

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



Université Mohamed Seddik Ben Yahia, Jijel
Faculté des Lettres et des Langues
Département de lettres et de langue française

N° de série :

N° d'ordre :

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Sciences du langage

Intitulé :

**Approche sociolinguistique de l'emprunt à l'arabe dans les
pratiques langagières des enseignants de français au primaire à
Jijel (cas de troisième et de quatrième années)**

Présenté par :

- Melle. GHERRAZ Ghada

Sous la direction de :

M. BOUKROUH Naâmane

Membres du jury :

Président : M. BEDOUHENE Noureddine

Rapporteur : M. BOUKROUH Naâmane

Examineur : M. SIFFOUR Amine

Année universitaire: 2018/2019

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à remercier ALLAH qui m'a porté aide pour réaliser mon travail.

Je voudrais remercier, mon directeur de mémoire M. BOUKROUH Naâmane pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également, les membres de jury d'avoir acceptée d'examiner ce modeste travail.

Je remercie tous les membres de ma famille de m'avoir encouragée et soutenu tout au long de la réalisation de ce modeste travail.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

A la mémoire de mon très cher père qu'Allah le Tout -Puissant lui accorde sa sainte miséricorde et l'accueille en son vaste paradis.

Avec tous mes sentiments d'amour et de respect, à ma source de tendresse, de douceur et de bienveillance : ma chère maman.

A mes chers frères : Mohammed et Abdou ;

A mes chères sœurs : Feyrouz, Nacéra, Leyla, Amina ;

A mes petits neveux et nièces : Loay, Yanis, Sibel et Asma ;

A mes chères amies : Afaf, Firdaws, Douja, Amel, Karima

A tous ceux qui m'ont encouragée même avec un petit mot.

Ghada

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	9
------------------------------------	---

La première partie : Partie théorique

Chapitre I : Situation sociolinguistique en Algérie

Introduction.....	15
1. Délimitation de quelques concepts sociolinguistiques.....	15
1.1. Bilinguisme.....	15
1.2. L'alternance codique.....	18
1.3. L'interférence linguistique.....	20
2. Statuts et usages des langues en présence en Algérie.....	22
2.1. L'arabe classique et son statut.....	22
2.2. L'arabe dialectal et son statut.....	24
2.3. Le berbère et son statut.....	25
2.4. Le français et son statut.....	26
Conclusion.....	27

Chapitre II : Contact des langues et emprunt linguistique

Introduction	29
1. Contact des langues.....	29
2. Emprunt linguistique.....	31
2.1. Définition de l'emprunt.....	31
2.2. Typologie de l'emprunt.....	34
2.2.1. Emprunt lexical.....	35
2.2.2. Emprunt syntaxique.....	36
2.2.3. Emprunt phonétique.....	36
2.3. L'intégration et l'adaptation et de l'emprunt.....	36
2.3.1. Adaptation phonologique.....	37
2.3.2. Adaptation grammaticale.....	38
2.3.3. Adaptation morpho-lexicale.....	39
2.3.4. Adaptation sémantique.....	39
3. Emprunt /Xénisme et Pérégrinisme.....	40
Conclusion	41

Chapitre III : Les pratiques langagières en classe de FLE

Introduction	43
1. Les pratiques pédagogiques et langagières des enseignants de FLE.....	43
2. Les comportements langagiers des apprenants en classe de FLE.....	48
3. Sécurité et insécurité linguistique.....	50
Conclusion	54

La deuxième partie : Partie pratique

Chapitre I : Présentation de l'enquête et collecte des données

Introduction.....	58
1. Présentation de l'enquête.....	59
1.1. Le terrain de l'enquête.....	59
1.2. Le public de l'enquête.....	59
1.3. Ecueil de terrain.....	60
2. Le questionnaire.....	61
3. La collecte des données au moyen d'enregistrements.....	61
3.1. Classification des données collectées.....	62
Conclusion	79

Chapitre II : L'analyse des données

Introduction.....	81
1. Analyse du questionnaire	81
1.1. Analyse des variables sociolinguistiques.....	81
1.2. Analyse des réponses.....	85
Synthèse	97
2. Analyse des enregistrements.....	99
2.1. Classification des emprunts selon les langues.....	99
2.2. Classification des emprunts selon les types.....	101
2.3. Classification des emprunts selon les domaines d'utilisation.....	103
3. Analyse lexico-sémantique des emprunts obtenus.....	106
3.1. Analyse selon la formation.....	107
3.1.1. La dérivation	107
3.1.2. La composition.....	108
3.1.3. La distribution	108
3.1.4. L'emprunt d'une suite de mots.....	109

3.1.5. La détermination.....	110
3.1.6. L'adaptation phonologique et graphique.....	111
3.2. Analyse selon la sémantique de l'emprunt.....	112
4. Les raisons de l'emploi de l'emprunt à l'arabe.....	113
Synthèse.....	115
Conclusion générale	117
Références bibliographiques	120
Annexes	125
Résumés	167
Résumé	168
Résumé en anglais (abstract).....	169
Résumé en arabe (ملخص).....	170

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

L'Algérie a connu tout au long de sa longue histoire une succession d'invasions étrangères. La conséquence de ces conquêtes se traduit par une coexistence de plusieurs langues sur le territoire algérien qui sont : L'arabe standard , l'arabe dialectal, la langue amazigh ou la langue berbère et enfin la langue française qui est officiellement considérée comme langue étrangère, destinée à l'enseignement et à la recherche scientifique: elle occupe une place prépondérante dans le marché linguistique par sa prédominance absolue dans le monde du travail ainsi que dans le monde économique, cela prouve l'influence énorme de la colonisation française sur le statut des langues en Algérie. Cependant, l'Algérie n'est seule à avoir influencée par cette occupation, mais également le colonisateur français lui-même. En effet nous avons remarqué l'introduction et l'intégration d'un nombre de concepts et de mots d'origine arabe algérien dans le lexique français, chose qui indique à quel point les deux langues voire les deux cultures se sont influencées l'une l'autre. C'est également le cas de l'arabe standard qui a fourni une masse considérable de mots pour enrichir le vocabulaire français. Cela renvoie aux facteurs historiques et socioculturels.

Le but de tout enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir parler et communiquer au moyen de cette langue. Pour atteindre cette finalité en classe de FLE au primaire, la majorité des enseignants font le recours à l'emprunt à l'arabe comme méthode effective susceptible de transmettre les savoirs, voire leur faciliter la tâche pédagogique.

Vu le rôle primordial que joue la langue française dans nombreux secteurs, elle est enseignée au premier palier de l'enseignement dès la troisième année. Alors comment se manifestent les pratiques langagières de l'enseignant du français au cours de la leçon dispensée aux élèves de quatrième année et à ceux de troisième année ?en tenant compte que ces derniers vivent leur premier contact avec cette langue étrangère. Et comme nous l'avons signalé au début, le terrain algérien se caractérise par la coexistence de plusieurs variétés et systèmes linguistiques. Par conséquent, le contact de ses langues nous offre un grand nombre des phénomènes sociolinguistiques à observer. L'emprunt est le phénomène qui nous intéresse dans la présente étude, et plus précisément l'emprunt à l'arabe dans le cadre de l'enseignement du français au primaire.

L'intérêt d'une telle recherche, s'inscrivant dans le cadre d'une problématique relative à l'enseignement de la langue étrangère : le français en l'occurrence, réside le plus

Introduction générale

souvent dans la description et l'explication du phénomène didactique et linguistique, par ailleurs notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique et s'intitule : « *Approche sociolinguistique de l'emprunt à l'arabe dans les pratiques langagières des enseignants de français au primaire à Jijel (cas de niveau de troisième et quatrième années)* ».

Notre travail de recherche s'articule autour de la problématique suivante :

- Comment le phénomène de l'emprunt à l'arabe se manifeste-t-il dans les pratiques langagières des enseignants de français au primaire ?

Pour pouvoir traiter de cette question principale, nous allons en poser deux autres non moins importantes que voici:

- Dans quelle situation l'enseignant de français se trouve t-il obligé à recourir à l'intégration de l'emprunt à l'arabe dans son discours en classe ?
- Est-ce que l'utilisation de l'emprunt à l'arabe dans le domaine de l'enseignement du français renforce la compétence linguistique chez les élèves de troisième et de quatrième année ? C'est-à-dire est-ce que nous pouvons le considérer comme un support assistant à l'enseignement et à l'apprentissage du français au primaire ?

Pour bien cerner l'objet de notre étude, nous avons proposé les hypothèses suivantes :

- L'enseignant de français utilise d'une manière fréquente l'emprunt à l'arabe au cours de la leçon pour des raisons précises tel que le comblement d'une lacune ou d'un manque linguistique.
- L'enseignant se trouve parfois obligé de recourir à intégrer des mots arabes lorsque l'élève affronte une difficulté lors de l'assimilation et de la compréhension de la leçon. Donc l'élève joue un rôle dans l'utilisation de l'emprunt à l'arabe par l'enseignant de français.
- Le recours à l'emprunt à l'arabe par l'enseignant de français lors de l'explication de la leçon est une pratique courante et systématique, elle est considérée comme une stratégie ou méthode qui aide à créer une intercompréhension en classe, rendre la communication plus simple et facilite l'enseignement et l'apprentissage.

Introduction générale

Notre travail de recherche aura pour but d'étudier le phénomène de l'emprunt dans un contexte didactique : Celui du secteur de l'enseignement de la langue française au primaire. Notre recherche se concentrera sur un modèle de communication multilingue axé sur le phénomène linguistique de « *l'emprunt* » qui caractérise les pratiques langagières des enseignants de français au primaire (niveau de troisième année et quatrième année), vu que la classe de FLE avec ses acteurs sociaux (les élèves et l'enseignant qui ont comme langue maternelle l'arabe dialectal), est le lieu le plus adéquat pour observer le phénomène d'emprunt à l'arabe. Nous voulons savoir si l'enseignant de français fait le recours à l'emprunt à l'arabe en classe de FLE et comment- il se manifeste dans leur discours. Nous voulons savoir également les facteurs majeurs qui résident derrière ce recours.

Quant à notre choix du premier palier de l'enseignement, particulièrement les élèves de troisième année et de quatrième année, c'est tout à fait parce que les premiers apprennent le français pour la première fois, donc ils sont des débutants dans cette langue, tandis que le choix du niveau de quatrième année, il est justifié par la présence des emprunts provenant de l'arabe dans leurs manuels de français.

La collecte des données s'est déroulée en deux temps :

D'abord, l'enregistrement des séances en classe de français dans quatre écoles, savoir : une dans la commune d'OULED YAHIA (TOUITOU Rabia) et trois autre au centre ville d'EL-MILIA (GUELLIL Said, HADJLA Ali, KHALFAOUI Rabah) . En effet, les enregistrements dans ce cas nous permettent de capter tous ce qui se passe en classe. Cela nous permet de se rendre compte de l'intervention des enseignants de français et sur la langue dans laquelle ils expliquent la leçon et transmettent le message aux élèves. Il s'agit autrement de savoir comment ils utilisent l'emprunt à l'arabe au cours de la leçon.

Par la suite, nous avons soumis un questionnaire aux enseignants de français avec qui nous avons assisté à des cours pour les enregistrements.

Notre travail de recherche est divisé en deux parties : une partie théorique et une partie pratique.

Nous l'avons scindé la partie théorique en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous définissons quelques concepts sociolinguistiques qui ont une relation

Introduction générale

étroite avec le phénomène étudié : bilinguisme, alternance codique, interférence linguistique. Ensuite, nous présentons la situation sociolinguistique en Algérie, en mentionnant les langues coexistantes sur le territoire algérien et le statut de chacune. Dans le deuxième chapitre, nous faisons l'étude de l'emprunt comme étant un phénomène globale du contact des langues. Ensuite, nous abordons les éléments suivants : définition d'emprunt, typologie d'emprunt selon C. LOUBIER, intégration et adaptation de l'emprunt linguistique, et enfin distinction entre emprunt, xénisme et pérégrinisme. Dans le troisième chapitre nous abordons les pratiques langagières en classe de FLE, en traitant trois éléments essentiels à savoir : les pratiques langagières pédagogiques des enseignants de FLE, les comportements linguistiques des apprenants en classe de FLE et la sécurité et l'insécurité linguistique.

Dans la partie pratique, pour concrétiser notre travail nous jugerons utile d'utiliser la méthode d'enquête basée sur l'effectuation des enregistrements, afin de capter en premier lieu, lister et identifier les emprunts d'origine arabe utilisés par les enseignants de français en classe. Puis nous analysons et interprétons les données recueillies tout au long de l'investigation en commençant par l'analyse des réponses des questionnés, analyser ensuite les mots empruntés à l'arabe à partir d'une classification dans des tableaux selon les langues, les catégories d'emprunt, et le domaine d'utilisation, en faisant suivre ces tableaux par des représentations graphiques et des commentaires. Enfin nous procédons à une analyse lexico-sémantique.

Pour conclure cette partie pratique, nous allons tenter de cerner les différentes raisons qui poussent les enseignants de français au primaire à recourir à l'emprunt à l'arabe.

Enfin notre travail est épilogué par une conclusion qui résume les résultats de la recherche et propose des recommandations.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

La Situation sociolinguistique en Algérie

Introduction

Ce chapitre est consacré à un aperçu global sur la situation sociolinguistique de l'Algérie qui se caractérise par une sorte de concurrence et de compétence que témoignent les langues en contact sur le territoire algérien.

Nous tenterons de traiter les quatre langues marquées sur le territoire algérien en en prenant en compte la différence statutaire et fonctionnelle ; Tout en définissant quelques concepts utiles à notre recherche (le bilinguisme et le plurilinguisme, l'alternance codique, l'interférence).

L'Algérie est un pays qui connaît une situation linguistique très intéressante et complexe. Elle se caractérise par une pluralité linguistique en raison de différentes civilisations et cultures qui l'ont envahi tout au long de sa longue histoire. Ce pays a été officiellement monolingue, avec l'arabe classique comme langue officielle et nationale et surtout après l'arabisation qui vient pour une visée de rechercher d'une personnalité, à laquelle on est attaché comme l'histoire, la culture et la religion, et perçue comme l'opposé de la personnalité occidentale. Mais cela n'a pas empêché la présence sociale d'autres langues. Ces dernières ont longtemps combattu pour leur survie. Elles restent présentes dans le patrimoine culturel algérien. Il s'agit en l'occurrence de l'arabe algérien, du berbère et du français. Ces langues présentes sur ce territoire coexistent les unes avec les autres ne partageant pas la même importance ni le même prestige.

1. Délimitation de quelques concepts sociolinguistique

1.1. Bilinguisme

Le bilinguisme est un phénomène universel qui touche la majorité de la population du globe terrestre, né des mutations historiques et sociales comme les guerres et les flux migratoires, qui impliquent l'utilisation de deux langues ou plus dans des situations différentes, William F.MACKEY de sa part prouve cette idée : « le bilinguisme est un phénomène mondial, dans tous les pays, on trouve les personnes qui utilisent deux ou plusieurs langues à diverses fins et dans divers contextes. »¹

¹MACKEY.W.F, « *bilinguisme* », cité par MOREAU. M.L, *sociolinguistique* , « *concepts de base* », Liège, Mardaga, 1997, p. 61.

La situation sociolinguistique en Algérie

Dans certains pays, ce phénomène joue un rôle prestigieux dans la mesure où est conçu comme une marque caractérisant les gens cultivés, c'est le point de vue que nous partage W.MACKEY. Il dit : « dans certains pays, pour être considérée comme instruite, une personne doit posséder plus de deux langues.»²

D'une manière générale le bilinguisme est le fruit du contact de deux langues. Il représente l'aptitude ou l'habileté d'un individu ou d'une communauté de s'exprimer en deux langues dans des situations de communication nombreuses et diversifiées. Le dictionnaire de linguistique donne la définition suivante : « le bilinguisme est la situation linguistique, dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations deux langues différentes.»³

En revanche, « le Trésor de la langue française » définit le bilinguisme comme étant : « le fait de pratiquer couramment deux langues ; état ou situation qui en résulte.»⁴ D'après cette définition, nous déduisons que la situation bilingue renvoie au fait de se servir aisément de deux langues. En outre, la définition du concept de bilinguisme varie d'un linguiste à un autre. Ainsi, on trouve certaines définitions qui sont semblables, d'autres ne les sont pas.

Voici quelques définitions que les nous pouvons retenir pour mettre en exergue ce phénomène remarquable :

BLOOMFIELD conçoit le bilinguisme comme : « la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues.»⁵ Aux yeux du L.BLOOMFIELD, être bilingue est l'équivalent d'être locuteur natif dans deux langues, et cela fait appel à une maîtrise parfaite et égale des deux systèmes linguistiques.

Ainsi, pour Georges MOUNIN, on est dans une situation de bilinguisme quand un locuteur ou une communauté arrive à se servir de deux langues différentes simultanément dans les pratiques langagières quotidiennes avec un degré de maîtrise

² MACKEY.W.F, Op.cit, p.61.

³ Dubois, J, et al, *dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF, Paris, 2002, p.66.

⁴« *Trésor e la langue française* »(TLF), dictionnaire informatisé sur le site : <https://www.le-trésor-de-la-langue.fr>, consulté le 16-01-2019.

⁵ BLOOMFIELD.L, cité dans, Dr.BEN AZOUZ Nadjba, « *cours de sociolinguistiques* »(niveau 2^{ème} année LMD), université M. Kheider, Biskra,(n.d), p.12.

équivalente dans toutes les deux. Il souligne : « le fait pour un individu de parler indifféremment deux langues.»⁶

Par contre GROSJEAN. F définit la personne bilingue comme « la personne qui sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable et parfaite des deux langues.»⁷. Pour Grosjean les personnes bilingues regroupent même ceux qui ont une compétence de l'oral dans une langue, et de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles.

A partir de définitions citées auparavant, on remarque qu'il y a une ambiguïté terminologique en ce qui concerne le mot, dans le sens de concevoir le bilinguisme comme étant synonyme du plurilinguisme. William MACKEY décrit et explique cette synonymie comme suit : « Il existe un certain flou terminologique concernant le mot, certains le réservent pour désigner l'utilisation de deux langues, [...] D'autres auteurs _ les plus nombreux _ [...] font du bilinguisme un emploi générique.»⁸

Donc il y a certains auteurs qui réservent le mot « bilinguisme » pour indiquer la maîtrise de deux langues, par contre le plus souvent, ce mot est utilisé pour désigner la maîtrise de plusieurs langues.

Quant au dictionnaire de DUBOIS, il donne la définition suivante : « on dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication.»⁹. Par là, on entend par un locuteur plurilingue, celui qui recourt à plusieurs langues dans des circonstances variables selon la situation de communication. Les locuteurs algériens sont, en effet, des bilingues, comme l'indique N.BAHLOUL : « [...] les sujets locuteurs algériens développent un bilinguisme fondé et valorisé par les interactions verbales multiples et diversifiées [...] »¹⁰

⁶ MOUNIN.G, Op.cit, p.12.

⁷GROSJEAN, cité par MEHADA.A et YAHIAOUI.M, *pratiques langagières et représentations linguistiques chez les locuteurs de la région de Draâ EL-Gaïd*, Université de Béjaïa, 2016-2017, p.24.

⁸ -W.MACKEY, cité dans, MOREAU Marie- Louise, Op.cit, p.61.

⁹ -Dubois Jean, et al, Op.cit, p.368.

¹⁰ - BAHLOUL.N, « *l'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue*», synergies Algérie n°4, 2009, p.260.

1.2. L'alternance codique (code switching)

La description du marché linguistique algérien montre que quatre langues marquent l'espace et le terrain algérien qui sont : l'arabe classique, le français, l'arabe dialectal et le berbère. Le contact entre ces quatre langues engendre de nombreux phénomènes tel que : le bilinguisme et la diglossie qui donnent à leur tour lieu à l'apparition des marques transcodiques dans les pratiques langagières des locuteurs algériens et surtout celle de l'alternance codique. Pour mieux éclairer ce phénomène, nous allons citer des définitions de certains linguistes qui l'ont traité. Selon DUBOIS :

On appelle alternance des langues la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes alors que le ou les locuteur(s) sont expert(s) dans les deux langues ou dans les deux variétés ¹¹ .

Partant de la définition de Dubois, nous comprenons que l'alternance codique se produit au moment où un individu recourt à utiliser soit deux systèmes linguistiques différents, soit deux sous-systèmes linguistiques dans la même interaction ou conversation à condition que cet individu doive être compétent dans les deux langues en présence en respectant surtout les règles propres à chaque langue ou variété.

Dans presque la même optique, S. POPLACK définit l'alternance codique comme suit : « l'alternance codique est la juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases, chacune d'eux est en accord avec les règles morphologiques et syntaxiques (et éventuellement phonologique) de sa langue de provenance. L'alternance de codes peut se produire à différents niveaux de la structure linguistique »¹² . A partir de cette définition, il est nécessaire de souligner que, là il s'agit du fait de respecter les règles grammaticales, phonologiques et morphologiques de chacune des deux langues. D'après POPLACK, l'alternance codique peut avoir deux formes, soit la juxtaposition des deux phrases, sinon deux fragments de phrases.

Selon ZABOOT.T : « l'alternance de codes ou « code switching » est, quand elle est pratiquée, recherchée pour les besoins de communication. C'est en cela qu'elle

¹¹ DUBOIS.J, Op.cit, p. 30.

¹² POPLACK.S, cité par.ALI BEN CHERIF, Mohammed Zakaria *l'alternance codique arabe dialectal /français dans de conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/ non-immigrés*, thèse de doctorat, université ABOU-BAKR BELKAÏD, TELMCEN, 2008-2009, p.48.

acquiert le statut de stratégie langagière mise en place par le locuteur plurilingue »¹³.

Donc, l'alternance codique est considérée comme une stratégie de communication à laquelle les locuteurs font recours pendant leur conversation pour des raisons multiples. Du coup, elle répond aux besoins des locuteurs, dont elle joue un rôle fonctionnel qui rend la communication plus facile, fluide et compréhensible. Comme le souligne Ndiassa THIAM : « l'alternance est fluide lorsque elle est produite sans pauses ni hésitations. »¹⁴

D'ailleurs, LÜDI et B.PY le conçoivent comme le passage d'une langue à une autre chez les interlocuteurs bilingues dans une interaction verbale dans la mesure où ils se mettent d'accord à employer le même parler bilingue pour que la communication puisse être qualifiée de bilingue. Il note que l'alternance codique est : « de passer d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants. »¹⁵

J. GUMPERZ qui est sans doute le principal initiateur des études sur l'alternance codique définit à son tour ce phénomène comme : « L'alternance codique dans la conversation est l'utilisation d'un mot ou plus appartenant à une langue B à l'intérieur d'une phrase qui appartient à une langue A. »¹⁶.

Si nous analysons cette définition donnée par GUMPERZ, nous trouvons que selon lui l'alternance codique se manifeste à l'intérieur d'une seule phrase.

L'alternance codique peut se positionner à l'intérieur d'une seule phrase, entre deux phrases, ou à l'extérieur de la phrase. NDIASSE THIAM souligne : « l'alternance peut être, selon la structure syntaxique des segments alternés, intra-phrastique, inter-phrastique ou extra-phrastique. »¹⁷

En effet, l'alternance codique est un phénomène résultant du bilinguisme et du contact des langues. Elle est très répandue notamment chez les jeunes pour s'exprimer et transmettre leurs messages dans leurs conversations quotidiennes.

¹³ Dr.ZABOOT.T, « la pratique langagière de locuteur (s) bilingue(s), synergies Algérie n°9, 2010, p.208.

¹⁴ THIAM.N, « *alternance codique* », cité dans, MOREAU Marie-Louise, Op.cit, p.33.

¹⁵ LÜDI.G, PY.B, cité par FADEL FARAJ.S, « *l'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbale* », "التحول من لغة إلى أخرى من خلال الحوار", p.179.

¹⁶ GUMPERZ.J, Ibid, p.178.

¹⁷THIAM.N, cité dans, MOREAU.M-L, Op.cit, p.32.

1.3. Interférence linguistique

L'interférence linguistique est un phénomène issu du fait du contact des langues. Elle peut être définie d'un point de vue linguistique comme suit : « l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue. »¹⁸. Cette simple définition donnée par W.MACKEY nous montre que l'interférence se produit lorsqu'un locuteur utilise, en parlant ou en écrivant, des traits ou des caractéristiques propres à une autre langue différente que celle qui la parle ou l'écrit. Aussi selon le dictionnaire de DUBOIS : « on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. »¹⁹.

