayna al insan wa al ðayawan..

Trad : l'imitation est un phénomène en commun entre l'homme et l'animal, l'imitation est un phénomène en commun entre l'homme et l'animal

A1 : lilafãal /

Trad : pour les enfants ?

E : attaqlid. *Hih.* Houwa attaqlid lilafãal. **Ça veut dire** arradiã yqalad allouãba *taãou.* *Ydir ðarakat zi babah.* *Kima al ðayawan tani.* *Yroñ yakoul kima yaklou waldih.* *Yşayed kima yşaydou euh.* *Fhemtou /*

Trad : l'imitation, oui. C'est l'imitation des enfants. **Ça veut dire** que le nourrisson va imiter son jouet, fait des gestes comme son père, tout comme l'animal. Il va manger comme ses parents, chasser comme eux, vous avez compris ?

Ep : *hih*

Trad : oui

E : *yaāni ydir hwayej bezaf. Yaāni hadhou okkol touāalam min al walidin fi koul taħaroukatihim. Ki tchoufou ĥayawan ki yabda yamchi euh. Houwa ṣghir. Ki tāalmou kifah ytir. Kifah euh. Yṣayed euh. D'accord /*

Trad : ça veut dire qu'il fait beaucoup de choses, ça veut dire que tout ceci s'apprend des parents dans tous leurs déplacements, quand ils lui apprennent comment voler, comment euh, chasser, **d'accord** ?

Ep : (silence)

E : *kayen tani hwayej kima qoulna āala attanchia al āama. Euh al insan tani al ĥayawan kima al insan āandou āatifa. Āandou al ĥanan. Yaātani bil atfal taāou. Ydafaē ālihom. Yoqtel ālihom. Fhemtou /*

Trad : il ya aussi des choses comme nous l'avons dit, concernant l'éducation générale, euh l'homme aussi l'animal est comme l'homme, il a des sentiments, il a de l'affection, prend soin de ses petits, les défend, peut tuer pour eux, vous avez compris ?

Ep : (silence)

E : *matta okhra. Al asbab elli tadfaā ila al āoudwan. Ouāid. Al asbab elli tadfaā ila al āoudwan āinda al ĥayawan. Machi āinda al ĥayawan aṣghir *

Trad : un autre tiret. Les raisons qui poussent vers la violence, je répète, les raisons qui poussent vers la violence chez l'animal. Ce n'est pas chez le jeune animal

A1 : *āinda al insan*

Trad : chez l'homme

E : *tadfaā ila al āoudwan. Hiya iħbat. Frustration. L'échec. Ouāid euh. Al asbab alati tadfaā ila al āoudwan hiya al iħbat aw al ikhfaq fi ichbaā al ĥajat al ghariziya.*

Trad : pousse vers la violence, c'est une frustration, **frustration, l'échec**, je répète, les raisons qui poussent vers la violence sont la frustration et l'échec dans l'assouvissement des besoins instinctifs.

A2 : oustadha. Al *hayawanat elli ma yâichouch m̃a waldihom. Āindhom iĥbat /*

Trad : madame, les animaux qui ne vivent pas avec leurs parents sont aussi frustrés ?

E : **bien sûr.** *Dork ndir amthila. Aqoul al asbab allati tadfaã ila al ãoudwan wa al iĥbat aw al ikhfaq. Fi ichbaã al ĥajat al ghariziya aw natija li mouthirat ĥisiya.. aw natija li mouthirat ĥisiya. Qatli taliba al ĥayawan youĥis bilqalaq. Al ĥayawan youĥib aw yakrah wa yaghir wa youĥis bil iĥbat. Aãtithom mithal idha qdert* (en demandant à un étudiant). bayna al ousra

Trad : **bien sûr,** je vais donner des exemples. Je disais que les raisons qui poussent à la violence et la frustration ou l'échec, dans l'assouvissement du besoin instinctif ou bien comme résultat d'excitations sensorielles, ou comme résultat d'excitations sensorielles. L'étudiante m'a dit que l'animal ressent l'anxiété. L'animal aime et déteste, et éprouve de la jalousie et de la frustration. Donne-leur un exemple si tu peux (en demandant à une étudiante), entre la famille.

A2 : oustadha kayen nawã mina al qouroud

Trad : madame, il y a un genre de singes

A1 : *cheftha ghir fi comique*

Trad : je l'ai vu dans les dessins animés (comique)

A2 : *kayen ĥayawanat euh xxx kima al jazayiryin*

Trad : il y a des animaux euh xxx comme les Algériens

Ep : (bruit)

E : **donc** al *ĥayawan elli ãla balkom belli kayen ĥayawanat touĥis bil iĥbat*

Trad : **donc** l'animal que vous connaissez il y a des animaux qui ressentent la frustration

A1 : *ki tqarab tmout*

Trad : quand ils vont mourir

E : **pas forcément.** Hatta zouj ãašafir *tsiparihom yĥesou rouĥhom bil iĥbat.*

Trad : pas forcément, même si tu sépares deux oiseaux ils ressentent la frustration.

A1 : *ymoutou*

Trad : ils meurent

E : *koun al hayawan koun enhar kamel ma tkhalilouch makla. Yweli ãoudwani. Youhis bil iħbat. w ighir. W yghir kima hadhouk al euh..*

Trad : si tu laisses un animal sans nourriture toute une journée, il devient agressif, ressent de la frustration, de la jalousie, de la jalousie comme les autres euh

A3 : *ki drari*

Trad : comme les gosses

E : *machi kanich. Donc hadhik euh kima yqoulou chambre à gaz sabab fi yħotoh fi la chambre à gaz.*

Trad : pas comme le caniche, donc comme on dit la chambre à gaz la raison de le mettre dans la chambre à gaz

A1 : hum (oui)

E : *bach ma youqtlohomch bitariqa ãanifa. Ychemou le gaz ymoutou. Ma ħabetch moulatha. Ak rqedt ħatta chbeāt a wlidi* (en s'adressant à un étudiant)

Trad : pour ne pas les tuer de manière agressive, ils sentent le gaz puis meurent. Son propriétaire ne voulait pas. Tu as trop dormi mon fils (en s'adressant à un étudiant)

Ep : (rire)

E : *meskin. Donc kayen al hayawan elli kima qoult mathalan. Kayen baãd al hayawanat. Ki euh yħesou belwiħda bah euh. Ki al insan yrabi al hayawan. ħatta al hayawan telqah yaghar bach euh. Yamchat chaãrou wa ydirlou hakka yħeb kima ašghir. Ma ãandouch had athiqa*

Trad : le pauvre ! donc il y a l'exemple de l'animal que j'ai cité, certains animaux, quand euh ils ressentent de la solitude euh, quand une personne

adopte un animal, même celui-ci devient jaloux pour euh, pour qu'il lui caresse les poils, il aime ça comme l'enfant. Il n'a pas cette confiance.

A1 : *kima alqata taâi*

Trad : comme ma chatte

E : *ou mach âayech barra. Ki yji yokhroj barra. hna ma yokhrejch. Fhemtou / ki mathalan al hîmar. Al hîmar taâref belli ydiroulou les genoux taâou. Ydiroulou teqcher. Hadha teqcher hâkaya les genoux taâou tnaâha chaârou parce que yaqrbouh meskin wa yhezou âlih al athqal. Donc houwa yetâmar meskin ghir yweli fi al jasad taâou ah oui \ .. al hayawanat hiya makhlouqat âindaha. Touhis bil hanan. Euh âla balkoum euh. Ay hayawan ki tmesou même al insan. Dork kayen atfal elli marqou bi rabw wela min naqş al hânan taâ al oum w taâ euh. Makanech blaşa thâses al insan kima taht al jild. Hatta kima yqoul rabi fi al qouran. Idha naqijat jouloudouhom badalnahom bijouloudin oukhra. Bah yhesou bil âathab. Fhemtou /*

Trad : et il ne vit pas dehors. On ne le laisse pas sortir quand il le veut, vous avez compris ? Par exemple l'âne, comme vous le savez l'âne peut souffrir de ses genoux, il aura des croutes. La cause des croutes sur ses genoux est parce qu'ils le battent le pauvre et qu'il transporte des objets lourds. Donc ça se répercute sur sont corps ah oui .. Les animaux sont des espèces qui ont, qui ressentent l'affection, euh vous savez que, quand vous touchez n'importe quel animal même l'être humain, il y a des enfants qui ont eu l'asthme à cause du manque d'affection de la mère ou celui de euh, il n'y a pas un endroit plus sensible pour l'être humain que sa peau, c'est pour cela que notre Dieu dit dans le Coran que si leurs peaux brûlent, elles seront remplacées par d'autres peaux, pour ressentir la torture, vous comprenez ?

Ep : hum (oui)

E : *yaâni attabaqa al kharijiya hathi. Ennas elli rayhin lennar. Hathi tebqa tetahregu wa tâawed parce que hiya elli tmed al alem. D'accord / cheti ki tetkawchi hna yatlaâ hathak euh*

Trad : ça veut que cette couche extérieure, les gens qui vont en enfer, elle brûle continuellement **parce que** c'est elle qui procure de la douleur, **d'accord** ? tu as vu comme ta peau se hérissé euh

A2 : **la chair de poule.**

E : *hih. Donc netmena khthina ãan al ðayawan baãd achay. Wana ðasitkom binafs al iðtikak bil akharin. Kima dork al amraq al jildiya. kima ydirelhom al ðkak. Ydirelhom al thoulal. Ydirlehom ðatta chãarhom tað hakdha. Fhemtou/*

Trad : oui, **donc** j'espère que nous avons appris des choses sur les animaux, et je vous ai ressenti en contact avec les autres. Comme les maladies dermatologiques, quand ils ont des démangeaisons, des verrues, les chutes de cheveux, vous avez compris ?

Ep : (bruit)

E : *hya al hormonat. Les hormones. Chibh waram. Donc euh kathir mina al hormonat. hiya allati tdir ðab echbab hadhak. Ana ðasb ma grit houwa qarouri. Wela loukan waðda taðhar taã euh. Wela.. al hormonat khati ki al hormonat al jinsiya. Fhemtou / donc ki ykoun kima qoultelkom ydir qalaq*

Trad : c'est des hormones, **les hormones**, comme la tumeur. **Donc** euh beaucoup d'hormones, responsables de l'acné juvénile euh ou bien des hormones pas comme les sexuelles, vous avez compris ? **donc** quand c'est le cas ça provoque de l'anxiété

Ep : (bruit de bavardage)

E : **OK** / *laqad dallat taathirat al mouqarana. Choufou taã attamyiz win yodkhol fi baãd al ðal /. nwaðfou hadhik. Laqad dallat addirassa al mouqarina lilðacharat ãala tachabouh fi asoulouk baynaha wa bayna al insan.. ouãid. Laqad dallat addirassa al mousarina lilðacharat ãala tachabouh fi asoulouk baynaha wa bayna al insan. Illa anna asoulouk al insani qad tatawar.*

Trad : **OK** ? Les comparaisons des influences ont montré, regardez celui de la distinction ça rentre où des fois ? On l'utilise, l'étude comparative des

insectes a montré une ressemblance comportementale avec l'être humain, sauf que le comportement humain a évolué.

A2 : oustatha mouṣṭanaã *ki ykoun* al ḥayawan euh \

Trad : madame, il est artificiel quand l'animal est euh

E : **non** al ḥayawan houwa yamchi bel ghariza. *Ma ytowel xxx ydirouh* soudassi hadhak *elli ydirouh bih euh. Fhemtou / khi chettou kifah* al farisa *taãou*. Nafs al atwar nafs al euh. *Fhemtou /*

Trad : **non** l'animal vit avec l'instinct, il ne tarde pas xxx ils font avec un pentagone quand ils font euh, vous avez compris ? vous avez vu sa proie, même comportement même euh, vous avez compris ?

A2 : *ytawrouh*

Trad : ils le développent

E : annaml hathak yatatawar. Al insan yatatwar *tchoufou edenyia kifah euh* atiknouloujiya. *Tchoufou* al insan *ãandou* thakaa akthar men taã al ḥayawan. *fhemti /*

Trad : les fourmis se développent, l'être humain se développe regardez comment le monde est devenu avec la technologie. L'être humain est plus intelligent que l'animal, tu as compris ?

A2 : oustadha. Soulouk baãḍ al ḥayawan *qader ykoun* mouṣṭanaã \

Trad : madame, le comportement de certains animaux peut être artificiel.

E : moutatawir. **Évolutif**. *Fhemti mach* mouṣṭanaã. Illa anna asoulouk al insani yatatawar bistimrar. Houwa *al modèle* qaṣḍi ḥina yaãni euh..

Trad : évolué, **évolutif**, tu as compris, il n'est pas artificiel. Sauf que le comportement humain évolue continuellement. C'est le **modèle** je veux dire quand euh..

A2 : la ya oustadha. *Qader ykoun* houwa soulouk insani khaṣ bi tajriba *hadi*

Trad : non madame, cette expérience peut-être relative au comportement humain

E : hum (oui)

A1 : moutatawir

Trad : évolué

E : bistirrar. Illa anna asoulouk al insani yatatawar bistirrar fi ĥin yamtaz. Chut/ (elle demande le silence). *Fhemtou/* men faḍlkoum *raĥ el ĥal*. Fi ĥin yamtaz soulouk al ĥacharat bithabat wa al joumoud.. wa kathalika baāḍ al ĥacharat *alli yāichou* fi moustaāmarat. **Des colonies.** touchbih aĥyanan fi waḍaif afradiha. waḍaif al āaila al insaniya aw al qabila.

Trad : continuellement, sauf que le comportement humain évolue sans cesse, mais ce qui caractérise chut (elle demande le silence). Vous avez compris ? S'il vous plait, il reste plus beaucoup de temps. Mais ce qui caractérise le comportement des insectes c'est la constance et la stagnation. Et aussi quelques insectes qui vivent en colonies, **des colonies** que les fonctions de ses membres ressemblent des fois, les fonctions de la famille humaine ou la tribu.

A3 : oustadha *bechwiya*

Trad : doucement madame.

E : min waḍaif afradiha. waḍaif al āaila al insaniya aw al qabila. Al moustaāmarat. *Kayen āendhom* al ousra. *Kayen āendhom* al āailat. El euh ĥouras. *Kayen āendhom* ila akher euh

Trad : parmi les fonctions de ses membres, les fonctions de la famille humaine ou la tribu. Les colonies. Ils ont des familles, les euh gardiens, ils ont, et cetera euh

A3 : al malik

Trad: le roi

E : kima qoult. *W kayen āandhom āambalek belli tani annaml. Tani āandhom āamilat w āandhom* al yaraqat *w āandhom* al baqar

Trad : comme je l'ai dit, les fourmis ont aussi si tu le sais, elles ont les ouvrières et les larves et les vaches.

A1 : baqar /

Trad : des vaches ?

E : baqar

Trad : des vaches

A2 : khchan /

Trad : grosses ?

Ep : (rire)

A3 : *kayen al ousra. Kayen elli yakhdem waḥdou.* Al baqi chououn al ousra.

Trad : il y a la famille, il y a celles qui travaillent seules, les autres s'occupent de la famille.

E : hatha houwa attahlil. *Machi taḥlil taāna.* Zaed zaed

Trad : c'est aussi de l'analyse, pas notre analyse, plus plus

Ep : (bruit)

A1 : *kayen nemmal taer*

Trad : il ya des fourmis qui volent

E : *hah hih. Ma ytirech waḥdou. Ytirech euh*

Trad : oui oui, mais elles ne volent pas toutes seules, volent pas euh

Ep : (bruit de bavardage)

E : *ma ytirech ldakhel. Ltem bark. Hih. Alors idhan binisba litatbiq attajarib wa min jiha min wijhat naḍar al insaniya. Donc dorka qaādin nqoulou ālah ytabqou w ma ytabqouch ?.* Ouāid. Binisba ila attajarib wa min wijhat naḍar al insaniya. Fallah soubḥanahou wa taāala .. sakhara lana koul ma fi al kawn bima fih.. bima fih al ḥayawanat khidmatan lilinsan. Famin ghair allaiq an yastaāmila al insan alladhi karramahou allah aghraḍ tajribiya bima fiha taāriḍihi libaāḍ aḍoughoutat aw ataāthib.. *ma naqdrouch nakhdhou insan bimarad taā ynouḍ fih al ḥab wela tani fih asaratan. Nāadhbouh mathalan. naḍghtou ālih. Nqalqouh. Lakin kaynin nas ālabalkoum kaynin nas des volontaires achkhaṣ yroḥou euh. Yjarbou ālihom eddawa wa yselkouhom euh wa ychoufou al aārad al janibiya taāhom*

Trad : elles ne volent pas à l'intérieur, oui, **alors** donc pour appliquer l'expérience d'un côté d'un point de vue humain. **Donc**, pourquoi se

demander s'ils appliquent ou pas ? Je répète, par rapport aux expériences et par rapport au point de vue humain, Dieu tout puissant.. Nous a soumis tout l'univers y compris .. Y compris les animaux pour servir l'homme. Il n'est donc pas faisable que l'homme fasse l'objet d'expériences et l'exposer à des pressions et tortures.. On ne peut pas exposer un être humain à des maladies comme des éruptions cutanées ou le cancer, on le torture par exemple. On le soumet à des pressions, le stresser. Mais vous savez qu'il y a des gens **des volontaires** qui vont euh, ils testent des médicaments sur eux et ils seront bien sûr payés, ils vont voir les symptômes et les effets secondaires.

