

Malika Bensekat
Université de Mostaganem, Algérie
Bensekat_malika@yahoo.fr



Synergies Pays Riverains du Mékong n°4 - 2012
pp. 107-126

Résumé : L'étude du plurilinguisme, voire du rôle que peut jouer la L1 ou les autres langues qui constituent le répertoire linguistique des apprenants et des enseignants dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues, s'avère importante sur le plan didactique. Notre objectif est d'orienter la réflexion autour du rôle et du statut de / des L1 dans les cours de français à l'université. Cette étude adoptera d'une part une perspective sociolinguistique qui tentera de décrire la façon dont se manifeste(ent) la (les) L1 convoquée(s) dans les cours de français par rapport aux rituels de la classe et au contrat enseignant / enseigné ; et d'autre part une perspective didactique qui examinera les types d'activités d'enseignement / apprentissage dans lesquelles - apparait l'alternance L1 / L2 dans la classe. Nous montrerons parallèlement comment il est fait appel à tout le répertoire linguistique plurilingue des locuteurs dans les échanges informels. Notre hypothèse principale est que les enseignants de langue à l'université s'interdisent et interdisent à leurs apprenants l'alternance codique dans la classe. Cela pose évidemment la question de sa prise en compte didactique et des représentations qui animent les acteurs de la classe de langue. Cette problématique renvoie à la question de l'acceptation ou du rejet de l'alternance codique en classe de langue. Au-delà de cette question, nous postulons qu'un parler « informel » faisant appel à la L1 pourrait être plus riche que la variété demandée en classe.

Mots-clés : Langue maternelle - langue étrangère - plurilinguisme - répertoire linguistique - alternance codique - classe de langue.

Promoting multilingualism in language classes ?

Abstract: Studying multilingualism and the potential role of the students' and teachers' linguistic repertoires (L1 and other languages) in the language teaching / learning process is a key issue for didactics in the Algerian context. We aim to foster reflection on the role and the status of L1 in French courses in Algerian universities. From a sociolinguistic perspective, we try to describe how L1 are used in the rituals and in the didactic contract of French classes. From a didactic perspective, we scrutinize L1/ L2 code switching in teaching/learning activities. Conversely, we show informal exchanges call upon the speakers' whole plurilingual repertoires. My main hypothesis is that university language teachers ban code-switching from the class, both to themselves and to their students. Code-switching in language classes is a key issue and raises new questions : is it banned or accepted, how far is it taken into account as a didactic tool, what are the teachers' and learners' conceptions? Furthermore, we postulate that "informal" speeches which include the learners' L1 might be richer than the variation usually considered as the required target language.

Keywords: Mother tongue, foreign language, multilingualism, language repertoire, code switching, language in the classroom.

Introduction

Notre étude ne peut prendre sens que par l'explicitation du cadre dans lequel elle s'est déroulée. En effet, l'Algérie entretient avec ses langues, et avec le français en particulier, des rapports complexes et toujours en évolution. De plus, ce qui peut être observé dans une région du pays ne peut être généralisé à ce qui pourrait s'observer dans une région différente. Nous avons donc trouvé utile de définir les paramètres contextuels de notre travail car le plurilinguisme algérien est au cœur de notre problématique. La place spéciale qu'y occupe le français entraîne des phénomènes linguistiques et discursifs observables autant dans le domaine scolaire que dans d'autres domaines sociaux, qui assurent la communication entre les locuteurs.

Nous voulons, en intégrant dans un même mouvement les concepts interactionnels, le contexte sociolinguistique et les questions d'apprentissage linguistique, souligner combien tout ce qui relève de la didactique est pour nous partie prenante du social, tant dans ses origines que dans ses débouchés. En partant de notre objet d'étude, le français, notre but est d'élargir le champ de vision pour l'insérer dans le paysage linguistique de l'Algérie, ce qui pourra expliquer autant ses particularités linguistiques que les caractéristiques de son apprentissage, que tout enseignement devrait prendre en compte. On abordera en particulier la question de la politique linguistique en Algérie et ses conséquences sur le plurilinguisme de ses locuteurs. Cette vision sociale des langues plaide en faveur de ce que nous appelons, avec Marielle Rispaïl, une « socio-didactique », c'est-à-dire une didactique inséparable des conditions d'émergence sociale de ses réalisations scolaires et d'apprentissage en général. Cette vision nous paraît d'autant plus nécessaire et pertinente dans notre cas que notre terrain d'investigation, l'Université de Mostaganem¹, jouit d'une situation qui n'est réductible à aucune autre en Algérie. Ainsi un français particulier y est parlé par un grand pourcentage de la population, et nos étudiants se trouvent dans la situation curieuse de devoir étudier, dans des termes qui leur sont souvent étrangers, une langue que par ailleurs ils pratiquent couramment entre eux dès qu'ils sont sortis de la classe. C'est cette double configuration que nous avons voulu examiner de près.

Le statut problématique du français en Algérie

Depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962 et après une présence dominante de 132 ans, le français, langue du colonisateur, possède un « statut privilégié » par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne. Il faut dire que la langue française a profondément marqué l'inconscient de plusieurs générations d'Algériens en raison de la domination coloniale et, conséquemment, des diverses politiques linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830.

Placé, depuis 1962, dans un rapport conflictuel avec la langue arabe (langue nationale), le français est désormais défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Toutefois, ce statut reste théorique dans la mesure où le paysage linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française dans le pays, avec des variations suivant les zones géographiques. L'étendue et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisants et déterminants qui lui confèrent une position (informelle) dans la hiérarchie des valeurs et sur le marché linguistique algérien.

Appropriation du français

Il existe divers vecteurs du français au sein des différentes couches de la société algérienne. Le système éducatif, la famille, les médias et certaines institutions économiques sont les lieux privilégiés qui, en permettant la diffusion du français, favorisent son appropriation par la population. Cette appropriation est susceptible d'emprunter plusieurs canaux avant que son enseignement soit assuré par l'école : l'environnement immédiat (la famille), les médias (surtout la télévision), les documents en rapport avec la vie quotidienne sociale et économique du locuteur, constituent les multiples supports (formels ou informels) de l'acquisition du français dans la société algérienne. L'enseignement / apprentissage du français en Algérie se fonde sur plusieurs objectifs fondamentaux² :