Il est important de souligner que l'interférence est une pratique individuelle involontaire et inconsciente, elle est souvent considérée comme étant un écart par rapport à la norme. C'est dans cette optique que HASSAN.A la décrit comme : « la violation inconsciente d'une norme d'une langue par l'influence des éléments d'une autre langue. »²⁰. Dans la même optique HAMERS rend compte de l'interférence en tant que : « déviation par rapport aux normes des deux langues en contact. »²¹. Alors la cause principale de l'interférence c'est le fait que, le locuteur construit son discours selon les normes de sa langue maternelle. En effet, la production bilingue subit parfois un changement et une contamination au niveau de la structure de la langue L2 (le lexique, la syntaxe ...). Comme l'écrit Uriel WEINREICH : « le mot interférence désigne un remaniement de structures. »²².

Par ailleurs, du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, l'interférence est : « un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou les structures de sa langue maternelle, on parle à ce propos de « déviation », de « glissement », de « transfert », de « parasites », etc. »²³

Par conséquent, tout apprentissage est source potentielle d'erreurs, plus particulièrement, dans l'apprentissage de la langue étrangère dans la mesure où, il existe

¹⁸ MACKEY. W. F. cité par, F.DEBYSER, « *la linguistique contrastive et les interférences* », cité dans, WAGNER.É, *langue française, apprentissage du français langue étrangère*, Larousse, Paris, p.34.

¹⁹ DUBOIS.J, Op.cit, p.252.

²⁰ HASSAN.A, cité par, BELKACEM. H, « *les interférences lexicales d'ordre phonétique de la production écrite d'élèves de terminal* », synergies Algérie, n°4, 2009, p.585.

²¹ HAMERS.J.F, interférence, cité par, MOREAU Marie-Louise, Op.cit, p. 178.

²² WEINREICH.U, « *emprunts et interférences* », cité par, CALVET.L.J, *sociolinguistique*, collection: que sais-je ?, PUF, Paris, 2003, p.17.

²³ DEBYSER.F, Op.cit, p.35.

chez l'apprenant un phénomène d'assimilation mémorielle qui consiste à créer un élément par imitation d'un model logé hors du discours dans la conscience linguistique L'interférence est souvent liée à une compétence du locuteur bilingue dans la langue seconde (L2), que l'affirme HAMERS : « l'interférence se manifeste surtout chez les locuteurs qui ont une compétence limitée de la langue qu'ils utilisent. »²⁴. On distingue quatre types d'interférence :

- **Interférence phonétique**

Elle désigne de façon générale l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère au niveau de la prononciation, selon HAMERS et BLANC Michel : « Il y a interférence phonémique, lorsque un bilingue utilise dans la langue active des sons de l'autre langue ; elle est très fréquente chez l'apprenant de langue seconde. »²⁵.

- **Interférence lexicale**

Ce type d'interférence se fait lorsqu'un terme appartenant à la langue source fait intrusion dans la langue cible. Selon HAMERS, l'interférence lexicale se produit lorsque : « le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue. »²⁶.

- **Interférence grammaticale**

Cela se produit lorsque le bilingue transfère certaines caractéristiques grammaticales de sa langue A à la langue B. Selon HAMERS, cela suppose que : « le locuteur utilise dans une langue certains structures de l'autre. »²⁷

- **Interférence Au niveau d'orthographe**

Il s'agit de l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère au niveau d'orthographe ou de l'écriture. Selon HAMERS : « l'interférence peut aussi se manifester au niveau d'orthographe par exemple quand un anglophone écrit adresse en français. »²⁸.

²⁴ HAMERS.J.F, « *interférence* », cité dans, MOREAU. Marie-louise, Op.cit, p.178.

²⁵Id.

²⁶HAMERS, Id

²⁷ Ibid, p. 179.

²⁸ Id

2. Statuts et usage des langues en présence en Algérie

La description du marché linguistique algérien montre que quatre langues marquent l'espace et le terrain algérien, d'une part le français et l'arabe classique, d'autre part les deux langues maternelles l'arabe dialectal et le tamazight (le berbère) avec leurs variétés. Alors la présence de ces langues en usage fait de l'Algérie un pays multilingue car elle s'organise autour trois sphères langagières à savoir : la sphère arabophone berbérophone et la sphère des langues étrangères. En effet, le locuteur algérien exploite toutes les ressources langagières disponibles dans son paysage linguistique. Par conséquent, chaque langue est employée selon la situation de communication ainsi selon les interlocuteurs, du fait les langues ne bénéficient pas du même statut, chacune a son propre statut et sa propre fonction ou usage, d'où nous résultons que les langues en Algérie représentent une situation diglossique. C'est dans cette optique que I. CHACHOU explique cette superposition des usages selon les statuts des langues : « [...] où les membres varient les usages en fonction des contextes et des situations de communication. Lorsque les usages sont hiérarchisés, il en résulte une diglossie. »²⁹

2.1. l'arabe classique et son statut

L'arabe est une langue afro-asiatique de la famille des langues sémitiques qui est originaire de la péninsule arabique, où elle devint au VII^e la langue du Coran. L'arabe classique renvoie dans son acceptation à cette langue valorisante. Il se caractérise par la fixation de sa forme et la régularité de ses règles grammaticales qui le rendent très compliqué pour l'apprentissage et inexploitable pour toute communication à usage quotidien. Quoiqu' officiel, pourvu d'un prestige important. L'arabe classique n'est langue maternelle de personne. Il ne connaît pas un usage spontané. Il est exclusivement appris par le biais des institutions scolaires et utilisé dans les contextes formels particuliers. Alors l'arabe classique c'est la langue de l'école et de la religion.

Pour tout arabophone, l'arabe classique demeure la langue de l'institution, de l'enseignement, de la langue écrite, du pouvoir politique et de l'administration.

²⁹ CHACHOU.I, *la situation sociolinguistique de l'Algérie, pratique plurilingues et variétés à l'œuvre*, l'Harmattan, Paris, 2003, p.18-19.

La situation sociolinguistique en Algérie

En Algérie, après l'indépendance, l'arabe a repris son statut officiel, dont la Constitution de 1989 dans son article (03) stipule : « l'arabe est la langue nationale et officielle. »³⁰, ainsi dans son article (02), elle stipule : « l'islam est la religion de l'Etat. »³¹.

Par-là, l'Algérie à l'époque vaudrait imposer ou montrer son appartenance arabo-musulmane et son idéologie arabo-musulmane, ainsi assurer le rôle principale que jouent l'arabe et l'Islam dans l'unification du peuple algérien car la diversité linguistique était considéré comme un danger et un menace pour l'unité nationale et un germe de division, et que seul l'unilinguisme arabe peut être garant de cette unité nationale. Dans la préface de livre d'I. CHACHOU « *La situation sociolinguistique de l'Algérie* ». A. DOURARI commente l'idéologie arabo-islamique en Algérie comme suit :

L'idéologie nationaliste conservatrice en Algérie, a imposé dès 1949 une définition identitaire exclusivement arabo-islamique(en référence à la langue arabe classique ou scolaire et l'islam sunnite malékite) au détriment et au mépris de la réalité culturelle, culturelle et sociolinguistique plurielle. Les langues maternelles réelles des Algériens ont été désormais présentées par l'idéologie officielle comme des instruments de désintégration de la nation algérienne et d'une nation arabe et islamique tout autant unie qu'à unifier!³²

En effet, le statut de l'arabe en Algérie a connu trois périodes successives : Avant la colonisation, pendant la colonisation et la période postcoloniale. Dans la première, l'arabe était la langue du Coran et la seule et unique langue de l'Etat, dans la deuxième, l'arabe était interdite sur le territoire algérien, du fait que le colonisateur français avait imposé le français à la place de l'arabe, afin de détruire et effacer l'identité algérienne, mais dans la dernière période, l'arabe a repris à nouveau son statut de langue officielle et nationale de l'Etat.

³⁰ Algérie : La politique linguistique d'arabisation, consulté sur le site : www.axL.Cefan.ulval.ca, le 20/02/2019.

³¹ Id.

³² DOURARI.A, cité par, CHACHOU.I, Op.cit, p.7.

2.2.L'arabe dialectal et son statut

Dit aussi arabe algérien, c'est la langue maternelle de plus grande masse des locuteurs algériens. Elle est parlée dans la vie quotidienne et intime, et dans des situations de communication informelles comme dans les lieux publics. Elle permet l'intercompréhension et rend la communication facile et fluide entre des différents locuteurs venants de différentes régions, étant donné que justement c'est une langue véhiculaire et connue par tout les Algériens et même les Maghrébins (les Marocains et les Tunisiens). Selon A. DOURARI :

L'algerien (la langue) est la subsomption de l'identité algérienne du fait, qu'en sa qualité de langue maternelle de la plupart des Algériens, il garantit la communication intensive entre locuteurs de différentes régions et variété linguistiques, il exprime leurs joies et leurs peines, leur affect et leur intellect [...] cet arabe algérien assure en même temps l'intercompréhension avec les Tunisiens et les Marocains qui parlent des variétés ressemblantes à telle enseigne qu'Abdou ELIMAM, sociolinguiste algérien, l'appelle le « maghribi.»³³

D'ailleurs, malgré son rôle important au sein de la société algérienne, cette langue ne jouit pas d'un statut officiel, mais d'un statut de langue vernaculaire, non enseignée et exclusivement orale. Pour bien expliquer ce statut TALEB EL-IBRAHIMI Kh, stipule que :

Ces dialectes constituent la langue maternelle de la majorité des algériens et sont le véhicule d'une culture populaire, riche et variée ; par leur étonnante vitalité, les parlers algériens témoignent d'une formidable résistance face à la stigmatisation et au rejet que véhiculent à leur égard les normes culturelles dominantes.³⁴

Alors même s'il ne bénéficie d'aucune reconnaissance officielle, il connaît un regain de vitalité, son usage orale s'étend à la sphère médiatique avec l'ouverture de nombreuses chaînes de télévision privées, il s'impose sous une forme écrit et orale.

³³ Ibid, p.9.

³⁴ TALEB IBRAHIMI.KH, « *l'Algérie : coexistence et concurrence des langues* », l'Année Maghreb [en ligne], 2004, mise en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 21/02/2019.
URL:<https://Journals.openedition.org/annee-maghreb/305>; DOL/:10:4000/annee-maghreb. 305.

Donc, l'arabe dialectal, comme le souligne Kh.TALEB EL-IBRAHIMI : « c'est à travers elle se construit l'imaginaire de l'individu, son univers affectif. »³⁵

2.3. Le berbère et son statut

Les langues berbères appartiennent à la famille des langues chamito-sémitique. En Algérie, le berbère renvoie à la langue maternelle de la population berbérophone qui se constitue de plus d'un quart de locuteurs algériens, cette langue est parlée différemment dans des régions différentes. Selon Kh.TALEB IBRAHIM : « les principaux parlers amazighes algériens sont le Kabyle ou Taqbaylit (Kabylie), le Chaoui ou Tachaouit (Aurès), le Mzabi (Mzab) et le Targuie ou Tamachek des Touaregs du grand Sud Hoggar et Tassili. »³⁶.

Cependant, il n'avait pas le statut de langue officielle de l'Algérie, il est presque négligé après l'indépendance, comme ZABOOT le déclare : « le berbère n'a jamais bénéficié ni de mesures administratives ou politiques, ni de conditions maternelles pouvant favoriser son développement son épanouissement et sa promotion »³⁷. C'est la raison qui a poussé les berbérophones à réclamer d'attribuer à la langue amazighe un statut officiel. C'est ce que CHACHOU explique ainsi :

A l'indépendance du pays, on ne pouvait parler de Tamazight (berbère) et plusieurs générations de militants de la berbérité ont subi les affres de la répression conjuguée de l'Etat et des courants conservateurs religieux. Le paroxysme fut atteint quand Mouloud MAMRI, [...] a été empêché de donner une conférence à l'université de Tizi-Ouzou sur la poésie kabyle ancienne [...], quinze ans plus tard, tamazight entre à l'école après un an de grève de cartable en Kabylie. Plus récemment « la crise de kabyle » (2001-2003), réprimée dans le sang, aboutit à la constitutionnalisation de Tamazight « langue nationale. »³⁸

Cette langue valorisée par leur enseignement dans les écoles et aussi dans l'université. De plus, nous la retrouvons dans les médias écrits et audiovisuels.

³⁵ TALEB IBRAHIMI.KH, *les algérien(s) et leur(s) langue(s)*, EL HIKMA ,Alger, 1997, p.28.

³⁶ TALEB IBRAHIMI.KH, op. cit.

³⁷ ZABOOT.T, Op.cit, p.205.

³⁸ CHACHOU.I, Op.cit, p.7-8.

Enfin, après tant de luttes et de sacrifices, la langue Tamazight est reconnue comme langue officielle, depuis l'amendement de la constitution en 2016.

2.4. Le français et son statut

En Algérie, le français est promulgué au rang des langues étrangères, mais avant de l'être, il était au début la langue du colonisateur que ce dernier a essayé par la Force et la violence de l'imposer au sein de la société algérienne, comme le confirme KH. TALEB IBRAHIMI : « 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. »³⁹

D'ailleurs, la langue française n'est pas uniquement un héritage de cent-trente-deux ans de colonisation, elle est toujours présente et joue un rôle prépondérant dans la société algérienne dans tous les secteurs : social, économique, éducatif, du fait l'école fondamentale algérienne a opté pour un enseignement précoce de cette langue étrangère qui apparaît dès la 3^{ème} année primaire. Dans cette année la première chose à apprendre par l'élève à ce jeune âge c'est l'écriture, que le confirme K.KHARBOUCH dans le journal d'EL-WATAN:

L'un des principaux objectifs de l'enseignement du FLE en 3^{ème} année primaire est l'initiation à l'écriture, l'élève découvre durant cette première année d'apprentissage du français, entre autres, les deux types d'écriture, à savoir le script (caractères d'imprimerie) et la cursive (lettres manuscrites). Si pour le premier type d'écriture l'enfant est seulement appelé à acquérir la capacité d'établir la correspondance grapho-phonologique, ce n'est pas le cas du deuxième type, où il est attendu de lui de lire et de reproduire les signes graphiques.⁴⁰

Alors, après l'indépendance, l'impact de la domination linguistique coloniale a fait du français, la première langue étrangère à jouir d'un statut de langue véhiculaire.

³⁹ TALEB IBRAHIMI. KH ,Op.cit , p.35.

⁴⁰ KHERBOUCH.K , « *le français à l'école primaire : réconcilier le manuel scolaire avec l'élève* », EL-WATAN, publié le 21-11-2010, consulté sur le site : <https://www.djazairess.com/fr/El-watan/39-30-79>, le 22-02-2019.

La situation sociolinguistique en Algérie

Sur le plan formel, il est défini comme la première langue étrangère, mais reste dominant dans les institutions administratives et économiques. Elle se manifeste aussi dans le parler de certains politiques algériens :

Cependant, on peut trouver la langue française introduite dans les conversations quotidiennes des locuteurs algériens simultanément avec les autres variétés ou langues maternelles comme : L'arabe algérien et toutes les variétés linguistiques de la langue berbère, comme le cas de certains responsables politiques algériens : comme le chef de gouvernement ou le ministre de l'Intérieur, en répondant aux questions des journalistes ,lors des conférences de presse, recourent également à l'usage du français en l'alternant parfois soit avec l'arabe Institutionnel, l'arabe médian ou avec l'arabe algérien .⁴¹

Conclusion

L'Algérie est un pays qui se caractérise par sa richesse linguistique, elle comporte quatre langues en concurrence qui sont : l'arabe classique (standard), l'arabe algérien, le berbère et le français. Chacun jouit d'un statut approprié, et remplit une fonction précise. Ils sont tous au service du locuteur algérien qui les utilise soit d'une manière séparée ou d'une manière détachée, c'est-à-dire employer une langue toute seule indépendamment des autres, sinon il fait un contact entre ces langues, en d'autre terme, il fait un mixte entre deux langues ou plus tel qu'il est le cas des pratiques langagières quotidiennes des locuteurs algériens, en effet, tout cela dépend de la situation de communication (avec qui et où).

⁴¹ CHACHOU, I, Op. cit, p.20.

CHAPITRE II

Contact des langues et Emprunt linguistique

Introduction

Le champ linguistique algérien est constitué d'un bouquet de langues et variétés de langues qui présente une configuration complexe. Cette diversité linguistique a fait l'objet de plusieurs recherches. Ainsi les faits sociolinguistiques qui en découlent déterminent le degré de contact et de brassage des langues en Algérie. Nous nous intéressons au phénomène sociolinguistique primordial « l'emprunt » sur lequel se focalise notre présente étude.

Avant de mettre en exergue notre phénomène d'étude (l'emprunt) il est capital d'entamer notre présente partie par un aperçu global sur le contact des langues, puis nous allons définir l'emprunt linguistique selon différents linguistes, en traitent en détail les autres éléments qui ont une relation avec ce phénomène (la typologie de l'emprunt selon Christiane LOUBIER et les différentes adaptations).

Nous terminons cette partie par une distinction entre latripolaire : emprunt, xénisme et pérégrinisme.

1. Contact des langues

Le contact des langues est le phénomène le plus répandu dans le monde entier. C'est un vent impressionnant qui continue à gagner du terrain dans presque toutes les cultures et les communautés linguistiques. D'ailleurs CALVET signale que :

Il y aurait, à la surface du globe, entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays, Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement, environ 30 pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (Certains pays comptent moins de langues et d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse.¹

En effet, Aujourd'hui nous vivons dans un monde plurilingue où les langues sont constamment en contact, ce qui témoigne l'utilisation alternative de deux ou plusieurs langues chez un même individu voire une société.

¹ CALVET.L-J,Op.cit, p.17.

Contact des langues et emprunt linguistique

En fait, ce concept a été utilisé pour la première fois par le chercheur et le linguiste U.WEINREICH qui le définit comme suit:

Le contact des langues inclut 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 psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc de l'individu bilingue.²

De ce fait on déduit que le contact des langues signifie la coprésence de deux codes linguistiques différents lesquelles peuvent avoir une incidence sur le comportement langagier des locuteurs, autrement dit, le milieu multilingue influe sans doute les pratiques langagières d'un individu.

Le Contact des langue est un phénomène qui n'existe pas par hasard et accidentellement mais par l'intervention des raisons différentes tel que dans les pays frontaliers ou voisins dont les individus peuvent parler leurs langue maternelle, tantôt celle de la Communauté limitrophe, ainsi dans le cas de l'immigration, de même pour le cas du pays colonisé où la langue du colonisateur s'impose d'une manière ou d'une autre, de ce fait elle s'implante dans les pratiques langagières des locuteurs du pays colonisé, prenant l'exemple de l'Algérie dont la langue française jouit d'un prestige indéniable, en concurrence avec les trois langues présentes sur le territoire algérien: l'arabe standard, l'arabe dialectal et le berbère avec ses variétés. Cette mosaïque linguistique se caractérise par sa complexité parlant de la situation sociolinguistique en Algérie. KH.TALEB IBRAHIMI 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. »³

Par là, KH.TALEB IBRAHIMI signale que le territoire algérien comporte quatre langues différentes qui sont en conflit en particulier entre l'arabe standard en tant que langue maternelle véhiculaire de la masse populaire algérienne et le français comme première langue étrangère de l'Etat.

² WEINREICH.U, cité par HAMERS.J.F, « *bilinguisme* », dans MOREAU.M-L, Op.cit, p.94-95.

³TALEB IBRAHIMI.KH, cité par AMARA.A, « *langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ?* synergie Algérie n°11, 2010, p.122

Contact des langues et emprunt linguistique

Le contact entre les quatre langues engendre de nombreux phénomènes à observer ; le bilinguisme, l'alternance codique, l'emprunt, l'interférence...etc.

2. L'emprunt linguistique

2.1. Définition de l'emprunt linguistique

L'emprunt est l'un des phénomènes linguistiques résultant du contact entre des langues différentes, C'est le passage d'une unité ou un trait s'approprie à une langue donnée vers une autre, C'est dans ce sens que le dictionnaire linguistique de DUBOIS définit ce phénomène : « Il ya 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 sources) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts. »⁴

D'ailleurs, D. MORSLY a défini l'emprunt par rapport à l'interférence afin d'éclairer la différence entre les deux notions, en soulignant que : « Le premier caractérise les faits Collectifs, Conscients, codifiés et intégrés. Par contre, la deuxième désigne un fait individuel épisodique, subi et des termes fautifs. »⁵

D'après cette définition, nous arrivons à comprendre que l'emprunt est un phénomène collectif en raison de sa codification et son intégration dans une langue d'accueil. En plus, il est utilisé consciemment et volontairement dans une communauté, contrairement à l'interférence.

J. CALVET a également lié la notion d'emprunt à l'interférence dans un sens de contradiction. Il souligne que : « Au contrainte de l'interférence, phénomène individuel, l'emprunt est un phénomène collectif : toutes les langues ont emprunté à des langues voisines, parfois de façon massive. »⁶

Alors, l'emprunt est un phénomène collectif, qui ne cesse d'occuper une place primordiale dans le parler du monde entier, il sert à enrichir le vocabulaire de la langue emprunteuse.

⁴ DUBOIS-J, et al. , Op.cit, p.177.

⁵ MORSLY.D, *Le français dans la réalité algérienne, thèse de doctorat en linguistique, Sorbonne, Paris 5, 1988, p.297.*

⁶ CALVET.L-J, Op.cit, p.19.

Contact des langues et emprunt linguistique

F. CHERIGUEN dans *les mots des uns les mots des autres* définit l'emprunt comme étant: «tout apport extérieur à une langue donnée, prise dans un état déterminé.»⁷

L'emprunt est étroitement lié à une langue définie, c'est-à-dire il ne se conçoit que par rapport à elle, à un moment donné. L'emprunt linguistique est apparu sous des formes et des catégories variées, il est introduit dans la langue d'accueil à des niveaux différents, avec un degré d'intégration différent d'une langue à une autre. Selon DEROY :

L'emprunt est un intrus, il n'est pas reçu d'emblée dans la langue emprunteuse à l'égal des mots indigènes. Ils'insinue peu à peu, se travesti, se fait familier, laisse oublier son origine étrangère. Sa pénétration est différente selon les classes sociales et même elle varie d'un individu à l'autre(...). Aussi faut-il distinguer, sous l'unique étiquette conventionnelle d'emprunt, des catégories trèsdiverses, depuis la citation étrangère jusqu'à l'emprunt insoupçonné. Vice versa, par la vertu du langage, l'emprunt a naturellement ses degrés.⁸

Chaque langue est ainsi composée de mots « autochtones » qu'elle a créés ou hérités de ses racines, et de mots empruntés à d'autres langues. Ces emprunts sont considérés au premier temps comme des mots étrangers dits «mots intrus» par rapport aux mots indigènes. L'utilisation fréquente de ces mots étrangers par les individus d'une communauté donnée dans leurs discours sert en effet graduellement leur intégrer dans le vocabulaire de cette langue, autrement dit, l'emprunt ancien est consacré et devient partie intégrante de la langue.

L'emprunt se détermine aussi par les niveaux de langue. Les contacts entre les parlars de milieux économiquement défavorisés sont plus fréquents et, par conséquent, les emprunts

⁷CHERIGUEN.F, *les mots des uns, les mots des autres, le français au contact de l'arabe et du berbère*, CASBAH, Alger, 2002, p.238.

⁸DEROY.L, chap.IX : « *Les degrés de la pénétration* », *l'emprunt linguistique*, pp 215-234, consulté sur le site web : Presses universitaires de Liège : <https://book.openedition.org/pulg/685>, consulté le 28/02/2019.

Contact des langues et emprunt linguistique

d'origine populaire sont plus spontanément adoptés, la langue soutenue ne recevant l'emprunt que tardivement.⁹

Une fois adopté par la langue, un emprunt peut donner lieu à des dérivations, Ce procédé de dérivation fait partie en particulier du néologisme. En fait l'emprunt selon F. CHERIGUEN : «obéit aux conditions de créativité (lexicale quand il s'agit de lexique) Comme un des procédés et des résultats de la néologie.»¹⁰

De fait, certains grammairiens emploient le terme «néologisme » pour désigner l'emprunt, mais cela n'indique pas que les néologismes sont tous des emprunts. Généralement, nous entendons par « emprunt » un mot emprunté ou emprunt lexical, Par ce qu'il est plus utilisé et connu, mais cela ne signifie pas que l'emprunt est réservé seulement au lexique, du fait on constate que les langues empruntent mutuellement des traits phonétiques, morphologiques, syntaxiques et parfois sémantiques.