A2 : *madame ydirou hak /*

Trad : madame elles font comme ça ?

E : **bien sûr.** *Fhemti kifah yahlkouhom. Koun jaw bezaf mach habba yselkouk yjebou fik eddwa / kayen adwiya . Bon kayen adwiya tqoulilou ma darlek walou beṣaḥ āala al mada baāid*

Trad : bien sûr, tu as compris comment ils les tuent, s'ils étaient nombreux et pas une seule, ils te payent pour tester les médicaments ? Il y a des médicaments, bon il y a des médicaments qui ne te font rien sur le coup, mais pas à long terme.

A2 : *yelqa machakil*

Trad : il aura des problèmes

E : *al khalaya asarataniya wela euh ydirlek machakil. Adirasat tguoul ydir koulech. Al āajz tani. Kayen hwayej bezaf ydirou al adwiya surtout al mousakinat wa al mouhadiyat wa euh. Fhemtou /*

Trad : les cellules cancéreuses ou bien euh des problèmes. Les études montrent que ça provoque tout, même l'impuissance. Les médicaments font beaucoup de choses **surtout** les calmants et euh, vous avez compris ?

A3 : *oustadha wachouwa /*

Trad : quoi madame ?

E : yaâni **les calmants. Les antibiotiques.** Al mouḍadat al ḥayawiya hiya kadhalik tastadâi baâḍ attajareb izalat baâḍ ajzaa al moukh bisabab lifahm tathir hatha al akhir .. âala asoulouk wa hadha ma la nastatiâou tatbiqahou âala al insan ma la nastatiâou tatbiqahou âala al ḥayawan euh

Trad : ça veut dire que **les calmants, les antibiotiques,** les antibiotiques exigent aussi des essais comme l'ablation de certaines parties du cerveau pour comprendre leurs effets. Sur le comportement et c'est ce que nous ne pouvons faire sur l'être humain, sur l'animal euh

Ep : al insan

Trad : sur l'homme

E : âala al insan. **Donc** hadi min jiha kadhalika min bayn al asbab souhoulat dirasat al ḥayawan min ḥaythou attaḥakoum fi âamaliyat attalqiḥ .. tanḍim attarkib alwirathi lilḥayawan bima yaqder taathir al wiratha âala baâḍ al jihat al khaṣa . aṣifat alkhaṣa lilḥayawan wa bitali. Taâmimouha âala al insan yaâni taâmim nataijihâ âala al insan. *Nweliou on applique* khilal khamisa aw set sanawat aw akhthar. Istikhdam al ḥayawanet fi al maâmil lahou mizat khaṣa fahiya moutaâawina bimoutanawel al baḥit wa youmkinou dirasatouha âala mada soulalat. Mathalan youmkin dirasat al wiratha âinda al fiaran. Lianahou yatim ḍohor al jil al jadid minha koul thalathat achhor.. wa hada ma la nastatiâou tatbiqahou âala al insan..

Trad : sur l'homme, **donc** ceci d'une part, mais encore parmi les raisons, la facilité de l'étude sur l'animal qui permet le contrôle de la fécondation.. L'organisation de la structure héréditaire de l'animal ce qui permet l'évaluation de l'impact de l'hérédité dans certains cas, les caractéristiques génétiques chez l'animal. De ce fait, l'appliquer sur l'être humain ou généraliser ses résultats sur l'homme. Ainsi, on applique sur cinq ou six ans ou plus. L'utilisation des animaux dans les laboratoires de recherche a des spécificités, ils coopèrent et à la portée du chercheur et permettent leurs études sur des générations. Par exemple, il est possible d'étudier l'hérédité

chez les souris, parce qu'on peut observer la naissance d'une nouvelle génération tous les trois mois, ce que nous ne pouvons appliquer sur l'être humain..

A2 : oustadha euh. Al fiaran *tkoun* bimaraḍ al rabw /

Trad : madame euh, les souris peuvent avoir l'asthme ?

E : **bien sûr. La tension** *essokor* al aãṣab wa *koulech*. Al ḥayawanet mithl al insan.

Trad : **bien sûr, la tension,** le diabète, les nerfs et tout. Les animaux sont comme l'homme.

Module : Psychopathologie (2^e année)

Thème: La CIM10 (classification internationale des maladies, 10^e révision).

E : *wach derna /*.

Trad : qu'est-ce qu'on a fait ?

A1 : ataşnif li ãadid mina al amraq.

Trad : classification de plusieurs maladies

E : hadha **indice** youstãmalou fi **les versions taãha**. Tasmaĥ bitarmiz. Hadha qoult. **Il faut garder**

Trad : ceci est un **indice** utilisé dans ses **versions**, ça permet de codifier comme je l'ai dit, **il faut garder**.

EP : naãam

Trad : oui

E : bitarmiz. *ma rahouch mãana* (elle désigne un étudiant distrait). Tarmoz. Koul ramz. Koul mawđiã *ãandou ramz taãou*. **Donc le codage. Elle permet le codage**. Tasmaĥ bitarmiz aw wađã ramz khaş bikoul maraq.

Trad : de codifier, il n'est pas avec nous (elle désigne un étudiant distrait), ça symbolise, chaque symbole, chaque endroit a son propre symbole. **Donc le codage, elle permet le codage**, elle permet de codifier ou mettre un code pour chaque maladie

A1 : nakhdhou mithal..

Trad : on prend un exemple

E : **l'hystérie**. Mithal al histiria. Bayna qawsayn. **HY. HY. Voilà**. Yaãni **même qoudam el ĥala hathdik ma yqoulouch hystérique. Ettoba yqoulou c'est une HY. C'est au psychologue de la prendre en charge. Normalement. Ki ykoun sbitar. Kayna khaliya istiãjaliya nafsiya. Yjibou el ĥalet hathi li charbou el javel w charbou euh. Yqouloulhom les caustiques. Les caustiques. Fi el ĥalet elli tachrab el javel wela l'esprit-de-sel wela.. elli**

ydirou mouhawalt intihar mithl hathi. Dayman kayen ikhtilalat wa idtirabat nafsiya. Wa lithalika attahlil annafsi yatakhal min ajli an yachrah. Ma tara min ikhtilal. Yaani el insan al aadi. El insan al normal. Houwa el insan allathi euh youhafidou jihazouhou annafsi ala hatha attawazoun bayna al aqam athalatha.. ahna dhkarna mithal bach tqadmou chwiya mina attahlil annafsi. Ou tafhmou wach hab yadkhoul. Wa baada thalik qritou. Farhana. Lachtat chwiya wach alih. Al ousloub elli el insan andou jihaz nafsi. shaitou shaitou. Rakou bditou tqadmou jaweb soual. Ana nqoulkoum belli taqa al masouliya. Ala al ana hatha. D'abord koun jat fi annas hatha al moujarad athalith li achakhshiya. Yqoum ala al ana athalith. Le troisième port organisateur. Yaani kayen ana al aala w kayen al hou. Al hou jayeb adawet. Wa al hou jayeb adawet sounat al hayet. Membaad naatelkoum chouwa el hou. Ambaad nfahemkoum fiha. Ou fiha taqa. Attaqa hathi toujed fi la libido. Attaqa al jinsiya. Yah/. Qrib rabi la shatli wahd lahkaya. Youqtlou wahed wa yethana mennou

Trad : l'hystérie, exemple l'hystérie. Entre parenthèses HY, HY, **voilà**. Donc **même** devant un cas pareil, ils ne disent pas **hystérique**, les médecins disent **c'est une HY. C'est au psychologue de la prendre en charge, normalement**. À l'hôpital, il ya une cellule d'urgence psychologique, ils ramènent ces cas, ceux qui ont pris l'eau de javel, ils les appellent **les caustiques, les caustiques**. Dans les cas qui prennent de l'eau de javel ou **l'esprit-de-sel** ou... ceux qui font des tentatives de suicide. Il y a toujours des perturbations psychologiques, et c'est pour cela que la psychanalyse intervient pour expliquer cette perturbation. Cela veut dire que l'homme normal, l'homme **normal**, c'est l'homme qui a un appareil mental capable de trouver l'équilibre entre ces trois parties. On a cité un exemple pour mieux comprendre la psychanalyse et je suis contente parce que vous avez bien étudié, ne serait-ce qu'un peu l'appareil mental de l'individu, ça ne fait rien. C'est bien, c'est bien. Vous commencez à répondre à la question, je vous dis

que c'est la responsabilité du surmoi. **D'abord**, si ce texte contenait le troisième caractère abstrait de la personnalité, sur le troisième moi. **Le troisième port organisateur**, cela veut dire qu'il y a le moi et le ça. Le ça ramène des outils de la nature de la vie. Je vous montrerai après ce que le ça. Je vous expliquerai cela. Il y a de l'énergie, même celle-là se trouve dans **la libido**. L'énergie sexuelle. Ah/, j'ai failli avoir une histoire, il tue quelqu'un et s'en débarrasse.

Ep : (rire)

E : wa lakin al ana al aãla *ykoun khaş*. Houwa **tranquille machi haktha**. Ithan *chkoun haktha /*. *Taãref nqoulou al hãres ana*. *Nsemiweh al hãres*. *Rah naãtikoum mithal *. *Wach attahlil annafsi fassar al houlm / ithan .. attahqiq arramzi*. *Attahqiq arramzi liliradat rayhin yathãqaqou arrahgabat taãna saã ramzi symbolique* *bessaãh bassaãh ay ma şratech*. Ithen al insan. *Tesema şrawlou des problèmes*. *Ah ktha w ktha ah xxx koun nahkmou ntabãou xxx*

Trad : mais c'est bon pour le surmoi, **il est tranquille**, pas comme ça. Alors qui est comme ça ? Vous savez qu'on l'appelle le gardien, je vais vous donner un exemple. Comment la psychanalyse a expliqué le rêve ? Donc, la réalisation, la réalisation symbolique des volontés, nos désirs vont se réaliser de façon **symbolique**, mais, mais ce n'est pas encore arrivé. Donc l'être humain, ça veut dire qu'il a eu **des problèmes**, ceci et cela xxx si on suit xxx

Ep : (rire)

E : ithen. Koulna namour bihatha anawã mina attanaghoun fi al kawn. *Hathak al ana hathak al hãres hadhak al meskin dima xxx*

Trad : donc, on passe tous par ce genre d'harmonie dans cet univers, ce moi ce pauvre gardien est toujours xxx

A1 : lianahou al hãres lilana al aãla

Trad : c'est parce qu'il est le gardien du surmoi

E : *tesema houwa*. *Bach yrabi*. *Al hou yrabi*. *Hakou bditou tafhmou*. *Sahiti*. *Ki nãoudou nahlmou wach yasra /*. *hathak al hãres yarqod*. *Yarqod*. *Fhemtou*

kifah/yatahaqaq bitariqa ramiziya. Al hâres la bouda yâes. Youraqeb raqaba euh .

Trad : donc lui, pour éduquer, le ça éduque. Vous commencez à comprendre, très bien, quand on rêve, qu'est-ce qui se passe ? Ce gardien dort, dort. Vous avez compris ? Ça se réalise de façon symbolique. Le gardien doit surveiller, surveiller de façon euh.

Ep : xxx

E : ana houwa *elli ysemih* al hâres. *Sahiti*

Trad : c'est le moi qui l'appelle le gardien, très bien.

A1 : al ana al aâla oustadha. *Wach houwa/*

Trad : madame, qu'est-ce que le surmoi ?

E : houwa al ana al aâla\ . Houwa *li kan yraweh*

Trad : c'est le surmoi, celui qui partait.

A2 : hâta fi al houloum.

Trad : même dans le rêve.

E : al ana raâ ynafeth raghabat al hou *beṣaḥ* bitariqa touqalil al ana al aâla fi hâlet al ana. Al hou *yfoutou*.

Trad : le moi va exécuter les désirs du ça d'une façon qui réduit le surmoi dans le cas du moi, le ça le dépasse.

A1 : fi al hala *hadhi*

Trad : dans ce cas-là.

E: al ana al aâla houwa aṣoulta wa al mouâtaqadat. Yaâni *koulech* mawjoud.

C'est sûr. *fhemti kifah/*

Trad : le surmoi est l'autorité et les croyances, ça veut dire que tout existe, **c'est sûr**, tu as compris ?

A1 : oustatha naâem.

Trad : oui madame.

E : *esmâili hathi* attariqa jid mouhima. *Matha biya taqray* akthar litaḥlil annafsi w *choufi wach telqay* maâloumat. **bon.** *Ana âlah qoultelkoum haka*

bach tafhmou belli bach yatawazen al jihaz annafsi al ana lazemlou difaã. Lazemlou ydifondi. Bah ydifondi/haw xxx annafsi (elle claque les mains pour avoir le silence) nhabkom taqraw. Ma kan hata mochkel baqi ãliya ana. Ana li lazem ndir naqariya w ana alli nachrañ w ana nqannaã. W ana nalqa ãandou bahth euh. Yabdou. Beṣaḥ ma yamnaãch annou xxx naãtikoum mithal..tektbou bark

Trad : écoute, cette méthode est assez importante, je voudrais bien que tu choisisses de lire en psychanalyse et tu verras ce que tu pourras trouver comme informations. **Bon**, je vous ai dit ça pour que vous compreniez que le moi a besoin de défense pour avoir un équilibre mental. Il faut qu'il se défende, avec quoi ? C'est xxx mental (elle claque les mains pour avoir le silence) je veux que vous travaillez, il n'y a aucun problème, car je m'occupe du reste. C'est moi qui présente la théorie et c'est moi qui explique et persuade, et je trouve qu'il a un exposé euh, il me semble que je devrais vous donner un exemple, car vous ne faites qu'écrire.

A1 : hih

Trad : oui

E : *aha. Choufou hathi laktiba. Hathu tbiãa taã toktbou bark w ma tafhmouch \. Naãtikoum mithal ana xxx taã addirasa. Echikh qalaqni. Qalaqni echikh. Loukan taã ellisi tqoulhom haka w houma ymoutou belfarha. Yqoulou ah echikha. Echikh taã arriyadiyah wach dar fina \. Fi baãd al aḥyan nji xxx **psychologie** loukan ma thabech*

Trad : non, remarquez cette habitude, vous ne faites qu'écrire et vous ne comprenez pas. Je vous donne un exemple, j'ai xxx des études. L'enseignant m'a dérangé, il m'a dérangé. Si vous dites ceci aux lycéens, ils seront morts de joie. Ils vont dire ah, madame, l'enseignant des mathématiques nous a fait souffrir. Des fois on va xxx **psychologie** si elle ne veut pas.

Ep : (rire)

E : *noş waĥed. Tsema ghir waĥed wela min taraf al ana al aāla. Wach raĥ yqoulek /. Wach bik řaĥbi/am yjiou ydirou les travaux telt eyam ma tjich tqol wach raĥ ydir. Hathak attilmith li jatou hathi annazwa yqoulou ĥaja. C'est pour ça que* fi baāḍ al aĥyan āindama la ntaĥakam wala youjed difaā sanamour ila xxx . *dork wach raĥ ydir /. Raĥ ylabas ennazwa ghilaf. Raĥ ymaski annazwa. Ylabasha un masque. el masque hada* yāoud maqboul min taraf al ana al aāla. *Wach raĥ yqoul/*

Trad : un demi, un seul sinon comment reconnaître le surmoi, qu'est-ce qu'il va vous dire ? Qu'est-ce que tu as mon ami ? Ils vont faire les travaux pendant trois jours et tu ne vas pas demander ce qu'il fait. Cet élève qui a eu ce désir. **C'est pour ça** que dans certains cas lorsqu'il existe une défense ou lorsqu'on perd le contrôle on va passer par xxx. Qu'est-ce qu'il fera à ce moment ? Il va couvrir ce désir, il va la masquer, lui porter **un masque**, ce **masque** deviendra acceptable pour le surmoi, qu'est-ce qu'il va dire ?