- communicationnel : la communication est l'objectif fondamental assigné à l'enseignement du français³ : « *il faut faire acquérir un moyen de communication dont il importe de connaître le fonctionnement, de maîtriser l'utilisation* » (Instructions officielles, 1982). Cette idée est reprise de manière plus explicite dix ans plus tard : « *l'adolescent poursuivra l'apprentissage commencé dans l'école fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication* » (Instructions officielles, 1992 : 5) ;
- civilisationnel : l'enseignement du français doit permettre à l'apprenant de découvrir d'autres civilisations, donc de prendre conscience de l'existence d'autrui. Ce but civilisationnel trouve ses sources dans la Charte nationale qui affirme que : « *l'enseignement des langues participe à la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde* »⁴ (Charte nationale, 1976 : 65). Les Instructions officielles (1992 : 4) réaffirment cet objectif d'« *élargissement de l'horizon culturel de l'adolescent par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés* ».
- culturel : l'enseignement des langues étrangères contribue non seulement à parfaire les connaissances culturelles des apprenants mais aussi à réaliser une personnalité « authentique » et à « développer une conscience nationale ».
- fonctionnel : l'enseignement d'une langue étrangère, le français en particulier, doit faciliter l'accès à une documentation spécialisée dans les domaines scientifiques et techniques ; conformément aux recommandations de la Charte nationale (1976 : 66) prônant « *l'acquisition des langues étrangères [...] qui nous faciliteraient la constante communication avec les sciences et les techniques modernes* », il s'agit grâce aux langues étrangères, « *d'accéder aux sciences et techniques* » (Instructions officielles, 1992 : 6).

Pour atteindre ces objectifs, les décideurs algériens préconisent pour l'école une méthodologie moderne qui cible essentiellement un savoir faire faisant la différence entre « *les activités d'apprentissage et les activités d'enseignement* ». Il s'agit de développer les compétences linguistiques et communicatives par la pratique et par l'étude systématique du fonctionnement de la langue cible dans le contexte socioculturel particulier de la classe.

Nous avons relevé l'intérêt que portent les apprenants à ce qui constitue la base traditionnelle d'un savoir linguistique : la phonétique, la morphologie et la syntaxe. La compétence grammaticale de l'apprenant est approfondie et renforcée par un enseignement intégré des structures fondamentales de la langue, de la conjugaison, de la morphologie, de la phonétique et de la grammaire. Cette dernière est en quelque sorte une discipline privilégiée et la méthodologie préconisée pour son enseignement est appliquée pour permettre théoriquement à l'apprenant de réinvestir ces connaissances sur le plan linguistique et discursif.

Or l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère devrait permettre à l'apprenant d'en maîtriser le fonctionnement comme instrument de communication. On pourrait viser une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant de réussir tous les échanges langagiers auxquels il sera amené à participer dans un contexte socioculturel spécifique : en d'autres termes, d'être capable d'interpréter ou de construire un discours dans n'importe quelle situation. On est bien loin des lois grammaticales et de leur application !

Ainsi, même si les décideurs font, en théorie, la différence entre compétence linguistique et compétence communicative puisqu'ils mettent en œuvre une méthodologie qui vise une utilisation adaptée du système linguistique ciblé, on relève tout de même l'absence de la dimension extralinguistique dans les situations d'apprentissage⁵. En effet, la situation scolaire telle qu'elle est vécue n'offre pas à l'apprenant les conditions favorables pour employer sa compétence linguistique dans une situation de communication transférable dans son quotidien, dans son monde référentiel.

Cette transférabilité n'est prise en charge effectivement ni par les méthodologues, ni par les enseignants qui se limitent ainsi à approfondir les connaissances linguistiques de l'élève, au lieu de l'aider à développer sa compétence de communication non pas par la simulation de situations de communication mais par la prise en charge et le développement des comportements et des savoirs langagiers de l'apprenant.

Comment se place cet apprentissage du français sur l'échiquier scolaire ?

Langue étrangère et contexte scolaire

La situation des langues (nationales et étrangères) est, de nos jours, plus que jamais inextricable en Algérie, car souvent prisonnière d'enjeux de natures différentes qui bloquent la résolution des problèmes que connaît le pays sur les

plans culturel et éducatif. En effet, plus que jamais les décideurs semblent ne pas se résoudre à modifier la planification linguistique du pays, domaine sensible car étroitement lié au pouvoir. Voilà pourquoi l'équilibre linguistique en Algérie reste instable, là où le politique domine les débats et dénature complètement l'essence du problème, en dépit d'une réalité prégnante :

«*La confusion entre le politique et le cognitif en Algérie, (...) a pour effet majeur de dresser de multiples écrans entre le réel et les modes d'appréhension de celui-ci*» (Sebaa R., 1996 :132-133).

En ce qui concerne le français qui est dans une position dite privilégiée, la première difficulté de son apprentissage en situation de classe, c'est parfois la différence de vue entre les deux environnements, extérieur (langue de communication dans la société) et intérieur, à l'institution éducative (en tant qu'objet d'étude à l'école). Les attitudes langagières d'un même individu par rapport à cette langue étrangère peuvent changer suivant le contexte dans lequel celui-ci se trouve.

L'absence donc d'une politique réaliste a exacerbé les incohérences d'un contexte sociolinguistique déjà problématique, rendant inconfortable la situation des apprenants piégés par l'écart entre leur langue de communication «*langue usagière, fautive, et dévalorisée*» (Sebaa R., 1996 : 63) et la langue scolaire.

L'Algérie, société plurilingue

A quelque niveau que l'on remonte dans l'histoire humaine, les sociétés ont partout dû connaître la présence simultanée de deux ou plusieurs langues. L'étayage de cette assertion doit être cherché dans les situations et occasions où des groupes et sociétés humaines se sont rencontrés, soit pour des raisons d'échanges commerciaux, soit pour des raisons de belligérance. Historiquement, les causes pour partager des espaces et pour avoir des contacts sont multiples. L'Algérie se présente comme un pays où se côtoient plusieurs langues avec des statuts différents, entre autres l'arabe classique, l'arabe dialectal, les formes de berbère dont tamazight, le français et l'anglais, entre autres. Cette situation peut être traitée d'un point de vue plurilingue mais aussi du point de vue du conflit linguistique⁶ :

« La situation linguistique de l'Algérie peut-être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part ce que le discours officiel a tendance de nommer, la langue nationale (l'arabe classique) et les langues étrangères (le français principalement), d'autre part, les langues maternelles : le berbère (le kabyle, le *chaoui*...) et l'*arabe dialectal*» (Kara A-Y., 2004 : 33).

D'après l'analyse de L-J. Calvet, les langues en présence en Algérie ont des statuts différents et se répartissent comme suit :

- Tout d'abord, la catégorie de langues auxquelles échoit le statut haut (high). Il s'agit de l'arabe classique et du français :

1- L'arabe a été décrété langue nationale et officielle après l'indépendance du pays. Elle est officiellement pratiquée dans l'enseignement, l'administration et les médias ; elle est également déclarée (politiquement) langue du recouvrement de l'identité et de la personnalité nationales :

« Cette variété n'a plus connu, depuis fort longtemps (4^e siècle hégirien) d'usage spontané dans l'aire arabophone et elle est exclusivement apprise et utilisée dans les contextes formels particuliers » (Taleb-Ibrahimi.K, 1995 : 26).