On entend souvent par « emprunt » le seul emprunt de mot ou emprunt lexical. Il est en effet le plus fréquent, le plus apparent, le plus largement connu. On ne doit cependant pas oublier que les langues s'approprient aussi bien des sons, des façons d'accentuer, des traits morphologiques, des sens, des tours syntaxiques, mais c'est l'emprunt de mots que procèdent, en réalité, tous les autres, sauf peut-être certaines influences syntaxiques.¹¹

On déduit de toutes les définitions citées auparavant qu'il est difficile d'appréhender et de cerner avec précision la notion d'emprunt, étant donné que ce concept est assez vaste. Plusieurs linguistes ont essayé de l'identifier, en faisant appel à l'étude du rapport qui relie son intégration dans la langue d'accueil avec le contexte sociolinguistique dans lequel il a été introduit. Dans un contexte de colonisation, c'est de leur acception et représentation par les locuteurs que dépendra leur intégration.

L'emprunt, la néologie à base française et d'autres phénomènes qui résultent de l'interpénétration des langues sont autant de phénomènes langagiers qui témoignent de

⁹CHERIGUEN.F, Op.cit, p. 285.

¹⁰Ibid, p.233.

¹¹DEROY.L, *chap. 1 : « Un emprunt sans restitution »*, Op.cit, p.20, consulté sur : Op.cit, le 28/02/2019.

Contact des langues et emprunt linguistique

la bilinguïté du locuteur algérien : « Les sujets parlants algériens développent en fait un langage hybride nourri à partir d'un brassage de langues et de culture. »¹²

Compte tenu de l'âge d'or de l'expansion de l'arabe (VII^e-XV^e siècle) où la langue arabe a connu une diffusion et une expansion très vite, en arrivant jusqu'au monde occidental, le français a, à son tour, emprunté une masse considérable de mots arabes, dont Marc SOURDOT dans le livre de Fabienne BAIDER « *emprunts linguistiques, empreintes culturelles* », rend compte :

Le Français doit en particulier à l'arabe de nombreux mots relevant de divers domaines scientifiques. Ainsi trouve-t-on, pour la chimie ou, plutôt, l'alchimie, des mots Comme *antimoine, élixir* ou *alambic, gazelle, alezan* ou *girafe* pour la Zoologie; *alkékengé, abricotou artichaut* pour la botanique. Sur le plan formel, on peut noter que la présence de *al-*, trace d'un morphème équivalent à notre article défini, à l'initial d'un mot, en Français, est un bon indice de sa probable origine arabe.¹³

Il ajoute : « Cette époque de forte influence arabe, qui va de l'ancien français au XVIII^e siècle, est à elle seule responsable des quatre cinquièmes des 410 mots directement ou indirectement empruntés à l'arabe que recense le Petit Robert. »¹⁴

En fait, le français tel qu'il est utilisé en Algérie intègre de nombreuses lexies arabes ou berbères employées quotidiennement dans le discours des locuteurs algériens pour exprimer et dénoter un vécu ou une réalité qui ne peuvent pas être désignés par des lexies appartenant à la langue française.

2.2. La typologie de l'emprunt selon Christiane LOUBIER

Selon Christiane LOUBIER, l'emprunt linguistique est une : « Unité ou un trait linguistique d'une langue qui est emprunté intégralement ou partiellement à une autre langue. »¹⁵.

¹²Dr. BAHOU. N, Op.cit., 2009, p.257.

¹³SOURDOT.M, « *les emprunts à l'arabe dans la langue des jeunes des cités : Dynamique d'un métissage linguistique* », cité dans BAIDER.F(éd), *emprunts linguistique, empreintes culturelles*, l'Harmattan, Paris, 2007, p.18-19.

¹⁴Id.

¹⁵LOUBIER.C, *De l'usage de l'emprunt linguistique*, office québécois de la langue française, Québec, 2011, p.10.

À partir de cette définition, C. LOUBIER ¹⁶ distingue trois Catégories de l'emprunt : Emprunt lexical, emprunt syntaxique, emprunt phonétique.

2.2.1.L'emprunt lexical

L'appellation emprunt lexical correspond à un emprunt intégral (forme et sens) ou partiel (forme ou sens seulement) d'une unité lexicale étrangère. L'emprunt lexical porte essentiellement sur le mot, dans sa relation sens-forme (...) On distingue quatre principaux types d'emprunts lexicaux :

- L'emprunt intégral ; qui est un emprunt de la forme et du sens, sans adaptation ou avec une adaptation graphique ou phonologique minimale. Exemples : staff.
- L'emprunt hybride ; qui est un emprunt de sens, mais dont la forme est partiellement empruntée. Exemples: **dopage**, **focuser**, **coach** de vie.
- Le faux emprunt ; qui a l'apparence d'un emprunt intégral et qui est constitué d'éléments formels empruntés mais, sans qu'aucune unité lexicale (forme et sens) ne soit attestée dans la langue prêteuse [...] Exemples : Tennisman [...]

Parfois, le faux emprunt résulte d'un emprunt limité à la forme. Il donne lieu à des sens différents selon la langue [...]

➤ le Calque qui comprend :

- Le calque morphologique, qui intègre le sens étranger sous une forme nouvelle obtenue par une traduction, souvent littérale, de termes, de mots composés.

Exemples : **Supermarché** (supermarket) [...]

- le calque sémantique, qui associe (toujours par traduction) un sens étranger à une forme déjà existante dans la langue emprunteuse. Exemples : introduire (du sens de l'anglais introduce) utilisé à la place de **présenter** [...]
- calque phraséologique (appelé aussi **calque idiomatique**), qui intègre un sens étranger par la traduction d'expressions figurées et de locutions figées. Exemples : Voyager léger/ to travel light, avoir les bleus / I have the blues [...]

¹⁶Ibid. PP.14.15.16.

2.2.2. L'emprunt syntaxique

C'est l'emprunt d'une structure Syntaxique étrangère. Cet emprunt touche la construction des phrases.

Exemples : Calques de groupes Verbaux (**rencontrer** des dépenses, **partir** une entreprise), influence de l'anglais sur le choix de la préposition (être **sur** l'avion, passer **sur** le feu rouge) ou de la conjonction (insister **que**) [...]

2.2.3. L'emprunt phonétique : L'emprunt phonétique est un emprunt d'une prononciation étrangère. Exemples : prononciation de **gym** à l'anglaise [djim], **pyjama** prononcé [pidjama] [...]

2.3. L'intégration et l'adaptation de l'emprunt linguistique

L'emprunt au sens large désigne : « L'utilisation d'un élément lexical d'une langue «A» intégré morphologiquement et syntaxiquement à une langue « B ». »¹⁷

L'emprunt linguistique est lié essentiellement à l'intégration car emprunter Consiste à intégrer des traits ou des unités linguistiques dans une langue donnée. L'emprunt linguistique, avant d'être intégré d'une manière définitive dans le système de la langue emprunteuse, doit subir des ajustements et des modifications morphologiques et phonétiques en s'accommodant aux exigences de la langue receveuse pour qu'il ressemble aux mots originels de cette langue au point où le terme n'est plus perçu comme terme étranger.

En fait, les modifications que subit le mot étranger avant d'être intégré dans la langue d'accueil sont variables. Elles peuvent être assez légères, et l'emprunt est, dans ce cas, facilement identifiable. Mais elles peuvent aussi être considérable, dans ce cas l'emprunt ne garde que quelques éléments de son radical, il devient d'ailleurs difficile à identifier. Il arrive que l'adaptation d'un même mot de diverses manières nous confère des mots et des sens plus ou moins différents, ce qui relève d'un cas de néologisme. C'est le cas de mot emprunté à l'arabe classique « sifre » qui nous fournit deux mots différents sémantiquement et graphiquement et phonologiquement qui sont : chiffre et « zéro ». L'intégration de l'emprunt doit passer par plusieurs stades à différents niveaux :

¹⁷BLANC.M, « *mélange des codes* », cité dans MOREAU.M-L, Op.cit, p.207.

2.3.1. L'adaptation phonologique

L'intégration phonologique est accompagnée souvent par l'intégration graphique. Très souvent une double prononciation s'installe: l'une francisée, l'autre formée selon le système phonétique ou du moins qui tend au respect de ce phonétisme, c'est-à-dire qu'elle se manifeste dans le système phonétique des mots empruntés et elle consiste à remplacer le phénomène qui n'existe pas dans la langue emprunteuse par un autre qui y existe et que les locuteurs natifs de cette langue sont habitués à prononcer, autrement dit c'est «l'assimilation des phonèmes de la langue B aux phonèmes les plus proches de la langue A.»¹⁸

C'est le cas du mot « casbah »(citadelle d'un souverain,dans le pays arabe) écrit casbah ou quasbah et prononcé / kasba / qasba.

L. DEROY distingue quatre façons de l'adaptation phonétique d'un emprunt il stipule :

Il y a quatre façons d'adapter la prononciation d'un mot étranger : négliger les phonèmes inconnus ou imprononçables, leurs substituer par des phonèmes usuels, introduire des phonèmes nouveaux pour donner au mot un air familier, déplacer le ton conformément aux règles de la langue emprunteuse.¹⁹

Quelques exemples de l'intégration phonologique des emprunts d'origine arabe :

La consomme pharyngale ,ع inconnue en français tend à être remplacée par une voyelle ou simplement disparaît, exemple : alem / uléma « sauvent en théologie ».Les affriquées en position initiale sont maintenues comme /dʒ/- djihad. La longueur en français indiqué par des accents exemple : maqâm / maqa:m/,ou supprimé.

Quant à l'adaptation graphique, le choix d'une graphie unique fait partie de l'aménagement des emprunts.

¹⁸DUBOIS.J,et al.Op.cit, p.177-178.

¹⁹DEROY.L, chap X : « *Le sort des immigrés* », p.18, Op.cit, consulté sur le site : Op.cit, le 28/02/2019.

2.3.2. L'adaptation grammaticale

Comme son nom l'indique, ce type d'adaptation intervient dans le système grammatical de la langue C'est-à-dire, on applique aux mots empruntés les règles grammaticales de la langue d'accueil. Cette intégration soulève de nombreux problèmes d'adaptation des catégories langagières de la langue source (arabe) à la langue cible (français). Par exemple : le nombre ou le genre ; etc.

LOUBIER définit l'adaptation morphologique comme : « la proximité phonique des suffixes qui peut conduire à un aménagement de la morphologie suffixale : l'élément –ing se trouve être substitué par des éléments « équivalents » français tel que –âge[...] »²⁰.

➤ Le nombre

Le mode de formation du pluriel est variable. Nous pouvons voir les possibilités suivantes :

- Le pluriel est arabe ; il s'agit d'une variante graphique du vocable, le pluriel n'est pas noté grammaticalement, mais sémantiquement. ex : Bouldène, khouttot.

- Le pluriel est de formation française, la morphologie du pluriel arabe est supprimé et laisse place au – s du pluriel française. Ex : Waks, imams, émirs, fatwas

- Le pluriel est une combinaison des deux systèmes. Ex : Harragas.

➤ Le genre

Le genre des emprunts correspond dans la majorité des cas à celui de la langue source. Ex : la Wilaya. Ainsi le cas des adjectifs comme l'exemple du « gamma islamiya ». Les exceptions sont par exemple : Calif et henné qui sont à l'origine féminin mais ils sont du genre masculin en français. Par ailleurs, certains emprunts peuvent concerner des unités supérieures au mot et conserve leur forme de la langue départ, tel est le cas de : Ouledelbled, khobzeddar, Allah ghalab.

²⁰LOUBIER.C, Op.cit, p.53.

➤ La Détermination

Dans leur passage au français, les emprunts à l'arabe se soumettent à son mode d'actualisation. C'est ainsi qu'ils prennent en discours des déterminants, définis ou indéfini, des adjectif démonstratif...etc. On écrit : une Fitna, leur adahn...etc.

L'accord du déterminent est en fonction de celui du terme emprunté, on dira par exemple : la daâwa, la fetwa , le Raïs ...etc.

Quelquefois, la modalité nominale arabe est seule à retenir, à l'exemple de : elqaïda, elgouddam, zitelzeitoun. On hésite même sur l'article à employer. Dans la mesure où l'article arabe cède la place à l'article français, il s'agit là, d'une véritable intégration, ce qui correspond aux exemples (eldjihad- le djihad), (elqaïda- la qaïda)

2.3.3. Adaptation morpho-lexicale

On peut dire que l'emprunt est tout à fait intégré dans l'usage de la langue d'accueil quand il est utilisé pour la dérivation ou pour la composition du même qu'un mot autochtone. Exemples: djihadistes, kharédjisme, baroud d'honneur. Cela implique automatiquement une transformation sémantique dans la mesure où tous les mécanismes de production sont exploités.

2.3.4. Intégration Sémantique

L'emprunt peut conserver et garder son sens ou il peut prendre dans la langue d'accueil des sens différents en raison de l'appliquer à des notions qui ne sont pas complètement identiques à celles désignées par la langue source par conséquent, on distingue plusieurs types d'adaptation sémantique.

➤ Restriction de sens

Lorsque une idée générale en vient à désigné une notion particulière on parle des lors de restriction de sens. C'est ainsi le mot « Djihad » dont le sens dénoté est « tout effort produit », qui sera orienté vers l'effort retenu pour et réservé à la guerre sainte.

➤ Extension de sens

Il s'agit d'élargir le sens propre soit en passant d'un hyponyme à hyperonyme, Soit par ajout au sens initial de nouveaux traits conceptuels par la force de l'usage ou

Contact des langues et emprunt linguistique

grâce aux tropes (métaphore, métonymie...). Tels que « talibans » qui désignait « un groupe d'étudiants », en arabe classique, mais quand ce groupe s'est emparé du pouvoir en Afghanistan, l'emprunt englobe tous ceux qui appartiennent à cet Etat.

➤ Spécification de sens

Il s'agit que l'emprunt se trouve transféré à des choses ou à des notions qui ne sont pas complètement identiques à celles qu'il désigne dans la langue d'origine. Exemple : le mot « harraga » qui signifie en arabe algérien « le jeune émigrant tentant de quitter son pays pour rejoindre clandestinement l'Europe par des moyens risqués ». Ce mot a fait son entrée dans le dictionnaire de la langue française en 2011, qui signifie « immigré ; clandestin ». En réalité ce mot est issu de l'arabe algérien « hrag » qui signifie en langue française « brûle », et bien avant de l'arabe classique « haraqua ».

2.4. Emprunt/ Xénisme et Pérégrinisme

Bien que notre étude porte sur l'emprunt linguistique, nous jugeons nécessaire de définir brièvement le xénisme étant donné que celui-ci est le premier pas effectué lors du passage du mot d'un code à l'autre. Si nous parlons de xénisme, cela vaudrait dire que le mot demeure étranger et qu'il renvoie toujours au code linguistique de la langue prêteuse et qu'il n'est pas totalement intégré à la langue emprunteuse au point d'acquiescer le statut d'emprunt final.

Il arrive cependant que le mot n'acquiesce pas les particularités de la langue cible, mais qu'il est tellement redondant en discours que son utilisation à l'intérieur de ce dernier ne porte plus d'ambiguïtés. On dira qu'« un xénisme est une unité lexicale constituée par un mot d'une langue étrangère désignant une réalité propre à la culture des locuteurs de cette langue. »²¹

On accepte communément l'explication suivante : le xénisme est le premier stade de l'emprunt, le pérégrinisme est le stade intermédiaire et l'emprunt est l'intégration finale. Dubois explique la différence entre les trois notions comme suit :

La distinction entre « xénisme », pérégrinisme et emprunt permet de prendre en compte le mode d'utilisation des mots concernés ; le xénisme est un mot étranger, mentionné avec référence au code

²¹DUBOIS.J, et al, Op.cit, p.512.

Contact des langues et emprunt linguistique

linguistique d'origine et aux réalités étrangères. Le pérégrinisme renvoie encore à la réalité étrangère, mais la connaissance de son sens est supposée partagée par l'interlocuteur.²²

Conclusion

Pour en finir, L'emprunt lexical est en fait le plus utilisé, il est très répandu dans la mesure où, on trouve que la langue française emprunte considérablement des mots d'origine arabe que soit l'arabe classique ou l'arabe algérien pour dénoter une culture arabo-musulmane ou une réalité algérienne. D'ailleurs le parler algérien constitue un exemple excellent pour observer véritablement le brassage de plusieurs langues.

²²Id.

CHAPITRE III

Les Pratiques langagières en Classe de FLE

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons rendre compte des pratiques langagières et différentes interactions remarquables en classe de FLE entre l'enseignant et l'apprenant dans le champ enseignement / apprentissage d'une part et de mettre en exergue l'activité cognitive de l'apprenant lors de l'acquisition d'une langue étrangère et particulièrement le français, en soulignant les pratiques langagières pédagogiques des enseignants et les comportements langagiers des apprenants en classe de FLE au primaire en Algérie d'autre part.

Il est un fait que l'appropriation d'une langue, quelle qu'elle soit, diffère selon le contexte dans lequel elle se fait. Dans un contexte plurilingue ou bilingue, il est établi en effet que lorsque des langues sont en contact, leurs systèmes ne restent pas isolés, ils s'interpénètrent. S'agissant précisément de l'apprentissage de la langue française en Algérie, on parle des caractéristiques des pratiques et des comportements langagiers des apprenants, et les pratiques pédagogiques des enseignants en classe de FLE. Ce sont ces éléments que nous allons aborder dans ce troisième chapitre.

1. Les pratiques pédagogiques et langagières des enseignants de FLE

En Algérie, la langue française est la première langue étrangère enseignée à l'école primaire. Son enseignement vise à doter l'enfant d'un outil de communication lui permettant d'utiliser ses acquisitions langagières dans ses activités scolaires, personnelles et sociales et d'accéder à l'information et au savoir universel. En fait, l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif algérien remonte à la réforme du système éducatif, en parlant surtout de l'enseignement précoce de français langue étrangère au primaire dès la troisième année. L'enseignement est d'abord basé sur la pédagogie qui s'accompagne naturellement de la didactique des langues. Ces deux sciences constituent les ressources méthodologiques inépuisables pour l'enseignant d'une langue étrangère. Les locuteurs algériens se caractérisent par leur bilinguisme. Ce qui aura un effet d'une manière ou d'une autre sur l'apprentissage de cette langue à l'école. Dans cette optique, Pierre

MARTINEZ stipule : « [...] C'est que le cadre de tout apprentissage linguistique est d'abord celui du bilinguisme. »¹

Le rôle de l'enseignant de français n'est plus consacré seulement à transmettre les savoirs et les connaissances et les compétences qu'il possède aux élèves, mais il doit jouer plusieurs rôles à la fois : il peut avoir le rôle d'un guide, d'un formateur, d'un conseiller, et même jouer le rôle d'un psychologue, attendu que la pédagogie se caractérise surtout par un aspect psychologique se traduisant à travers le traitement de l'enfant apprenant. Cela aura pour but de construire un individu civil, un futur citoyen engagé dans la vie sociale. De plus, l'enseignant a pour tâche de guider l'action c'est-à-dire faire en sorte que les activités des élèves soient organisées, suivies, productives, orientées vers un objectif maîtrisable de façon systématique. Son travail consiste à les motiver en créant des conditions favorables à mobiliser leurs ressources.

Pour réaliser ce processus d'enseignement /apprentissage, Cela dépendra différentes stratégies et méthodes. P.MARTINEZ nous fournit deux types de stratégies :

Stratégie de soutien, dans la modulation du discours de l'enseignant (analogue à un "parentage") et dans ses réponses aux stratégies positives de l'apprenant ; stratégie d'optimisation des processus d'acquisition : une "manipulation de la communication" doit mettre l'élève en position de "candidat – apprenant", lui donner des buts de communication qu'il désire réaliser, l'inciter à déployer des stratégies innovantes.²

Quant aux méthodes d'enseignement de français, qui sont variables selon les époques, les enjeux et les situations formatives, on peut les citer brièvement:

❖ La méthode traditionnelle

C'est une méthode ancienne se basant sur la « *méthode grammaire- traduction* »³. Elle est axée sur l'enseignant comme étant la source unique du savoir. Elle se caractérise selon P. MARTINEZ par le fait que : « la démarche didactique est, dans ses

¹ cf. HAMERS, BLANC ; BAKER, pries JONES, cité par MARTINEZ.P, que sais-je ?, *la didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 1996, p.22.

² Ibid, p.43.

³ Ibid, p.52.

Les pratiques langagières en classe de FLE

grandes lignes, la suivante : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant; traduction, exercices et finalement thème. »⁴

❖ La méthode directe

Cette méthode est basée sur l'oral « avec une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, et une grande attention à une bonne prononciation »⁵. Cette méthode permet aux élèves de s'exprimer oralement dans la langue étrangère (le français) en se répondant aux questions d'enseignant, en partageant des idées,...etc. afin de corriger la prononciation des élèves.

❖ La méthode audio-orale

Cette méthode « à base d'oral et d'expression forte à la langue.»⁶ est basée sur deux bases essentielles : La linguistique structurale qui se manifeste à travers les différents exercices structuraux intensifs et une théorie comportementale, en conditionnant l'apprentissage par des automatismes : Stimulus, réponse, renforcement.

❖ La méthode audiovisuelle

Cette méthode donne la priorité à l'oral en intégrant des supports audiovisuels dans le secteur d'enseignement de la langue étrangère. Cette méthodologie est apparue élaborée entre 1950 et 1970 environ, grâce à l'évaluation technologique à l'époque.

D'ailleurs, la méthode structuro-globale-audiovisuelle (SGAV) a été élaborée aussi à la fin des années 1950 en France, afin de récupérer le statut de la langue française qui a été étouffée par rapport à l'anglais à cette époque. Elle se caractérise par une forte intégration des moyens audiovisuels et donne une grande importance à l'oral.

❖ L'approche communicative

Avec cette approche, on adapte les besoins langagiers aux apprenants, dont la langue est considérée comme outil de communication. La compétence linguistique n'est qu'une des composantes de la compétence de la communication. Ce qui caractérise la classe de la langue étrangère est « le but d'interaction a été défini d'abord comme

⁴ Ibid, p.52-53.

⁵ Ibid, p.54-55.

⁶ Ibid, p.59.

l'apprentissage de la *langue étrangère* en tant que système linguistique, puis, ultérieurement, comme l'apprentissage de la communication en langue étrangère.»⁷. Alors le rôle de l'enseignant ici est de mettre l'accent sur l'importance de la communication en faisant plonger les élèves dans langue cible (le français), et en les encourageant à s'exprimer en français sans trop se soucier de leurs fautes, de ce fait utiliser le français pendant le cours par l'enseignant d'une part et demander aux élèves de communiquer entre eux d'autre part, aide les élèves à aborder la langue de manière indépendante, à accroître leur assurance et à enrichir leur vocabulaire. Donc pour que l'élève apprenne une langue étrangère, l'enseignant doit lui insérer dans un courant de communication. Comme l'indique BAKHTINE : « prendre place dans le courant continu de la communication. »⁸. Il ajoute : « Ils prennent place dans le courant de communication verbale, ou, plus exactement, leur conscience ne sort des limbes et ne s'éveille que grâce à leur immersion dans ce courant. »⁹.

En effet, l'objectif principal de toutes les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère « est aujourd'hui, d'assurer l'acquisition d'une compétence de communication dans cette langue. »¹⁰

❖ L'approche par compétences

Elle a pour finalité de placer l'apprenant au centre de l'action éducative. Il devient le principal acteur dans le processus enseignement / apprentissage. En d'autres termes, l'apprenant joue un rôle essentiel dans la construction de ses compétences et ses connaissances de la sorte qu'il doit être actif et engagé dans son apprentissage et l'artisan de son propre savoir, d'ailleurs, l'enseignant à son tour est chargé de proposer des situations –problèmes aux élèves. Ces derniers vont les résoudre en utilisant leurs connaissances antérieures en les faisant travailler par un groupe de pairs, que J.CORDESSE affirme : « l'interaction entre pairs dans un petit groupe produit une dynamique à se mutualiser non seulement les connaissances mais les possibles insu »¹¹. D'ailleurs, il est très souvent d'accorder aux élèves des travaux individuels, dont chacun doit résoudre son tâche tout seul.

⁷ BANGE.P, *l'apprentissage d'une langue étrangère, cognition et interaction*, L'Harmattan,(s.l) 2005, p.81.

⁸BAKHTINE., cité par CORDESSE.J, *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues, À l'école de Babel tous polyglottes*, Lyon, 2009, p.141.

⁹ Id.

¹⁰ BANGE.P, Op.cit, p.122.

¹¹ CORDESSE.J, Op.cit, p.181.