A3 : *echikha nokhtoj echikha nokhroj*

Trad : madame je veux sortir, madame je veux sortir

E : *koun youkhroj. Ma āambalich wach raĥ ydir yetkiyef wela yrouĥ les toilettes. Ydir wach yĥab, mais l'essentiel* ylabi annazwa *taāou elli jatou. Wela wela yhez xxx*

Trad : s'il sort, je ne sais pas ce qu'il fera, fumer ou aller aux toilettes. Il fait ce qu'il veut, **mais l'essentiel** il assouvit sa pulsion.

A3 : *wach kayen / normal wach kayen/*

Trad : qu'est-ce qu'il y a ? **Normal**, qu'est-ce qu'il y a ?

E : **l'essentiel** annazwa *hadi rahi kharjet. Beřaĥ* bitariqa mouqanana wa maqboula min taraf al ana al aāla **il veut déranger řaĥbou. Il veut yejbed chāar řaĥbou euh. Ydir ĥaja rahi kharej al qism hatha kharej al waḍāiya ykhaf āliha. Loukan narjāou** litaĥlil annafsi. *Wach yqoul/*. Yaāni al mariḍ annafsi houwa al mariḍ allathi la yakhḍaā ila al qawanin wa al mouātaqadat. *Nhazou insan nchoufou* fi achareā mathalan al hindam *taāou mqataā wela āaryan*

yqoul kalam kharej ma houwa mouâtaqad wa mouharam wa wa. Wa hna wach nqoulou/al houkm taâ le psychologue wela le psychiatre hna. Yji yakhi mahboul yakhi. Beṣaḥ ki nâoudou qrina al amraq annafsiya wach nqoulou /. Æendha ma nqoulouch meskin. Noon/ma nqoulouch justement il faut avoir le sentiment de pitié. Mech mliḥ. Yaḥtaj chafaqa. Qal ṣrat ḥaja lih. Srat ḥaja fi toufoula taâou. ṣrat ṣadamat. ṣrat ḥawadeth. ṣrat bezaf.. choufou hezou bark maraq le paranoïa hadha aw psychose. Al paranoïa. jounoun al āaḍama. Al paranoïa

Trad: l'essentiel, cette pulsion est ressortie. Mais de façon raisonnée et acceptable, mais tu sais que le surmoi **il veut déranger** son propriétaire. **Il veut** tirer les cheveux de son propriétaire. Il a peur même s'il faut des choses hors classe et en dehors de cette situation. Si l'on se réfère à la psychanalyse, qu'est-ce qu'elle va dire ? Le malade mental est le malade qui n'obéit pas aux règles et aux croyances. Si on prend un homme dans la rue par exemple mal habillé ou nu, qui blasphème et jure et et. Qu'allons-nous dire ? Le verdict **du psychologue** ou **du psychiatre**. Oh le fou. Mais qu'allons-nous dire lorsque nous étudions les maladies mentales ? Dans cas, on ne va pas dire oh le pauvre, **non**. On ne dit pas **justement il faut avoir le sentiment de pitié**. Ce n'est pas bien. Il a besoin de pitié. On dit qu'il lui est arrivé quelque chose. Il lui est arrivé quelque chose dans son enfance. Des chocs ou des accidents, beaucoup de choses. Si vous prenez **la paranoïa** ou la **psychose**. La **paranoïa**, la folie des grandeurs, la **paranoïa**.

A1 : **paranoïa/**

E : hada yqouloulou jounoun al āaḍama. Youṣib illa chakhṣiyat *elli kanet*

Trad : on l'appelle la folie des grandeurs, ça touche que les personnalités qui étaient

A1 : paranoïa

E: *tchoufi assiyed ki yamraq wach ydir. Yjib xxx belma w saboun. Kima yamraq khir. Wela yjiblek xxx tchoufih cheb. Al hindam taâou mliḥa nḍif.*

Labes mlih yahdar spanyouli anglais français. Hath ennas ki yarjâou letoufoula taâhom. Lqaw beli mathalan. Natijat doughoutat nafsiya kabira. Achouâara wa euh. Kayen hathalek beethoven hathou bokol ykhalçoha xxx lazem hâja takhtal fi attawazoun annafsi. Ila kanou taârfou al maâlouma hathi. Achaâir achaâir al adib wach ydir/faransiya balak

Trad : le monsieur quand il tombe malade, qu'est-ce qu'il fait ? Il ramène xxx avec de l'eau et du savon. C'est mieux quand il tombe malade. Ou bien il te ramène xxx tu le vois beau. Sa tenue vestimentaire est propre, bien habillé, il parle espagnol **anglais français**. Si on revient à l'enfance de ces personnes, on trouve que c'est la conséquence de graves pressions psychologiques. Les poètes et euh, il y a Beethoven, tous ces derniers finiront xxx. Il ya forcément un déséquilibre mental si vous le saviez. Le poète, le poète le littéraire, qu'est-ce qu'il fait ? En français seulement.

EP : (bruit)

E : *ki yatqalaq. Ça arrive. machi kima qoult annou xxx ma tjich khilal tji win waqt annou azawbaâa hathi taâ euh. Hein/rahou qolqan. Rahou madghout. Rahou euh. Ltem yjihom al ilham. Ltem yoktob al qaçida w ltem yoktob al maqtaâ euh achiâri hathak wela al maqtaâ al mousiqi. Wa lithalika woujida anna al mousiqa xxx mathalan fi annahou annas. Kayna dirasa mouthbata. Dirasa amrikiya mouthbata nataijouha belli nawâ al mousiqa elli nasmâouha. Jaya min nawâ al mizaj taâna. Yaâni elli yasmaâ arrai. ãandou chakhçiya weli yasmaâ charqi ãandou chakhçiya weli yasmaâ chaâbi ãandou chakhçiya..*

Trad: quand il s'énerve, **ça arrive**, ce n'est pas comme je l'ai dit xxx ça ne survient pas pendant, mais quand cette tempête de euh, hein ? Il est stressé, sous pression. Il est euh, c'est à ce moment qu'il a de l'inspiration. C'est à ce moment qu'il va rédiger son poème et c'est à ce moment qu'il va composer son morceau musical. Il existe une étude américaine confirmée qui dit que la musique que nous écoutons dépend de notre tempérament. Cela veut dire que

celui qui écoute le Raï il a une personnalité et celui qui écoute le charqi à une personnalité et celui qui écoute le chaâbi a une personnalité.

A2 : *şar/*

Trad : ah bon !

E : **bien sûr bien sûr**

Ep : (rire)

A2 : *mkhalta mkhalta*

Trad : c'est compliqué, compliqué

E : **ya des gens qui sont stressés. Ya des gens qui sont nerveux. Ya des gens qui ont un tempérament froid.** *yaãni thât tabeã wa mizaj kima les anglais fi ingeltra. Kima fi roussiya. Hadhoul makanech euh berdin. Al mouştalaħ taã bared yeghzisti fiãlan. Bach nqoulkom taasaft. Ma lqitech DSM (manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) fi qsantina makanech. Crois-moi ma yeghzistich. Tsema ãan tariq euh hatha euh alħasoub aşghir lil oustatha al moutawađiã. Rakom roħtou lelmarikan cheftou khliqtou kifah welitou.. makanech makanech naãtamed ãala mech dessin*

Trad: **ya des gens qui sont stressés. Ya des gens qui sont nerveux. Ya des gens qui ont un tempérament froid.** Ça veut dire que si tu prends le tempérament **des Anglais** en Angleterre ou en Russie. Ils sont euh froids. Le terme froid existe réellement. J'au eu le regret, je n'ai pas trouvé le DSM (manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) à Constantine. **Crois-moi**, il n'existe pas. Donc, juste en utilisant ce petit ordinateur portable de votre humble enseignante. Vous avez vu les états unis, il n'y a pas il n'y a pas d'appui hors **dessin**

A1 : *kifah yakhd mou /.*

Trad : comment travaillent-ils ?

E. : *allahou aãlam benti laãziza. Tsema ana dork koun ma gritech*

Trad : dieu seul le sait ma fille chérie, si je ne l'ai pas appris

A2 : xxx

E: *makanech hein/ãla thak wladna youkhrjou farghin. Nqoulha nethamal masoulyat al klam taïi. Parce que ana machi traht soual xxx bah yqoumou les psychiatres ou les psychologues yaïni ils seront jamais prêts en psychologie. Parce que Nti bah touşli tsemihom ou taãrfi. Mazelti chwiya. Yakhi sana taniya benti / belãqal belãqal. Ana akid qaãda naãatlek kifah ãla wah. W raki ma zelti bãida. ãla hathak tchoufïni fi attahlil annafsi mazelt ma dert la **contrôle blanc** la walou. Qaãda nraghab fik taqaray. Tzidi thãwsi. Ah madame qoultïna belli kayen fi attaşnifat kanou setta ou mbaãd ittafqou belli kayen thlatha. Kayen xxx w kayna alhalat al iklinikya weli hiya tji dayman şaãba jidan jidan jidan. Al işaba biha*

Trad : il n'y a pas hein ? C'est pour cela que nos enfants sont vides. Je le dis et j'assume la responsabilité de mes dires. **Parce que** je n'ai pas posé la question xxx pour que les **psychiatres ou les psychologues** ça veut dire qu'**ils ne seront jamais prêts en psychologie. Parce que** tu n'es pas encore au point de les nommer et les connaître, pas encore. Tu es en deuxième année ma fille ? Doucement doucement. C'est sûr que je te montrerai le comment et le pourquoi. Tu es encore loin. C'est pour cela que je n'ai pas fait ni le contrôle blanc ni rien en psychanalyse. Je te pousse à étudier et rechercher. **Ah madame** vous nous avez dit qu'il existe six classifications et ils se sont mis d'accord sur trois. Il y a xxx et il ya les cas cliniques qui sont très difficiles, leur atteinte.

Ep : (bruit)

E: *yataãathar ãlayna an natakalama ãan moudat al ãilaj. W nkemlou bel ana. Des fois ma nouşlouch likalimat ãilaj khaş. Aw mahouch xxx parce que ana tani dert baht ãla hathi **CIM10** (classification internationale des maladies, 10^e révision) hathi kifah nakhdmou biha. Jawni talaba w jatni oustatha mãana tdares qaltelna hatha wach qal/smaãt men ãand oustath mouhadjir koulchi **parce que** mohamed ma yathanelnach nodkhlou **les cours qoultlou fais attention. ãla wah/ãlikoum. Qoultlou smana hathi al mawdqouã taïi ãla la***

CIM 10. Très bien, continuez. *Ma naqdarch ntabaq kima nhab. Yqari kima yhab al oustath al mouhadir ou nemchiwlou hasb al mouhadara taou. Wa al mafrouq hatha ykoun bikoul al maqayis bach ma yatkhartouch attalaba. Msaken ydirelhom inchitar aw idtirab nafsi.*

Trad: il est difficile de parler de la durée du traitement, et on finit par le moi.

Des fois on n'arrive pas au mot traitement spécial. Il n'est pas xxx **parce que** moi aussi j'ai fait une recherche sur cette **CIM10** (classification internationale des maladies, 10^e révision) et comment travailler avec. Des étudiants et une enseignante à nous sont venus, elle nous a demandé ce qu'il a dit. J'ai tout entendu de l'enseignant chargé de cours **parce que** Mohamed est toujours inquiet pour **les cours**, je lui ai dit **fais attention**. À propos de quoi ? À propos de vous. Je lui ai dit que le sujet de cette semaine est **la CIM10. Très bien, continuez.** Je ne peux pas appliquer comme bon me semble. L'enseignant chargé de cours fait ce qu'il veut et on doit suivre sa conférence. Normalement, ça doit être comme ça dans tous les modules pour que les étudiants ne se perdent pas. Les pauvres, ils auront un dédoublement ou perturbation mentale.

Ep : (rire)

E: *yweliou schizopathes. Taarfouha/izdiwaj achakhshiya. C'est sûr yaqsmoulek al ana. Yweli inchitar. Inchitar yaani al ana taæk yethal ala zouj. Tweli zouj abad fi wahed. Hih normal*

Trad : ils deviennent **schizopathes**, vous connaissez ? Dédoublement de personnalité, **c'est sûr** il te divise ton moi. Ça devient en fission, une fission veut dire que ton moi va se diviser en deux, tu deviens deux personnes en une seule. Oui **normal**

Ep : (rire)

E : **bien sûr.** *Essayed yaqra zi fi al mouhadara. Ou yaqra zi fi TD tloumouni tloumouni*

Trad : bien sûr, le monsieur lit d'une façon dans le cours et d'une autre façon dans le **TD** vous m'en voudrez vous m'en voudrez

A1 : kima hatha essayed

Trad : comme l'autre monsieur

E : *idha kan ãandkoun neuf modules yweliou dix-huit modules. Ça va pas/ehna c'est pour ça ãla wah tzid/normalement je sais comment ça se passe, mais avec Mohamed ma kanech laãba. Todkhlou TD telqaw koul al asatitha moutabiqin. ãandkoun oustadha aw chikh li yaqraw ãandha. Kayna al oustatha Amel euh. Donc لازم netlaqaw ousbouãiyen maãa al oustadh. Houwa elli yaamor. Nqoulou al ousbouã taãi hatha chiãari la CIM 10 wachi hiya/. ãaythou la CIM 10 touadi l chapitre. Façl hadha. Al façl al awal khouçça litamyiz al amraq al ãouqwiya ãala rasiha açaratan. Kifah jabou açaratan lhathi la classification taã les troubles euh psychiques/kifah jabou maraq açaratan ka içaba ãouqwiya maãa taçnif al amraq annafsiya / ya wladi. Najem ãan akher dirasat amrikiya athbatat anna maraq açaratan arrahim wa thady ãinda al mara asbabouhou nafsiya. Alãamil al moufajir. Yaãni koulna athbatat anana ãamlin al gène taã le cancer.*

Trad : si vous avez **neuf modules**, ils deviennent **dix-huit modules**. **Ça ne va pas ? C'est pour ça** je me demande pourquoi ça augmente ? **Normalement je sais comment ça se passe, mais avec Mohamed** on ne joue pas. Quand vous entrez en **TD** vous trouverez tous les enseignants de la pratique. Ils étudient chez un ou une enseignante. Il ya l'enseignante Amel euh. **Donc**, il faut que nous nous réunissions chaque semaine avec l'enseignant. C'est lui qui ordonne. Cette semaine, je vais travailler sur **la CIM10**, mais c'est quoi ? C'est **la CIM10** qui conduit au **chapitre**. Cette partie. La première partie est consacrée à la distinction des maladies organiques y compris le cancer. Comment ils ont pu mettre le cancer dans cette **classification des troubles euh psychiques** ? Comment ils ont mis le cancer comme maladie organique dans la classification des maladies

mentales ? Mes enfants, les dernières études américaines ont prouvé que le cancer de l'utérus et du sein a des origines psychologiques, des facteurs déclencheurs. Cela voudrait dire que nous sommes toutes porteuses **du gène du cancer**.

Ep: xxx

E: ãala moustawa ãilmi. Wa lakin hounaka chakhşiyat. *Hazou koul enssa* al mouşabat *ou darou* **anamnèse**. **Anamnèse** (ensemble des renseignements fournis au médecin par le malade ou par son entourage sur l'histoire d'une maladie) yaãni baĥthou fi tarikh al ĥala

Trad : sur le plan scientifique, mais il y a des personnalités. Ils ont pris toutes les femmes atteintes et ont fait une **anamnèse**. **Anamnèse** (ensemble des renseignements fournis au médecin par le malade ou par son entourage sur l'histoire d'une maladie) ça veut dire qu'ils ont cherché dans le passé du cas.

A2 : oustatha. **Comment écrire/**

Trad : madame, comment écrire ?

E : **anamnèse**. **Ana**. **M**. **nèse** tarikh al ĥala wajdou nafs alãamil al mouchtarak. Hounaka qasem mouchtarak bayna ennisa. *Douka* law mararna biĥayet machĥouna bi şadamat wa şiraãat annafsiya. Wa minha kan aşaratan. Woujjidat amrađ al jild wa tafajat b **la CIM 10** wa ma ãalaqatouha maãa al iqđirabat annafsiya wa al amrađ annafsiya. *Ou ki nrouĥou ãand un dermatologue w tesmãou wach yqoulou/*. **L'eczéma** wa al bouqaã *hadhik* al jildiya wa assouqout al moufajia lichaãr ãan tariq bouqaã. **C'est des pelades**. *tobba btobba ma fihach chãar*. **C'est des chocs**. şadamat. *Wach men /*

Trad : **anamnèse, ana, m, nèse** c'est l'histoire du cas, ils ont trouvé le même facteur en commun. Il ya un facteur en commun entre les femmes. Maintenant, si notre vie passe par des perturbations, des chocs et des conflits psychologiques. Et de là vient le cancer. Il y a des maladies de la peau et ça m'a surpris de voir la relation entre **la CIM10** et les perturbations et maladies mentales. Quand on va chez **un dermatologue**, qu'allez-vous entendre ?