L'arabe classique est en particulier l'apanage des locuteurs ayant un bon niveau d'instruction mais personne ne le parle quotidiennement et régulièrement dans la vie courante car, même si quelqu'un, par ses études et sa volonté, en avait la capacité, il n'aurait pas d'interlocuteurs réguliers pour le comprendre et lui répondre.

2- Le français, langue issue de la colonisation, représente la langue de l'ouverture, des domaines scientifiques et technologiques. Malgré son statut de langue étrangère, elle n'en demeure pas moins importante⁷.

- La deuxième catégorie concerne les langues auxquelles échoit le « statut bas » (low) ; il s'agit de tamazight et de l'arabe dialectal sous leurs diverses variétés, considérées comme les seules langues légitimes par leurs locuteurs car :

« Ces langues ont de fait été, avec l'arabe écrit, le pôle d'une résistance d'une identité algérienne déniée. Elles avaient donc droit à une reconnaissance officielle de la part des gouvernants, alors que ceux-ci n'ont su pratiquer à leur égard que mépris et agression » (Grandguillaume G., 1998 : 217).

Ainsi Grandguillaume explique ce « statut bas » par la représentation dévalorisante des gouvernants à l'égard de ces langues.

La politique linguistique en Algérie

Le champ linguistique algérien, comme nous l'avons vu, est composé de différentes langues avec des statuts distincts que la population manipule de façon variée. Or, dès l'indépendance, le pouvoir algérien, dans des lois et des décrets, a voulu imposer un monolinguisme à toute la société à travers l'imposition et la reconnaissance officielle unique de l'arabe classique :

« Depuis l'indépendance, c'est sous l'angle de la construction de l'état-nation que la problématique des langues a toujours été soulevée. Les grands textes de référence que sont les constitutions (1976, 1986, 1989), et la charte d'Alger de 1964 posent de manière univoque la problématique des langues de façon duale : langue nationale (l'arabe classique) et langues étrangères. Le traitement in absentia qui est fait des vernaculaires locaux, montre un parti pris, peut-être « normal » en faveur d'une langue donnée pour des besoins de construction d'une société « homogène », ce que toutes les politiques se sont attelées à réaliser » (Miliani M., 2004 : 214).

Ainsi est donné le cadre idéologique qui a façonné, d'une manière consciente mais non pertinente, la politique linguistique algérienne que M. Miliani synthétise dans le tableau suivant :

Objectif	types d'action (ou de manœuvre)	arguments récurrents	arguments cycliques
en direction de l'arabe classique	Démarche jacobine (normale) domination et imposition	constantes nationales à forte teinte arabo-islamique construction de l'Etat-nation langue sacrée identité culturelle	
en direction des langues étrangères	emploi des L.E comme alibi ou prothèse ou par détournement (anglais en lieu et place du français)	langue instrument (pas de culture) transfert de technologie	hiérarchisation (conjoncturelle) ouverture (facteur modulable) langues mineures
en direction des vernaculaires locaux	oubli pas cécité consciente (comme s'ils n'existaient pas)	risque de désunion langues non pures occultées.	l'amazighité (berbéricité) élément à géométrie variable car convoqué ou oublié selon patrimoine (aspects folkloriques)

Tableau 0 : Synthèse de la politique linguistique en Algérie (Miliani M., 2004 : 215)

Il ressort de ces données que l'Algérie est marquée par un plurilinguisme de fait et un monolinguisme de droit (dans les positions et les décisions officielles).

Plurilinguisme et diglossie en Algérie

Dans une société comme l'Algérie où coexistent, comme nous l'avons montré, plusieurs langues, on observe un état de multilinguisme que Marcellesi distingue du bilinguisme quand il écrit :

« Il s'agit pour nous de ce que l'on pourrait appeler « bilinguisme de masse », c'est-à-dire pratiqué par toute une population de deux ou plusieurs systèmes linguistiques [...] nous avons dit « deux ou plusieurs » : c'est que dans le cas du plurilinguisme il y a toujours « bilinguisme » et que dans celui-ci se posent (sans doute de manière différente mais toujours exemplaire) tous les problèmes du « plurilinguisme » » (Marcellesi J-B., 2003 : 125).

Ce multilinguisme est vécu par la majorité des locuteurs algériens qui, dans leurs vies quotidiennes, sont en contact avec au moins deux langues. C'est la dichotomie entre langues dominantes et langues dominées qui est généralement à la base de ce plurilinguisme. En effet, dans les pratiques spontanées ou informelles, les locuteurs recourent aux langues vernaculaires. Alors que dans les situations formelles, ils sont dans l'obligation d'utiliser les langues hautes - ou du moins d'essayer !

Pour ce qui est du concept de diglossie, dans les travaux de la sociolinguistique des Catalans, cette situation est vue sous le rapport de dominance ou de conflit, si on la compare avec la relation de stabilité dont parle la sociolinguistique américaine, comme le souligne Boyer :

« La sociolinguistique catalane et par la suite la sociolinguistique occitane et la créolisation vont opposer une vision beaucoup plus dynamique et polémique : il ne saurait être question de coexistence équilibrée entre deux langues concurrentes. S'il y a bien coexistence, c'est une coexistence problématique entre une langue dominante et une langue dominée. Et dans un contexte de domination, il y a forcément déséquilibre et instabilité, il y a forcément conflit et dilemme » (Boyer H., 1996 : 19).

Nous nous retrouvons devant cette situation quand nous étudions le paysage linguistique algérien. Dans la vie quotidienne, les locuteurs recourent à ces langues selon la situation (formelle ou non) dans laquelle ils se trouvent et selon également leur niveau social, leur niveau d'instruction et suivant l'espace géographique où ils évoluent.

Les débats dont nous venons de faire état, entre bilinguisme et diglossie, ou plurilinguisme et conflit, autant que le portrait linguistique que nous venons de brosser de l'Algérie, se répercutent, sur le plan didactique, autour des notions de « fautes », « d'erreurs », bref dans ce sous-domaine de la didactique qu'est l'évaluation. C'est parce que cette situation plurilingue a pour conséquence un mélange des langues et des discours, dont les locuteurs ne sont pas toujours conscients, et qui sont vite stigmatisés par la norme scolaire. C'est sur ce phénomène que nous allons réfléchir dans ce qui suit⁸, puisque ces rencontres de langues sont le lot de toute langue seconde, par définition : en effet, qui dit seconde dit première, et peut-être troisième et quatrième ..., au point que dire « seconde » suppose inévitablement que la langue ainsi désignée rencontre, dans les usages sociaux, d'autres langues. Comment se passe cette rencontre ? Quelle est sa nature ? Nous nous demanderons enfin si les procédés et stratégies épinglés peuvent servir les apprentissages, et dans ce cas-là lesquels.