Les pratiques langagières en classe de FLE

Nous pouvons également évoquer à l'ajout de ces méthodologies citées auparavant, ce qu'appelle Bruner (1983) « l'interaction tutelle »¹² qui se fonde sur le soutien ou « l'échafaudage » que confère un tuteur (enseignant) à un novice (apprenant-enfant) au cours d'une interaction afin de résoudre un problème.

Il est évident que, dans une classe de français, l'enseignant doit parler et expliquer la leçon en langue cible (le français), étant donné que l'emploi de la langue française est imposé par le système éducatif et que le recours à la langue maternelle en classe de FLE est désagréable pour la plupart des inspecteurs, vu que cela pourrait influencer négativement sur les apprenants et sur leur expression orale. Pour cette raison, certains enseignants évitent le recours à la langue maternelle en classe de FLE.

Par contre, le recours à la langue maternelle peut avoir un rôle essentiel dans la situation de l'intercompréhension que ce soit entre l'enseignant et ses élèves ou entre les élèves eux même, de ce fait, l'enseignant effectue parfois un aller-retour entre le français et la langue maternelle des élèves.

Le recours à la langue maternelle peut devenir un auxiliaire précieux de l'enseignement de la langue française notamment pour assurer une explication du cours, compris par tous les élèves de la classe de FLE. Selon Dr. Noureddine BAHLOUL :

La référence à l'arabe dialectal en situation de classe et son implication autant que faire se peut dans des tâches Pédagogiques plus ciblées peut aider les sujets apprenants à se construire des stratégies métacognitives appropriées à l'ensemble des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Cela ne peut être possible que si la prise en compte de la langue première fait partie du projet pédagogique de l'enseignant de langue. Dans notre cas, les apprenants arabophones de FLE sont à même de faire de la variété dialectal en usage un outil de médiation transversale dans une optique interdisciplinaire où la notion de « bilinguisme intégré » trouve son sens.¹³

Bien entendu, les locuteurs algériens sont des individus bilingues dans la mesure où leur langue dialectale est déjà constituée d'un métissage linguistique où le français est présent d'une manière intensive dans leurs pratiques langagières, du coup les locuteurs algériens ont trop souvent alterné l'arabe algérien avec celle de français. Ce

¹² BRUNER, cité par BANGE.P, Op.cit, p.49.

¹³ BAHLOUL.N, Op.cit, p.262.

brassage linguistique qui présente un héritage sociolinguistique et culturel fait accès à l'école et plus particulièrement en classe de FLE, où nous voyons que l'enseignant de français fait le recours parfois à la langue maternelle. La classe de français est envisagée comme un contexte bilingue où nous témoignons plusieurs phénomènes de contact des langues.

4. les comportements langagiers des apprenants en classe de FLE

Au cours d'une communication langagière qu'elle soit de production ou de réception, l'apprenant fait appel par conséquent à ses facultés cognitives, à ses capacités de réflexion afin de construire son processus et son savoir et saisir le fonctionnement des produits langagiers. D'ailleurs, la situation d'apprentissage sera difficile et complexe et enrichissante à la fois, lorsque l'enfant-apprenant ajoute à sa langue maternelle une nouvelle langue à apprendre, qui exige donc une opération cognitive, réflexive et mentale supplémentaire.

Comme il y avait des méthodes d'enseignement, il y aura également des stratégies d'apprentissage, que R. Oxford¹⁴ (1989) les a proposé. Elles sont :

- Stratégie directes : touchant à la mémoire (par exemple, faire des associations mentales, des schémas, utiliser des gestes ou des sensations pour mieux retenir ou évoquer un souvenir) ; cognitives (manipuler ou transformer la L2, par exemple répéter, faire un analyse contrastives de L1 et L2, déduire, prendre des mots, souligner) ; de compensation (demander de l'aide, recourir à la L1, éviter, inventer, paraphraser) ;
- Stratégies indirectes : métacognitives (organiser son apprentissage, chercher à pratiquer la L2, s'évaluer) ; affectives (essayer de se détendre, s'auto –encourager, verbaliser ses difficultés) ; sociales (poser des questions, coopérer dans la tâche, développer sa compréhension d'autrui, de la culture de L2).

Une autre méthode qui semble être très intéressante pour s'approprier une langue, soutenue par CORDESSE, indique que la pratique d'une langue d'une façon régulière et même hors de la classe , dans la vie ordinaire , et partout , est susceptible d' aider l'apprenant à apprendre cette langue étrangère aisément. D'après CORDESSE :

¹⁴ OXFORD.R, cité par MRTINEZ.P, Op.cit, p.41.

« L'expérience précède et fonde le raisonnement. Il faut pratiquer une langue pour l'apprendre. »¹⁵

Dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère, l'apprenant doit être actif de sorte qu'il doit pratiquer et user la langue étrangère, c'est ça ce que M.J. MYRES l'a appelé l'immersion d'apprenant « dans un bain de langue »¹⁶, il stipule :

« Une attitude passive face à l'apprentissage ne permet pas d'obtenir des résultats que dans un contexte de bain de langue. Dans un contexte régulier d'apprentissage, il est essentiel de développer des habilités et de s'exercer à les utiliser. »¹⁷

Aux yeux de certains auteurs, la langue maternelle est considérée comme un appui ou un catalyseur pour la structuration et l'agencement de système de la deuxième langue (la langue étrangère) c'est-à-dire en référence au système de la L1. Selon GIACOBBE (1990) : « le recours à la langue première aide sans doute l'apprenant à structurer ses deux systèmes et se révèle de la nature à faire naître des hypothèses sur la L2 »¹⁸. Dans la même optique stipule BANGE :

L'idée maîtresse développée par Vygotsky [...] et que la langue maternelle et les concepts spontanés constituent l'arrière-plan et *la prémisse* de l'apprentissage des concepts non spontanés (qu'il appelle aussi concepts scientifiques) et des langues secondes¹⁹.

VYGOTSKY souligne que la langue maternelle et les concepts quotidiens qui les appelle « concepts spontanés » constituent la base primordial de l'apprentissage d'une langue nouvelle. Elle représente un point de départ pour approcher la langue étrangère.

En revanche, Il existe un courant opposé celui du point de vue pédagogique qui suppose que : « La tendance initiale des pédagogues a été de considérer la L1 comme une *source d'erreurs* lors de l'appropriation de nouveaux systèmes. »²⁰

D'après ce point de vue pédagogique, la langue maternelle est considérée comme étant la source première d'erreurs et d'interférences lors de l'apprentissage de la langue.

¹⁵ CORDSSE.J, Op.cit, p.181.

¹⁶ MYRES.J. Maris, *Modalité d'apprentissage d'une langue seconde*, collection champs linguistiques, Edition Duculot, Bruxelles, 2004, p.51.

¹⁷ Id.

¹⁸ GIACOBBE, cité par MATINEZ.P, Op.cit, p.25.

¹⁹ CF.VIGOTKY.L, cité par BANGE.P, Op.cit, p.60.

²⁰ MARINEZ.P, Op.cit, p.23.

En effet, la classe de FLE, c'est un espace de convergence et de rencontre des systèmes linguistiques. Selon BAHLOUL : « dans un contexte scolaire à titre d'exemple, le recours à l'emprunt, au calque syntaxique ainsi que la formation de néologisme font partie de certains habitus scolaires [...] »²¹, il ajoute : « Le recours à la langue maternelle permet de combler, le cas échéant, une lacune d'ordre lexicale dans la langue cible, il peut traduire une stratégie individuelle d'évitement à défaut de disponibilité de termes ou d'expression appropriés »²².

De ce fait, les pratiques et les comportements langagiers des élèves de FLE sont marqués par le recours fréquent à la langue maternelle pour des raisons différentes mais surtout pour résoudre des problèmes (de lexique ou du vocabulaire) auxquelles ils confrontent au cours d'une communication ou d'une expression orale.

5. Sécurité et insécurité linguistique

Traditionnellement, on considère que la première apparition du concept de l'insécurité linguistique remonte aux années 1960 dans les travaux de W. LABOV sur la stratification sociale des variables linguistiques et notamment son enquête sur le parler de la petite bourgeoisie New-yorkaise, il note que :

Les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés, que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie.²³

Par là, LABOV nous évoque les différents phénomènes qui se manifestent dans les pratiques langagières de la petite bourgeoisie new-yorkaise qui sont des signes de l'insécurité linguistique, cette dernière se traduit par la tentative d'un locuteur appartient à une société dominée de parler la langue légitime (la prononciation légitime) d'une société dominante lors de sa production verbale. Autrement dit, le locuteur aura une sensation de malaise résultant de la prise de conscience d'un écart entre sa propre production linguistique et celle de la langue prestigieuse. Selon CALVET :

On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon

²¹ BAHLOUL.N, Op.cit, p.259.

²² Id.

²³ LABOVE.W, *Sociolinguistique*, Édition de Minuit, Paris, p.200-201.

Les pratiques langagières en classe de FLE

de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme, Á l'inverse, il y a insécurité linguistiques lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.²⁴

Selon L.J Calvet, la sécurité linguistique relève d'un sentiment d'être à l'aise au sein d'une interaction verbale en se sens que le locuteur conçoit que ses pratiques langagières coïncident avec les pratiques légitimes (la norme), pas contre , il s'agit d'insécurité linguistique lorsque le locuteur dévalorise sa façon de parler à l'égard d'une langue valorisante, prestigieuse qu'il essaye de l'imiter, bien qu'il ne la maîtrise pas en réalité. Donc tous cela se peut résumer dans le rapport entre jugement de normativité (usage selon la norme) et une auto-évaluation (usage personnel du locuteur)

D'ailleurs, BOURDIEU met d'avantage l'accent sur le rapport social dominant/dominé qui existe dans le marché linguistique dont ce dernier est l'une des causes de l'insécurité linguistique , en d'autres termes , les marchés se hiérarchisent en fonction de leur écart par rapport à la norme reconnue comme légitime, les marchés de la norme dominante sont ceux de la langue de prestige qui possèdent à la fois le capitale économique et le capital linguistique . C'est dans ce propos P.BOURDIEN déclare :

en chaque situation particulière, la norme linguistique « la loi de formation des prix » était imposée par le détenteur de la compétence la plus proche de compétence légitime, c'est-à-dire par locuteur dominant dans l'interaction et cela de manière d'autant plus rigoureuse que le degré d'officialité de l'échange est plus grand (en public dans un lieu officiel, etc) ; comme si l'effet de censure qui s'exerce sur le locuteur dominé et la nécessité pour lui d'adopter le mode d'expression légitime [...] ²⁵

P. Bourdieu rend compte des tensions de nature linguistique existantes entre les classes sociales. Pour ce sociologue, les locuteurs de la classe dominée, qui ne détiennent ni le capital économique, ni le capital culturel sont maintenus dans cette situation de domination, et avec leur propre complicité, étant donné qu'ils ne contestent pas la légitimité des productions linguistiques dominantes, ces locuteurs manifestent

²⁴ CALVET.L-J, Op.cit, p.47.

²⁵ BEAUDIEU.P, *ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, 1982, p.77.

Les pratiques langagières en classe de FLE

une insécurité linguistique surtout lorsqu'ils se trouvent placés en situation officielle. Ceci se traduit dans leur discours par des :

Corrections ponctuelles ou durables, aux quelles les dominés soumettent consciemment ou inconsciemment les aspects stigmatisés de leurs lexique (avec toutes formes d'euphémismes) et de syntaxe, ou dans le désarroi qui leur "fait perdre tous leurs moyens" les rendant incapables de "trouver leurs mots" comme s'ils étaient soudain dépossédés de leurs propre langue.²⁶

D'ailleurs, la tentative d'assimiler et d'imiter les pratiques langagières de la langue prestigieuse (valorisante) peut cependant susciter un usage fautif et une reproduction exagérée des formes linguistiques de cette langue, légitime dans ce cas. Il s'agit de ce qu'on appelle hypercorrection. Comme l'écrit L-J.CALVET : « or, ce mouvement tendanciel vers la norme peut engendrer une restitution exagérée des formes prestigieuses : L'hypercorrection. »²⁷ . Il ajoute : « Cette hypercorrection témoigne bien sûr d'une insécurité linguistique : c'est parce que l'on considère sa façon de parler comme peu prestigieuse que l'on tente d'imiter, de façon exagérée, des formes prestigieuses. »²⁸ . Comme Calvet a déjà mentionné que la notion d'hypercorrection est toujours associée à l'insécurité linguistique, Bourdieu de sa part, a souligné qu'il existe une autre notion qui est associée à la sécurité linguistique ayant le nom de l'hypocorrection qui caractérise les pratiques langagières des bourgeois .dans ce sens il affirme : « L'évitement conscient ou inconscient des marques les plus visibles de la tension et de la contention linguistique des petits-bourgeois [...] peut porter les bourgeois ou les intellectuelles vers l'hypo-correction[...] »²⁹.

Dans ce cas, on parle des bourgeois qui se mettent à l'aise dans leurs conversations pourtant, ils parlent avec une articulation nonchalante et une diminution de la sévérité et de la régularité à l'égard des règles rigoureuses de la langue ; en ce sens qu'ils n'accordent aucune importance à la situation sérieuse lors de la communication sans tenir compte des règles de la prononciation légitime en manifestant l'aisance et la facilité qui marque leur tension. Tous cela afin de marquer la distribution et la dissimulation par rapport aux petits bourgeois.

²⁶ Ibid, p.38.

²⁷ CALVET.L-J, Op.cit, p.52.

²⁸ Ibid, p.53.

²⁹ BEAURDIEU.P, Op.cit, p.55.

Après avoir défini le concept d'insécurité linguistique dans un champ général, on va le traiter d'ors et déjà sous un angle précis, celui du secteur de l'enseignement/apprentissage.

Dans le cas de l'enseignant de la langue étrangère, qui dans son entourage et surtout dans le milieu professionnel est considéré comme apte c'est-à-dire capable à communiquer en générale et à enseigner en particulier, il sera désagréable et difficile pour lui de confesser qu'il confronte des difficultés, des lacunes au cours de la présentation du cours devant ses apprenants. On peut citer l'opinion d'un enquêté qui est un enseignant de français que nous l'avons trouvé parmi les témoignages donnés par les enquêtés de Roussi Maria. Elle a considéré leurs expériences comme des définitions pour l'insécurité linguistique :

EG :

... Alors, je crois que, c'est peu -être la sensation que dans quelques circonstances données tu peux pas confronter la situation, c'est-à-dire que, euh, ta linguistique, ta connaissance concernant l'usage du langage n'est pas satisfaisante, peut-être pas en total, c'est-à-dire, pendant toute la durée que tu exerces la profession mais dans quelques moments particulières ...³⁰

Dans ce cas particulier, l'enseignant ici n'a pas pour envie d'acquérir ou d'imiter la langue valorisante afin de dissimiler et de se distinguer par rapport aux autres, mais au vu de sa profession, il se trouve obligé d'être compétent dans la langue étrangère qu'il enseigne, et notamment s'il est en face à des apprenants qui possèdent un niveau élevé, qui maîtrisent la langue étrangère par contre, si le niveau est faible, cela aide à sécuriser les enseignants, et à se sentir à l'aise. Donc le niveau des apprenants, c'est un facteur capital qui contribue soit à une sécurité linguistique soit à une insécurité linguistique, tout cela est bien évident dans l'opinion d'un autre enquêté de Roussi : EP : « *en tant que professeur dans le secteur public pas du tout, le niveau de langue qu'on utilise est très bas [...] dans le franstirio c'est différent, ici les niveaux sont plus élevés....* »³¹

³⁰ ROUSSI.M, *l'insécurité linguistique des professeurs la langue étrangères non natifs : le cas des profs grecs de français*, thèse de doctorat en didactique de langues et des cultures, sous la direction de BEACCO .M.J. Claude, l'université de la Sorbonne nouvelle -paris III ,2009.p.240.

³¹ Ibid, p.237.

En revanche , la plupart des apprenants peuvent avoir le sentiment d'insécurité linguistique notamment au niveau de l'oral lors de la prise de la parole, dans la mesure où l'apprenant n'arrive pas à s'exprimer aisément dans une langue étrangère, il confronte des difficultés qui se traduisent souvent par des silences ou des blocages lors d'une communication orale, ou même par l'incapacité de parler ou la peur de prendre la parole. En fait, la peur de la prise de la parole et les silences et les blocages à l'oral, ne sont que des symptômes d'un apprenant souffrant de l'insécurité linguistique.

Il convient d'ores et déjà, de remarquer que l'oral est la source de la peur de la majorité des apprenants de FLE, parce qu'il implique en effet une confiance en soi, autrement dit, l'apprenant ne doit pas avoir le doute quant à ses connaissances langagières et linguistiques, c'est pourquoi, l'oral est une compétence difficile à l'atteindre comme nous dit Louis Porcher : « la compétence et la réception de l'oral est la plus difficile à acquérir , et pourtant la plus dispensable.»³²

La sécurité linguistique chez un apprenant de français est ressentie par son recours à sa langue maternelle, dans laquelle il s'exprime aisément dans la situation de communication en classe. Selon BAHLOUL : « comme instrument favorisant une communication élargie entre les groupes d'individus, le français parlé au contact de l'arabe dialectal, assure en fait une sécurité linguistique au plan conversationnel.»³³

Conclusion

Nous pouvons dire pour conclure que la classe de FLE se fonde essentiellement sur la situation interactionnelle qui met en présence des acteurs sociaux qui sont l'enseignant et les élèves dans la mesure où ils résolvent ensemble des problèmes, en mettant en pratique des méthodes et surtout une langue étant le français. Ce dernier constitue à la fois l'objet en circulation et l'outil de communication, qui se voit nettement dans les pratiques langagières des enseignants et des élèves dans la mesure où, il est introduit fréquemment avec de la langue maternelle dans leur parler, en aboutissant des phénomènes sociolinguistiques différents.

³² PROCHER Louis (1995), cité par MONAAL MAQTARI, (mémoire en chantier), *les difficultés de l'oral chez les apprenants yéménites arabophones*, informatisé sur le site : <https://arlap.hypothèses.org>, publié le 13/12/2014, consulté le 27/01/2019.

³³ BAHLOUL.N, Op.cit, p.257.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

Présentation de l'enquête et Collecte des données

Introduction

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une perspective sociolinguistique. Notre intérêt est porté sur une étude sociolinguistique de l'emprunt à l'arabe qui se manifeste fréquemment dans les pratiques langagières des enseignants de français au primaire.

Afin d'atteindre notre objectif de recherche nous avons utilisé des outils méthodologiques qui sont à nos yeux les plus appropriés et effectifs pour cette enquête. Nous avons opté pour la méthode d'enregistrements et du questionnaire destiné aux enseignants de français avec qui nous avons assisté au moment des enregistrements. Les enregistrements et le questionnaire constituant notre corpus se sont focalisés sur un public de six personnes, en l'occurrence six enseignants : un enseignant et cinq enseignantes qui sont identifiés par le biais des informations et des données sociologiques et académiques que nous avons citées dans le questionnaire à savoir : L'âge, le sexe, le diplôme, le nombre d'année dans l'enseignement et l'école où ils travaillent.

Il est bien entendu que, dans le contexte sociolinguistique algérien, l'emprunt à l'arabe marque et caractérise le plus souvent les interactions verbales des locuteurs francophones. Ces derniers se réfèrent le plus souvent aux termes qui appartiennent à leur culture et à leur civilisation arabe. Ce genre de locuteurs constitue la masse intellectuelle comme les journalistes francophones en Algérie et les enseignants de la langue française et surtout ceux qui enseignent les élèves appartenant au premier palier d'enseignement et notamment les deux niveaux : troisième et quatrième années, vu que les élèves de troisième année feront le premier contact avec cette langue étrangère. Quant à notre choix de niveau de quatrième année, cela revient à la disponibilité des emprunts à l'arabe dans les manuels de français. De ce fait, les enseignants de français au primaire constituent notre public d'enquête.

Nous ajoutons à la fin de l'analyse de notre corpus une étude lexico-sémantique des emprunts à l'arabe pour bien mener notre travail de recherche.

A la fin, nous allons dévoiler les différentes raisons derrière le recours des enseignants de français au primaire à l'emprunt à l'arabe.

1. Présentation de l'enquête

Pour faire une recherche scientifique, il est nécessaire de prime abord de disposer d'une collection de méthodes pour bien mener notre recherche. Il faut choisir la méthode qui est convenable pour la recherche, de ce fait, nous avons préféré celle de « l'enquête », donc notre recherche est centrée sur une enquête de terrain. Nous avons visité cinq écoles primaires à EL-Milia, en espérant d'élargir notre champ de recherche et de diversifier notre échantillon, mais malheureusement nous avons pu assister dans quatre écoles seulement, à cause de refus de la directrice de la cinquième école. Notre enquête s'est déroulé dans les écoles suivants : GUELLIL Said, HADJLA Ali, KHALFAOUI Rabah sont des écoles situées au centre-ville d'El-MILIA et celle de d'école de TOUITOU Rabia qui se trouve dans la commune d'OULED YAHIA KHADROUCH.

Nous avons commencé à recueillir nos données dans les quatre écoles primaire après avoir organisé bien sûre des rencontre avec les enseignants ciblés, dont la période de la collecte du corpus s'étend entre le mois de Février jusqu'à le début du Mai. En vue d'atteindre l'objectif visé, nous avons expliqué aux enquêtés en quoi consiste le but de notre travail. Cependant pour avoir des données spontanées , authentiques, et non feintées , d'une manière cachée et non surveillée nous sommes quelques fois obligé à allumer le (enregistreur) magnétophone du portable sans que les enseignants se rendent compte.

1.1.le terrain de l'enquête

Le déroulement de l'enquête a eu lieu en classe c'est-à-dire dans un milieu scolaire, comme nous l'avons signalé dans la présentation de l'enquête, les enregistrements ont été produits dans quatre écoles, dans la mesure où nous avons assisté avec deux enseignants à l'école de KHALFAOUI Rabah (une enseignante et un enseignant, et avec deux enseignantes à l'école de GUELLIL Said, une seule enseignante à l'école de HADJLA Ali et une enseignante seulement à l'école de TOUITOU Rabia.

1.2.Le public de l'enquête

Comme nous l'avons cité préalablement, notre travail de recherche est centré sur

Présentation de l'enquête et collecte des données

Un nombre de six enseignants de français au primaire qui enseignent des élèves de niveau de troisième et quatrième année dont la tranche d'âge varie entre 26 à 52 ans , en ce qui concerne l'enquêté, de sexe masculin nous avons constaté que le recours à la langue maternelle en générale est presque inexistant au cours de ses échanges verbales avec ses élèves,

Nous avons également remarqué que le sexe féminin est le plus présent au déterminant du sexe masculin qui renvoie à un seul enquêté.

C'est-à ce moment-là, le 20 mai 2019 que nous avons distribué six exemplaires de questionnaire sur les six enseignants de français ciblés. C'était vraiment pénible de visiter les quatre écoles le même jour sachant que nous étions au mois du RAMADAN. De plus, c'était la semaine qui vient avant l'examen de cinquième, donc la plupart des enseignants ont déjà ou presque fini leurs programme des cours, de ce fait certaines enseignantes nous nous ont s'excusé en disant qu'elles sont occupées et elles n'avaient pas du temps pour nous répondre le plus tôt possible.

D'ailleurs, il y avait une enseignante qui nous a dit qu'elle va s'occuper de son fils qui va passer son examen de cinquième, donc elle n'aura pas du temps pour nous répondre au questionnaire pour cela, elle nous a demandé de revenir après une semaine pour récupérer la copie.

Au bout d'une semaine le lundi 27 mai 2019, nous avons reçûmes les six exemplaires du questionnaire.

1.3.Ecueil de terrain (les difficultés et les obstacles)

La rencontre des difficultés et des obstacles lors d'un travail de recherche constitue une chose normale et naturelle dont la plupart des chercheurs passent par cette étape, mais ce qui est nécessaire à noter c'est de trouver des solutions instantanées de manière à éviter l'entrave du processus de notre recherche. Parmi les difficultés que nous avons rencontrées lors de notre recherche :

- Le refus d'une directrice de nous permettre d'effectuer des enregistrements dans l'école.
- Le malentendu de certaines enseignantes lorsqu'elles ont cru que nous étions en train de filmer avec notre téléphone portable.

Présentation de l'enquête et collecte des données

- Certaines élèves étaient très excités quand ils savaient que nous allons produire des enregistrements, ce qui leur pousse à faire parfois de bruits et de cris, de tapage et des rires, et de devenir turbulents, chose qui est vraiment gênante et qui influence négativement sur la pureté de nos enregistrements.
- L'hésitation d'une enseignante concernant l'assistance avec elle et l'effectuation des enregistrements.
- Difficulté de reprendre les six exemplaires du questionnaire distribués aux enseignants ciblés au temps voulu, comme certaines enseignants auxquels nous adressions, s'excusaient en disant qu'elles sont occupées et qu'elles n'avaient même pas le temps de nous répondre
- Certains enregistrements sont trop langues donc nous nous sommes trouvés obligés de supprimer les passages inutiles et parfois de les supprimer en entier
- C'était pénible et dur de réaliser une vingtaine d'enregistrements en cherchant de collecter le plus possible de mots d'origine arabe.