L'eczéma et les taches sur la peau et la chute soudaine des cheveux. **C'est des pelades.** Des parties sans cheveux. **C'est des chocs,** des chocs, lequel ?

A2: *ḥab echbab*

Trad : l'acné

E : *jaya jaya. Oui aussi l'acné. Bien sûr ṣhīḥa bien sûr l'acné. ḥab echbab yweli. Yweli taã el jeld wa ãala masamat al jeld ãinda al mouraheq. ãla balek tkhalilou amara. ḥata kifah ychouf rouḥou fi mraya/. Ma nensawech al idtirabat al hormoniya kamathlan al istirjal. Al hormonat adhakariya al moutawajida ãinda al fatat wa alãaks ṣaḥīḥ ãinda adhakar. Nelqaw chabat ãinda sin al mourahaqa. ãandhom un excès hormonal.* Al hormonat adhakariya *tokhrjelhom laḥya* aw chanab wa kadha

Trad : j'y arrive, j'y arrive. **Oui aussi l'acné. Bien sûr** c'est vrai **bien sûr l'acné.** Ça devient de l'acné. Ça va affecter la peau et les pores de l'adolescent. Elle lui laisse des séquelles, comment pourra-t-il se regarder dans un miroir ? N'oublions pas les troubles hormonaux, ceux des hormones masculines chez les filles et vice-versa. On trouve des jeunes filles lors de l'adolescence, elles ont **un excès hormonal.** Les hormones masculines leur font pousser la barbe ou la moustache.

Ep : (rire)

E : ah. *Lilasaf ma netmanach tetṣarfou bihad attariqa. Lyoum rakom des psychologues. Nchouf zoumalakoum rahom yaqḥkou. Koun jina naqḥkou kima ntouma/koun tqadmou bezaf. ãla balkom jayin ãandhom ãoqda. ãandhom chay ãlabalkom euh. Mfalguin sur un plan psychologique. Ma yaqdrouch ychoufou rwaḥhom fi mraya parce que* fi al aoumour *elli taḥdedh ãala moustawa ṣourat al jism. Mbaãd tweli ṣourat adhat kifah tqadem dhatou /. Bach yroḥ yqolek noqtel roḥi. Parce que* ana fiya haka wana ãandi haka. Ah ma ãandnach al falsafa haka a zoumalana/lakan naqḥkou ma ndirouch **la psychologie.** *Ma troḥoch bãid.* Hadh al amraḍ al jildiya alan dhat maṣdar illa al asbab annafsiya law kan **dermatologue yaãti traitement waḥdou.**

Madha takoun al h̄ala annafsiya **la psychologie**/ . **Le cas yaqdar yartaḥ chhar** ou mbaād yāawed yarjaā. Yaāni **il rechute**. Yāawed yarjaā linafs al maraḍ. **Donc h̄na ennas hadou eli āandhom** al machakel hadhi kima yatāaljou āand tabib. yatāaljou āand atabib annafsi **parce que** al aāraḍ waḥdha ma trouḥech koun ma nḥawsouch āala al asbab annafsiya. Idhan **la CIM10** la tabdou min hadha annawā mina al maraḍ laysa faqat annafsiya. Bal ayḍan al iṣabat al āouḍwiya allati laha āalaqa bil amraḍ annafsiya. Wa tousama hadhihi al amraḍ. Al amraḍ assaykou soumatiya **pshychosomatique**. **Psycho** taāni **le psychisme**. **Soma** taāni al jism. Al ism al younani al mouṣtalaḥ. **Donc**. Assabab annafsi wa al aāraḍ al āouḍwiya. *Nchoufou belli* al maraḍ hadha assabab araisi *taāou* dakhel nafsiyat al mariḍ. **Donc āandek le président taā la république**. *Āandek les professeurs*. *Āandek entrepreneurs*. koul hadha annwaā mina alaāmal tkhali al h̄ala tāich ḍaght nafsi. Wa betali qad taḍhar al h̄ala hadhi *w hadh la CIM10* la takhlou faṣl al awel. *W yaāni dert un seul chapitre fiha*. **D'accord**/ . lihadh al amraḍ āouḍwiya. Al iṣaba al āouḍwiya wa assabab *raho* nafsi *dork* toumadhal bihadha xxx **donc**. al amraḍ al jildiya wa al amraḍ assaykou soumatiya wa asbabouha annafsiya wa alaāraḍ al jasakiya. *Nbaqikom bkhir* wa maāa assalama fi al ḥiṣa al qadima..

Trad: ah, malheureusement je n'espère pas vous voir vous comporter ainsi, vous êtes maintenant **des psychologues**. Je remarque vos camarades qui rigolent. Si on rigolait comme vous, c'est sûr qu'on avancerait. Vous savez qu'ils ont un complexe, ils ont une chose euh, détruits **sur un plan psychologique**. Ils ne peuvent pas se regarder dans un miroir parce qu'en ce qui concerne le corps, comment il pourra se représenter soi-même ? Pour dire qu'il va se donner la mort, **parce que** j'ai ceci et j'ai cela. Ah, nous n'avons pas ce genre de philosophie mes camarades, si on rigole, on ne fait pas de **la psychologie**. On n'ira pas loin. Maintenant, ces maladies dermatologiques n'ont que des causes psychologiques si **le dermatologue** donne **un traitement** tout seul. Comment serait l'état psychique **en psychologie** ? **Le**

cas pourrait guérir un mois et rechuter juste après, ça veut dire **il rechute**. Il aura la même maladie. **Donc**, ces personnes qui ont des problèmes se soignent chez un médecin, se soignent chez un médecin psychologue **parce que** les symptômes ne disparaîtront pas si on ne cherche pas la cause psychologique. **Donc**, **la CIM10** ne traite pas uniquement les maladies psychologiques, mais aussi les affections organiques qui ont une relation avec les facteurs psychologiques. Ces maladies s'appellent les maladies **psychosomatiques**. **Psycho** veut dire le **psychisme**, **soma** veut dire le corps, le nom terminologique grec. **Donc**, la cause psychique et les symptômes organiques. On remarque que la cause principale de cette maladie et le psychisme du patient. **Donc**, tu as **le président de la République**, tu as **des professeurs**, tu as **des entrepreneurs**. Chacune de ces activités pousse le cas à vivre une grande pression psychologique, et c'est comme cela qu'on peut voir apparaître ces cas et **la CIM10** en contient au premier chapitre. **Donc**, je n'ai fait qu'**un seul chapitre**. **D'accord** ? De ces maladies organiques, l'atteinte organique et ses causes psychologiques est représentée par ce xxx. **Donc**, les maladies dermatologiques et les maladies psychosomatiques, leurs causes psychologiques et leurs symptômes organiques. Je vous dis à la prochaine séance.

Sociologie

Module : Sociologie générale (1^{re} année).

Thème : Les différentes contributions et critiques formulées par Robert Merton (sociologue américain, fondateur de la sociologie des sciences), concernant le constructivisme fonctionnel.

E : idhan *wşal* lidarajat *win* euh. Intaqada annaqariya al binaiya al waqifiya **malgré** *rahou* yantami ilayha.. **donc** *wachnouwa* al assasat *elli* aqam ãalayha al fikra *tañou* aw al amthila *tañou*/..

Trad: donc, il est arrivé à un point où euh, il a critiqué la théorie constructiviste fonctionnelle **malgré** son appartenance à ce courant. **Donc** quelles étaient les bases sur lesquelles il a fondé son idée ou ses exemples?

A1: oustadha *ma iãtabarhach* dhihniya wa *ma iãtabarhach* achyia..

Trad: madame, il ne l'a pas considérée comme mentale et il ne l'a pas considérée comme des choses.

E: ãala asas **donc**/..

Trad: sur la base **donc**?

A1: *hih. Machi achyia. Iãtabaraha kima* kaen *hay* laha hadaf mouãayan. *Tsema ãandha* rouh. *Mech* laysat achyia..

Trad: oui, pas des choses, il l'a considéré comme un être vivant qui a un but, ça veut dire qui a une âme, pas des choses.

E: *tsema* dïd al fikra *tañ* Thorndike (psychologue américain, précurseur du béhaviorisme) **donc** *lakan taqdri t euh kima qoult*

Trad: donc contre l'idée de Thorndike ((psychologue américain, précurseur du béhaviorisme), **donc** si tu peux euh comme j'ai dit

A1: *hih ghir euh*

Trad: oui sauf euh

E: *hiya* al assasat *tañou. Wachi hiya* aqawahir *tañ* al assasat al waqifiya/

Trad: se sont ses bases. Quelles sont les phénomènes des bases de la théorie fonctionnelle?

A1: *taã* al waqifa.

Trad: ceux de la fonction.

E: *trahna* asoual almarra *li jazet*. Al waqã *taã* euh. *Wela* al iqafat hiya *tesema* al afkar *taã* Thorndike fi al waqãiya wa traha fi al waqifa..

(Le téléphone sonne)

Trad: on a posé la question la dernière fois, la situation de euh, ou bien les ajouts qui sont les idées de Thorndike en ce qui concerne la situation et l'a présenté dans la fonction.

(Le téléphone sonne)

A2: *machi dork euh aw Facebook* (en s'adressant à sa camarade).

Trad: pas maintenant euh c'est **Facebook** (en s'adressant à sa camarade).

E: *hdarna* ãala **donc**. *Hdarna* ãala euh. *Hdart mãa groupe waãd khrin donc kayinin awalan elli ãandhom afkar mouchtaraka fi naqariyatayn moukhtalifatayn. Wa mbaãd kifach ndir mãa hadhi w kifach ndir mãa hadhi Cette fois-ci. Attends raã* yatnawlou Robert Merton annou *haz* assasat wa almadie al assasyia *taã* al binaiya al waqifiya wa *mbaãd ki tasmãou antouma* bilassas euh.. al moucharakat *taãkom* fi al baãth. *Belli rahou* intaqad annaqariya al binaiya al waqifiya wa houwa **en même temps** yantami ilayha. **Donc wachiya la base/**. *Houma* al assasat *wela* al afkar al assasiya *elli khelatou* yantaqid annaqariya *w houwa* yantami ilayha / .. **j'aimerais bien** nokhlçou linatija *annou mahouch* intiqad biqadr ma kan taãliq. *Wachouwa* al afkar *elli* qademha Robert Merton fi al binaiya al waqifiya /.. Maya tfadli.

Trad: on a parlé **donc** de, on a parlé de euh, j'ai parlé avec un autre **groupe donc** il y a premièrement ceux qui avaient des idées en commun dans deux théories différentes, et après comment faire avec celle-ci et comment faire avec celle-là **cette fois-ci. Attends**, ils vont dire que Robert Merton a pris les fondements et les principes de la théorie constructiviste fonctionnelle, et après quand vous entendrez du principe euh.. Vos contributions dans les exposés, qu'il a critiqué la théorie constructiviste fonctionnelle et **en même temps** il en

faisait partie. **Donc** c'est quoi **la base**? Ce sont les fondements ou les idées principales qui l'ont poussé à critiquer cette théorie malgré son appartenance. **J'aimerais bien** déboucher vers un résultat que c'était plus un commentaire qu'une critique. Quelles étaient les idées présentées par Robert Merton dans la théorie constructiviste fonctionnelle? Maya va-y.

A1: oustadha Robert Merton *gual annou*. Annahou la youjed. Kayfa youmkinou lilbaĥth alladhi

Trad: madame, Robert Merton a dit que, qu'il n'existe pas, comment ça se pourrait qu'un travail qui

E: sauti sauti

Trad: saute saute

A2: *banet*.

Trad: c'est devenu clair

E: al afkar.. fih.. **j'aimerais bien** afkar *machi* rouaous aqlam. Afkar.. *fhemtoul*..

Trad: les idées. Il y a. **j'aimerais bien** avoir des idées et pas des notes, des idées, compris?

A3: oustadha xxx

Trad: madame xxx

E: naãam /

Trad: oui?

A3: addalil euh xxx

Trad: la prevue euh xxx

E: **chut**/ (elle tape sur le bureau). *Haw* addalil libinaiya al wađifiya.. tfađlou ..

Trad: **chut!** (elle tape sur le bureau), c'est la preuve de la théorie constructiviste fonctionnelle. Allez-y.

A2: oustadha. annađariya touãtabar min akthar anniqat đouãfan binnisba li euh. Touekhadhou ãan annađariya al wađifiya. Wa euh.

Trad: madame, la théorie est considérée comme les points les plus faibles par rapport à euh, qui prend sur la théorie fonctionnelle, et euh

E: min *hâyth*/

Trad: par rapport?

A2: *kifach*/

Trad: comment?

E: *hâwlou tmedou amthila. Amthila aqahira al ijtimaâiya wa qahira toumathil qawahir oukhra..*

Trad: essayez de donner des exemples, des exemples d'un phénomène social et un phénomène qui représente d'autres phénomènes.

A2: *oustadha hâythou annahou yaqoul annahou euh. Intaqada aqawabit lijamiâ ajzae al moujtamaâ*

Trad: madame, il disait que euh, il a critiqué les fondements de toutes les composantes de la société.

E: ya Malika

Trad: malika

A2: *wa attaqatouâ al waqifiya. d'ailleurs yaqoul annahou euh*

Trad: et le croisement fonctionnel. **D'ailleurs** il dit que euh

E : ma al maqoud âalayh/ ntouma **j'aimerais bien, mais** *tlakhçou* al fikra. *Tlakhçouha bilmafhoum taâkom antouma. Wach fahminha. Âlah qaâda nqoulkoum aâtouni mithal **puisque** ytabqou qahira. Nasbou qahira netnawlouha wa nethadthou âliha binatkoum. Binatna **pardon**. Yaqba min bab ay qahira oukhra ntabqou âliha anaqariya. Rayhin telqaw euh tjawbou fi el imtihan kima ykoun essoual..*

Trad: ça veut dire quoi? **J'aimerais bien, mais** que vous résumiez l'idée, la résumer selon votre compréhension, selon ce que vous avez compris. Pourquoi je vous demande alors de me donner un exemple **puisque** ils utilisent le phénomène, on prend un phénomène et on en parle entre vous, entre nous

pardon. On applique la théorie sur n'importe quel phénomène. Nous allons trouver euh, vous répondrez au contrôle quelle que soit la question.

Ep: (bavardage)

E: *ĥawlou takhdhou annaḍariya wa tabqou al fikra elli tnawelha* Robert Merton. *wela* attaādilat *elli tnawelha* Merton **par rapport** l xxx... Besma/

Trad: essayez d'utiliser la théorie et appliquez-là sur l'idée de Robert Merton, ou bien les modifications apportées par Merton par rapport xxx. Besma.

A1: *dima naĥḍar*

Trad: je suis toujours présente.

E: *fikra. Nlakhṣou fikra fikra nokhrjou bnatija mliĥa...*(une étudiante tousse) **ça va** / *al jmaāa elli ma charkouch yĥawlou ycharkou..* Asma/...

Trad: une idée, on résume idée par idée pour aboutir à un bon résultat. (une étudiante tousse) **ça va?** Les personnes qui n'ont pas encore participé qu'ils essayent. Asma.

A4: *oustadha al waḍaif al waĥida al kamina wa aḍahira.*

Trad: madame, les seules fonctions cachées et apparentes.

A3: *noḡsdou bilwaḍaif aḍahira almaḡsouda wa al mawḍouāiyya wa al moutawaḡaāa. Wa al waḍaif al kamina hiya allati takoun nataijouha għayr maḡsouda wa għayr moutawaḡaāa.*

Trad: on veut dire par fonctions apparentes celles qui sont volontaires et objectives et attendues. Les fonctions cachées sont celles qui ont des résultats involontaires et inattendus.

E: *āawdi* al fikra

Trad: répète ton idée.

A3: *an euh naḡsem ila ithnayn. kayen* al waḍaif al kamina wa euh

Trad: le euh, se divise en deux, il y a les fonctions cachées et euh

E: *daber rasek.* *ĥawlou qadmou mithal.. aātini fikra. Aḡray..*

Trad: débrouille-toi, essayez de donner un exemple. Donne-moi une idée, lis.