Facteurs amenant à l'emploi de plusieurs langues en classe

Si nous généralisons les facteurs susceptibles d'amener à l'emploi de la langue maternelle en classe, on pourrait parler, dans une vision superficielle, de manque de compétence linguistique de la part des apprenants et d'une « faiblesse » de la part de l'enseignant. Or cet emploi peut répondre à des besoins divers : indice d'incompétence dans la langue cible certes, mais aussi comme le dit à juste titre G. Lüdi (1991-1993), indice de la construction d'une compétence bilingue chez l'apprenant qui exploite toutes les ressources communicatives dont il dispose à un moment donné de son apprentissage. Nos investigations de terrain confirment cette approche.

Nous remarquons, dans le contexte universitaire que nous étudions et pour confirmer ce que d'autres chercheurs ont déjà découvert, que chez l'enseignant, cet emploi renvoie à sa formation, aux habitudes d'enseignement (les habitudes d'enseignement du corps enseignant dans l'institution où cet enseignement est dispensé), aux directives imposées par les instructions officielles du pays dans lequel la langue est enseignée / apprise (Andrade, 1993 : 143), ou encore à des facteurs individuels (D.-L. Simon, 1989 : 243). Cela dit, le recours à la langue maternelle par l'enseignant (encore plus que ce même recours par l'apprenant qui, lui, bénéficie du statut d'apprenant : celui qui est en train d'apprendre) est avant tout vécu comme une rupture du contrat didactique propre à la classe

dans laquelle la langue cible est en même temps objet d'étude et moyen de communication (Dabène, 1984 et Cicurel, 1985).

Dans les situations de communication, le locuteur met en pratique sa compétence linguistique mais utilise plus particulièrement le registre "usuel"² de la langue. Les modèles linguistiques stéréotypés acquis dans le système scolaire ne lui sont d'aucune utilité dans une situation de communication extra-scolaire essentiellement déterminée par sa culture, son statut scolaire, le statut de la langue étrangère, son rapport à cette langue, le statut de sa langue maternelle, le statut de l'interlocuteur. Ainsi le sujet parlant met en œuvre l'ensemble des moyens linguistiques et non linguistiques des langues en présence qui sont habituellement utilisés dans les échanges langagiers de la vie quotidienne. Aussi le locuteur algérien met-il à contribution, en plus de sa compétence du système linguistique de la langue française, une compétence dans la langue arabe. Il s'agit donc d'un locuteur bilingue utilisant et « subissant » deux ou plusieurs langues selon les circonstances et les lieux.

Peut-on alors parler de bilinguisme dans ce cas ? Cette notion, en Algérie, demeure quelque peu complexe car elle chevauche à la fois trois types de bilinguismes : individuel, collectif et institutionnel, dus essentiellement au contact permanent de plusieurs langues. Nous ne sommes pas certaine alors que les notions d'« interlangue » ou « alternance codique » souvent utilisées pour désigner de tels phénomènes soient adéquats ici. Y. Cherrad écrit à ce propos :

« En examinant de près les divers types de discours tels que : les discours politiques, les conversations sur un sujet officiel ou scientifique, les pièces de théâtre, les lettres personnelles, [...], et enfin les discussions au sein de la famille, nous constatons dans la quasi-totalité des cas une alternance des passages en arabe-algérien, des passages en arabe moderne et parfois des passages en français » (1987, Contacts de langues : quels modèles ?).

La pratique langagière du sujet sera caractérisée par un emploi en alternance de divers codes linguistiques, basée sur une stratégie liée essentiellement à ses intentions, aux buts qu'il s'assigne à travers l'échange. Nous avons constaté, pour notre part, que l'ensemble des interactions verbales en classe de langue au département de français de Mostaganem⁹ se font en langue française sans aucune interférence avec l'arabe dialectal. En effet, l'enseignant n'a en ce qui le concerne pratiquement jamais recours au changement de code. On peut rapporter cet état de fait à deux types de causes :

- le poids de la politique institutionnelle qui veut que seule la langue cible soit prise en compte dans la classe ;
- la volonté de l'enseignant de fournir le maximum d'input en langue cible (français).

Ainsi nous pouvons considérer que le lieu, facteur déterminant dans l'apparition de l'alternance comme le soulignait J. Gumperz, peut comporter des caractéristiques constitutives qui bloquent le mélange des moyens linguistiques. Autrement dit, dans notre cas, le choix de la langue (le français) est déterminé par les contraintes de type institutionnel (l'espace de déroulement de l'interaction), les contraintes du genre du discours et du thème de la communication (le genre didactique imposé par le cadre institutionnel : la salle de cours et les objectifs assignés à l'enseignement dispensé).

Usage de la langue maternelle en dehors de la classe

La non aisance en français de nos interlocuteurs justifie qu'on ait recours, dans un but de fluidité conversationnelle, à des moyens linguistiques autres que français. C'est ainsi qu'intervient la langue maternelle (LM), sous son aspect quotidien. Nous faisons même l'hypothèse, on l'a vu dans notre introduction, que ce jeu sur les deux répertoires linguistiques pourrait constituer le parler des jeunes Algériens, ou des jeunes Algériens francophones, et non pas un mélange entre deux parlars différents. Nous y reviendrons dans nos conclusions. Pour l'instant, nous nous en tenons à l'analyse de deux langues qui se mêleraient, dans des buts divers, mélange sur lequel nous allons nous attarder quelque peu.

Nous allons, tout d'abord, aborder ce point sous son angle quantitatif. Toutefois et comme on vient de le signaler, le sens de l'intervention de la LM dans un énoncé en français est un aspect qualitatif à explorer, que nous n'ignorons pas, et que nous aborderons par la suite. Il nous semble que les deux approches sont complémentaires.

En effet, contrairement à l'espace classe où la langue maternelle était absente, sa présence en dehors de cet espace est importante et caractéristique. Nous avons donc calculé la longueur des énoncés en dehors de la classe, en comptant à la fois le nombre des mots en français et de ceux en arabe. Nous allons à présent déterminer la part de chaque langue dans la conversation. On trouvera ci-dessous les résultats quantitatifs, présentés sous deux formes : tableaux chiffrés et représentation visuelle. Sauf cas particulier de commentaires à faire sur une situation ou l'autre, on fera suivre l'ensemble de commentaires synthétiques.

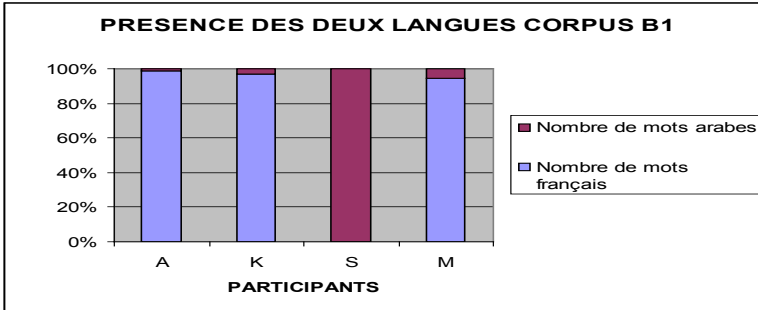
Résultats quantifiés du mélange des deux langues

Dans les tableaux ci-dessous, on trouvera non seulement la quantité de mots arabes utilisés par chaque intervenant, mais aussi le nombre total de mots arabes et de mots français dans chaque conversation. Cela nous permettra de faire des comparaisons et de voir si des lignes générales se dégagent, ou si la variété et le hasard président à ce mélange des langues.