2. Le Questionnaire

Pour mener à bien notre recherche, il fallait de joindre à côté des enregistrements, un outil méthodologique qui va à son tour accomplir notre tâche afin de parvenir les données voulues, c'est le questionnaire. Cet instrument représente une méthode de recueil des informations et des données en vue de rendre compte et d'expliquer les faits.

Le questionnaire est « une suite de **questions standardisées** à normaliser et à faciliter de recueillir **des informations** précises auprès d'un nombre important de participants ... »¹. Dans notre questionnaire du genre structuré, nous avons opté pour des questions fermées, semi-fermées, il est constitué de onze questions auxquelles nos six enquêtés ont répondu. Dans ce questionnaire, il se trouve une fiche personnelle que les enquêtés la doivent remplir pour nous donner les informations voire les déterminants sociaux suivants : l'âge, le sexe, le diplôme, le nombre d'années dans l'enseignement et l'école où ils enseignent. Dans la deuxième partie du questionnaire, nous trouvons les onze questions que nous allons les décortiquer après.

¹ - (www. Esen.education.Fr)

Présentation de l'enquête et collecte des données

3. La collecte des données au moyen d'enregistrements

Après avoir visité les quatre écoles citées auparavant et élaboré environs vingt-et-un enregistrements comme nombre total, après avoir supprimé bien sûr des enregistrements que nous en avons pas besoin. Voire ils ne contiennent pas des emprunts à la l'arabe d'une part et trop longues d'autre part, à ce moment-là, il vient le tour de la transcription des enregistrements, du coup nous avons transcrit les enregistrements qui sont à nos yeux utiles et valables pour l'analyse et l'interprétation, parce que en réalité il y avait certains enregistrements qui dépassent demi-heure, pour ce faire nous avons retiré seulement les passages que nous en avons besoins afin d'éviter la complexité de la tâche d'une part et la redondance inutile en d'autre part.

Pour éviter de refaire la transcription de tous les enregistrements qui contiennent de l'emprunt à l'arabe. Nous avons opté pour examiner un tableau dans lequel nous allons classer les mots collectés de notre corpus selon l'ordre des enregistrements du premier jusqu'à le dernier, en joignant cette classification par une colonne qui porte la signification des emprunts, la page dans l'annexe et le nombre d'emprunts dans chaque enregistrement.

Il faut rappeler que la transcription des enregistrements est placée dans l'annexe où nous allons la trouver accompagnée par un tableau qui présente les lettres arabes et leurs équivalents en alphabet français, et des signes et leurs significations.

Dans les tableaux représentant le classement des données collectées, nous avons utilisé l'abréviation suivante : **En** : enregistrement ;

3.1. Classification des données collectées

Enregistrements	Emprunts à l'arabe	Page de l'annexe	Significations	Nombre d'emprunts
En 1	awal	127	Premier.	5
	walou	127	Rien.	
	walou –walou	127	rien de rien (intensité du sens).	
	ouledha	127	l'emprunt, c'est « ouled » qui signifie « les fils » les enfants.	

Présentation de l'enquête et collecte des données

	mouṣalimatak	128	L'emprunt ici « mouṣalim » qui vient de l'emprunt à l'arabe « māllem » qui signifie maître –artisan, dans ce contexte, il signifie « la maîtresse ».	
En 2	Macanch	129	vient de l'emprunt à l'arabe dialectal « macach » qui désigne « il n'y a pas ».	1
En 3	chouia	129	variante de « chouia », qui signifie « peu, tout petit peu ».	2
	Sahitou	129	vient de l'emprunt au dialecte algérien « Saha » qui signifie « merci à vous ».	
En 4	Djamaṣa	129	vient de l'emprunt « djemaa » ou « djemâa » qui signifie en Algérie « sorte de districts ou communes coutumiers des Kabyles, ici dans ce contexte, il signifie « une clique »	1
En 5	Soukoun	129	Emprunt à l'arabe qui signifie le signe diacritique représentant l'absence de voyelle après un graphème c'est-à-dire d'une lettre scriptée.	2

Présentation de l'enquête et collecte des données

	diBalfarbia	129	Vient de l'emprunt « arabe ». Il signifie dans ce contexte « ce qui est en arabe ».	
En 6	Orange	130	Vient de l'arabe « نارنج » : fruit de l'orange, agrume de couleur orangée.	19
	Couffin	130	Vient du mot arabe « قفة » «qoffa » qui signifie « panier ».	
	kif –kif	130	Emprunt à l'arabe algérien « kif-kif » qui signifie « c'est la même chose ».	
	Qoffa	130	C'est le mot arabe d'où vient l'emprunt à l'arabe « couffin », qui signifie « panier ».	
	Cerises	130	Vient du mot arabe « كرز » « Karaz ».	
	Abricots	130	Vient du mot arabe « برقوق » « barqoq », un fruit.	
	bananes	130	Vient du mot arabe « بنان » qui signifie « doigts ».	
	Aubergine	130	Vient de l'arabe « بادنجان » « badinjan » c'est un légume.	
	artichaut	130	Issu de l'arabe « خرشف أرضي شوكي » , « terrestre épineux c'est	

Présentation de l'enquête et collecte des données

			un légume et une plante.
	essoq	130	Mot arabe qui signifie un marché.
	Souk	130	Vient de mot arabe « سوق » Souq, qui signifie spécialement un marché couvert, dans les villes arabes.
	Sahit	130	Vient de l'arabe algérien « Saha » qui signifie « merci ».
	Karaz	130	Mot arabe « الكرز » d'où on a obtenu l'emprunt « cerise ».
	l'farbia	131	Mot arabe qui signifie « la langue arabe ».
	l'benèn	131	Mot arabe qui signifie « les doigts » d'où on a eu l'emprunt « banane ».
	Barqoq	131	Mot arabe qui signifie « abricot ».
	Badinjan	131	Mot arabe « بادنجان » d'où vient l'emprunt « aubergine ».
	arđi chawwki	131	Mot arabe « أرض شوكي » d'où on a en l'emprunt « artichaut », c'est un légume ou une plante.
	elyarchof	131	Mot arabe « خرشف » d'où on obtient l'emprunt « artichaut »

Présentation de l'enquête et collecte des données

En 7	La fête du mouloud	132	Fête religieuse en Islam qui commémore la naissance du prophète mouhamed que le Salut soit sur lui.	23
	Le mouloud	132	Fête religieuse en Islam qui commémore la naissance du prophète mouhamed que le Salut soit sur lui.	
	Le mawlid ennabaoui echarif	132	Fête religieuse en Islam qui commémore la naissance du prophète mouhamed que le Salut soit sur lui.	
	Le prophete Mouhammed	132	Mohamed ou Mohammed c'est un mon ou prénom arabe, là il signifie le prophète Mohammed que le salut soit sur lui.	
	Şalla Allaho Şalayhi wasalam	132	Que la prière et le salut d'Allah soient sur lui.	
	Şalayhi Şalato wa Salam	132	Que la prière et le salut soient sur lui.	
	Couscous	132	Emprunt à l'arabe « كسكس », plat traditionnel préparé au nord d'Afrique.	
	ħrira	132	L'emprunt c'est « Harira », « حريرة », qui signifie « soupe », c'est un plat algérien	

Présentation de l'enquête et collecte des données

	Makrout	132	Pâtisserie magrébine, vient du mot arabe « مقروض » « Maqrod ».
	Le henné	132	Provient de l'arabe « حناء », elle renvoie à la teinture rouge ou jaune qui sert aux femmes pour se colorer les mains, les pieds, les cheveux, il est souvent utilisé dans les célébrations et les fêtes religieuses par les femmes surtout.
	Elmawlid echarif	132	La naissance de prophète Mohammed que le salut soit sur lui.
	Elmoulid ennabaoui	132	La naissance de prophète Mohammed que le salut soit sur lui.
	taqlidia	132	Mot arabe qui signifie « traditionnelle » d'où on a obtenu l'emprunt à l'arabe « taqlid » qui signifie « imitation ».
	Sahitou	133	Vient du mot arabe « saha » qui signifie « merci » c'est un emprunt à l'arabe.
	L'barboucha	133	Un plat traditionnel qui renvoie au couscous.
	Chorba	133	Emprunt à l'arabe qui

Présentation de l'enquête et collecte des données

			signifie « soupe ».
	Maqroud	133	L'emprunt s'écrit ainsi : « makroud » c'est une variante de « makrout ».
	Rfis	133	Plat traditionnel algérien.
	L'bayrir	133	Plat traditionnel algérien qui ressemble beaucoup plus les crêpes.
	Lambardja	133	Sorte de galette se fait à bas de semoule de blé dur et de plat de dattes (dans les pays de Maghreb).
	Cekhchoukha	133	Plat traditionnel algérien.
	tamina	133	Pâtisserie se fait par tahina de sésame ou du blé, en l'ajoutant du miel et de la beurre, décorée par les amandes, les noix, et les bombons.
	Rechta	133	Plat traditionnel algérien.
En 8	Tarbouche	134	De l'arabe « طربوش » une sorte de chapeau porte par les gens dans des pays arabes.
	La chemise	134	Issu de l'arabe « قميص ».
	Seroual	134	Issu de l'arabe « سروال » qui veut dire pantalon.

Présentation de l'enquête et collecte des données

	Loubia	135	Mot arabe « لوبيا » qui signifie un plat d'origine maghrébine à base de haricots blancs ou de haricot cocos.	7
	Seroual loubia	135	Emprunt à l'arabe « سروال لوبيا » qui réfère à un pantalon unisexe ample avec l'entrejambe très bas.	
	Babouche	135	Emprunt à l'arabe qui renvoie à une pantoufle à semelle plate et sans contrefort.	
	Bernous	135	L'emprunt c'est « burnous » il signifie un vêtement traditionnel se porte dans les payes de maghreb.	
En 9	Kelb	135	L'emprunt à l'arabe c'est « clebs » qui signifie « chien » en langage familier.	6
	la gazelle	135	Vient de l'arabe « غزال », c'est un animal.	
	L' yazalla	136	Mot arabe « غزالة » c'est un animal.	
	Bezaf	136	Mot arabe qui signifie « beaucoup » en arabe algérien.	
	Girafe	136	Emprunt à l'arabe, vient du mot arabe « Zarafa »,	

Présentation de l'enquête et collecte des données

			c'est un animal.	
	Zarafa	136	Mot arabe, qui renvoie à un animal « girafe ».	
En 10	ħayya	137	Mot arabe qui signifie un serpent venimeux de l'ordre de vipères, d'où il vient l'emprunt « haje ».	2
	Haje	137	Emprunt à l'arabe, provient de mot « حبة ».	
En 11	Bardaç	137	L'emprunt c'est « barda » ou « bardot » elle peut signifie en langue emprunteuse : 1. (militaire) (argot militaire) équipement du Soldat 2. (par extension) (familier) : Attrail encombrant porté sur le dos, bagage très lourd 3. Bruit, vacarme, tandis que bardot il renvoie au « mulet », d'ailleurs dans la langue arabe « barda » signifie le « bât »	2
	Byel	138	S'écrit « brêle », vient de l'arabe « بغل » et signifie en la langue empruntée « le mulet » D'ailleurs en français, il peut signifier :	

Présentation de l'enquête et collecte des données

			<p>1- Nul, bon à rien</p> <p>2- Mobyette</p> <p>3- Toutes sortes de moto</p> <p>4- Nom donné à une moto peu puissante</p> <p>5- Carte sans valeur</p>	
En 12	/		/	0
En 13	/		/	0
En 14	/		/	0
En 15	/		/	0
En 16	Youm el ĩilm	139	« youm el ĩilm » c'est une expression qui signifie le jour de savoir L'emprunt à l'arabe « ĩilm » qui signifie « la connaissances »	21
	El ARBI BEN LAMHIDI	139	Personnage révolutionnaire, c'est un moudjahid dans la guerre algérienne	
	Allama	139	S'écrit « oulèma » ou « uléma » en langue emprunteuse (le français) il signifie un savant ou théologien musulman, docteur de la loi	
	L'allama Abd el HAMID BEN BADIS	139	Un théologien algérien et une personnage révolutionnaire en Algérie.	
	Tiaret	140	Wilaya algérienne	

Présentation de l'enquête et collecte des données

qasantina	140	Mot arabe qui renvoie à une ville se situé en Est d'Algérie
Constantine	140	Wilaya algérienne
Tunisie	140	Pays en Afrique du nord.
Jijel	140	Wilaya algérienne
Tameracet	140	Wilaya algérienne
Bled	140	Emprunt à l'arabe qui signifie : 1. Pays. 2. Région rurale isolée en Afrique du Nord. 3. petit village 4. (argot) ensemble des délinquants et des criminels.
Algérie	140	Vient du mot arabe « الجزائر » c'est un pays se situe au Nord d'Afrique
Algérien	140	Relatif à l'Algérie, à ses habitants ou sa culture
Bachir el IBRAHIMI	140	Théologien et savant algérien
Macanch	140	Emprunt à l'arabe qui veut dire « il n'y a pas »
Macanchou	140	Emprunt à l'arabe qui veut dire « il n'y a pas »
kif-kif	140	Emprunt à l'arabe, qui signifie « comme » ou « c'est la même chose »

Présentation de l'enquête et collecte des données

	Yallah	141	Dépêche –toi	
	si	141	L'emprunt c'est « Sidi » qui est un titre honorifique utilisé en Afrique du nord, qui signifie « monsieur »	
	Abni	141	Emprunt c'est « Ibn », c'est un emprunt à l'arabe signifie « fils », ici dans ce contexte il signifie « mon fils »	
	fissaf	141	S'écrit : « fissa » c'est un emprunt qui signifie en dialecte algérien « vite ».	
En 17	La fête du mouloud	141	La fête religieuse en Islam qui renvoie à l'anniversaire de prophète MOHAMMED (le 12 Rabia al awal).	
	La fête de l'Aïd el – adha	141	Aïd el kebir (la grande fête) fête religieuse musulmane , c'est la fête de sacrifice.	5
	La fête de l'Aïd el-fitr	141	Aïd el Seghir (la petite fête) c'est une fête religieuse musulmane marquant la fin du RAMADAN.	
	Achoura	141	Fête religieuse musulmane célébrée dix jours après le jour	

Présentation de l'enquête et collecte des données

			de l'an musulman (1 ^{er} er mouharram de l'hégire).	
	Rabiʿ al awal	141	C'est la troisième mois du calendrier musulman.	
En 18	Wèch	142	Emprunt à l'arabe algérien , qui signifie « qu'est –ce-qu'il y a ».	4
	Zoudj	143	Emprunt à l'arabe dialectal, qui signifie « deux », il est venu de l'emprunt à l'arabe « Zouidja » qui signifie unité de mesure agraire utilisé en Algérie et qui correspond à l'étendue que peut labourer une paire de boeufs pendant la saison des labours.	
	Kalima	143	Mot arabe qui signifie « mot » (l'emprunt l'arabe Kalimat qui signifie paroles).	
	Guitare	143	Emprunt à l'arabe « guitare » qui renvoie à un instrument musical.	
En 19	Dou l –hidjja (dou l-hidjja)	143	Deuxième et dernier mois du calendrier musulman.	
	Sacré	143	(Adj) vient de mot « sacre » , issu de l'arabe « صقر » dans la langue emprunteuse, il	

Présentation de l'enquête et collecte des données

			signifie « religieux ».	14
	Elachhor elhorm	143	Il signifie « les mois sacrés » en Islam le mot « 7orm » s'écrit « horm » adj pluriel de « haram » qui est emprunt à l'arabe signifie en Islam « interdit par le Coran »	
	Radjab	143	L'un des mois sacrés en Islam.	
	Dou –l-qaŕda (dou-l-qa'da)	143	L'un des mois sacrés en Islam.	
	Mouharram (mouharram)	144	C'est le 1 ^{er} mois de calendrier musulman.	
	Nabi	144	Le prophète en Islam, emprunt à l'arabe vient de mot « نبي ».	
	Moussa	144	Le nabi moussa , il s'appèle dans le bible Moïse cependant il s'appelle dans le Coran « Moussa ».	
	Pharaon	144	C'est un emprunt à l'arabe, vient du mot arabe « فرعون » qui renvoie au souverain de l'Egypte antique.	
	Firŕaon	144	Mot arabe « فرعون » d'où on a obtenu l'emprunt « pharaon » on a obtenu l'emprunt « pharaon ».	

Présentation de l'enquête et collecte des données

	Hadith	144	Emprunt à l'arabe issu du mot « حديث » qui signifie les paroles du prophète MOUHAMMED que le salut soit sur lui.
	Musulmans	144	Emprunt à l'arabe ; vient du mot arabe « مسلمين » renvoie aux personnes qui adorent Allah et suivent le Sunna du Prophète MOHAMMED.
	Tassoufa	144	Mot arabe qui signifie le neuvième jour de mois moharram , qui vient avant le jour de Achoura .
	Coran	144	Emprunt à l'arabe, vient du mot « قرآن » qui refere au livre sacré de l'islam
En 20	Berbère	145	Emprunt au berbère intégré dans le dialecte algérien que se soit l'arabe algérien ou autre dialecte, le mot signifie la langue berbère , ou la langue amazighe , c'est une langue autochtone d'Afrique du nord, il peut signifier un locuteur du berbère.

Présentation de l'enquête et collecte des données

	Yannayer	145	C'est la fête de berbère qui commémore le 12 janvier de chaque année, c'est le nouvel an des berbères.	14
	Béjaya	145	Ville algérienne	
	Bouira	145	Ville algérienne	
	Tizi-Ouzou	145	Ville algérienne	
	Belamaziya	145	En tamazight	
	Zornas	146	Emprunt à l'arabe dialectal qui renvoie à un instrument musical qui ressemble le flûte .	
	Tambours	146	Emprunt à l'arabe ,vient du mot arabe « طبول ».	
	tboul	146	Mot arabe pluriel d'emprunt à l' arabe « tebel ».	
	Masque	146	Emprunt à l'arabe, vient du mot arabe « مسخ » qui signifie faux visage qui couvre la figure pour se déguiser	
	Safnedj	146	Une sorte de beignets.	
	Diar	146	Pluriel de l'emprunt à l'arabe « dar » qui signifie « la maison dans les pays du Maghreb ».	

Présentation de l'enquête et collecte des données

	Tamar	146	Mot arabe qui signifie « datte », vient de l'emprunt tamarin » qui veut du mot « تمد هندي » « les dattes de l'inde »	
	ħalwa	147	L'emprunt à l'arabe c'est : « halva » qui vient du mot arabe « حلوى »	
En 21	Rif	147	Provient de l'arabe « ريف » qui indique la région montagneuse du nord' Afrique	4
	Djebel	147	Vient du mot arabe « جبل » qui signifie le montagne	
	Oued	148	Emprunté à l'arabe « وادي » qui indique le cours d'eau d'Afrique du nord et des régions semi – désertiques, à régime hydrologique très irrégulier.	
	tariq	148	Mot arabe signifie « chemin » le mot emprunté c'est « tariqa » qui signifie « l'ensemble des ordres religieux mystiques de l'Islam »	

Tableau N°1 : Classement des emprunts relevés des enregistrements

A partir du tableau ci-dessus, nous comptons quatre enregistrements qui ne contiennent aucun emprunt à l'arabe, mais qui comportent des mots arabes non qualifiés

Présentation de l'enquête et collecte des données

d'emprunts. Par ailleurs, nous avons dix-sept (17) enregistrements qui contiennent des emprunts d'origine arabe.

Nous avons constaté que les enregistrements N° 16 et N° 20 contiennent des mots arabes qui indiquent des noms propres (noms de personnes, pays et villes). Ces derniers renvoient à la réalité algérienne et même magrébine.

Nous remarquons que l'enregistrement N° 7 comporte vingt-trois (23) emprunts qui est un nombre considérable par rapport à celui des autres. Cela revient à la thématique traitée dans cet enregistrement à savoir « la fête du mouloud ». Ce thème-là s'inscrit, bien entendu, dans le cadre religieux, ce qui témoigne que ce registre est plus précisément riche et plein d'emprunts à l'arabe classique, étant donné que la religion comporte des mots spécifiques. Ces derniers caractérisent la doctrine islamique et renvoient à des réalités que la langue française n'a pas de dénomination correspondante par ses propres termes. Par-là, nous déduisons que seuls les termes arabes sont aptes à transférer fidèlement les concepts religieux appartenant à l'Islam en raison de l'impossibilité de les traduire en langue française. De ce fait, les enseignants de français ont fait le recours aux termes arabes au lieu de s'exprimer en français.

A travers le tableau, nous remarquons également que le nombre le plus bas renvoie aux enregistrements N° 2 et N° 4 qui contiennent seulement un emprunt « makanch » dans l'enregistrement N° 2 et « djmafa » dans l'enregistrement N° 4. Tous les deux mots sont utilisés dans la vie quotidienne. Les autres enregistrements comportent de deux à 21 emprunts

Il est nécessaire de noter que les trois enregistrements 12,13 et 14 qui ne contiennent pas d'emprunt, font partie en réalité de l'enregistrement N° 11, tandis que l'enregistrement N° 15 renvoie à l'enquête masculin qui n'a fait aucun recours à l'arabe. En fait, nous avons conservé cet enregistrement bien qu'il ne contienne pas d'emprunts afin d'obtenir le nombre adéquat de questionnés.

CONCLUSION

En conclusion, nous avons constaté à travers le tableau que la thématique du cours régit le recours des enseignants de français à l'emprunt à l'arabe. Par ailleurs, nous avons remarqué que les leçons contenues dans le manuel scolaire de français de quatrième année incarnent aussi bien la culture algérienne que la religion de l'Islam.

CHAPITRE II

Analyse des données

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons procéder au dépouillement du questionnaire et au traitement des données relevées des enregistrements que nous avons réalisés tout au long de notre enquête, en analysant les résultats obtenus, afin de vérifier nos hypothèses suggérées au début du travail.

Nous nous attacherons à classer les unités lexicales relevées des enregistrements sur les plans suivants : les langues, les catégories d'emprunt et les domaines d'utilisations. Nous ajouterons également une analyse lexico- sémantique. À la fin du chapitre, nous essayerons d'identifier les raisons majeures qui poussent l'enseignant de français à servir de ces unités lexicales d'origine arabe.

La méthode de recherche selon laquelle est mené notre travail est à la fois qualitative et quantitative. La première méthode est la plus adéquate dans le traitement des résultats. La deuxième méthode est plutôt convenable à la vérification des hypothèses et permet de discuter des résultats du questionnaire.

1. Analyse du questionnaire

1.1. Analyse des variables sociolinguistiques

De prime abord, il fallait classer nos enquêtés (les enseignants de français) selon : l'âge, le sexe, les diplômes obtenus et le nombre d'années dans l'enseignement.

- **Age** : Ce déterminant social nous aide à découvrir à quelle tranche d'âge et à quel segment de la société appartiennent nos enquêtés.

Age	Nombre	Total	Pourcentage	Total
25	1	6	16%	100%
32	1		17%	
33	1		17%	
40	1		16%	
46	1		17%	
52	1		17%	

Tableau N° 1 : âge des enquêtés

D'après ce tableau, nous remarquons que l'âge des enquêtés varie entre le plus jeune et celui qui est sur le point de prendre sa retraite.

Analyse des données

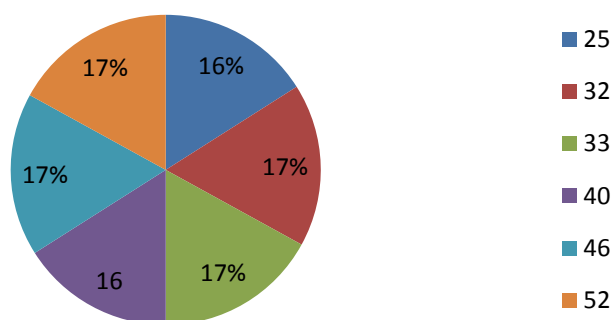


Figure N°1 :représentant l'âge des enquêtés

- **Sexe** : Ce variable nous permet de découvrir le sexe de nos enquêtés et son influence sur le recours des enseignants à l'emprunt à l'arabe. C'est ce que nous allons vérifier également, par le biais du questionnaire.