A5: qasama al waḍaif ila nawāayn. *Kayen* aḍahira. Hiya al maqṣouda wa al mawḍouāiyya wa al moutawaqaāa. Ahna mithal. *Nqoulou* al idari ḥina yaeti lihīmayat xxx *hakdha wela la /*

Trad: il a divisé les fonctions en deux, il y a les apparentes, il y a les volontaires et objectives et attendues. Un exemple, on dit quand le fonctionnaire vient pour protéger xxx c'est vrai ou pas?

E: hih

Trad: oui

A5: wa al waḍaif al kamina hiya allati takoun nataijouha għayr maqṣouda. *Ndirou ḥaja beṣaḥ* annatija takoun għayr maqṣouda. *Machi* ḍahira. Mithal. Allibes libes ijtimāi min ḥayth anana *nelqaw* mathalan chakhṣ euh

Trad: et les fonctions cachées sont celles qui ont des résultats involontaires, on fait quelque chose, mais le résultat n'est pas voulu, pas apparent. Exemple, la tenue vestimentaire est sociale parce qu'on trouve par exemple une personne euh.

E: hadhi maqṣouda

Trad: c'est volontaire ça.

A1: maqṣouda

Trad: volontaire.

A5: *kayna* oustadha. *Machi* chart.

Trad: ça existe madame, pas forcément.

E: *beṣaḥ* **par rapport** lilinsan. Hadha *nahdrou* āala waḍifa ijtimāiyya...al haya al kharijiya *taāou* annou yafraq haya mouāyana raḥ youakid annou ḍahira wa takthour aḍahira fi al moujtamaā. Raḥ youadi ila ḍahira silbiya. Lianou bourouz tabaqa mouāyana raḥ youadi min jiha okhra ila bourouz ḍahira *taā* euh. *Kifach nqoulou* mouḥawalat al irtiqa āala tabaqa ijtimāiyya aqal minou.. **d'accord/ . donc** *rah* maqṣouda **en plus** *rahi* maḍhar silbi fi al moujtamaā.. *chkoun elli āandou* fikra okhra/.. *khememou* fi ay *ḥaja* xxx ...

Trad: mais **par rapport** à l'homme, ici on parle de fonction sociale. Son apparence extérieure quand il exige une tenue quelconque, il va confirmer ce phénomène qui va prendre de l'ampleur dans la société. Ça va aboutir vers un phénomène négatif, parce que l'apparition d'une couche sociale va d'une autre part contribuer à l'apparition de euh, comment dire une tentative d'écraser une autre couche sociale. **D'accord? Donc** c'est volontaire **en plus** c'est un aspect négatif dans la société. Qui a une autre idée? Trouvez quelque chose xxx.

A1: xxx

A2: oustadha euh

Trad: madame euh.

E: tfaqli..

Trad: vas-y.

A5: oustadha al waqifa al kamina

Trad: madame dans la fonction cachée.

E: **chut/** (elle demande le silence, car il y a beaucoup de bruit).

A5: al waqifa al kamina. *Ma qoultech* qahira hawl xxx . mathalan qahirat attahadi ma bayna al افراد. Yantouj minha houwa tawtid al āalaqat.euh. *Ma nlahdouch hna. Ma yahbsouch* al āalaqat *hakkak wahedhom. Tesema hadhi tkoun* waqifa kamina..

Trad: la fonction cachée, je n'ai pas dit un phénomène de xxx. Par exemple le phénomène des cadeaux entre personnes, cela aboutit à la fortification des liens,euh, on ne remarque pas ici, les relations ne s'arrêtent pas d'elles-mêmes, donc c'est une fonction cachée.

E: *zidi .. chkoun elli āandou idafat / .. nqoun xxx . tayeb kayen* addarajat hadhi .. (Elle désigne des apprenants qui chuchotent)

Trad: encore. Qui veut ajouter?Je pense que xxx. Bon il y a des échelons (elle désigne des apprenants qui chuchotent)

A6: (rire)

E: aâtikom ãounwan. *Antouma* rijal aqîl. Mafhoum taã rijal aqîl. Chkoun elli yoşloĥ fiĥ/

Trad: je vous donne un titre, vous êtes les hommes de l'ombre, le concept des hommes de l'ombre, qui a plus de valeur?

Ep: (bavardage)

A1: Samir oustadha

Trad: c'est Samir madame.

A3: bişifa ãamma.

Trad: de façon générale.

Ep: (rire)

E: *tesema tnouma ma tfarejtouch télévision.*

Trad: donc vous ne regardez pas la **télévision**.

A6: rijal al khafa euh. *Elli* fi attarkib w euh moukhrij.

Trad: les hommes de l'ombre euh, ceux du montage et le réalisateur.

A3: annachra

Trad: le journal télévisé.

A4: fi al kawalis

Trad: dans les coulisses.

E: şĥiĥa **bien sūr**/. Houma rijal al kawalis *wela* al khafa.

Trad: c'est correct, **bien sūr**! Ce sont les hommes des coulisses ou de l'ombre.

A6: rijal al khafa (en se désignant lui et ses camarades)

Trad: les hommes de l'ombre. (en se désignant lui et ses camarades)

E: Baraka lahou fik *tesema ana ma ãandich* dawr.

Trad: que Dieu te préserve, donc je n'ai pas de rôle moi.

Ep: (rire)

E: *hahoum* rijal aqîl wa rijal al khafa wa rijal al kawalis. Kima fi **Cinéma**. *Kayen* fi al maşnaã. *Kayen* fi al madrasa. *Kayen* fi al moustachfayat. *kayen* fi

koul al moujtamaã **le sens** taã al waqãif kayen **le sens** taã rijal al khafa. *khamemou* fi amthila...

Trad: voici les hommes de l'ombre et les hommes des coulisses, comme au **cinéma**. Il y a dans les usines, dans les écoles, dans les hôpitaux, dans toute la société où il y a **le sens** des fonctions, il y a **le sens** des hommes de l'ombre. Trouvez des exemples.

Ep: (bavardage)

E: **chut**/. Thãdthi *mãaya. Fhemti*/

Trad: **chut!** Parle avec moi, compris?

A2: houwa oustadha *elli nahrdou ãlih*

Trad: on parlait de ça madame.

E: thãdthi *hna. Tfaãli hna wa loukan ghalta. Nãalhouha mãã baãdana.*

Trad: parle ici, interagis ici même en faisant des fautes, on corrige ensemble.

Ep: (bavardage)

E: *fhemtou système taãou/ rahou* yaãmal fi al khafa wa youadi fi al waqifa *taãou. rahou* jouze min euh..

Trad: vous avez compris son **système**? Il travaille dans l'ombre et remplit ses fonctions, il fait partie de euh.

A5: *kima errayes*

Trad: comme le président.

E: ah/

A3: *errayes kifah*/

Trad: le président comment?

Ep: ah/ (bavardage)

E: hadha takhafi *hadhak*/

Trad: c'est la dissimulation ça.

A5: *khalini nahdar. Ma nahdarch*/

Trad: laisse-moi parler, je n'ai pas le droit?

E: *kayen hadha attakhafi maqşoud. D'accord/ ahna nahrdou* āala al waḍaif al kamina. *Ma nahdrouch* āla al maqşouda.

Trad: il y a de la dissimulation volontaire, **d'accord?** Ici, on parle des fonctions cachées, on ne parle pas des volontaires.

A5: *nahdar āala errayes taāna.*

Trad: je parle de notre président.

E: Karim Karim *yakhdam* fi al moukhabarat.

Trad: Karim Karim travaille pour les services secrets.

A5: *ouşbri bark.*

Trad: patience.

E: *tesema rijal aḍil elli wara euh arriassa.*

Trad: ça veut dire, les hommes de l'ombre dans la présidence.

A5: *ĥabit bark nweşel message reçu mbaād euh.* Risala lirayis al joumhouriya. *Yakhi dima yaqra* fi al kamira. Khitab. *Chkoun elli kteblou euh* al khitab hadha/ al moustachar *taāou.* *Hadhouk ma ybanouch.* *Hadhoukouma eşaĥ.* *Hadhi hiya.*

Trad: je veux seulement envoyer un **message reçu** après euh, une lettre au président de la République. Il lit toujours devant la caméra, n'est-ce pas? Qui lui a écrit euh son discours? Son conseiller. Ceux-là on les voit pas, ils sont les plus importants, voilà.

E: *ĥawla aḍawahir al ijtimaāiya. Khayrou ay chakhşiya walah nşaĥouha..*

Trad: à propos des phénomènes sociaux, choisissez n'importe quelle personnalité et je vous jure qu'on travaillera dessus.

Ep: (bavardage)

E: tayeb. *Chkoun elli jawzou/ jawzou euh der contrôle taā rattrapage/*

Trad: bien, qui l'a passé? Passer euh a fait le **contrôle de rattrapage?**

Ep: (bavardage)

(comme les apprenants refusaient de donner des exemples personnels, l'enseignante s'est vue contrainte de passer vérifier leurs travaux)

E: *dertou* al ijtimaâi *taâou*/ ma houwa aqamir âinda Dourkaym/

Trad: vous avez fait son social? Qu'est-ce que la conscience chez Durkheim?
(l'un des fondateurs de la sociologie moderne)

Ep: (bavardage)

E: al bouhouth *taâkoum dertouhoum*/ *hdarna serbâalaf marra*..

Trad: vous avez fait vos exposés? On l'a dit mille fois.

A1: oustadha. *Ma rajeânach* lijamiâ al asatidha.

Trad: madame, on a pas révisé pour tous les enseignants.

E: *aha. Nahtaj dorka. Mahboula ana machi hak.*

Trad: non, je les veux maintenant, je suis pas folle quand même.

A2: aqamir al jamaâi âinda dourkaym maânah anna al jamaâa tafredq âala achakhş al qiyam biâamal mouâayan. Mithal âala dhalika anna achakhş *yji ykhaf yji yartakib ay chay kharij âan al moujtamaâ. Khati al moujtamaâ. Liana aqamir al jamaâi yafraq âannou. Ma yakhrojch* âala al âadat wa attaqalid *taâ* al moujtamaâ. Mathalan fi ramaqan. Achakhş *ma yaqderch yafter fi ramaqan* liana aqamir al jamaâi youlzim âalayhi aqiyam. *Koun youkhrej* âala al moujtamaâ. Ykoun chakhş manboudh aw euh. Makrouh..

Trad: la conscience collective chez Durkheim veut dire que le groupe impose sur l'individu l'accomplissement de certaines tâches. Par exemple, lorsque l'individu a peur de commettre des choses contre la société. Parce que la conscience collective impose des règles qu'il faut pas enfreindre, qui font pas partie de ses coutumes et traditions. Par exemple au Ramadhan, la personne ne peut pas ne pas jeuner, parce que la conscience collective l'oblige à le faire. S'il refuse, il sera marginalisé ou euh, détesté.

E: hadha chalk min achkal *taâ* al âadat wa attaqalid

Trad: c'est une forme de coutumes et traditions.

A1: ayqan fi al moukalama.

Trad: aussi dans la communication téléphonique.

E: absat. Fi absat taâbir wa absat mithal.

Trad: plus simple, les expressions et les exemples les plus simples.

A5: *ki ydirou* fi al barlaman hadha. *Yakhi ymathlou* al moujtamaã/..

Trad: quand ils font dans le parlement, ils représentent la société, n'est-ce pas?

E: hiya dakhlat. *Şhiha*. *Beşaḥ lazem* euh. *naārfou*

Trad: ça rentre aussi, c'est juste. Mais il faut euh connaitre

A5: *hadhouk taã* al barlaman. *Ymathlou* al moujtamaã.

Trad: ceux du parlement, ils représentent la société.

E: *hih*

Trad: oui.

A5: *ma yaqderch yokhrej* āala euh. *Āala zamil āala āadat* al moujtamaã. *ḡamir* al moujtamaã.

Trad: il peut pas enfreindre euh, les traditions de la société, la conscience sociale.

A3: *oustadha*. *ayḡan* fi al qanoun.

Trad: madame, il ya aussi dans le domaine juridique.

E: *fi le parlement taāna*. *ghir ma tahdarch ālih*.

Trad: dans notre **parlement**, vaut mieux pas en parler.

A5: *dork ray* al jamaāa. *Ma yakhrojch* āala ray al jamiā.

Trad: l'avis du groupe, il peut pas l'enfreindre.

E: fi al barlaman *taāna/* mithal *hakka kachakl ṣaḥiḥ*. *Beşaḥ taāna ma ḡonitech*.

Trad: dans notre parlement? C'est juste comme exemple, mais je crois pas que c'est le cas pour le nôtre.

A5: *machi en Algérie*.

Trad: pas en Algérie.

E: Al barlaman aw majlis achoura.

Trad: au parlement ou au sénat.

A5: *oustadha*. Fi aḡamir al ijtimaāi *kayen* euh. *Āounṣor*. *Kayen* al intiḥar.

Trad: madame, dans la conscience sociale, il y a euh, il y a le suicide.

E: **chut** /(l'enseignante demande encore une fois le silence).

A5: al intiĥar

Trad: le suicide.

E: *anĥam/*

Trad: oui!

A5: *tesema* al jamaĥa. Touadi bilfard ila al intiĥar. *Kima euh. Kima les kamikazes* fi al ĥarb al ĥalamiya athaniya. Kan athrat ĥlihom *bach yantaĥrou. Bach yaqĥiyou* ĥala al moustaĥmir.

Trad: ĥa veut dire que le groupe peut pousser l'individu au suicide. Comme au euh, comme **les kamikazes** lors de seconde guerre mondiale. Il y a eu influence pour qu'ils se suicident, pour vaincre l'envahisseur.

E: qawi.

Trad: fort.

A5: taqĥĥ attairat *taĥhom* fi asoufoun al ĥarbiya *taĥ* al wilayat al moutaĥida al amrikiya *bach* euh.

Trad: leurs avions s'abattent sur les navires de guerre des états unis pour euh.

E: qawi.. al fikra *ĥandhom mahich ghalta. Ĥandhom.. koun nhazouha ĥna. Nhazouha ĥna b euh.* Bilĥamaliyat al istichhadiya min ajl. Min ajl aĥaliĥ al ĥam.

Trad: fort. Leur idée n'était pas fausse, chez eux. Si on prend notre exemple, on prend euh, les opérations des martyres pour, pour l'intérêt général.

A5: liĥaliĥ al jamaĥa. *Hadhoukouma.*

Trad: pour l'intérêt du groupe, c'est ĥa.

A3: *kima achahid ymout.* Oustadha *kima achahid* min ajl al watan. Min ajl al jamaĥa.

Trad: comme le martyr quand il meurt, madame comme le martyr quand il se sacrifie pour sa partie, pour le groupe.

E: akid. **Non** al fikra hiya ãibara ãan mahouwa ãindahom wa ãindana *hna*. Moumkin ãindahom al ãamaliyat *alli qalha*. ãala asas annou alwaqifa *taã* al jouze min ajl al koul fi naqarihi. Fi itar naqra mouãayana maqboula.

Trad: c'est sûr, non. L'idée est de connaître ce qui se passe chez nous et chez eux. C'est possible qu'ils aient recours aux opérations qu'il a citées, sur la base qu'on parle de la fonction de la partie pour le tout en ce qui le concerne. Dans le cadre d'une certaine vision acceptable.

A2: oustadha. Ykoun aqamir al jamaãi fi attaqamoun bayna al moujtamaãat.

Trad: madame, on peut dire que la conscience du groupe peut résider dans la solidarité entre les sociétés.

E: taqamoun bayna al moujtamaãat / fikra raeãa.

Trad: la solidarité entre les sociétés! Excellente idée.

A3: oustadha

Trad: madame.

E: tfaqli **oui**.

Trad: vas-y **oui**.

A3: *dorka* kan touchir ila aqamair al fardiya. Mathalan al mouasasa. niqam al mouasasa. *Lakan* niqam al mouasasa tawazoun fi al waqaf euh. *Ma ykounech* khalal waqifi.

Trad: maintenant, la théorie porte sur la conscience, par exemple l'entreprise. L'organisation de l'entreprise. S'il y a un équilibre dans l'attribution des postes d'emploi, il n'y aura pas de dysfonctionnement.

E: naãam.

Trad: oui

Module : Méthodologie de la recherche (2^e année).

Thème : Le rôle de la problématique, le choix du terrain et ses techniques, les hypothèses, la relation entre la partie théorique et pratique.