Tableau 1 : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B1)

Corpus	Participants	Nombre de mots	Nombre de mots français	Nombre de mots arabes
Corpus B ₁	A	1514	1495	19
	K	1473	1429	44
	S	5	0	5
	M	728	689	39
	Total	3720	3613	107
	%	100%	98%	2%

Représentation graphique du tableau 1



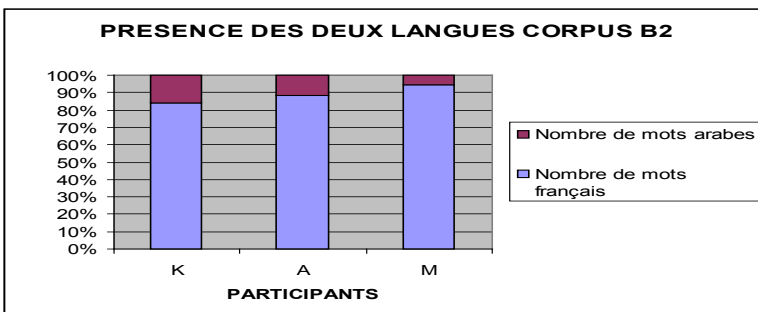
On pourrait croire, en regardant le schéma, que S parle « toujours » en arabe; mais on voit qu'il ne prend en fait la parole qu'une fois, et encore dans un énoncé de 5 mots, ce qui veut dire que la seule prise de parole, courte, de S est en arabe, mais pas qu'il parle « tout le temps » en arabe avec ses amis. Son attitude tranche, quoi qu'il en soit, avec celle de ses 3 camarades, qui ont un fort taux de paroles en français, quasi à égalité, proportionnellement à leur prise de parole.

Voici les résultats du corpus B2, où les 3 intervenants ont pris quasi également la parole et où la variation d'utilisation de l'arabe est minime.

Tableau 2 : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B2)

Corpus	Participants	Nombre de mots	Nombre de mots français	Nombre de mots arabes
Corpus B ₂	K	2202	1849	353
	A	2525	2230	295
	M	2632	2489	143
	Total	7359	6568	791
	%	100%	90%	10%

Représentation graphique du tableau 2



Beaucoup plus variées sont les situations B3 et B4 :

Tableau 3 : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B3)

Corpus	Participants	Nombre de mots	Nombre de mots français	Nombre de mots arabes
Corpus B ₃	A	448	387	61
	B	425	376	49
	S	17	1	16
	D	25	13	12
	Total	915	777	138
	%	100%	85%	15%

Représentation graphique du tableau 3

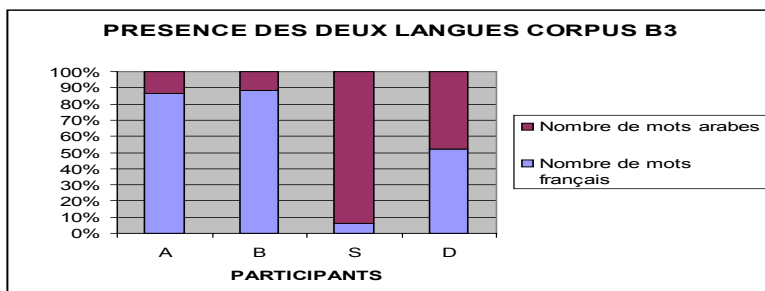
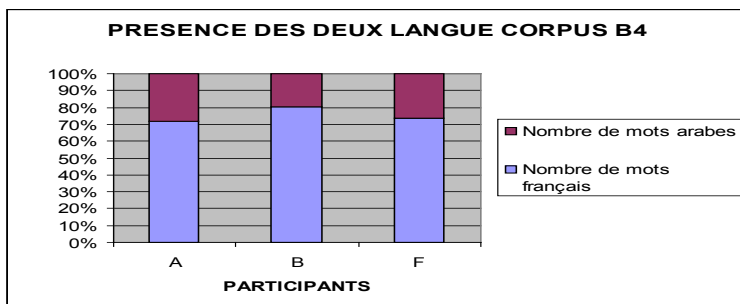


Tableau 4 : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B4)

Corpus	Participants	Nombre de mots	Nombre de mots français	Nombre de mots arabes
Corpus B ₄	A	567	407	160
	B	1157	933	224
	F	121	89	32
	Total	1845	1429	416
	%	100%	78%	22%

Représentation graphique du tableau 4



Commentaires des résultats quantifiés

Les tableaux montrent que, même si les participants ont utilisé la langue arabe dans leurs conversations, l'usage du français reste dominant, dans une fourchette allant environ de 75 % à 90 % suivant les échanges. Cependant, aucune conversation n'est exempte de mélange des langues : on peut dire autrement que 100 % des conversations enregistrées, même si elles sont en nombre restreint, à majorité francophone, font appel, à un moment ou l'autre, à l'arabe. Nos tableaux montrent aussi que certains interactants n'utilisent pas du tout de français : ce sont ceux qui ont peu d'interventions. Mais aucun de ceux qui utilisent le français ne le fait à 100 % : le mélange avec l'arabe apparaît donc comme un phénomène « naturel » pour un jeune Algérien, en situation francophone. La LM est employée dans des cas et des buts différents. On en voit ci-dessous des exemples :

- Extrait tiré du corpus B₃

18. B: comment ça comment < (6s) est- ce que c'est la poule qui qui a précédé l'œuf ou bien : (rire)

19. A: aàla ba:lèk aàla ba:lèk wine ra:h< aàla ba:lèk il a posé une <diction > à la philosophie / comment de comment ? tu sais où il est parti
lakhatèrche la philosophie pose le pourquoi des choses
parce que

20. B: et: pourquoi vous êtes un philosophe toi > (rire)

21. A: hein hein (rire)

- Extrait tiré du corpus B₁

128. R: manie anime c'est un mot euh:

129. A: manie anime c'est deux mots / qui forment un seul mot <

130. K: ah> d'accord d'accord // bon c'est pas la compagnie qui me déplaît mais je dois vous vous laisser ok

131. A: déjà >

132. K: wellah j'ai du travail ha : rak aaref
je te jure tu le sais

133. R: hammala à demain
alors

134. K: saha salam
ok salut

On observe des fonctions différentes de l'intervention de l'arabe dans le français. Dans le premier cas, c'est une unité syntaxique entière qui prend place en début d'énoncé, dans une interaction en français et qui va être complétée en français aussi. Il semble que ce soit pour se moquer de celui qui cherche ses mots en français, ou plutôt une expression idiomatique française, liée à la capacité de penser. Le corpus B₁, différent, propose un autre cas de figure. C'est celui de la ritualisation sociale, par des formules toutes faites : pour prendre congé, ce sont les mots traditionnels qui viennent à la bouche, même si c'est, au début, pour traduire ce qui vient d'être dit en français. Dans les deux cas, l'alternance linguistique ajoute de la familiarité et de la connivence à la situation. D'ailleurs, dans le premier cas, elle est liée au rire. En aucun cas on n'observe le besoin de combler un manque lexical ; mais plutôt

l'enrichissement relationnel que permet la connaissance partagée des deux langues, à des moments choisis de la conversation.