Sexe	Féminin	Masculin	Total
Nombre	5	1	6
Pourcentage	83%	17%	100%

Tableau N °3 : sexe des enquêtés

Le nombre de nos enquêtés est de six enseignants : 5 enquêtées de sexe féminin et un enquêté de sexe masculin. Nous remarquons qu'il y a un déséquilibre entre les deux sexes, de fait qu'il ya une prédominance féminine par rapport à la minorité masculine qui renvoie à un seul enseignant. Une chose qui est très remarquable dans le secteur de l'enseignement où nous trouvons la plupart du temps, que le sexe féminin représente une masse dominante au détriment du sexe masculin.

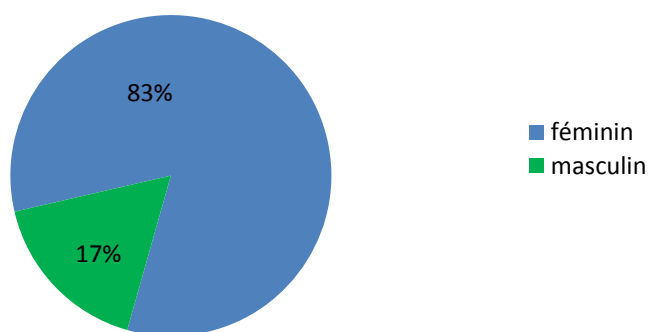


Figure N° 2 : représentant le sexe des enquêtés

Analyse des données

La figure ci-dessus nous montre que le sexe féminin est dominant avec un pourcentage estimé à 83%, tandis que le sexe masculin est représenté par un pourcentage de 17% qui renvoie à un seul sexué masculin.

- **Le diplôme des enquêtés** : Ce variable nous permet de savoir quel diplôme ont obtenu nos enquêtés. Cela nous aide à savoir si nos enquêtés ont eu des diplômes autres que celui de français, et si cet autre diplôme a un impact sur la méthode d'enseignement de l'enseignant de français au primaire.

Diplômes des enquêtés	Masculin	Féminin	Total	Pourcentage
Français		1	1	17%
DEUA, EGC	1		1	17%
DES		1	1	17%
Sciences du langage		1	1	16%
Licence en traduction		2	2	33%

Tableau N° 4 : les diplômes des enquêtés

Lors de l'analyse de ce tableau ci-dessus, nous avons remarqué qu'il y avait deux enseignantes qui avaient le diplôme de la licence en traduction, ce qui pourrait être la raison qui les poussent à recourir à l'emprunt à l'arabe. L'enseignante qui a eu un diplôme en sciences du langage pourrait être influencée par sa spécialité dans sa méthode d'enseignement. En effet, nous savons bien que cette filière s'intéresse beaucoup plus aux langues et à leur contact. Ce qui est également nécessaire à souligner c'est la présence du diplôme de gestion et de commerce (EGC) qui renvoie à l'enquêté masculin, ce dernier comme nous l'avons déjà évoqué n'a jamais utilisé l'arabe dans son cours, donc, il n'a pas été influencé par son deuxième diplôme, sachant que le premier diplôme était DEUA (diplôme d'études universitaires appliquées). D'ailleurs, il existe deux autres enseignantes, l'une a eu DES (diplôme d'études supérieures), et l'autre a obtenu un diplôme de licence en français.

Analyse des données

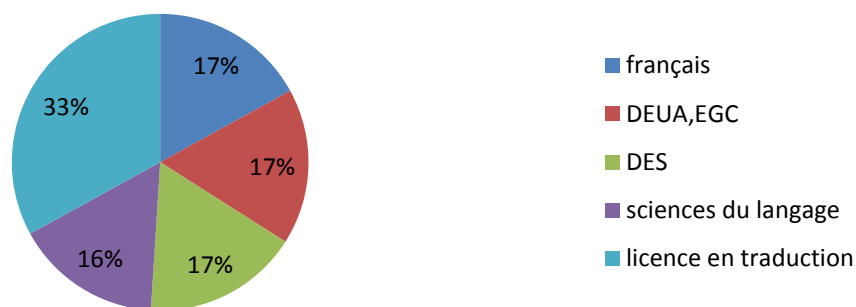


Figure N° 3 : Les diplômes des enquêtés

A travers la Figure, on remarque l'existence de cinq diplômes. Deux enseignantes seulement partagent le même diplôme : celui de la licence en traduction.

- **Nombre d'années dans l'enseignement** : Ce variable nous permet de savoir si l'ancienneté ou le nombre d'années dans l'enseignement de français a un effet sur le recours à l'emprunt à l'arabe par l'enseignant de français.

Nombre d'années	Moins de 10 ans	De 10 ans à 20 ans	De 21 ans à 30 ans
Nombre d'enquêtés	1	4	1
Pourcentage	16%	67%	17%

Tableau N° 5 : nombre d'années dans l'enseignement

Nous avons remarqué que la plupart des enseignants qui constituent notre public d'enquête ont une bonne expérience c'est-à-dire qu'ils sont anciens dans le domaine d'enseignement de français.

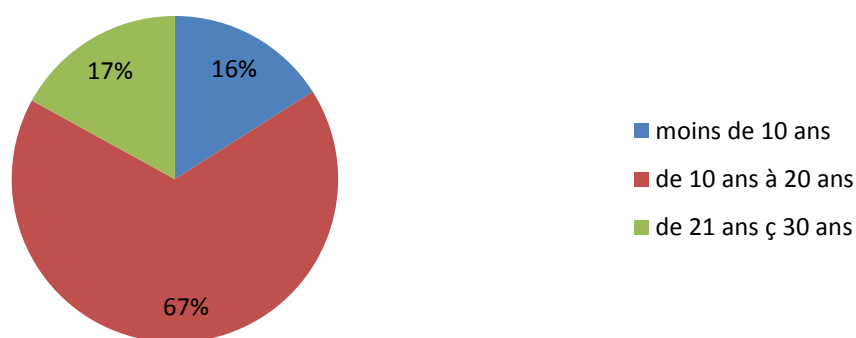


Figure N° 4 : représentant le nombre d'année dans l'enseignement

La présentation Figure nous montre qu'il y avait une seule enseignante qui avait moins de 10 ans d'expérience, et 4 enseignants qui avaient une expérience de 10 à 20

Analyse des données

ans, et finalement une enseignante qui est très ancienne dans ce domaine, elle a commencé à exercer cette profession depuis 30 ans.

1.2. Analyse des réponses

Nous nous attacherons à analyser les réponses obtenues par le biais du questionnaire. Nous allons les classer dans des tableaux accompagnés par des Figures bien sûr, suivis immédiatement par des commentaires.

La première question : quelle(s) est (sont) les langues parlées en classe de FLF au primaire ?

Réponses	Le français uniquement	Le français et l'arabe ensemble
Nombre des réponses	1	5
Pourcentage	17%	83%

Tableau N° 6 : les langues parlées en classe de FLF

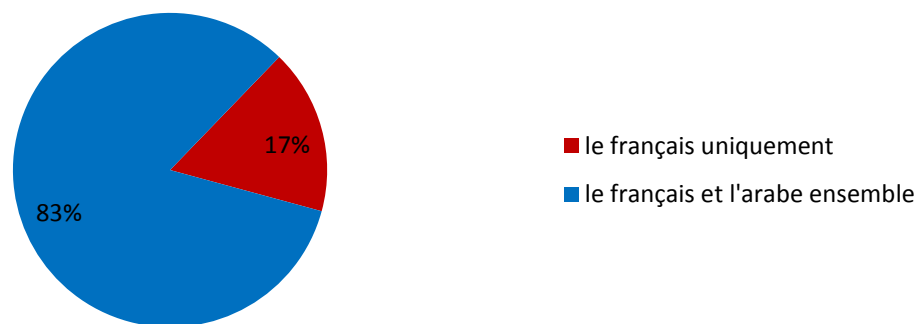


Figure N° 5 : représentant les langues parlées en classe de FLE

Commentaire : Les résultats représentés dans la figure ci-dessus montrent que 83% des enseignants sont d'accord à propos de l'emploi des deux langues ensemble à savoir le français et l'arabe en classe de FLE ; ce qui indique que les enseignants de français autorisent aux élèves la communication en langue arabe en classe, voire que les enseignants eux- même font référence à l'arabe au cours de la leçon. Par contre, il y avait une seule enseignante qui a choisi la première réponse pour répondre à cette question qui implique l'utilisation exclusive du français ; pour un pourcentage de 17%.

Analyse des données

La deuxième question : dans quelle (s) langue (s) s'expriment-ils vos élèves le plus souvent ?

Réponses	L'arabe dialectal et le français	Le français	L'arabe classique
Nombre de réponses	2	4	0
Pourcentage	33%	67%	0%

Tableau7 : les langues dans lesquelles s'expriment les élèves le plus souvent.

Concernant la réponse à cette question il y aura trois suggestions : l'arabe dialectal, le français et l'arabe classique, pourvu que le questionné peut choisir plus d'une seule réponse. De ce fait, nous remarquons d'après le tableau ci-dessus que deux enseignantes ont choisi plus d'une réponse à savoir l'arabe dialectal et le français en même temps ; ce qui nous exige d'ajouter le français à côté de l'arabe dialectal dans la première colonne des réponses suggérées pour pouvoir facilement faire le pourcentage.

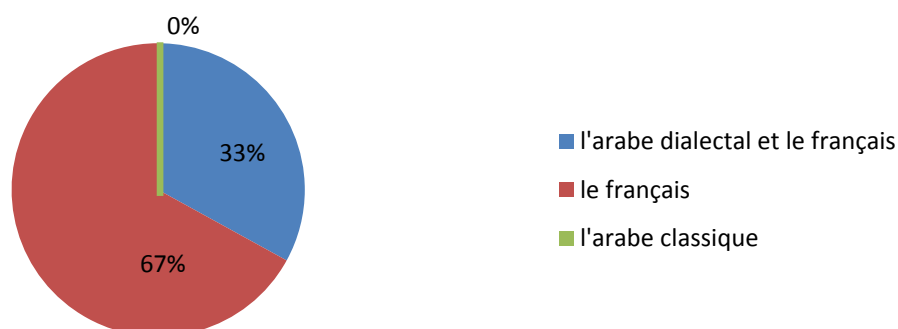


Figure N° 6 : représentant les langues dans lesquelles s'expriment les élèves le plus souvent

Commentaire : D'après la figure N° 6, nous constatons que la majorité des enseignants (plus de la moitié, soit 67%) on répondu en choisissant la deuxième suggestion à savoir « le français » ; c'est à dire que leurs élèves utilisent uniquement le français dans la classe. En deuxième position, vient la première suggestion qui implique que les élèves utilisent l'arabe dialectal et le français, que ce soit d'une manière alternative ou bien d'une manière séparée et indépendante avec un pourcentage de 33%. Finalement, nous remarquons que personne n'a choisi la dernière suggestion à savoir : l'arabe classique.

Analyse des données

La troisième question : l'effet qui se produit lors de l'emploi de l'emprunt à l'arabe dans l'apprentissage de français, est-il un effet : positif ; négatif.

Réponses	Positif	Négatif
Nombre des réponses	4	2
Pourcentage	67%	33%

Tableau N° 8 : l'effet qui se produit lors de l'emploi de l'emprunt à l'arabe dans l'apprentissage de français

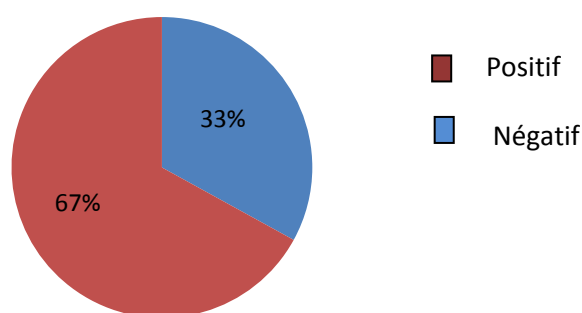


Figure N° 7 : représentant l'effet qui se produit lors de l'emploi de l'emprunt à l'arabe dans l'apprentissage de français

67% des enseignants, soit un totale de quatre enseignantes, voient que l'effet qui se produit lors de l'emploi de l'emprunt à l'arabe dans l'apprentissage de français est positif, contrairement à 33% qui affirment que l'emprunt à l'arabe est négatif.

Ceux qui sont pour l'utilisation de l'emprunt à l'arabe l'ont justifié ainsi :

« L'emploi de l'emprunt à l'arabe dans l'apprentissage du français facilite la compréhension et l'apprentissage».

«L'utilisation de l'emprunt à l'arabe facilite la compréhension»

«L'emprunt à l'arabe facilite l'apprentissage de français »

« Il a une relation avec le bain socio-culturel de l'élève ce qui aide à mieux comprendre, à mieux imaginer et s'exprimer»

Ce qui est très clair et apparent dans les réponses ou les justifications présentées par les quatre enseignantes c'est le consensus de toutes ces quatre questionnées sur le fait que l'emploi de l'emprunt à l'arabe est susceptible de faciliter l'apprentissage de cette langue étrangère, en l'occurrence, le français, du coup il rend la compréhension des leçons plus facile et simple. D'ailleurs, la dernière enseignante à ajouté quelque

Analyse des données

chose de différent dans sa justification, cela concerne le bain socio-culturel de l'élève, voulant dire que le recours à l'emprunt à l'arabe, et plus précisément le choix de ces emprunts aura carrément un rapport avec l'environnement social et culturel où l'élève vit et réagit.

En effet, ces réponses consolident et confirment nos hypothèses de recherche qui présupposent que « "le recours à l'emprunt à l'arabe par l'enseignant de français est une pratique courante et systématique, aide à créer une intercompréhension et facilite l'enseignement et l'apprentissage » ; et nous montrent que l'environnement où l'élève vit et évolue aura un rôle majeur dans l'utilisation de l'emprunt à l'arabe par l'enseignant de français. Cette idée est incluse dans le dernier commentaire fait par la dernière enseignante .

Les partisans de la position négative à propos de l'emploi de l'emprunt à l'arabe ont argumenté leur position négative comme suit :

«Parce que l'élève ne fait aucun effort de recherche et il attend la réponse en arabe»

« Parce que les élèves s'habituent à la langue arabe, donc cela va influencer sur l'apprentissage de français ».

Ces deux justifications données par un enseignant et une enseignante sont très semblables et font état que l'emprunt à l'arabe influence négativement l'apprentissage du français, de sorte que l'élève risque de se contenter de parler uniquement en arabe, ce qui entraverait l'apprentissage de la langue française.

La quatrième question : le recours à l'emprunt à l'arabe lors du déroulement de la leçon en classe de français est-il justifié par un niveau faible des élèves en cette langue étrangère ?

Réponses	Oui	Non
Nombre de réponses	1	5
Pourcentage	17%	83%

Tableau N° 9 : L'avis des enseignants de français sur la justification du recours à l'emprunt à l'arabe par le niveau faible des élèves en langue française.

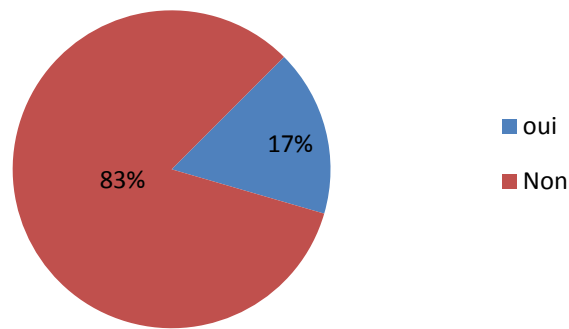


Figure N °8 : représentant l'avis des enseignants de français sur la justification du recours à l'emprunt à l'arabe par le niveau faible des élèves en langue française.

Commentaire : 83% des questionnés ont répondu à cette question par « non », sauf une seule enseignante, représentant 16%, a répondu par « oui ».

D'après ces pourcentages, nous avons déduisons que les enseignants de français refusent de justifier le recours à l'usage de l'emprunt à l'arabe par un niveau faible de leurs élèves. Pour eux, l'emploi de l'emprunt à l'arabe ne reflète pas la réalité du niveau de leurs élèves. Le recours à l'emprunt à l'arabe se fait même par des élèves qui ont un certain niveau, ou même un niveau élevé, selon le point de vu d'une enseignante.

La cinquième question : En tant qu'enseignant de français au primaire, dans quelle(s) langue(s) êtes-vous plutôt à l'aise en classe ?

Réponses	Le français seulement	En français accompagné de l'arabe
Nombre de réponses	5	1
Pourcentage	83%	17%

Tableau N°10 : les langues dans lesquelles l'enseignant de français se sent plutôt à l'aise en classe.

Analyse des données

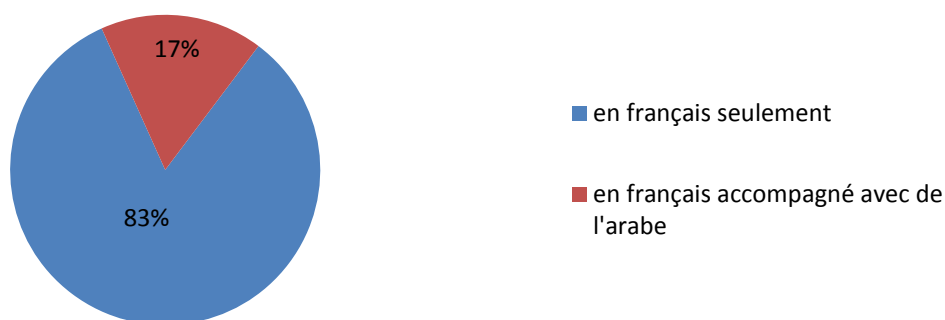


Figure N° 9 : représentant les langues dans lesquelles l'enseignant de français se sent plutôt à l'aise en classe.

Commentaire : Les pourcentages présentés ci-dessus affirment que 83%, soit un total de cinq enquêtés, parlent en français uniquement en classe de FLE . Donc ils parlent le français avec confort et sans inquiétude. Par contre, 17% seulement, soit un total d'une seule enseignante, a répondu qu'elle se trouvait plutôt à l'aise quand elle s'exprimait dans les deux langues, en l'occurrence le français accompagné de l'arabe. Elle nous justifie cela par son sentiment d'être à l'aise plutôt dans les deux langues en même temps, en disant qu'elle garantit et assure l'intercompréhension en classe grâce à ce métissage linguistique, parce qu'à son avis c'est une manière utile pour que l'élève arrive facilement à saisir une idée ou à comprendre la leçon en générale.

La sixième question : Le cours à l'emploi de l'emprunt à l'arabe au cours du déroulement de la leçon se fait-il (et par l'enseignant et par les élèves) : trop souvent ; parfois ; jamais.

Réponses	Trop souvent	Parfois	Jamais
Nombre des réponse	1	5	0
Pourcentage	17%	83%	0%

Tableau N°11 : la fréquence de l'utilisation de l'emprunt à l'arabe par les enseignants de français au cours du déroulement de la leçon (et par l'enseignant et par les élèves).

Analyse des données

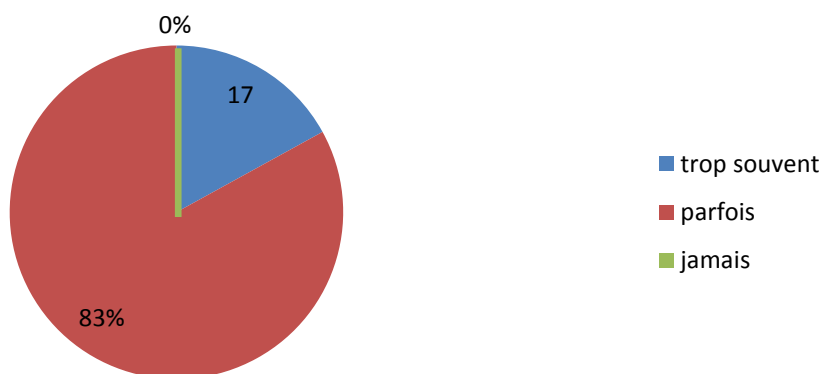


Figure N° 10 : représentant la fréquence de l'utilisation de l'emprunt à l'arabe par les enseignants de français au cours du déroulement de la leçon (et par l'enseignant et par les élèves).

Commentaire : Les réponses recueillies pour cette question montrent que 83%, soit un total de cinq enseignants, font parfois recours à l'emprunt à l'arabe. En revanche, une seule enseignante, soit 17% seulement, a répondu en choisissant la première suggestion en l'occurrence « trop souvent ». Cela montre que cette enseignante et ses élèves font recours à l'emprunt à l'arabe la plupart du temps. Cela revient peut-être au fait que les élèves de la région rurale où elle travaille ne maîtrisent pas le français couramment ; c'est pour cela qu'elle se trouve obligée de recourir fréquemment à leur langue maternelle.

La septième question : A votre avis, peut-on considérer l'emploi de l'emprunt à l'arabe en classe de français comme support pédagogique facilitant le processus enseignement / apprentissage ?

Réponses	Oui	Non
Nombre de réponses	4	2
Pourcentage	67%	33%

Tableau N° 12 : la considération de l'emprunt à l'arabe comme support pédagogique qui facilite le processus enseignement/ apprentissage

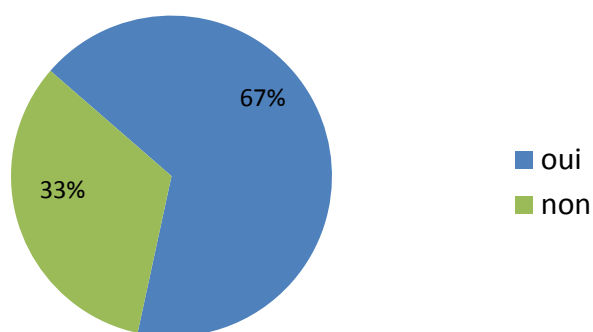


Figure N°11 : représentant la considération de l'emprunt à l'arabe comme support pédagogique qui facilite le processus enseignement/ apprentissage.

Commentaire : Nous constatons à partir de ces résultats que 67% des enseignants affirment que l'emploi de l'emprunt à l'arabe en classe de français est susceptible d'être un support pédagogique qui simplifie l'apprentissage et l'enseignement à la fois. Cette réponse renforce et affirme notre hypothèse qui présuppose que le recours à la l'emprunt à l'arabe par l'enseignant de français lors de l'explication de la leçon est considéré comme stratégie ou méthode qui aide à créer une intercompréhension en classe et rend la communication plus simple.

En revanche, 33% des enseignants, au nombre de deux (un enseignant et une enseignante) ne considèrent pas le recours à l'emprunt à l'arabe en classe de français comme support pédagogique qui facilite l'apprentissage et l'enseignement.

La huitième question : votre inspecteur de matière vous recommande-il d'éviter tout recours l'arabe (à la langue maternelle) en classe de FLE ?

Réponses	Oui	Non
Nombre de réponses	4	2
Pourcentage	67%	33%

Tableau N°13 : la recommandation de l'inspecteur aux enseignants de français concernant l'évitement du recours à l'arabe en classe de FLE.

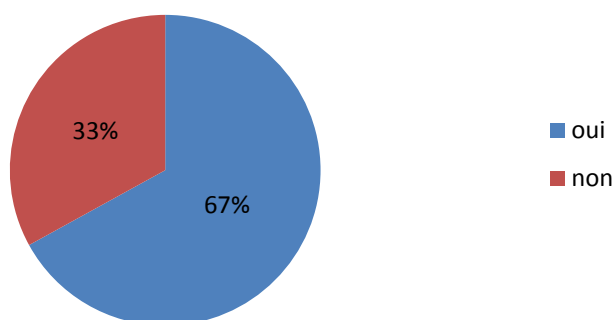


Figure N° 12 : représentant la recommandation de l'inspecteur aux enseignants de français concernant l'évitement du recours à l'arabe en classe de FLE.

Commentaire : A partir du tableau et de la Figure, nous voyons que la majorité des enseignants qui représente 67% sont exhortés et recommandés par leur inspecteur de matière d'éviter tout recours à l'arabe en classe de FLE. Cela nous permet de découvrir que le recours des enseignants à l'emprunt à l'arabe se fait spontanément sans faire attention, malgré la recommandation de l'inspecteur de matière. Tandis qu'il y a 33% qui ont répondu par la réponse « Non ». Concernant ceux qui ont répondu par «oui», nous avons la moitié de 67% qui représente environ 33% qui sont satisfaites de cette recommandation, quant au 33% qui reste ; ils ne sont pas satisfaits à la recommandation de leur inspecteur.

La neuvième question : pensez-vous que l'usage de l'emprunt à l'arabe par l'enseignant est un signe d'insécurité linguistique chez lui ?