E : *kayen* maĥatat koubra. Wa lihadha hathihi al maĥatat yaāni xxx baāq al maĥatat yaāni *lazem*. Al kitaba *taāek* lilwouṣoul ila hadhihi al maĥatat *elli hiya*. Yaāni ĥawelna nourakiz āaliyha fi ma yakhoṣ kayfa yaāni natanawal mawḍouā addirasa. Yaāni kayfa tousaāid fi soual al intilaqa wa soual al mouwajah ilayna ila majal ila an naṣila ila tarĥ ichkaliyat al mawḍouā wa nouĥadid al mawḍouā biqabt ila. Ila an najida al faraḍiya allati nantaliqou minha wa hadha *wach nqoulou*. Lakin hadha achakl yaāni bitariqa hadhi achya kbira *elli* āabar āalayha al moufakrin. ĥawlou ywadĥoulna hadhihi al maĥatat. *Wa ĥna l'essentiel* koul hadhihi al maraĥil *lazem* yaāni. Chatr al oustadh. Yaāni acharĥ *elli ātitouh* antoum fi al aāmal attatbiqiya *taākom*. Ma *raĥech* nakhtelfou fiha. Illa fi qiṣat *taā* acharĥ hiya *elli kanet* fi hadhihi attariqa faĥathari. **attention**. Asoual moumkin ykoun yaāni. *Ma ykounech* taṣaāoudiyan wa tanazouliyan wa hakadha bitariqa hadhi. Wa inama yaātik nouqta mina anniqat *elli hiya* tatamathal fi koul hadha al euh. Jamā al mouātayāt *wanta taārafha wina* marĥala jamā al mouātayāt . yaāni tkoun āala chakl achay hadha. Yaāni **des théories** wa koul ma yadour ĥawla al mawḍouā *bach taārafha win* mawjouda wa *taātilou* acharĥ. Al āalaqa baynaha wa bayna soual al intilaqa. Tkoun al ichkaliya wa al faraḍiya.. fa aĥna ātina thalath naḍarat koubra hiya kayfa natanawal al mawḍouā yaāni attasaoul al āam lilmawḍouā youmkin yakoun istidlali wa baāda hadha attasaoul **normalement** yatatalab mina adakhil an yakoun. An youlim bikoul ma yadour ĥawla al mawḍouā. Yaāni laysa koul waĥed yatatalab fi albaĥth ay chakṣ āadi. La. Houwa al insan *elli ykoun āandou* diraya wa *āandou* maāloumat wa *āandou* yaāni euh. Achya āan al mawḍouā. Yaāni. Ykoun moukhtalif āan achakṣ *elli*

houwa ãadi. *Ma yaqderch* yaâni. *Fahna kayen* achakhş al ãadi wa achakhş *elli ãandou* khibra wa *ãandou* diraya wa *ãandou* itilaã ãala al mawđouã bikoul ma yadour bitabiãat al ĥal fanastatiã an nouwajiha hadha asoual *taãou* kama yacha. Lakin *ki nguoulek anaya* fahm asoual hadha *ãandou* chourout. *Guoulnaha wa guoultouha wa cheftha* fi al bitaqat *taãkom*. şifat soual al intilaqa yakoun wađeĥ yakoun nastatiãou al baĥth fi itar al imkaniyat al mouãayana. An yaâni yaĥdouth itar thabit bikoul ma yadour ĥawla al mawđouã wabitali chourout soual al intilaqa bach al insan yafham asoual. Walakin asoual la bouda an yakoun mouwajah binadriyat wa mafahim wa bikhalfiya nađariya *elli* yastatiã attaĥakom fi đahirat attalaq. Al insan hadha yaâni *lazem tkoun ãandou* **une idée** ĥawla attalaq. *Beşah* al fikr al ãam wachiya attalaq fi al ãalam kakoul. Fi al ãalam al ãarabi ka khouşouşiyat. Fi al jazaer. nouđayeq al oumour ĥatta naşila ila aousal fi madinat qaşantina. Fi ĥay mina al aĥyia al mouhim hakadha takoun addirasa yaâni maãloumat ãamma wa *mbaãd tabda hadhik* al maãloumat yaâni euh.. tatanađam ila an takoun fi itar ichkal. Ichkal yaâni zawiya mouãayana. Makan mawđouã yaâni ãam raĥ yethadeth fi niqat mouãayana. *Hadhi anniqat elli hya euh. Taqdar tamchi fiha. ãandha* **une importance et un but** lilwoşol ilayh ila euh. Nousajil baãđ al faradriyat wa hiya al asila al mouaqata wa al ajwiba al mouaqata wa namchi fiha fi maydan addirasa. Koul hadha *nsemiweh* al itar annađari. Thouma baãdama noukawin hadha al itar annađari lilichkaliya al mouĥadada wa bifaradriyat *elli raĥ yjawebni ãliha* al maydan. Faljanib al maydani *elli chefnah* bitariqa hathi *lazem* ndif hadha *nsemiweh* al janeb annađari *elli houwa* netthakrouh al oustadh fi al fikra attaşaãoudiya. Al mawđouã *win ykoun fih* soual al intilaqa. *win* nhaded al ichkaliya. Ichkaliyat al baĥth. Koul hatha *ma yjich* min faragh. *Lazem* al baĥth ykoun *ãandou* taşawor nađari lilmawđouã. Hadhi ađahira *elli raĥ nji* ldirasa *taãha*. Ila an takouna hounaka faradriyat yantalik minha wa hiya faradriyat ajwiba iĥtimaliya wa asila *elli* tarahha yaâni tkoun fi zawiya mouĥadada. Youĥadidouha al baĥeth fi hatha al itar. falaĥiđou. Fi

hadh al marhala *kayen* niqat. Yaâni *lazem naârefha*. *Kayna hna* baâd achay. *Elli houwa* tarhou al oustadh liana hadh al qadiya *elli hnaya* hiya lamma natrah ichkaliya wa faradiyat nabqa fi hadhihi al marhala yaâni yamchi al baheth mina al janeb anaqari litatbiqi. Liana al faradiya hiya *kifach nqoulou / al mouwajih*. Al mouwajih lijamâ al mouâtayat *elli rah* nebhath âliha. *Hnaya* fi hadh al mouâtayat. *Hahi* (elle montre des exemples) *wela ghlata* \. Fayabqa euh hadh anniqach bayna hadha. Yaâni hakadha wa hakadha. Yaâni nemchi limaydan addirasa wa njib naqariyat. Yaâni *mchina* bi faradiyat mouâyana qad nastatiâ annana namchi *nroh* lilimaydan. *Nelqa achyia ma euh..*

Trad : il y a de grandes étapes, c'est pour cela que celles-ci xxx. Donc il faut que, pour certaines étapes, votre écriture pour arriver à ces étapes qui sont, nous avons essayé de nous pencher dessus en ce qui concerne comment aborder un sujet d'étude. Ça veut dire comment la question de départ et la question d'orientation pourraient nous aider jusqu'à l'élaboration d'une problématique de l'étude et préciser le sujet, jusqu'à ce qu'on trouve l'hypothèse qui va nous servir de levier de départ. Cette façon comporte beaucoup de choses qui ont été traitées par les chercheurs. Ils ont essayé de nous clarifier des étapes. Pour nous, **l'essentiel** est que ces étapes, je veux dire doivent se faire, du côté de l'enseignant, ça veut dire l'explication que vous avez fournie lors de vos travaux dirigés, on ne va pas en discuter, sauf en ce qui concerne cette explication, donc attention, **attention !** La question peut être, ne peut pas être ascendante ou descendante, et ce de cette façon, mais vous présente un point parmi d'autres qui représente euh dans la collecte des données et tu sais dans quelle étape on procède à la collecte des données. Ça veut dire qu'elle va se présenter ainsi, sous forme **de théories** et tout ce qui tourne autour du sujet pour la situer et présenter son explication. Sa relation avec la question du départ qui détermine la problématique et l'hypothèse. Donc, nous avons donné trois grandes visions qui présentent comment aborder un sujet, je veux dire la grande question qui peut être déductive et

après cette question **normalement**, il faut cerner tout ce qui tourne autour du sujet. Ce qui veut dire que la recherche ne peut être menée par des personnes ordinaires, non. C'est la personne qui doit avoir des connaissances et des informations et euh, des éléments sur le sujet. De ce fait, il sera différent d'une personne ordinaire, qui peut ne pas. Donc, nous avons la personne ordinaire et la personne qui possède une expérience, des savoirs qui touchent le sujet, qui peut dans ce cas, orienter la question à volonté. Mais lorsque je vous dis que la compréhension de la question est déterminée par des conditions, je l'ai dit et vous l'avez mentionné sur vos cartes. Parmi les critères de la question de départ est le fait qu'elle doit être claire permettant ainsi de mieux observer. UN cadre fixe de tout ce qui touche le sujet et de ce fait, une meilleure compréhension de la question de départ. Mais le sujet doit être orienté et dirigé par des concepts et théories permettant de mieux maîtriser le phénomène du divorce. Cette personne doit avoir **une idée** sur le divorce, ou qu'est-ce que le divorce dans le monde. Dans le monde arabe et particulièrement en Algérie. On resserre pour arriver à poser la question sur la ville de Constantine, dans l'un de ses quartiers, c'est comme ça qu'on procède. Des informations générales et après ces informations vont devenir euh.. Elles s'organisent pour faire partie de la problématique, qui veut dire un angle bien précis, au lieu d'un sujet qui va traiter des points généraux. Ces points qui sont euh, tu peux les utiliser, ils ont **une importance et un but** à atteindre. On note des hypothèses qui sont des questions et des réponses provisoires et on procède ainsi dans la recherche. On appelle tout ceci le cadre théorique. Après, la constitution de ce cadre théorique par la problématique et les hypothèses, nous allons y répondre sur le terrain. Donc, le côté pratique que nous avons vu est déterminé par le côté théorique déjà abordé par l'enseignant comme idée ascendante, là où il y a la question de départ et où nous allons préciser la problématique, la problématique de la recherche. Tout ceci ne vient pas du néant, il faut que la recherche soit dotée d'un cadre

théorique sur le sujet, concernant le phénomène que nous allons traiter, jusqu'à ce qu'on puisse formuler des hypothèses de départ qui présentent des questions et réponses probables dans un cadre précis, que le chercheur doit préciser dans ce cadre. Dans cette étape, il y a des points qu'on doit connaître, que l'enseignant a posé, c'est lorsqu'on présente une problématique et une hypothèse, le chercheur doit partir de la partie théorique à la pratique. Comment on dit pour cette hypothèse? C'est l'orientation. Elle nous oriente pour recueillir les données que nous allons traiter. Dans une recherche, il y a des données, les voilà (elle montre des exemples), est-ce que je me trompe? Il y aura toujours ce débat entre ceci et cela, ça veut dire que je dois aller sur le terrain et avoir des théories. On est allé de certaines hypothèses sur le terrain, on trouve des choses euh..

A1 : nqifha

Trad : on l'ajoute

E : *ma hawelnach* naktachifha. *Wa hna* nadros fi al janeb annaḍari. **alors** al maydan yaātini achiya okhra. Fanarjaã marra okhra lilichkaliya *taāi elli hiya ma ātatlich koulchi*. Wa hadha dalil āala anna al janeb annaḍari *taāi* ma hḍamtouch hawla al mawḍouã. *Ma āraftech* achiya kthira hawla al mawḍouã wa bitali yaāni moumkin al maydan fi ḥad dhatou yabqa hadha attafaãoul. *Nsemih* attafaãoul bayna al janeb annaḍari wa al janeb al maydani. laḥḍou hadhi. Yaāni anna hounaka niqat wa houna kadhalik niqat. *Bach al waḥed yaārefha wina* marḥala. ḥasb oustadh assana al maḍiya aāta yaāni *wachi* al marḥala aṣoughra *wela* koubra *wela*. *Āta nouqta w gualek* min ayna taḥdouth yaāni. Toujed hadhihi anouqta *nāarafha wach* āalaqatouha bihadha aljanib annaḍari lilmawḍouã wa al janib al ichkaly wa al faraḍiya.. faqoulna yaāni bichakl akhar *elli hadha houwa elli tchoufouh*. *Hatta hna houwa hadha..* yaāni hadha mawḍouã āindana qiraat wa njib achiya. Koutoub *taā* al baḥith wa koul ma youḥit wa al ḥayra *taā* al baḥith. *Elli* yabḥath āala hadhihi aḍahira aw tilk aw ghayriha fi al mawḍouã. Koul hadhihi anniqat houna mawjouda fi

hadhihi al marhala *nsemiwha* marhalat al janib annadari. Lakin hyia *elli* twejhni *bach* taatini faradiyat mouayana. Taht majal al janib annadari wa al janib attatbiqi. Wa fi hadh al marhala *nchoufou* hadh attafaoul mawjoud. *Elli* najid anna *kayen* achiya moumkin *nošel* ilayha. Najmaã al mouatayat. Liana al faradiya **les conclusions** *taã* al asila **les conclusions** *taã* al asila. Nqedemha limabhouthin. Tkoun fih mouayana. *Ma nensach* al mouayana hiya ikhtiyar aayina min moujtamaã al bahth.

Trad : on n'a pas essayé de la découvrir et on est en train d'étudier le côté théorique. **Alors**, le terrain peut nous donner d'autres choses, ce qui nous pousse à revenir à ma problématique qui m'a pas tout donné. Ce qui prouve que ma partie théorique n'a pas tout cerné mon sujet, que je n'ai pas pu cerner tous les aspects de mon sujet. De ce fait, le terrain peut devenir des réactions. C'est des réactions entre le côté théorique et le côté pratique. Remarquez ceci. Il existe des points et d'autres points pour les reconnaître dans chaque partie. Pour les reconnaître selon l'enseignant de l'année dernière, il a présenté la grande étape et la petite étape. Il a présenté un point et expliqué son origine. La relation entre ce point que nous connaissons et le côté théorique du sujet ainsi que la problématique et l'hypothèse.. Nous l'avons présenté de façon différente que vous pouvez constater par vous-même, c'est jusqu'ici.. Ça veut dire que pour ce sujet, il faut des lectures et des livres de chercheurs et ses constats. Celui qui analyse tel ou tel phénomène dans un sujet. Tous ces points figurent dans ce qu'on appelle la partie ou le côté théorique, c'est ainsi qu'ils vont m'orienter afin de trouver les hypothèses d'observation, dans le champ théorique et pratique. C'est dans cette étape que nous allons observer ces réactions, des résultats qu'on peut atteindre, on recueille des données, parce qu'on considère l'hypothèse comme **les conclusions** des questions, **les conclusions** des questions, que nous allons présenter pour les chercheurs, là où il y a des observations. N'oublions pas que l'observation est le choix d'un échantillon dans la société que nous étudions.

Module : Statistiques (3e année) Spécialité organisation.

Thème : le choix de l'échantillon représentatif et son étude statistique.

(Un apprenant lit les passages d'une recherche demandée par l'enseignante)

E : *taqdar thot xxx*

Trad : tu peux mettre

A1 : oustadha. Hadha attaârif

Trad : madame, c'est une définition

E : taârif *wach* / taârif euh

Trad : une définition de quoi ? Une définition euh

A1 : taârif al ãayina

Trad : définition de l'échantillon

E : al ãayina. Aâtina taârif waâhed. Intabihou. Al ãayina hiya /

Trad : l'échantillon, donne-nous une seule définition, l'échantillon est

A1 : al ãayina hiya ikhtiyar jouzai limawðouã

Trad : l'échantillon est le choix partiel du sujet

E : **ça veut dire.** jouze hiya afrad al ãayina houwa al moujtamaã. Al ãayina houwa al koul.

Trad : **ça veut dire**, une partie c'est les membres et l'échantillon est la société. L'échantillon est le tout.

A1 : wa hadha yadol ãala attachkil /

Trad : ceci montre la constitution ?

E : naãam

Trad : oui

A1 : naqdar netkalem ãala dawr al ãamil / (il lit) nakhoudh ãayina. Nakhodh ãayina min hadha al ãadad

Trad : je peux parler du rôle du facteur ? (il lit) on prend un échantillon, on prend un échantillon de ce nombre.

E : mathalan. ãindama naqoul houwa sana oula ãindhom miya ou ãachrin taleb *nhotohom*

Trad : exemple, lorsqu'on dit qu'il est en première année et ils ont cent vingt étudiants, on les mentionne.

A1 : nisba mouãayana mina attalaba

Trad : le pourcentage des étudiants

E : *mnin* nakhdhou annisba / .. mathalan.. al mouãayana.

Trad : d'où est-ce qu'on prend ce pourcentage ? exemple, l'observation.

A1 : ãindana euh..