On peut donc se demander si on a affaire à du français métissé d'arabe par des alternances codiques qui observent une certaine régularité dans le rythme de leur apparition, ou s'il s'agit d'une langue qu'on pourrait appeler « français algérien », formée d'une base de français avec inclusions régulières de quelques formes arabes, en quantité limitée, à la fois dans le parler individuel et dans le cours d'une conversation collective, où les formules rituelles et où les expressions conniventes ont une large place.

Comparaison et réflexions à propos du contact arabe / français

En classe de langue, comme nous l'avons déjà constaté, la langue maternelle était absente. Nous n'avons relevé que deux tours de parole en arabe dans un cours qui comptait 460 tours.

- Extraits tirés du corpus A₁

115. A₃ : il y a une autre description d'un personnage inconnu heu : il avait une heu : une tête blanche avec des : des yeux lumineux de : de feu/ heu : comme il a décrit le son de cet inconnu comme un son heu : indistinct un murmure heu plaint heu je sais pas comment dire *chaki*

116. E : **plaintif** de la plainte il se plaint

156. A₅ : euh :: en arabe *khayel*

157. E : UN mirage de son

158. A : oui un mirage de son.

L'absence de la langue maternelle en classe est liée à la présence de l'enseignant car, en dehors de la classe et en l'absence de l'enseignant, nous relevons une utilisation plus importante de la langue maternelle. On voit aussi apparaître une autre façon de parler, une autre façon d'interagir et de réagir à la parole de l'autre, on le verra plus loin. En effet, et pour expliquer cela, il faut signaler que dans la classe de français en Algérie, l'usage de la langue maternelle n'est généralement pas toléré ; les productions mixtes des apprenants et parfois même des enseignants continuent d'être évaluées négativement. On peut dire qu'à l'université les étudiants ont intégré cette norme et l'appliquent sans consigne explicite. Le recours à la LM stigmatise souvent une carence linguistique, la plupart du temps lexicale, et elle est rapidement « effacée » par l'enseignant qui donne son équivalent en français.

Ainsi l'absence de la langue maternelle en classe s'explique par le respect de cette norme qui règne traditionnellement dans nos classes de français et qui impose l'usage de la langue cible uniquement. Les deux tours de parole que nous avons relevés de notre corpus formel montrent clairement que cette norme est difficilement transgressée en classe de langue. En effet, nous avons constaté que dans les deux cas, les mots en arabe étaient précédés par des expressions préparant à la transgression de la norme et au passage spontané à l'usage de la langue maternelle (*je ne sais pas comment dire, en arabe*).

En parallèle, on a vu qu'en dehors de la classe, la présence de la langue maternelle a été plus importante, sans pour autant atteindre des proportions démesurées ou dépasser 20 % - ce dont on pourrait d'ailleurs s'étonner. Cela s'explique comme nous l'avons souligné, par l'absence de l'enseignant considéré par les apprenants comme un évaluateur. Ainsi, en dehors du cadre didactique, nous avons pu constater une plus grande liberté de parole. Dans ces conditions, les apprenants transgressent plus facilement la norme, l'alternance n'est plus préparée et les intervenants passent spontanément, voire naturellement, d'une langue à l'autre comme le montrent l'extrait suivant :

- Extrait tiré du corpus B₄

4. B : *mchi* le fait euh :: / *mechi* le fait :: non ce n'est pas le fait : de :
 ce n'est pas ce n'est pas
 merci *khouya* merci : *allah yefteh aalik* // ce n'est le fait
 mon frère que dieu t'aidera
taà : *ma* : *telqa* :ch le temps *wELLA* :: mais : la façon d'expliquer la leçon
 tu ne trouves pas ou
5. F : oui : *yegdablèk el KArni* / *yeqra :lek* / on dirait :
 Il prend le livre il te lit

On peut légitimement se demander s'il est possible d'exiger des apprenants algériens qu'ils parlent uniquement dans la langue cible. Autrement dit, il est question de savoir d'abord quel rôle joue la langue maternelle dans ces conditions, mais surtout dans quelle mesure elle peut favoriser ou bloquer l'apprentissage de la langue cible. Pour répondre à ces questions, nous allons dans un premier temps analyser les moments où se manifestent la langue maternelle et les rôles qu'elle remplit. La relation entre l'usage de la langue maternelle et l'apprentissage de langue cible sera traitée par la suite. Nous avons relevé différents types d'alternances en dehors de la classe. Nos interlocuteurs recourent à l'alternance codique quand ce recours leur permet de surmonter une difficulté et de débloquer la situation, comme le montre l'extrait suivant :

- Extrait tiré du corpus B₃

23. A : *kheyére* un thème / *heu* :: *tekhèdèm ààlih*
 choisis pour le traiter _____
24. B : *hakda<*
 comme ça
25. A : *maniche ààref* / *heu* : *makanche ààndna* par rapport *lel ààm*
 je ne sais pas / on n'avait pas à l'année.

Dans cet extrait, l'apprenant ne parvient pas à trouver le mot qui convient ; se trouvant en difficulté (*hésitations* : *heu* ::), il recourt à la langue arabe qui lui permet de maintenir l'interactivité. Nous avons également relevé des cas où l'alternance codique a pour fonction de s'assurer du sens de l'énoncé produit en français. L'exemple suivant explique ce cas :

- Extrait tiré du corpus B₂

72. K : surtout l'homme du milieu rural *mine krat* il faut
 puisqu'elle a étudié
heu : il faut *heu*: l'enfermer *ybellaâ 3liha* encore plus

l'enfermer

73. M : heu < il il craint/ il craint

L'apprenant K n'étant pas sûr du sens du verbe « *enfermer* », il traduit en arabe. Nous avons remarqué que nos interlocuteurs utilisent souvent la langue maternelle pour exprimer leurs émotions (expression d'affectivité) :