Réponses	Oui	Non
Nombre des réponses	2	4
Pourcentage	33%	67%

Tableau N° 14 : L'usage de l'emprunt à l'arabe par l'enseignant de français est un signe d'insécurité linguistique chez lui

Analyse des données

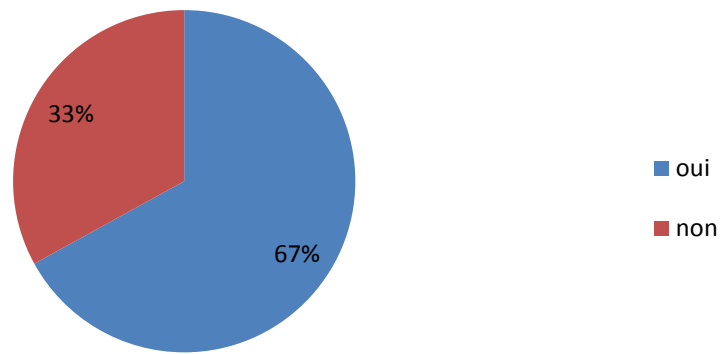


Figure N° 13 : représentant l'usage de l'emprunt à l'arabe par l'enseignant est un signe d'insécurité linguistique chez lui.

Commentaire : 67% des enseignants ont répondu par «non», qui désigne que l'usage de l'emprunt à l'arabe par l'enseignant de français ne signifie pas qu'il y avait un sentiment de l'insécurité linguistique chez lui.

Nous avons signalé dans le questionnaire dans l'appel de note au bas de page la signification des deux concepts à savoir la sécurité et l'insécurité linguistique afin de lever le malentendu et que ces deux concepts soient compréhensibles par tous.

33% ont répondu par «oui ». Selon eux le recours à l'emprunt à l'arabe est un signe d'insécurité linguistique.

La dixième question : Vous prononcez parfois des mots en arabe pendant votre cours de français : pour quelle(s) raison(s)?

Réponses	Pour communiquer une information	Pour combler un manque linguistique lorsque vous ne trouvez pas de mots ou d'expressions appropriées	Pour faciliter l'intercompréhension
Nombre des réponses	1	3	2
pourcentages	17%	50%	33%

Tableau N° 15 : les raisons du recours des enseignants de français à l'emprunt à l'arabe.

Analyse des données

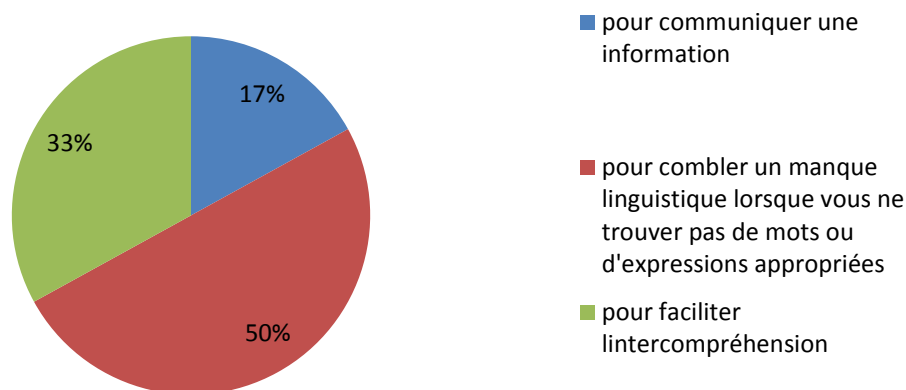


Figure N° 14 : représentant les raisons du recours des enseignants de français à l'emprunt à l'arabe

Commentaire : à l'aide de tableau et grâce à la Figure , on déduit que la majorité qui représente la moitié, 50% d'enseignants utilisent l'emprunt à l'arabe dans leurs conversations en classe afin de combler un manque linguistique lorsque ils ne trouvent pas de mots ou d'expressions appropriées, alors que 33% qui renvoie à deux enseignantes qui réfèrent à l'emprunt à l'arabe lors de leurs transmissions des savoirs aux élèves en classe qui ont pour objectif de faciliter l'intercompréhension. Enfin, on trouve 17% des enseignants, soit une seule enseignante, qui emploie l'emprunt à l'arabe pour communiquer une information.

Alors, les raisons qui poussent les enseignants de français à employer l'emprunt à l'arabe sont différentes selon la situation de communication dans la quelle se trouvent l'enseignant et l'élève.

La onzième question : Le recours à la langue maternelle en classe de FLE se fait-il le plus souvent dans les établissements scolaires en zones rurales qu'il e se fait en zones urbaines ?

Réponses	Oui	Non
Nombre des réponses	4	2
Pourcentage	67%	33 %

Tableau N°16 : le recours à la langue maternelle en classe de FLE se fait le plus souvent dans les établissements scolaires en zones rurales.

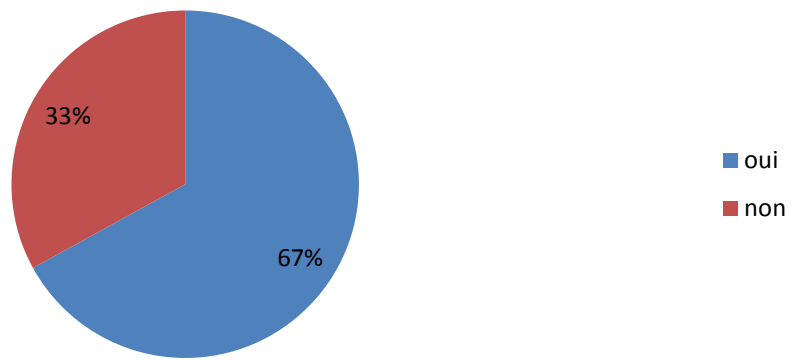


Figure N°15 : représentant le recours à la langue maternelle en classe de FLE se fait le plus souvent dans les établissements scolaires en zones rurales.

Commentaire : Les réponses données à cette question nous donnent une idée claire de l'influence de la zone où se trouve l'établissement scolaire sur le recours à la langue maternelle en classe de FLE, qui se manifeste nettement à partir de la réponse «oui» par les quatre enseignants, à un taux de 67%.

Pour justifier leurs réponses, nous allons exposer leurs arguments :

«Dans les zones rurales, les apprenants n'utilisent pas le français. Le seul lieu où ils communiquent en français, c'est en classe avec l'enseignant»

« Dans les zones urbaines les mères ont un certain niveau en langue française qui leur permet de parler en français avec leurs enfants»

«Dans les zones urbaines, les parents aident leurs enfants à communiquer en français, par contre dans les zones rurales ne le font pas»

« La plupart du temps, on trouve que les élèves en zones rurales ne s'intéressent pas à la langue française, donc cela nous oblige d'emprunter à l'arabe»

Bien entendu, tous ces arguments évoqués ci-dessus par les enseignants proviennent de leur expérience dans ce domaine d'enseignement vu que ces enseignants ont enseigné dans des zones rurales aussi bien que dans des zones urbaines, chose qui leur acquiert une expérience à propos de ce sujet.

Pour la minorité qui reste, elle est composée de deux enseignantes, c'est-à-dire 33% ont répondu par « non ». Pour eux le recours à l'emprunt à l'arabe par l'enseignant

Analyse des données

de français est considéré comme une nécessité, un pas, une étape qu'il doit la traverser, par conséquent la référence à la langue maternelle n'est pas limitée aux zones rurales mais aussi aux zones urbaines, donc peu importe la région où se trouve l'établissement scolaire tel qu'une enseignante à témoigné dans le questionnaire.

Synthèse

D'après l'analyse des réponses obtenues au moyen du questionnaire, nous sommes arrivés à déduire que :

Concernant l'âge des enquêtés nous remarquons qu'il varie de 26 ans à 52 ans, donc nous avons un échantillon qui comporte presque toutes les tranches d'âge : de jeune jusqu'à celui qui a dépassé la cinquième décennie.

Concernant le sexe de nos enquêtés, on constate une domination féminine dont le sexe féminin représente 83%, d'ailleurs, nous comptons un seul sexe masculin avec un pourcentage de 17%.

Pour les diplômes obtenus de nos enquêtés, cela varie de l'un à l'autre, bien qu'il existe deux enseignantes qui ont eu le même diplôme de la licence en traduction ; tandis que les autres qui restent, chacun possède un diplôme différent de l'autre à savoir : une enseignante a eu le diplôme en français, une autre en sciences du langage, et celle qui a eu le diplôme DES et enfin le seul enquêté masculin qui a eu deux diplômes : DEUA et EGS.

Pour l'ancienneté, nous voyons qu'il y a quatre enseignants qui ont l'expérience de 10 ans à 20 ans, et une seule enseignante qui a deux ans d'expérience, ce qui nous montre qu'elle est encore nouvelle dans l'enseignement par rapport aux autres, qui ont tant d'années dans ce domaine d'enseignement, et enfin on trouve une seule enseignante qui est sur le point de prendre sa retraite, son ancienneté est estimée par 30 ans, cette enquêtée est considérée comme la plus âgée parmi tous les enquêtés.

D'après l'analyse de onze questions, nous déduisons le suivant :

Aux yeux des enseignants de français, l'accompagnement de la langue française avec celle de l'arabe c'est une caractéristique qui marque la classe de FLE au primaire, d'ailleurs la majorité des enseignants ont déclaré que leurs élèves ne s'expriment que dans la langue française, en niant tous recours par leurs élèves à l'arabe classique, bien

Analyse des données

que nous avons vu que la plupart des enseignants ont évoqué que l'emploi de l'emprunt à l'arabe a un effet positif sur l'apprentissage de la langue française en justifiant leurs réponses par la déclaration que le rôle principal de l'emprunt à l'arabe est de réaliser la compréhension et faciliter l'apprentissage et aider l'élève à mieux comprendre et à mieux imaginer et à mieux s'exprimer.

En revanche, le recours à l'emprunt à l'arabe ne renvoie pas au niveau faible des élèves mais il représente un chemin que tout le monde doit le traverser pour arriver au but voulu, du coup l'emploi de l'emprunt est utilisé même devant des élèves d'un niveau moyen ou élevé.

Malgré que les enseignants se sentent à l'aise en parlant uniquement le français. Ils recourent parfois à l'emploi de l'emprunt à l'arabe quand ils ont besoin de lui. En effet l'emprunt à l'arabe est considéré par la majorité des enseignants de français comme étant un support pédagogique facilitant le processus enseignement/apprentissage en dépit de la recommandation de l'inspecteur de matière pour éviter l'utilisation de l'arabe, dans la mesure où il y en a qui sont satisfaites à cette recommandation, par contre il y en a ceux qui ne les sont pas.

Pour la majorité des enseignants enquêtés, le recours à l'arabe ne signifie pas que l'enseignant se sent par l'insécurité linguistique, mais il y avait des raisons qui lui sous-tendent comme par exemple pour combler un manque linguistique lorsqu'ils ne trouvent pas de mots ou d'expressions appropriées, ou pour faciliter l'intercompréhension.

En effet le recours à la langue maternelle en classe de FLE se fait souvent dans les établissements scolaires en zones rurales où il ne se fait de telle manière en zones urbaines, cela revient selon les enseignants enquêtés à l'environnement social et familial ou l'élève vivait et le niveau éducatif des parents et leurs degré de maîtrise de cette langue étrangère.

2. Analyse des enregistrements

Introduction

Dans cette partie nous allons procéder à l'analyse détaillée des enregistrements que nous avons réalisés tout au long de notre recherche. C'est en fonction du tableau dressé dans le premier chapitre de la partie pratique qui regroupe 126 emprunts à l'arabe que nous classerons ces unités lexicales relevées des enregistrements constituant notre corpus, selon : les langues, les catégories et les domaines d'utilisation.

2.1. Classification des emprunts selon les langues

Les langues	Les Mots empruntés à l'arabe	Le nombre	Le pourcentage
Arabe classique	- awal , ouledha , moufalimatak , djemafa, soukoun, Orange, kouffin, qoffa, les cerises, abricots, la banane, les aubergines, les artichauts, l'badinjan, elyorchouf, essouq souk, karaz, baraqoq, ardi chawki, fête du mouloud, le mouloud, elmawlid ennabaoui echarif, le prophète Mohammed, Şalla Allaho Şalayhi wa sallam, Şalayhi Şalato wa salam, le henné, elmawlid echarif, le mawlid ennabaoui, taqlidia, chemise, seroual, loubia, kelb, la gazelle, elyazala, haje, hayya, bardaŞ, byel, giraf, zarafa, youm elŞilm, belŞarbia, el arbi ben lamhidi, allama, l'allama Abd elhamid ben badis, l'algerie, algérien, bled, bachir el Ibrahimi, tamar, abni, la fête de l'Aïd el adha, la fête de l'aïde el-fitr, achoura, rabiŞ al awal, kalima , guitar, pharaon, firaŞawn, hadith, les musulmans, coran, dou- el hidjja, sacré, elachhor el horm (les mois sacrés), radjab, dou- l-	81	64%

Analyse des données

	qaṣda, mouḥarram, nabi, Moussa, ṭboul, tambours, masque, belamaziya, ḥalwa, rif, oued, djebel, ṭariq.		
Arabe dialectal	walou, walou- walou, makanch, chouia, kif- kif, saḥit, lbenène, couscous, ḥrira, makrout, l'barboucha, chorba, makroud, rfiss, lbayrir, lambardja, chakhchoukha, ṭamina, rechta, tarbouche, seroual loubia, babouche, barnous, bézef, Tiaret, qasantina, Constantine, Tunisie, Jijel, Tamanrasset, makanchou, yallah, si (sidi), fissaṣ, wech, zoudj, tassouṣa, yennayer, berbère, Bejaïa, bouira, tizi-ouzou, zornas, safnedj, diar	45	36%
Total	/	126	100%

Tableau 19 : classification des emprunts selon les langues

Le tableau ci- dessus nous montre que la langue arabe que ce soit l'arabe dialectal (algérien) ou l'arabe classique, a fourni une masse considérable d'unités lexicales au lexique français, d'ailleurs l'arabe classique prend la première position avec un nombre de 81 emprunts de notre corpus, qui correspond à 64%, tandis que l'arabe dialectal se contente de 45 mots, soit 36% de notre corpus . Là, nous voyons que la thématique de la leçon pourrait avoir un impact direct sur le choix des enseignants entre l'emprunt à l'arabe classique et l'emprunt à l'arabe dialectal.

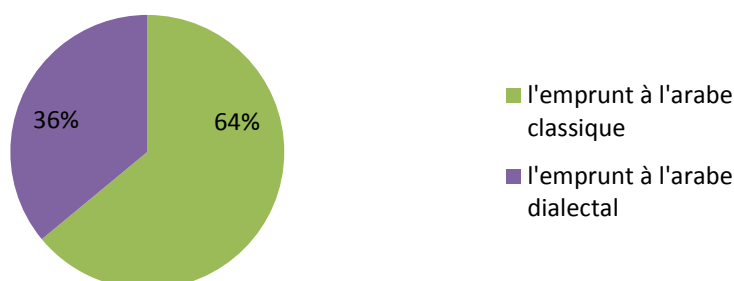


Figure N° 17 : représentant la classification des emprunts selon les langues

Analyse des données

Commentaire : D'après le pourcentage figurant dans la Figure, nous arrivons à déduire que l'arabe classique représente la langue dominante qui a fourni le plus grand nombre d'emprunt avec un pourcentage estimé à 64% de notre corpus, c'est plus de la moitié, ce qui signale que l'emprunt à l'arabe classique circule d'une manière fréquente dans les pratiques langagières des enseignants de français par rapport à l'arabe dialectal qu'est peut-être n'est pas convenable pour l'explication de la leçon.

2.2. Classification des emprunts selon les types

Catégories d'emprunt	Mots empruntés à l'arabe	Nombre	Pourcentage
Emprunt lexical	awal, walou, walou-walou, ouledha , ,macanch,chouia, , soukoun, Orange , couffin, , ki-kif, qoffa , cerises , abricots , bananes , aubergines,artichauts, essoq, souk, karaz, l'benène, barqoq ,badindjan – ardi chawki, , elxorhouf ,la fête, du mouloud ,le mouloud, elmawlid ennabaoui echarif, le prophète Mohammed, CousCous, makrout, le henné, elmawlid echarif, le mawlid ennabaoui, taqlidia, l'barboucha, chorba, makroud, rfiss, lbayrir, lambardja, chakhchoukha, tamina, rechta, tarbouche, la chemise, seroual,loubia, seroual loubia,la babouche, bernous, kelb, la gazelle, elyazala ,bézef, , haje, ,byel, girafe,zarafa, Elarbi ben lamhidi , allama, l'allama Abd elhamid ben badis, Tiaret, qasantina, Constantine, Tunisie, Jijel, Tamanrasset, l'Algérie, algérien, bled, Bachir el Ibrahimi, makachou, yallah, si (sidi), abni , la fête de l'aïd el adha, la fête de l'aïde el-fitr, Achoura, , wech, zoudj,	107	85%

Analyse des données

	kalima , guitar, sacré, , radjab, nabi, moussa, pharaon, , hadith, les musulmans, , coran, berbère, yennayer, béjaïa, bouira, tizi-ouzou, belamaziya, zornas, tambours, tboul, , masque, safnedj, diar,tamar, rif, djebel, oued, tariq.		
Emprunt syntaxique	/	0	0 %
Emprunt phonétique	fissaɤ , firaɤawn , tassouɤa , elachhor el ħorm, moharram , doul qiɤda , doul hidjja,ħrira,ħayya, mouɤalimatak, el youm elɤilm, belɤarbia, djmaɤa, bardaɤ,ħalwa, rabiɤ al awal, Ṣaħit, Ṣalla Allaho ɤalayhi wa sallam, ɤalayhi Ṣalato wa salam.	19	15 %

Tableau N° 20 : Classification des emprunts selon les types

Par le biais de tableau examiné au-dessus, nous constatons que notre corpus qui comporte 126 lexiques d'origine arabe sont subdivisés seulement en deux catégories de l'emprunt dans la mesure où nous constatons que l'emprunt lexical a le taux le plus élevé avec un pourcentage estimé à 85%, qui renvoi à 107 mots d'origine arabe, d'ailleurs nous comptons 19 mots appartenant à la catégorie de l'emprunt phonétique, avec un pourcentage estimé à 15%. Quant à la dernière catégorie à savoir l'emprunt syntaxique, il ne figure pas dans notre corpus.

Analyse des données

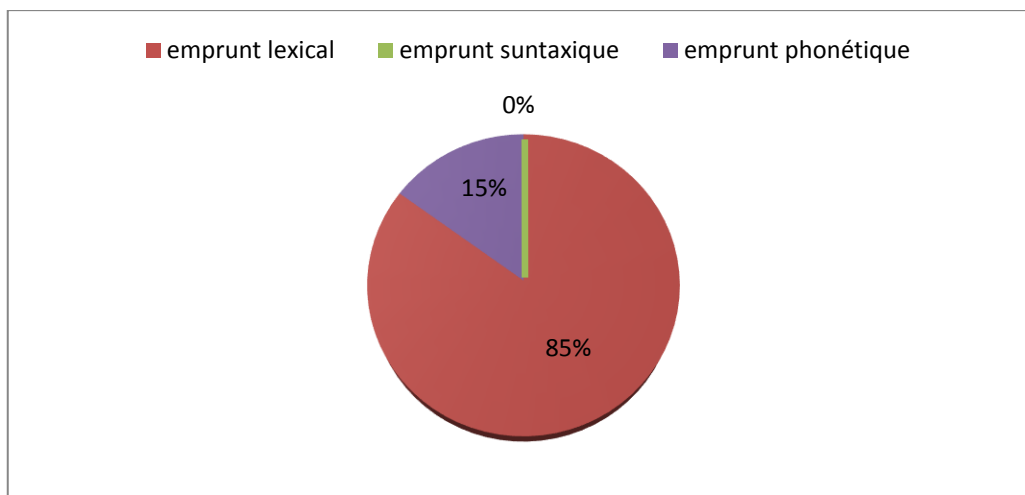


Figure N°18 : représentant la Classification des emprunts selon les types

Commentaire : La figure ci-dessus nous montre que l'emprunt lexical a le plus haut pourcentage avec 85%, puis l'emprunt phonétique avec un pourcentage de 15%. L'emprunt syntaxique, quant à lui, est totalement absent (0%). En effet, l'emprunt lexical représente la ressource principale dans laquelle les enseignants de français puisent au cours de leur tâche d'enseignement avec un recours de temps à autre à l'emprunt phonétique. Cela revient probablement à l'utilité et la fluidité de ces deux types.

3.3. Classification des emprunts selon les domaines d'utilisation

Domaine d'utilisation	Mots empruntés à l'arabe	Nombre d'emprunts	Pourcentage
La religion	la fête du mouloud, le mouloud, elmawlid ennabaoui echarif, le prophète Mohammed, Şalla Allaho Şalayhi wa sallam, Şalayhi Şalato wa salam , elmawlid echarif, le mawlid ennabaoui, la fête de l'Aïd el adha, la fête de l'aïde el-fitr, Achoura, rabiŞ al awal, dou-l-ħidjja, sacré, elachhor el ħorm (les mois sacrés), radjab, dou- l- qaŞda, mouħarram,	26	21%

Analyse des données

	nabi, moussa, pharaon, firɣawn, hadith, les musulmans, tassoufa, coran.		
La flore et la faune	Orange, cerises, abricots, bananes, aubergines, artichauts, karaz, l'benène, barqoq, badinjan, arđi chawki, elɣorchouf, kelb, gazelle, elyazala, haje, ĥayya, byel, girafe, zarafa, loubia, tamar.	22	17%
L'art et la culture	Couscous , ĥrira, makrout, le henné, taqlidia, l'barboucha, chorba, makroud, rfiss, l'baryrir, lambardja, chakhchoukha, tamina, rechta, tarbouche, la chemise, seroual loubia, seroual, la babouche, bernous, guitar, yannayer, zornas, tambours, tboul, safnedj	26	21%
Evènements et personnages révolutionnaires	Youm el ɣilm, (youmel ilm), allama, Elabachir El Ibrahimi, l'allama Abdelhamid ben badis, El Arbi ben lamhidi.	5	4%
Les toponymes	L'Algérie, Tiaret, qasantina, Constantine, Tunisie, Jijel, Tamanrasset, Bejaia, Bouira, Tizi-Ouzou	10	8%
Domaine social	Awal, walou, walou-walou, ouledha, mouɣalimatak, makanch, chouia, djmafa, soukoun, couffin, belɣarbia, kif-kif, qoffa, essoq, souk, sahit, bézef, badraɣ, bled, makachou, yallah, si(sidi),abni, fissaɣ,wech, zoudj, kalima, berbère,	37	29%

Analyse des données

	masque, diar, ħalwa, rif, djebel, oued, tariq, belġarbia, belamaziyiia.		
Total	/	126	100%

Tableau N°21 : Classification des emprunts selon les domaines d'utilisation

A partir du tableau ci-dessus, nous remarquons que la plupart des mots empruntés à l'arabe sont des mots ordinaires que nous utilisons dans la vie de tous les jours. Nous les entendons quotidiennement dans la rue, et dans les milieux scolaires. Le domaine social représente un pourcentage de 29 % ; c'est-à-dire 37 mots de notre corpus. Ensuite, nous trouvons dans la deuxième position deux registres à savoir : celui de la religion, et celui de l'art et de la culture avec un pourcentage de 21% respectivement, ce qui renvoie à 26 mots de notre corpus pour chacun des deux registres ; c'est-à-dire un total de 46 mots. Cela revient à la thématique traitée dans les leçons données aux élèves de troisième année comme nous avons déjà indiqué auparavant ; les cours en matière de français traitant de sujets relatifs à la religion et à la culture algérienne, et notamment les leçons contenues dans le manuel de français de quatrième année. Ces cours nous ont bien servi au cours de la collecte des données, étant donné que toute une séquence parle des fêtes religieuses comme : la fête du mouloud, Achoura,... et la fête du nouvel an berbère « yannayer ». Dans cette séquence, on rencontre un nombre considérable d'emprunts à l'arabe qui traduisent la culture et les traditions algériennes comme : les plats et les vêtements traditionnels.

Ex : Le tarbouche, bernous, seroual loubia...etc.

Nous pouvons également citer quelques emprunts qui sont relatifs à la religion, tel que : Coran, Aïd el-adha, Aïd el- fitr, Achoura, la fête du mouloud...etc.