Trad : nous avons euh

E : taãdid nawã al mouãayana. *Kifah naãtou* al ãayina/.. *Mohamed nta wiyah* (elle demande le silence aux deux étudiants)

Trad : préciser le genre d'observation, comment montrer l'échantillon ? Mohamed et l'autre (elle demande le silence aux deux étudiants)

A1 : (il continue la lecture de 4m10 à 5m30)

E : madha/ hya ãibara ãan madha /.. liman tounsab al ãayina al ãachwaeiya al basita / hadhi awel ãayina. *Win nlaãdouha* /. Naãam /

Trad : quoi ? C'est quoi ? à quoi attribue t-on l'échantillon aléatoire simple ? C'est le premier échantillon, où est-ce qu'on le remarque ? Oui ?

A1 : oustadha fi al moujatamaã euh *kima nqoulou* ãounçor fi al moujtamaã.

Trad : madame, dans la société euh lorsqu'on dit un individu dans la société.

E : hih. Tariqat al baãth al ãilmi al basita hiya. *Wach qoult/*. Hiya ãibara ãan / *wach ndirou* / **la technique** *elli nqadmoha elli hiya kifach ndirou/* naãam/

Trad : oui, la méthode simple de la recherche scientifique est, qu'est-ce que j'ai dit ? c'est quoi ? Qu'est-ce qu'on fait ? **La technique** qu'on présente c'est quoi ? Oui ?

A1 : ãachwaeiya

Trad : aléatoire

E : *hih*

Trad : oui

A2 : *ay fiha h̄sabat*

Trad : ça comporte des calculs

E : *attariqa attariqa. Wach qoult / qoultelkom attariqa*

Trad : la méthode la méthode, qu'est-ce que j'ai dit ? Je vous ai dit la méthode

A1 : (continue la lecture de 6m30 à 7m00)

E : *attariqa hadhi win nelqawha / . Hadhi nmethlou fiha wayn/*

Trad : on trouve où cette méthode ? on la représente où ?

A2 : *fi al mousabaqat.*

Trad : dans les concours.

E : *ṣaḥ̄. Fi al mousabaqat. Tirage au sort.*

Trad : c'est vrai, dans les concours, **tirage au sort.**

A1 : **les bons**

E : *fhemt/ nlaḥ̄ḍouha fi hath al .. mousabaqat. Tarfihiya aw euh. Kadhalik nlaḥ̄ḍouha fi baāḍ̄ al aḥ̄yan al āamaliya hadhi. Ikhtiyariya. Un choix. Tawafouq āibarāt aw ikhtiyar. Koul chāiy fih tirage au sort.*

Trad : tu as compris ? On remarque ça dans.. Les concours, les divertissements où euh, on remarque aussi que cette opération peut être volontaire. **Un choix**, une concordance entre des phrases ou des choix, chaque chose comportant un **tirage au sort.**

A1 : xxx

E : *la machi hak.. euh bon qoulna attawafoq.*

Trad : non, pas comme ça.. euh **bon** nous avons dit la concordance

Ep : (bruit)

E : *intabhou ālawah ḥkina/ . Lianou attariqa hadhi machi makḥsouṣa fi al itar al āitar al āilmi al ijtimaāi aw attarbiya aw kadha aw iqtīṣad. Wa innama hiya mawjouda ḥatta fi al hayakil al āamaliya. ḥatta wa in ntouma mathalan. Law nkḥayar binatkom āala sabil al mithal. Lazem ndezouhom mathalan lilkharej*

aw ma nheb *nghayer* hatta insan. *Ma nkhayarch* euh. Moumkin *nkhayar louwel taãkom. hadha houwa xxx* lakin ana *hãbit ndirha* ãachwaiyan

Trad : soyez attentifs, nous avons dit quoi ? Parce que cette méthode n'est pas utilisée que dans un cadre scientifique et sociologique ou l'éducation ou l'économie, mais elle existe aussi dans les structures opératoires, même si vous par exemple, on choisit parmi vous par exemple. On doit les envoyer à l'étranger par exemple, je ne veux aucune jalousie, je ne choisis pas euh, je peux choisir le premier, ceci est xxx, mais je voulais faire cela de manière aléatoire.

A1 : ãadad al ãayina al maq̄bouta (lecture de 8m30 à 8m55)

Trad : le nombre exact de l'échantillon (lecture de 8m30 à 8m55)

E : mathalan. Ana lamma *wachi* al ãayina al maq̄bouta/. *La kanet hadhi miyat* ãayina. *Miya* mina al moujtamaã al awal. *Miya*. Wa al ãayina al mouwjouda mq̄abla mãak. *Kayen annas faqat anni hãbba* mouq̄abla *mãak hih. Lazem* ãliya. *Mafhoum /*

Trad : par exemple, c'est quoi le nombre exact de l'échantillon ? si c'était cent échantillons, cent de la première société, cent, et l'échantillon représentatif que tu as. Il y a des gens avec lesquels je dois m'entretenir, il me le faut, compris ?

A1 : *kayen taghiyr*

Trad : il y a un changement

E : aw mathalan. naãam aw mathalan *nhaz* khamsin bilmiya. *Rah̄ nhaz* khamsin bilmiya mina al ãadad al kouli. *Ãandi ãadad kbir fih euh telmtiya.* *Ma naq̄derch nhaz* ãachrin liyanou ghayr. Ghayr madha/

Trad : ou par exemple, oui ou par exemple je prends cinquante pourcent, je vais prendre cinquante pourcent du chiffre global. J'ai un grand nombre euh trois cent, je ne peux pas prendre vingt parce que ce n'est pas, ce n'est pas quoi ?

A2 : kefi

Trad : suffisant

E : *machi* kefi. *Mahich* moutabaqa . *ma tetabeqlich* āala al āadad. *Mahich* moumathila. Al āaiyina hiya

Trad : ce n'est pas suffisant, non conforme, qui ne s'applique pas sur le nombre, ce n'est pas représentatif, cet échantillon

A1 : **madame**. Fi maānah *tesema dork ki nahkmou setemiyat* āamil nakhdhou setin. *Mahich euh*

Trad : **madame**, cela veut dire que si on a six cent travailleurs, on prend soixante, ce n'est pas euh

E : *wana setin hadhi*/. Ghayr moumathila

Trad : quels soixante ? ce n'est pas représentatif

A1 : *ghir setin*

Trad : que soixante

E : *lala* intabih hadhi annisba al miawiya khamsin hiya khamsin bilmiya. Lamma taḍroub khamsin fi. Al āadad.

Trad non, fais attention, c'est le pourcentage cinquante c'est cinquante pourcent, quand tu multiplies cinquante par euh, le nombre.

A1 : *houwa aātana* khamsa bilmiya āala waĥd al ĥsab haka. *Kharjetli ana tani waĥd* annatija *tesema euh*

Trad : ça nous a donné cinq pourcent selon un certain calcul, j'ai eu aussi un résultat euh

E : *dir ĥsabek dir*

Trad : refais ton calcul

A1 : *nāawed ndir*

Trad : je refais

E : *dir āawed aĥseb*. Ouktob fi *warqtek*. Fi miya bilmiya. *Kayen* al āaded *elli meditou*. *Dert* alf ou *setemiya* / *ĥot* alf ou *setemiya dir* thalatha.

Trad : refais ton calcul, écris sur cent pourcent. Il y a le chiffre que tu as fourni, tu as fait mille six cent ? mets mille six cent, puis trois.

A1 : la. Oustadha euh

Trad : non, madamde euh

E : *hot* taht miya bilmiya khamsin

Trad : mets cinquante sous cent pourcent

A1 : *fhemtek*

Trad : j'ai compris

E : *dir flèche* mina al jiha al ãaksiya taht *flèche hadhak*. *Dir* ãalamat istifham.

Dir al ãamaliya

Trad : mets une **flèche** dans le sens opposé, sous cette **flèche**, mets un point d'interrogation, fais l'opération.

Ep : (bruit)

E : toqrob khamsin fi euh. Wa taqsem ãala miya. Wa telqa al ãadad *taãek*

Trad : multiplie cinquante par euh, et tu divises par cent, et tu trouves ton chiffre.

Ep : (se parlent)

E : mafhoum /

Trad : compris ?

Ep : (se parlent)

E : mafhoum /

Trad : compris ?

Ep : *hih*

Trad : oui

E : al ãadad al kouli *elli yqablou* miya bilmiya. Annisba al miawiya *elli rah nhazha* kam youqabilouha bilkhamsa bilmiya /. *Telqa* al ãadad *taãek*. *Hadhi* hiya al moumathila.

Trad : le chiffre global qui représente cent pourcent, le pourcentage que nous aurons, combien représente cinq pourcent ?

A1 : wa al khamsin hadhi ya oustadha xxx

Trad : mais madame cinquante xxx

E : khamsin *nta li ħat. Nta li dir* khamsin bilmiya mina al āadad al kouli.

Trad : tu as mis cinquante, c'est toi qui mets cinquante pourcent du chiffre global.

A2 : *lazem hadha /*

Trad : il le faut ?

E : *yaāni /*

Trad : ça veut dire quoi ?

A1 : *Bezaf*

Trad : c'est trop

E : **comment** *bezaf / nakhdhou ennoṣ hnaya. Yjiou bezaf.* Idhan āandna khamsin bilmiya. *Qedah yokhrejelna / ħawel tṣader al āaded wa annisba.* Qadder annisba *taāha.. fhemt /*

Trad : **comment** c'est trop ? on prend la moitié ici, ça en fera beaucoup, donc nous avons cinquante pourcent. Combien avons-nous eu ? essaye de trouver le chiffre et le pourcentage, trouve l'estimation de son pourcentage, tu as compris ?

A1 : *tokhroj teltemiya ou āachrin.*

Trad : nous aurons trois cent vingt.

A2 : *temnemiya.*

Trad : huit cent

E : **donc** *settin bilmiya. Settin bilmiya.*

Trad : **donc** soixante pourcent, soixante pourcent.

Ep : (bruit)

E : *intabih intabih. Anta makch fahem wach qaṣed saā / asena*

Trad : attention attention, tu n'as pas compris ce qu'il faut faire ? attends

A1 : *mouchkel*

Trad : problème

E : *al āayina taāek wa al mawḍouā taāek. Al mawḍouā.*

Trad : ton échantillon et ton sujet, le sujet

A1 : Al mawḍouā

Trad : le sujet

E : mawḍouā al āamel. *Hih.*

Trad : oui, le sujet de travail

A1 : *hih*

Trad : oui

E : *khayer* moudat al āamel wa ḥaded al asila.

Trad : choisis la durée de travail et précise les questions.

A1 : lilāmel /

Trad : pour le travailleur ?

E : *khlaṣ.* Al āoumal. **Exécution.** *Okkol.*

Trad : c'est bon, les travailleurs, **exécution**, tous.

A1 : *aha.* Mouḥal.

Trad : non, impossible.

E : *telqah khamsemiya telqaw teltemiya tesema euh.*

Trad : tu trouveras cinq cent ou vous trouverez trois cent donc euh.

A1 : *tsema ma tekfich settin.*

Trad : donc soixante ne suffisent pas.

E : *ki tema win telqa al āaded al l'exécuteur aw l'exécution lamma troḥ wa telqa al āaded ta (tant) dir al āamaliya hadhi w goul belli fi al āayina rani qṣedt wiḥdat al intaj. Wiḥdat al intaj elli hiya l'usine machi al idara.*

Trad : quand tu trouveras le chiffre, **l'exécuteur** ou **l'exécution** quand tu trouveras un tel chiffre, fais l'opération et précise que dans ton échantillon tu as visé l'unité de production. L'unité de production qui est **l'usine** et pas l'administration.

A1 : xxx

E : bitabiāat al ḥal. Qoult naḍaran lilāaded al kbir li ymathel fi al moujtamaā al āayina aw āaded al āoummal fi al mouasasa houwa alf. *ḥabit ana nkhayar litashil al baḥth al āilmi taāi wa houna naqoul roḥt qaṣadt wiḥdat al āamel wa*

dhalika litaḥqiq ahdaf al baḥth *taāi*.. wa taqoul al āaded *taāhom* houwa kadha. Ana lamma *hazit* khamsin bilmiya *wala sabāin* bilmiya *hez kima théb*.

Trad : bien sûr, j'ai dit que vu le grand nombre de l'échantillon représentatif de la société, ou mille ouvriers dans une société. J'ai voulu choisir pour faciliter ma recherche scientifique, et nous pouvons dire ici que j'ai choisi l'unité de travail et ce pour atteindre les objectifs de ma recherche.. et tu précises leur nombre. J'ai pris cinquante pourcent ou soixante dix pourcent mais tu peux prendre ce que tu veux.

A1 : *naām*.

Trad : oui

E : hna lamma *ndirou* hadh annisba. *Nroḥo* mathalan. *Jina ndirou* al āayina al āachwaiya.

Trad : lorsque nous allons avoir ce pourcentage, on fait par exemple, l'échantillon aléatoire.

Ep : (bruit)

E : *waktah* nastakhdim houna al āayina al āachwaiya / *loukan* mathalan *ḥabit nta* mathalan *tqoul khayert euh* moumkin telqa afrad daymin wa mouqatin nqoul ana mathalan. *Raḥ ndir tirage au sort* āala annas al mouqatin. Bitabiāat al ḥal *ma nelqawech* al mouqatin al āaded *taāhom kbir. Ālah!*

Trad : quand est-ce qu'on utilise ici l'échantillon aléatoire ? si par exemple tu voulais choisir euh il est possible que tu trouves les membres permanents et temporaires. Je peux dire par exemple, je vais faire un **tirage au sort** sur les temporaires. De toute façon, le nombre des temporaires n'est pas si important que ça, pourquoi ?

A1 : *hih*

Trad : oui

E : *dir tirage au sort telqaw* āachrin.

Trad : fais le **tirage au sort** et vous trouverez vingt.

A2 : *ndir* istimara tajribiya oustadha.

Trad : je pourrais faire un formulaire d'essai madame.

E : *lala*. Hadhi al ãayina *elli rayhîn euh mazelt ma hadedtech* al ãayina. Hadhi nqoul annaha ãachwaiya. Maãa ani qşadt mouaqatin maãnaha qaşdi. *Fhemt wela ma fhemtech /*

Trad : non, cet échantillon que nous allons euh je n'ai pas encore précisé l'échantillon, on dit que c'est aléatoire, bien que j'ai ciblé les temporaires, tu as compris ou pas ?

A2 : Hum (oui)

E : lakin bitariqa *hadhi bach* nhaded şifa mouãayana min şifat al ãayina *ndir* al ãachwayia. Hiya al basita. Mafhoum /

Trad : mais de cette façon pour préciser un critère spécifique de l'échantillon, on fait l'aléatoire, c'est le plus simple, compris ?

Ep : (silence)

A1 : *oustadha ki yãoud euh* oustadha euh

Trad : madame quand il y a euh madame euh

E : wa attariqa aşahiha. *Koun* mathalan *tokhrejlu* khamsin *wela* tesãin. *Tesãin* min elf hadhi moumkin *tpherejha b tirage au sort*. *Fhemt /*

Trad : et la méthode juste, c'est quand par exemple il y aura cinquante ou quatre vingt dix. On pourra avoir ces quatre vingt dix de mille par le **tirage au sort**, tu as compris ?

A1 : *hih a* oustadha ...

Trad : oui madame ...

A2 : *oustadha khorjelna trois fois huit*. *Kaynin /*

Trad : madame, nous avons **trois fois huit**, c'est correct ?

E : **oui**. *Dorka* anta al mounawaba. ãala hisab *taã*. *Taã wachi houwa* al ãounwan *saã /*

Trad : oui, maintenant tu as la permanence, en prenant en compte, c'est quoi déjà le titre ?

A1 : takwin a oustadha.

Trad : c'est la formation madame

E : takwin *wach* /

Trad : formation en quoi ?

A1 : takwin wiĥda mihaniya fi al mařnaã.

Trad : formation d'une unité professionnelle dans une usine.

E : *dorka ãandek. Āandek* mounawaba.

Trad : maintenant tu as, tu as une rotation.

A2 : *kifah euh* /

Trad : comment euh ?

A1 : fi qasantina

Trad :   Constantine

E : *ãandek* mounawaba *hadhi*.

Trad : tu as cette rotation.

A3 : **permanence**

E : *la. Trois fois huit* maĥnaha *lazem takhdem euh ařbaĥ* masaiya wa layliya.

Trad : non, **trois fois huit**  a veut dire qu'il y a travail la journée, le soir et la nuit

A1 : *hih* a oustadha.

Trad : oui madame.

E : hiya *waĥda* mina al fatarat. *Khayar* al fatra ařbaĥiya. *Khlař waĥed ma yĥasbek ĥliha*. La ĥilmiyan.. *dert*

Trad : c'est l'une des périodes, choisis la période matinale, personne ne te le reprochera, ni scientifiquement.. tu le fais

A1 : oustadha xxx *taã* al mounawaba hadhouk ma n ayaãch al waqt *ma ykounech al waĥed khedam*

Trad : madame xxx de la permanence j'aimerais ne pas perdre mon temps quand ils ne travaillent pas.