- Extrait tiré du corpus B1

65. A: *manich mlih*<

je ne vais pas bien

66. K: vous êtes grippé là.

C'est à travers sa langue maternelle que l'interlocuteur A exprime sa fatigue. Sa langue maternelle lui permet de s'exprimer pleinement avec émotion et affectivité. Dans beaucoup de tours de parole dans notre corpus informel, les alternances s'effectuent de façon très spontanée ; le passage de la langue cible à la langue maternelle se fait « naturellement » sans reprendre ce qui a été énoncé comme le montre l'extrait suivant :

- Extrait tiré du corpus B₂

30. A : déjà la dernière loi *yahadrou âla* le travail
ils parlent de

31. M : *hadrou ala* le travail *ouah*
ils ont parlé du oui

32. K: la femme est :

33. M : que le code que : que le code de la famille

34. A : le fait (e) que *ma: ykhargha:ch el radjel maddar*
il la met à la porte

35. M : il ne peut pas la faire sortir du logement : <

36. K: même *yla darou*
si c'est sa maison

37. M : même *yla darou*
si c'est sa maison.

Il faut noter que ce type d'alternance ne s'accompagne pas d'indices linguistiques ou conversationnels qui permettraient de l'afficher comme une alternance d'incompétence¹⁰. Dans certains cas, l'alternance codique est soulignée et commentée, parfois avec humour, elle est en tout cas revendiquée. Nous avons, en plus, relevé beaucoup de traductions dans ce deuxième type d'interaction :

- Extrait tiré du corpus B₂

8. A : l'esclave *laabda* de tout heu : de tout le monde oui
l'esclave

9. K: l'esclave de son père>

- Extrait tiré du corpus B₁

48. A : justement/ justement / mais le problème
c'est qu'en Algérie: un Diplômé ce n'est pas quand il obtiendra son diplôme / ça veut
dire qu'il va être travailler *yakhdem* dans un poste.

Notons que cette traduction en langue maternelle intervient après le mot en français. Elle ne signale donc pas une incompétence, mais répond à un désir d'expressivité. Nous voyons clairement à travers ces extraits que les traductions portent sur des éléments du lexique mais qu'il s'agit d'auto-traductions. Il y a donc bien intention sémantique d'insistance et non ajout de sens. Le locuteur profite de son bilinguisme pour jouer des deux langues, à la fois linguistiquement et, peut-être, phonétiquement. On entend de plus, même si nous ne l'avons pas pris en compte dans nos modes de transcription, que ces interventions de l'arabe en français correspondent à des effets prosodiques particuliers, mettant en valeur le passage d'une langue à l'autre : changement d'intensité, de hauteur de la voix, parfois du débit.

Nous pouvons ainsi considérer ces apprenants comme des « bilingues »¹¹ puisque est considérée comme bilingue toute personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours. C'est le cas de nos interlocuteurs qui utilisent ces langues dans une certaine proportion en fonction de la situation de communication dans laquelle ils se trouvent. Autrement dit, le mélange des deux langues (parler bilingue) que nous avons observé dans notre corpus fait partie des habitudes langagières des apprenants en dehors de la classe.

Nous pouvons conclure que ces apprenants recourent au mélange des codes qu'on peut considérer comme favorable à la réussite de la communication. Il s'agit à travers ces pratiques langagières de construire une situation d'interaction différente de celle de la classe. En effet, les alternances codiques observées peuvent être considérées comme des stratégies de communication efficaces puisqu'elles permettent à ces apprenants de contourner les difficultés d'expression en langue cible, de maintenir l'interactivité et parfois de lui offrir un surplus d'expressivité. Sauf exception, il semble que cette « règle » du mélange ne doive rien aux initiatives individuelles puisqu'elle se manifeste, quelle que soit la situation et quels que soient les interactants.

Le recours à la langue maternelle favorise-t-il l'acquisition ?

Notre analyse a montré que l'intrusion de l'arabe dans un énoncé en français est très importante parfois, au point qu'on ne sait plus quelle langue pénètre dans l'autre. La question maintenant est de savoir si ce recours à la langue arabe peut être considéré comme positif quant à l'acquisition du français, si on se place du point de vue de l'institution. Et dans une large mesure, s'il peut favoriser les apprentissages. Pour répondre à cette question, nous allons examiner deux extraits de notre corpus :

- Extrait tiré du corpus B₂ :

205. A : il est complètement heu : *rayeb* pas là heu ::
absent

206. M : **ABSENT** y a des mères absentes aussi.

Le recours à la langue arabe dans cet extrait apparaît clairement comme une stratégie de communication en réponse à une lacune lexicale. Il est intéressant de constater que l'intervenant M intervient pour fournir à A le mot qui manque

(absent) en interprétant l'attitude de son interlocuteur comme une sollicitation implicite. Dans cette optique, on voit que le discours est construit à deux, par le biais d'un mot traduit qui sert de relais entre les deux interlocuteurs. Voyons un deuxième extrait du corpus B.

- Extrait tiré du corpus B₁ :

48. A : justement/ jJustement / mais le problème c'est qu'en Algérie: un Diplômé ce n'est pas quand il obtiendra son diplôme / ça veut dire qu'il va être travailler *yakhdem* dans un poste

49. K : *embauché*.

Dans cet échange aussi, le mot arabe est traduit par l'interlocuteur, qui montre ainsi sa connivence implicite, puisqu'il approuve le discours de A en lui permettant d'apparaître au grand jour en français. Là encore, le discours est co-construit par les deux énonciateurs qui se passent le relais conversationnel, par le biais du mot traduit. Ces deux extraits illustrent le fait que les alternances peuvent avoir un effet positif sur la langue cible, sa compréhension et son utilisation. En effet, la langue maternelle et l'intervention du pair qui devient une source de données pour son interlocuteur configurent un schéma interactionnel propre à ce type d'échanges et sans doute favorable à l'acquisition linguistique.

Le recours à la langue arabe afin de résoudre des problèmes, non d'intercompréhension mais d'expression unifiée en français, se montre à travers notre corpus, comme une stratégie de communication largement utilisée dans les échanges extra-scolaires. Cela dit, si l'on souhaite reproduire en classe les conditions naturelles d'une appropriation, il est temps de penser à adopter cette stratégie, longtemps rejetée de nos classes, et qui fait partie de ces conditions : à savoir le recours libre et autorisé, familier, à la traduction entre pairs, comme un outil commode de compréhension et de suivi conversationnel, d'aide mutuelle et d'apprentissage. On assiste alors à la naissance d'un langage nouveau, fait de l'intersection de deux langues, qui exploite les richesses de chacune, ainsi que les richesses de leur rencontre même. Intégrer ce type d'échanges et donc de fonctionnement dans les pratiques scolaires revient à reconsidérer les valeurs didactiques sur lesquelles elles reposent.

Pour conclure

Pour conclure, nous dirons que plus l'usage du langage en classe de langue ressemble à celui que l'on rencontre en milieu « naturel », plus il sera facile, pour les apprenants, d'une part d'exploiter au maximum les connaissances acquises en classe de langue pour mener à bien une interaction en dehors de la classe, et d'autre part, de rapprocher les interactions en milieu « naturel » des activités didactiques menées en classe de langue.

Ainsi, pour que l'enseignement / apprentissage de la langue soit le plus profitable à la vie quotidienne des apprenants, il faudrait accepter que leur langage et leurs pratiques, linguistiques et langagières hors de la classe, ont une validité qui pourrait être modélisante didactiquement parlant. Cela reviendrait à reconnaître une variété « algérienne » du français et de ses interactions, dont la représentation et la diffusion auraient droit de cité légitime à l'école, à côté d'autres codes francophones et interactionnels comme le français de France par

exemple. On voit les pistes didactiques, en termes de conception de manuels, d'outils sonores pour la classe et de pratiques de classe, que ces perspectives peuvent ouvrir à la didactique.

Références bibliographiques

- BOYER, H. 1996. *Sociolinguistique : territoires et objets*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CALVET, L-J. 1996. *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.
- CHERRAD, Yasmina. 1987. « La réalité algérienne, comment les problèmes linguistiques sont vécus par les Algériens », in *Langage et Société* n° 41, pp. 69-71.
- GRANGUILLAUME, G. 1998. « L'arabisation et la question des langues en Algérie », dans Billiez J. (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 215-219.
- GUMPERZ, J-J. 1982. *Discours stratégies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KARA A., L. 2004. « L'alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne », in Boyer, H., (ed) : *Langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestion*, Paris, L'Harmattan, pp. 31-38.
- LÜDI, G. 1993. « Dénomination médiante et bricolage lexical », in *AILE* n° 3, pp.115-146.
- MARCELLESI, J-B. 2003. *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, L'Harmattan.
- MILIANI, M. 2004. « Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergences et diversité », dans Boyer H., (dir.), *Les langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne*, Paris, L'Harmattan, pp. 211-218.
- PY, B. 1997. « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Etudes de linguistique appliquée* n° 108, Paris, Didier-Erudition, pp. 405-503.
- TALEB-IBRAHIMI, K. 1995. *Les Algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, Les Editions el Hikma.

Conventions de transcription et de traduction

/ rupture dans l'énoncé ou micropause

(Xs) pause de X secondes

> Intonation montante

< Intonation descendante

<d'accord> série acoustique incertaine

X, XX, XXX Partie inaudible

Optique gras pour attirer l'attention sur l'élément analysé et l'illustrer par des exemples

OUI, BRAvo accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscules)

oui:, bon:: allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des "deux points" est proportionnel à l'allongement)

lfoug - saha mot(s) ou expression(s) en langue arabe (italique + lettres latines)

(rire) description de l'aspect voco-verbal (entre parenthèses)

120. Z : bonjour - 121. K : bonjour tours de parole (numérotés)

113. F : c'est bon - 114. B : oui Chevauchement de paroles (souligné)

- les propos en arabe : lettres latines / italique;
- traduction : au dessous de l'arabe en corps 10.

Notes

¹ Mostaganem est une ville qui se situe à l'ouest du pays, distante d'Alger (la capitale) d'environ 350 kilomètres. C'est une agglomération de moyenne importance qui compte un peu plus de 300 000 habitants. L'Université de Mostaganem compte quatre facultés, dont celle des Lettres et des Arts, et un institut de sport.

² Ces objectifs fondamentaux existaient même avant la réforme des programmes.

³ Comme l'affirment les instructions officielles pour l'enseignement du français au cycle secondaire.

⁴ Il faut noter néanmoins que de nouveaux programmes sont apparus depuis l'année 2003.

⁵ Toutefois, les nouveaux programmes, planifiés par la Commission Nationale pour la Réforme du Système Educatif (CNRSE) et mis en œuvre depuis l'année 2003, essaient de prendre en compte cette dimension extralinguistique.

⁶ Le conflit linguistique naît plus souvent quand une langue entre en contact avec d'autres langues et se trouve en position de force, devient omniprésente dans tous les secteurs où la langue est le vecteur principal. Par le biais de ce statut, elle domine et minorise une autre ou les autres langues, souvent autochtones, avec lesquelles elle cohabite. Ce que H. Boyer explique ainsi : « La situation où une langue en position de force (pour des raisons politico-administratives ou/et socio-économiques) a tendu à occuper tous les secteurs de l'activité langagière au détriment d'une autre langue, souvent plus légitime du point de vue historique » (Boyer, H, 1991 : 10).

⁷ Depuis la réforme du système éducatif, le français a gagné en prestige dans le paysage linguistique algérien globalement et à l'école spécifiquement. Selon les orientations de 2003, l'enseignement du français devait débiter dès la deuxième année du primaire au lieu de la quatrième année. Après une année d'expérimentation, le Ministère de l'Éducation Nationale a décidé, à cause du manque d'encadrement, semble-t-il, que cet enseignement débiterait à partir de la troisième année primaire.

⁸ Au sein de ce vaste domaine, nous mettrons ici l'accent sur deux types de situations d'interaction en français, le discours pédagogique appelé dans notre étude « corpus formel » (A) et le dialogue entre amis (entre pairs), que nous appellerons « corpus informel » (B).

⁹ Notre public est formé exclusivement d'étudiants du département de français de l'université de Mostaganem. Les étudiants dont nous avons enregistré les interactions verbales entre groupes d'amis, sont en première et deuxième années pour l'obtention d'une licence. Ils appartiennent à la même tranche d'âge (18-22 ans) et se destinent tous à l'enseignement du français. Nous avons ciblé ces deux promotions pour des raisons de commodité et d'homogénéité. En effet, ces étudiants sont en nombre élevé et il nous est facile de les appréhender quotidiennement. Pour ce qui est du corpus que nous appellerons « formel » (ou corpus A) parce qu'il est recueilli en classe, deux séances de travaux dirigés de 90 minutes ont été enregistrées, en 2009, par deux collègues du département de français de notre université. Pour ce qui est du corpus que nous appelons « informel » (ou corpus B) parce que collecté en dehors des classes, mais à l'intérieur de l'université, huit enregistrements ont été réalisés entre le 18 mars et le 2 mai de la même année. Le nombre de participants variait entre deux et quatre et la durée des conversations allait de 15 à 40 minutes. Trois enregistrements ont été réalisés à l'université en dehors de la classe (devant la salle de cours ou à la cafétéria) alors que le quatrième a été réalisé dans la maison d'une étudiante.

¹⁰ Incapables de mener leur discours en français et puisqu'ils ne disposent pas des mêmes ressources linguistiques en arabe et en français, ils puisent dans les deux langues afin d'assurer une efficacité communicative.

¹¹ Py parle de « bilingue en devenir » par opposition au « bilingue accompli ».