E : *y ayeã* al waqt /

Trad : il perd du temps ?

A1 : ikhtilaf al waqt. *Ma qdertech m̃aa groupe waḥed wela trois groupes hadhou.*

Trad : le changement des horaires, je n'ai pas pu avec un seul **groupe** ou avec ces **trois groupes**.

E : la. *Houwa waktach youstakhdam/ al fatarat okkol.* Idhan anta raḥ tethadeth āala al ada wa al āamel allayli. *Hadhou ennas okkol* maāa al āamel allayli wa al ada *raḥ* tqarnou tibaā. *Raḥ* tqarnou bilāamel *taā anhar.* *Fhemt/.* Houna moumkin *tdirhom fi thlatha.* *Dir* naḍariya mountaḍama. *Ālach /.* *Nhaz* nisba min āachrin bilmiya mina al mounawaba al oula. *Āachrin* mina athaniya. Houma thlath mounawbat *wela deux /*

Trad : non, quand est-ce qu'on l'utilise ? toutes les périodes. Donc tu vas parler de la performance et le travail de nuit. C'est personnes là travaillent de nuit et tu vas comparer au fur et à mesure leurs performances. Tu vas le comparer avec l'ouvrier du jour, tu as compris ? dans ce cas, tu peux faire les trois. Tu vas faire une théorie régulière, pourquoi ? on prend un pourcentage de vingt pourcent de la première permanence, vingt de la deuxième, elles sont trois ou **deux** ?

A1 : thalatha

Trad : trois

E : thalatha. Koul tabaqa aw mounawaba aw fia xxx āadi. *Beṣaḥ* bitariqa hadhi noḍrob fi al āaded wa naqsem āala miya aw āala khamsin aw settin.

Trad : trois, chaque permanence ou catégorie xxx que j'ai, mais de cette façon on multiplie par le nombre et on divise par cent ou cinquante ou soixante.

A1 : (l'apprenant continu la lecture de l'échantillon aléatoire de 16 m 50 à 20 m 00)

E : intabih. Hadhi win nastakhdmouha /. Nastakhdmouha illa idha kanet *āandi* asmaa al qawaim.. yaāni hadh attariqa nastakhdmouha bilqawaim. *Āandek* raqm waḥed.. wa settin. Koul waḥed āandou raqm. Koul waḥed āandou raqm.

Ana lamma nkoun ãala hadha al waḥed. Al ikhtiyar ḥin *ma nkounech* methayez. *Nabda. Fhemtou wela lala / . Ay ma tebdach* bitariqa hadhi **même** koun *nroḥ* lilmouasasa *elli* nadros fiha. *Elli raḥ ndir fiha xxx*. Houma *ma yaātounich kima tqoul* **les matricules** *taã* koul waḥed. Koul ãamil *ãandou* **matricule** koul ãamil *ãandou* **code**. Raqm *khamsemiya ou ãachra*. *Ma ysemiwhomch* bilasmaa. Nta *jib* al qawayim hadhi w tabda ãala hadha al ases. Tqadem hadh al ãayina wa takhtar ãala hadha al ases. Idhan ãandna mathalan. *Anta ma ãlabalekch chkoun elli tkhayar men byn hadhouk ennas elli ldakhel*.

Trad : fais attention, où est-ce qu'on utilise ceci ? on l'utilise quand on a des noms et des listes.. donc on utilise des listes dans cette méthode. Tu as le numéro un.. et soixante. Chacun a un numéro, chacun a un numéro. Moi quand je travaille dessus, ce choix est quand je ne suis pas inéquitable, et je commence. Vous avez compris ou pas ? ça ne commence pas de cette façon **même** si je vais dans l'établissement de ma recherche, où je vais faire xxx. De cette façon, ils ne vont pas me donner **les matricules** de chacun. Chaque ouvrier a un **matricule** et chacun a un **code**. Le chiffre cinq cent dix, ils ne les appellent pas par leurs noms. Tu vas ramener ces listes et tu vas commencer à partir de là. Donc nous avons par exemple, tu ne pourras pas choisir parmi les gens qui figurent sur ces listes.

A1 : *ma ãlabalich*

Trad : je ne sais pas

E : *ou ḥab tebda* bitariqa *hadi*

Trad : et tu veux travailler de cette façon

A1 : *wach elli yji euh /*

Trad : qu'est-ce qui vas y avoir euh ?

E : *dir* qawaimhom w tarqim *taãhom* mathalan. Terqim ya imma *ykoun ma ãandnach* **les codes** *taãhom wela* **matricules**. *Troḥ* moubacharatan anana. *Yaātiwek* al euh. Al qawayim wa min al qawayim *taãhom* tebda traqam. *W dir* atariqa *hadhi*.. bitariqa ãilmiya *aw ma yaqdarch yqoulek ãlach \ . Fhemt/*

Trad : tu fais par exemple leurs listes et leurs numérotations, la numérotation quand soit tu n'as pas **les codes** ou **matricules** de ces personnes. Tu vas directement euh avoir les listes et à partir de ces dernières tu vas numéroter, et tu suis cette méthode.. de manière scientifique et personne ne pourra te le reprocher, tu as compris ?

E : naãam

Trad : oui

A1 : (poursuit la lecture de 35 m 00 à 37 m 00)

E : *hadhi hiya* al ãachwaiya

Trad : c'est l'aléatoire

A1 : xxx

E : *aw ma ãandekch* **la boule de neige**

Trad : tu n'as pas **la boule de neige**

A2 : **la boule** \

A1 : *oustadha mwalfa tjina euh*

Trad : madame, nous avons l'habitude de la voir euh

E : **la boule de neige** hiya euh

Trad : **la boule de neige** c'est euh

A1 : fi al mouqabla oustadha

Trad : dans un entretien madame

E : *nestekhdmouha fi al mawaqïã elli tkoun fi al mouãayana aw al ãayina. Ma naqdarch nalqawha. Mahich mawjouda. Wa bitali lamma nalqaw insan bilmouwaşafet wa fih aşifat elli rani ĥab ndirha. Houwa yaätini al euh. Mathalan al ãayina tadoul ãala insan mithlou mathalan. Yataãata al moukhadirat.*

Trad : on l'utilise dans les sujets qui portent sur l'observation et l'échantillon. On ne peut pas la trouver, elle est inexistante. De cette façon, quand je trouve une personne qui a des critères qui me permettent de euh, par

exemple, l'échantillon qui me permet de retrouver une personne similaire à lui, qui se drogue par exemple.

A1 : ya hafid

Trad : que Dieu nous préserve.

Ep : (rire)

E : mathalan mathalan. *Nqoulou insan yataãata les drogues. Elli mãah ykoun yesker wa mbaãd nqoulek taãraf nas khrin yataãataw al moukhadirat /. Tqouli hih. Beşaḥ waşeli lih. Yaãni bi bi yaãni waşelni nta wajahni.*

Trad : exemple exemple, on va dire qu'une personne qui prend **des drogues**, celui qui est avec lui boit, je te dis connais tu d'autres personnes qui se droguent ? Tu vas me dire oui, mais il va falloir m'emmener à lui, ça veut dire me guider.

EP : xxx

E : *houwa li ndir mãah. Wach ndir /. Nqoulou ma taãrefch insan waḥed akhor. Chouf al farq. Men waḥed raḥ yweli taḥqiq. Min mohamed raḥ yweli Badredine. Min badredine yweli azamila.*

Trad : c'est avec lui que je vais faire, faire quoi ? Je vais lui dire connais-tu une autre personne ? Remarquez la différence, à partir d'une personne c'est devenu une enquête. De Mohamed à Badredine, de Badredine à votre camarade.

Ep : (rire)

E : *Beşaḥ nqoulha ma taãrfich bnat khrin / tqouli xxx twaşalni linsana khra. Mathalan azzamila lokhra wela Ismail.*

Trad : mais je vais li demander si elle connaît d'autres filles, elle va me dire xxx et elle va m'emmener à une autre fille, une autre fille par exemple ou Ismail.

A1 : *ana khatini. Houwa*

Trad : ce n'est pas moi, c'est lui

Ep : (rire)

E : Ismail al moumawil al rayisi.

Trad : Ismail est le fournisseur principal.

Ep : (rire)

E : *hadha ywaşalni lhadha. Hadha ywaşalni lhadha. Tebda la boule de neige tekber. Hadhi nsemiwha la boule de neige...*

Trad : celui-ci m'emmnène à celui-là, **la boule de neige** commence à grandir, on appelle ceci **la boule de neige**...

Module : Statistiques (3e année) Spécialité organisation.

Thème : définition de concepts tels que : l'observation et l'échantillon.

Les différents types d'échantillons représentatifs.

E : intabhou *chwiya*.. moumkin mouãayana / . *wachiya houwa* al farq bayna al mouãayana wa al ãayina/. *Chkoun iyy yguoulhali*!..

Trad : un peu d'attention. C'est quoi l'observation ? quelle est la différence en l'observation et l'échantillon ? qui peut me le dire ?

A1 : xxx ikhtiyariyan

Trad : xxx de la sélection.

E : *hih zidou*.. wa al ãayina/..

Trad : oui, encore. Et l'échantillon ?

A1 : hiya jouze euh..

Trad : c'est une partie de euh.

E : idha *ma taãrfich*. *Taãrfich* al mouãayana. *Ahna jina lyoum bach netãalmou*. *Lyoum naãtikoum*. Ana binisba *liya* awel mara *rah tasmãou bilãayina* wa al mouãayana. Lihadha *lazem* tentabhou.. al hîça al qadima *nroh moubacharatan litatbiq*.. *koun ma tjawbich maãnatha nti li ghalta*. *Beçaã hna*. *Ki ma tjawbich ana li ghalta*. Ana li *lazem* nweçelek al maãlouma. *Lazem testaqbliha*. *Fhemtou zimah*! ..*dork nchoufou zimah*..

Trad : si tu ne sais pas, tu connais pas l'observation. On est là aujourd'hui pour apprendre. Je vais vous apprendre. Pour moi, c'est la première fois que vous entendez parler de l'observation et l'échantillon. C'est pour cela qu'il faut être attentif. La prochaine fois, on fera directement la pratique. Si tu ne réponds pas ça veut dire que tu es fautive. C'est mon rôle de te transmettre l'information. Mais maintenant, si tu n'arrives pas, ça veut dire que j'ai failli. Il faut être réceptifs, vous avez compris comment ? on va voir.

(De la 3^e minute à la 8^e minute : une étudiante prend la parole et lit des définitions)

A2 : oustadha *taqdri tfehmini* / euh.

Trad : madame, vous pouvez m'expliquer ? euh

E : moutajanis *mech* jinsi fi al kalima. La tamathoul. Tajanous.

Trad : Homogène et pas sexuel à la prononciation, non symétrique, homogène.

A2 : darajat atabayoun. Aha

Trad : degré de différence, non.

E : **alors**. Moutamathil *ãala* daraja kabira mina attamayouz.

Trad : **alors** symétrique veut dire qui a de la différence.

E : *kifah noşlou* lhadha oustadha /

Trad : comment arriver à cela madame ?

A2 : *maãnatha* darajat atabayoun.

Trad : ça veut dire le degré de différence.

E : ghayr moutabayin. **Voilà**.

Trad : n'est pas différent, **voilà**.

A2 : *tesema koun ykoun* al moujtamaã moukhtalif *bezaf*. *Naqdrou nkhayrou* *ãayinat bezaf*.

Trad : donc, si la société comporte des différences, on peut prendre plusieurs échantillons.

E : koul *ma nkhayrou* *hãajm* al *ãayina*. *Rah* tetghayer tariqat al *ãamel*. **Voilà**.

Donc. Attajanous *maãnatha* daraja kabira mina attamathoul. Atabayoun daraja kabira mina al ikhtilaf.

Trad : à chaque fois qu'on opte pour un volume d'un échantillon, notre travail change. **Voilà. Donc**, l'homogénéité veut dire une grande similitude.

Le contraste veut dire un haut degré de différence.

A1 : oustadha. Koul ma tkoun. Koul ma tkoun euh darajat atabayoun fi ikhtilaf al moujtamaã.

Trad : madame, chaque fois que, à chaque fois que la société comporte des différences ou des contrastes.

E : **voilà**. Hadha laysa bilkhata. *Maānatha* alāyina *taāna tweli tmetheli* al moujtamaā aḥsan tamthil.. idha kanet moutajanisa mathalan *kima* qoulna.. aātayna mithal annisaa al āamilat.

Trad : **voilà**, c'est pas compliqué, ça veut dire que notre échantillons va représenter notre société comme il se doit. Si elle est homogène comme on vient de le dire, par exemple les femmes qui travaillent.

(De la 9^e minute à la 11^e minute : l'enseignante dicte).

A1 : oustadha *āawdiha*.

Trad : répétez madame.

A2 : athalitha oustadha

Trad : la troisièème madame.

E : la bouda an yakouna mountaḍam. Moutasalsil. Yaḥtawi āala koul afrad moujtamaā al baḥth. *Maānatha* koul afrad *elli* yatim ikhtiyarouhom. Wala bouda an yakouna ḥadithan. *Maānatha ma nroḥech* ana. *Koun nḥab* ana mathalan al āamilat *wa nroḥ njib euh*. Sijil *āandou rabāin sna*. *Koun nokhrjou* min al itar *maānatha maḥnach rayḥin noḥlou* **les résultats**. **Donc** nakhdhou koul xxx baāda ikhtiyar al itar liḥajm al āayina.

Trad : il faut que ce soit constant, enchainé, qui contient tous les membres de la société sur laquelle on travaille. Ça veut dire tous les membres qui vont être sélectionnés, et il faut qu'il soit récent. Ça veut dire qu'on va pas consulter des registres qui datent de quarante ans pour étudier les femmes travailleuses. Si on sort du cadre, cela veut dire que nous n'allons pas avoir **les résultats**. **Donc**, on entre xxx après avoir choisi le cadre de l'échantillon.

(De la 13^e minute à la 17^e minute : une étudiante lit la définition de l'échantillon, ses caractéristiques et ses types).

E : *mbaād* qoulna. Ykoun khaḥ bih. khaḥ bih *baād*. Yaāni ijrai. Yataḥif bi ijraat. *Maānatha fi mawḍouā maānatha*. *Nahou* ijrai. *Āambali ma ālabalkoumch* bil ijrai. **Donc** *nkhaliouha* taārif. *Antouma fhemtou* al āaiyna. Qoulna taārif baḥit..

Trad: on avons dit aussi qu'il faut qu'il soit propre à lui, à lui seul. Qui se caractérise par des mesures. Ça veut dire que dans un sujet, on supprime la procédure, je sais que vous ne savez pas ce que c'est que la procédure. **Donc**, on laisse que la définition, celle de l'échantillon, on a di tune simple définition.

(De la 18^e minute à la 36^e minute : l'étudiante continue la lecture, puis l'enseignante dicte des passages).

E : mafhoum/

Trad : compris ?

A1 : mafhoum.

Trad : compris ?

A2 : al ãayina al ãachwaiya attabaqiya

Trad : l'échantillon aléatoire stratifié.

E : **donc** *ãandna* al ãayina al ãachwaiya al bařita. *ãandna* al ãayina al ãachwaiya al mountařama. *W* *ãandna* al ãayina al ãachwaiya al moutabaqiya wa al ãayina al ãachwaiya attabaqiya. Houna nafs al euh al mabda binisba li **euh. Donc.** Fi al bidaya nakhtar al fařl. Thouma nakhtar ãachwaiyan. **Donc** fiha al ãachwaiya.

Trad: donc, nous avons l'échantillon aléatoire simple, nous avons l'échantillon aléatoire ordonné, et nous avons l'échantillon aléatoire restant et l'échantillon aléatoire stratifié. Ceux sont les même euh, le même principe concernant **euh, donc** on choisit au début le chapitre. Ensuite on choisit de manière aléatoire donc il y a de l'aléatoire.

A2: lihadha touãtabar ãachwaiya.

Trad : parce qu'il est considéré comme aléatoire.

E : lakinaha tabaqiya. Liannana qasamnaha ila tabaqat. Faqat.

Trad : parce qu'il est stratifié, on l'a découpé en couches, c'est tout.

(De la 39^e minute à la 65^e minute : l'étudiante continue la lecture des autres types d'échantillons « par quotas », « par grappes », « à plusieurs phases » ; puis l'enseignante reprend la parole pour dicter le reste du cours).