Par-là, on trouve que les enseignants de français ont eu recours à l'emprunt à l'arabe pour expliquer une réalité algérienne et pour relater et dénoter une fête religieuse, compte tenu de l'impossibilité de traduire ces unités lexicales en langue française. En troisième ordre, vient le registre de la flore et de la faune avec un pourcentage estimé à 17% qui renvoie à 22 mots de notre corpus. Nous remarquons que certains mots qui appartiennent à ce registre sont pris tels quels c'est -à-dire en langue originale, à savoir la langue arabe dans la mesure où ils n'ont subi aucune modification. renvoyant à l'état du mot arabe avant d'être lexicalisé et adapté au lexique de la langue emprunteuse à savoir le français.

Analyse des données

Par exemple : (barqoq-abricot), (cerises- karaz), (zarafa- girage), (elyazal- gazelle)

En quatrième ordre, nous avons le registre de toponymes, avec un pourcentage de 8% représentant 10 mots de notre corpus. En dernier ordre, nous avons le registre d'évènements et personnages révolutionnaires avec un pourcentage de 4%, soit 5 mots. Ce taux est bas par rapport aux taux des autres registres. En effet, ce thème a été abordé par l'enseignante au début de la séance et ne faisait pas partie du cours qu'elle allait présenter. Elle a donc voulu parler du «jour du savoir », étant donné que ce jour-là a coïncidé avec la date du 16 avril 2019 qui commémore le jour du savoir. Par-là, l'enseignante voulait tester les connaissances de ses élèves à propos de cet évènement à travers des questions qu'elle leur a posées et voulait leur expliquer ce que représente ce jour-là et à qui réfère –il ?

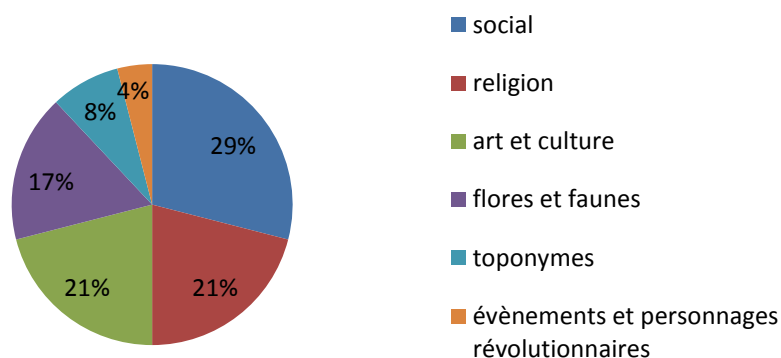


Figure N° 19 : représentant la classification des emprunts à l'arabe selon les domaines d'utilisation.

Commentaire : Nous remarquons dans la figure ci-dessus que le plus haut pourcentage est celui du domaine social estimé à 29%, suivi des deux domaines de la religion, d'une part, et de l'art et la culture, d'autre part, avec un pourcentage de 21%. Le domaine de la flore et de la faune est représenté par un pourcentage de 17%, puis celui des toponymes avec un pourcentage de 8%, et enfin le domaine des évènements et des personnages révolutionnaires avec un pourcentage bas estimé à 4%.

3. Analyse lexico-sémantique :

Après avoir classé les unités lexicales empruntées à l'arabe que nous avons relevé d'enregistrements selon les langues, les catégories et les domaines d'utilisation, nous allons procéder au processus d'une analyse lexicale et sémantique en appuyant sur la

parties théorique qui est consacré à l'élément théorique intitulé : Les intégrations et les adaptations de l'emprunt linguistique.

3.1. Analyse selon la formation de l'emprunt

Certains emprunts linguistiques, avant d'être intégrés d'une manière définitive dans le système de la langue emprunteuse, doivent passer par une transformation et un ajustement au niveau de la forme et le sens simultanément ou indépendamment, en ajoutant des affixes, des déterminants, en accompagnant également le mot emprunté avec des adjectifs, des adverbes à savoir la composition. Dans cette première partie, nous avons :

3.1.1. La dérivation

Elle sert à la formation de nouveaux mots, à la création lexicale, par l'adjonction à une base, un affixe (préfixe au début, suffixe en fin du radical.

Le préfixe : Le mot emprunté contient un préfixe avant la base du mot

Exemple : anti-islam

Le suffixe : est ajouté en fin de mot emprunté

Exemple : le suffixe « iste » se joint au mot islam, nous fournit une nouvelle dérivation au mot de la manière qu'il devienne « islamiste » ainsi le même mot emprunté « islam » lorsque l'on ajoute le suffixe « ique », il devient « islamique » comme : L'école islamique.

Le même suffixe « ique » ajouté au mot coran, nous donne un nouveau lexique qui est « coranique » ex : école coranique.

« oui » le suffixe « oui » ajouté au mot « nabi » , ce dernier devient « nabaoui » , avec la chute de la lettre « i » et en le remplaçant par « a », comme dans l'exemple : El moulid ennabaoui echarif, dans cet exemple, on constate que le mot emprunté a changé sa catégorie grammaticale, en se transformant d'un substantif « nabi » à un adjectif « nabaoui », donc on constate qu'il ya une mutation de la catégorie grammaticale, ce type de dérivation s'appelle la dérivation exocentrique.

Le suffixe « ien » ajouté au mot « Algérie », ce dernier devient « Algérien ».

3.1.2. La composition : selon le wiktionnaire: « (linguistique) juxtaposition de deux mots existant déjà dans une langue pour en former un nouveau, c'est un procédé de création lexicale consiste à combiner deux bases lexicales afin de construire un nouveau mot. »¹

Dans notre cas, la composition pourrait être entre : arabe- arabe, français- arabe. arabe- arabe :

Combinaison de deux unités lexicales d'une même langue, en l'occurrence, l'arabe.

1- « l'aïd el- fitr » (En17) : c'est un mot composé de deux mots d'origine arabe « Aïd » عيد, et « el- fitr » الفطر

2- « l'aïd el- adha » (En17) : c'est un mot composé deux mots d'origine arabe

« aïd » عيد , et « el- adha » الأضحى

3- « dou-l- qaŕda » (En19) : c'est n mot composé de deux mots d'origine arabe :

« dou » ذو, et « el-qaŕda » القعدة

4-« dou-l- ħidjja» (En19) : c'est n mot composé de deux mots d'origine arabe :

« dou » ذو, et « l'ħidjja » الحجة

5-« rabi3 al awal » (En17) : mot qui se compose de deux mots qui ont l'origine arabe :

« rabi3 » ربيع et « el awal » الأول

6-seroual loubia (En8) : mot composé de deux mots arabes : « serwoual » سروال et

« loubia » لوبيا

7-youm el 3ilm (youm el film) (En16) : mot composé de deux mots : « youm » يوم, et el

film (ilm) العلم.

3.1.3. La distribution

Les formes distributionnelles en arabe sont formées par la sérié suivante : déterminant + non + adjectif

¹ Wiktionnaire : dictionnaire en ligne, disponible sur le lien Internet : <https://fr.wiktionary.org/wiki/composition>.

Analyse des données

Il existe d'autres formes comme : déterminant+ substantif + nom propre ;
Déterminant + substantif+ adjectif

Il ya des formes qui n'existent pas dans le système linguistique arabe, mais qui existent dans les systèmes linguistiques anglais et français comme : déterminent+ adjectif +substantif.

Exemples : - le mawlid ennabaoui(En7) – dét+ N+ adj

- un allama algerien(En16) – dét+ sub + Adj

-l'allama Abdelhamid ben Badis(En16) – dét+ Sub.+ N.P(nom propre)

- le prophète Mohammed(En7) – dét+ Sub.+nom propre

- un grand allama (En16) – dét+ adj+ Sub.

3.1.4. L'emprunt d'une suite de mots

Il ya des formes qui ne s'intègrent pas à la langue française

Exemple n°1 : Şalla allaho ŧalayhi wa sallam(En7), c'est une expression n'est pas intégrée à la langue française de référence, mais elle est utilisée par les locuteurs algériens, elle signifie « que la prière et le salut d'Allah soient sur lui »

Exemple n°2 : yallah(En16) ou bien ya Allah, qui veut dire en arabe algérien allez –y ou bien dépêchez-vous.

Exemple n°3 : ŧalayhi Şalato wa salam(En7), c'est une expression qui désigne « que la prière et le salut d'Allah soient sur lui ».

Exemple n°4 : « bismillah » : expression qui veut dire « au nom d'Allah » en langue française, d'ailleurs dans la culture islamique, cette phrase se dit avant de commencer tout travail comme : le manger, le boire, avant de faire ses ablutions...etc.

Il ya d'autres expressions qui ne se trouvent pas dans notre corpus mais doivent être signalés comme :

L'expression « Allah yarahmah » qui veut dire « qu'Allah bénisse son âme » ou «qu'Allah lui accorde sa miséricorde ». Cette expression se dit à l'occasion de la mort ou le décès d'une personne dans la religion de l'islam, alors au lieu de traduire cette

expression en langue française. Les locuteurs musulmans préfèrent de garder l'expression telle quelle en langue arabe, pourvu qu'elle est écrit en orthographe de la langue emprunteuse à savoir la langue française, cela pour but de conserver la spécificité du sens et être attaché au contexte pour ne pas sortir du cadre dans lequel se dit cette expression.

L'expression « In cha Allah » : qui veut dire « si Allah le veut » cette phrase se dit tout d'abord lorsque nous voulons d'Allah de réaliser notre souhait, sinon pour exprimer notre soumission à la volonté d'Allah en laissant les choses comme Allah les veut passer.

3.1.5. La détermination

L'ajout de déterminants qu'ils soient définis ou indéfinis avant le mot emprunté est très nécessaire pour spécifier le genre et le nombre du mot emprunté et afin de savoir s'il garde son genre dans la langue cible, et comment il est transformé au pluriel ou au singulier dans la langue emprunteuse.

Nous allons exposer en premier lieu les déterminants définis : « le ; la, les, l' » qui sont présents dans notre corpus.

Exemples :(En16) l'allama ;(En7) le mouloud ;(En 20) les zornas ;(En19) le nabi ;
(En6) la banane

Parfois, le mot emprunté garde la détermination originale : el ou bien al

Exemples : elmawlid (En7), el fitr (En17) el adha (En17), al awal (En17), el ilm(En16)

Parfois, le mot emprunté ne garde pas son genre

Exemples : le henné (En7) ; La chemise (En8)

Quant aux déterminants indéfinis que les enseignants de français utilisent lors de leur parler en classe, ils sont employés pour préciser le genre et le nombre d'un mot non- déterminé.

Exemples : un allama algérien (En16) ; Des zornas (En20)

Lorsqu'un mot commence par une voyelle, c'est le cas de mot « allama » qu'est cité dans l'exemple ci-dessus, il est obligatoire d'utiliser un déterminant défini qui convient.

L'on remarque également que certains emprunts ont placé avant eux des adjectifs possessifs.

Exemple : notre bled (En16)

Toutefois, il arrive que le mot emprunté unit les deux systèmes : arabe et français de la manière que le mot emprunté aurait la forme d'un mot au pluriel, cependant qu'il est en fait reçu dans la langue emprunteuse dans le sens d'un mot singulier. Exemple : clebs.

Ce que nous remarquons à propos de mot « clebs » qu'il contient le « s » de pluriel, voire il signifie en langue arabe « un groupe de chien », donc il nous semble qu'il est au pluriel, alors qu'il est en fait intégré dans la langue receveuse dans le sens d'un mot singulier.

Des fois le mot emprunté désigne le pluriel lorsqu'il unit les deux systèmes : arabe et français. Exemple : les musulmans (En19)

3.1.6. L'adaptation phonologique et graphique

Il s'agit de substituer un phonème ou plus qui n'existe pas dans la langue emprunteuse par un autre phonème.

Exemples : qoffa قفة (En6), la consonne (q) est substitué par la consonne (c) et devient couffin, avec un son nasal à la fin.

ʕallama علامة (En16), la consonne pharyngale ʕ en français, tend à être remplacée par une voyelle ou simplement disparaît, il devient : uléma ; ouléma

ħalwa (halwa) حلوى () la semi- voyelle /w/ est remplacé par la consonne voisée /v/ il devient halva

makanch (En16) مكانش la chute ou la suppression de la consonne /n/ il devient macache.

3.2. Analyse selon la sémantique de l'emprunt

L'emprunt peut conserver et garder son sens ou prendre des sens différents dans la langue emprunteuse étant donné qu'il pourrait désigner des sens qui ne sont pas identiques à ceux désignés par la langue source.

➤ Restriction de sens

Exemple : kalima (kalimat) : en arabe l'emprunt « kalimat » provient de l'arabe كلمات qui signifie « paroles », une fois le mot « kalimat » est intégré en langue française, il n'a plus signifié « les paroles » comme en arabe, de ce fait, le sens est orienté vers « le septième mois du calendrier bahá'í, correspondant à la période du 13 au 31 juillet du calendrier grégorien² ».

➤ Extension de sens

Exemples :

1-le mot allama (ouléma, ulléma) porte au moins deux significations

- un docteur de loi
- le théologien musulman

2- le mot souk port deux significations :

- un grand marché couvert
- un grand désordre ou bruit, vacarme

3- Bled comporte plusieurs significations :

- Pays
- région rurale isolée en Afrique du Nord
- Petit village
- (argot), (désuet), (au singulier) : ensemble des délinquants et des criminels

➤ Spécification de sens

Exemples : Aïd el-Adha, Aïd el-fitr, Achoura, coran, cerises, abricots, tarbouche, Couscous, walou, chouia...etc. L'on remarque que la plupart des emprunts que nous avons collectés au cours de notre quête ont gardé leurs sens, cela revient probablement à la spécificité de sens qu'ils portent.

² « kalimat », Wiktionnaire, dictionnaire en ligne, disponible sur le lien Internet « <https://fr.wiktionary.org/wiki/kalimat> ».

4. Les raisons de l'emploi de l'emprunt à l'arabe par les enseignants de français

Les emprunts existent depuis qu'il y a des langues et que les humains communiquent entre eux, c'est un phénomène reconnu depuis longtemps, qui résulte d'un métissage linguistique se fait entre deux langues ou plus, dont il contribue à l'enrichissement de la langue emprunteuse, c'est un phénomène qu'il ne s'emploie pas en vain, mais il y avait des raisons qui lui sous-tendent. A travers l'analyse de notre corpus, nous sommes arrivés à en connaître certaines.

En premier lieu, le rôle premier de l'emprunt est de désigner un référent, un objet ou un concept nouveau provenant d'une autre culture et qui n'a pas encore de dénomination. L'élément lexical est alors introduit avec la chose qu'il désigne, c'est le cas des enseignants de français au moment où ils parlent d'une réalité algérienne ou dénotent la culture et la civilisation arabo-musulmane du pays l'Algérie, en décrivant les différentes traditions qu'on fait à l'occasion de ces fêtes où ils trouvent une difficulté pour trouver un équivalent ou un synonyme dans la langue d'accueil, donc ils recourent à l'emprunt à l'arabe.

Exemple : les fêtes religieuses et la fête de yannayer (aïd el-fitr, aïd el adha, mawlid, yannayer, berbères, mouharram, achoura, le nabi, moussa, coran , le henné...etc).

En deuxième lieu, lorsque on parle des plats traditionnels qui font partie de la gastronomie comme : couscous, bayrir, chakhchoukha, safnedj, tamina, rechta, lambardja...etc. On ne peut pas les traduire en langue française, c'est pourquoi ils recourent à l'emprunt à l'arabe. Ainsi les habillements traditionnels. Exemples : babouche, tarbouche, barnous, seroual loubia...etc

Alors ces emprunts stylistiques qui désignent des références qui existent dans la culture algérienne, mais aux quelles une dénomination en français donne une valeur et une connotation étrangères, de ce fait la seule solution qu'on doit l'appliquer c'est le recours aux termes arabes. Ainsi le français ne couvre pas la même réalité qu'en arabe, ils n'ont pas la même profondeur concernant le sens ou la connotation du mot.

Donc, il ne s'agit pas d'une question de statut des langues ; on veut parler la langue que l'on juge plus prestigieuse que la nôtre , mais en l'occurrence c'est une

Analyse des données

question de besoin, d'une nécessité, et d'un dernier choix qu'ils doivent le prendre afin de combler une lacune lexicale ou pour lever un malentendu, que rencontre l'élève au cours de l'apprentissage de la langue française. Que l'affirme C. LOUBIER : « on dit d'un emprunt qu'il comble une lacune linguistique lorsque il permet de nommer une réalité concrète ou abstraite, qui n'as pas encore de désignation. »³

C'est pourquoi nous remarquons que les enseignants ont fait référence à l'emprunt à l'arabe comme chouia, wech, bézef, makanch, bled, rif, djebel...etc. Alors les enseignants de français ne font pas le recours à l'emprunt à l'arabe pour la raison de suivre le phénomène de mode parce que, là dans un milieu scolaire, l'objectif principale et la responsabilité qu'assume l'enseignant sera toujours de créer et de réaliser une intercompréhension et une assimilation des cours.

En Algérie, les écrivains et les journalistes se servent du français et ils l'adaptent aux compétences linguistique de leurs lecteurs respectifs, cette écriture libre, sans chaînes leur permet de marquer leur langue où on trouve trop souvent dans leurs culture algérienne, c'est le même cas pour les enseignants de français , ils recourent à l'emprunt à l'arabe lors de l'enseignement de français en classe avec leurs élèves pour expliquer et dénoter la culture et la civilisation arabo- musulmane et algérienne.

On remarque également que les noms de certains animaux et certains fruits sont intégrés en français après des modifications qui leurs subissent au niveau morpho-syntaxique et phonologique et Figure comme : abricots, cerises, artichauts, aubergines, orange, gazelle, haje, kelb (clebs), girafe...etc. Tous ces mots sont intégrés dans les paroles d'une enseignante au cours de sa présentation de la leçon, où nous avons remarqué que l'enseignante suit ces emprunts par une traduction à l'arabe afin que les élèves se rendent compte aux ressemblances qui se trouvent entre les deux langues à savoir le français et l'arabe. Donc à travers cet exemple on peut dire que le recours à l'emprunt à l'arabe par les enseignants de français facilite parfois l'apprentissage grâce à ces ressemblances entre les deux langues.

En outre, une autre raison qui réside derrière la référence aux emprunts c'est l'économie linguistique où l'enseignant choisi d'utiliser un mot bref en arabe qui est

³ - LOUBIER.C,Op. cit, p.42

apte à expliquer l'information sans retourner à chercher une expression longue en français.

Par conséquent, l'emprunt pourrait être considéré comme une méthode et une technique effective abordée par la plupart des enseignants de français en classe notamment en cas d'une incompréhension de l'élève.

Bref, les enseignants de français recourent à emprunter à l'arabe pour l'un de ces raisons soit pour combler des lacunes lexicales lorsqu'ils ne trouvent pas de mots et d'expressions appropriées, sinon pour faciliter le processus enseignement/ apprentissage étant donné que le recours à l'arabe en générale à leurs yeux constitue un support pédagogique facilitant la tâche d'enseignement et d'apprentissage.

Synthèse

Afin de faire une synthèse générale et une conclusion qui englobe toute l'analyse de ce deuxième volet de la partie pratique consacrée à l'analyse des enregistrements ; il faut s'appuyer sur les résultats obtenus à partir de l'analyse, qui sont résumés comme suit :

1)- le classement des emprunts selon les langues à savoir l'arabe standard et l'arabe dialectal, dont nous avons remarqué que les mots empruntés à l'arabe classique (l'arabe standard) sont les plus dominants avec un total de 81 mots tandis que 45 mots sont empruntés à l'arabe dialectal.

2)- quant au classement des emprunts selon les différentes catégories, nous avons trouvé que l'emprunt lexical est le type dominant dans notre corpus, avec un pourcentage de 85 % qui renvoie à 107 mots de nombre total de mots constituant notre corpus, d'ailleurs nous comptons 19 mots appartenant au deuxième type étant l'emprunt phonétique en tenant compte de l'absence totale de l'emprunt syntaxique.

3)- Finalement, nous avons classé les emprunts selon les domaines d'utilisation qui sont : religion, flore et faune, art et culture, toponymes, événements et personnages révolutionnaires, et domaine social, où nous avons constaté que les emprunts appartenant au domaine social sont les plus dominants avec un pourcentage de 29%. Après on trouve celle de la religion et celui de l'art et la culture avec un pourcentage de 21% pour chaque domaine. Ensuite les flores et les faunes avec un pourcentage de 17%,

Analyse des données

et avant dernier on trouve les toponymes avec un pourcentage de 8% et à la fin, les évènements et les personnages révolutionnaires avec un pourcentage estimé par 4%.

4)- En ce qui concerne l'étude lexico- sémantique, nous avons remarqué que le mot arabe a subi des modifications aux différents niveaux : lexical, sémantique, phonologique et morphologique avant d'être intégré au lexique français.

5)- A partir de toute l'analyse que nous avons réalisé dans la partie pratique, nous avons pu déduire que les enseignants de français font le recours à l'emprunt à l'arabe afin de combler un manque linguistique et d'aider les élèves à comprendre et assimiler les cours, du coup ils appuient sur cette technique vu qu'elle leur facilite la tâche d'enseignement.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

On observe souvent que les langues ne peuvent se satisfaire à elles –mêmes, dans la mesure où elles ne peuvent répondre à tous les besoins de communication de leurs utilisateurs sans emprunter à d'autres langues. Rien de plus normal en effet que des mots d'une langue contribuent à dynamiser un autre système linguistique en s'ajoutant aux ressources de celui –ci. Il en est ainsi pour le français qui, au cours de son histoire, a emprunté à différentes langues entre autres l'arabe classique et l'arabe dialectal, ce qui se manifeste dans le parler des locuteurs algériens, et plus précisément dans les pratique langagières des enseignants de français au primaire qui sont marquées par la récurrence élevée de ce phénomène étudié à savoir l'emprunt à l'arabe. Ce dernier représente d'ores et déjà un signe d'implantation des cultures et non seulement des langues. C'est un pont qui relie entre les langues à travers lequel traversent les cultures et les traditions des pays de la manière qu'elles deviennent identifiées et reconnues dans la langue emprunteuse.

Grâce à notre travail de recherche qui a eu pour objectif de mesurer les taux d'utilisation des emprunts à l'arabe chez les enseignants de français, ainsi que de rechercher les raisons et les facteurs derrière ce recours à l'emprunt à l'arabe, nous avons obtenu un résultat qui fait état que les enseignants de français recourent de temps à l'autre à se servir de mots d'origine arabe afin de répondre à leurs besoins communicationnels et exactement professionnels.

Après dépouillement de notre questionnaire, et après avoir décortiqué les données collectées des enregistrements, nous pouvons déclarer que l'arabe classique avait fourni un nombre considérable d'emprunts par rapport à l'arabe dialectal ou l'arabe algérien. Vu qu'il s'agissait d'un milieu scolaire où les enseignants de français recourent parfois à l'arabe standard plus fréquemment qu'à l'arabe dialectal et que les leçons données aux élèves de troisième et de quatrième années ont un rapport avec la culture arabo- musulmane ; l'arabe classique se trouve le plus convenable et adéquat à véhiculer l'information aux élèves par les enseignants de français. Par conséquent, l'arabe classique a le taux le plus élevé.

Par le biais des tableaux examinés pour le classement des emprunts à l'arabe, nous avons pu constater que la plupart des emprunts attestées dans le parler des enseignants de français se sont de type lexical. Ils semblent les plus productifs et les plus dynamiques d'un point de vue lexical en dépit de l'existence des certaines expressions entières, de plus on a remarqué que l'enseignant de français recours parois à l'emprunt phonétique. Un autre phénomène que nous l'avons remarqué à coté de l'emprunt linguistique au cours de note

Conclusion générale

quête à savoir l'alternance codique, qui est très remarquable dans les productions verbales des enseignants de français.

Nous constatons au terme de l'analyse élaborée sur les emprunts collectés que, certains mots empruntés à l'arabe sont répétés mais dans leur forme originale c'est-à-dire en langue source en l'occurrence l'arabe classique. Exemples : (7ayya, haje), (qoffa, couffin) , (barqoq, abricot) , (karaz, cerise) , (mouloud, mawlid)...etc.

D'un autre côté, à l'issue de notre analyse linguistique des emprunts classés au tableau, nous avons remarqué que le domaine d'utilisation des emprunts qui nous a donné le plus grand nombre d'emprunt était le domaine social. Après, on trouve celle de la religion et celui de l'art et la culture qui sont à l'égalité avec un même pourcentage, ce dernier domaine a comporté la gastronomie, l'habillement et les instruments musicales, ensuite, on trouve la flore et la faune, et après les toponymes. Finalement les événements et les personnages révolutionnaires.

Les mots empruntés subissent une série de modifications et d'ajustements au niveau phonétique, sémantique, et lexicales ce qui est mentionné dans l'analyse l'lexico- sémantique que nous avons réalisé.

D'ailleurs, il réside plusieurs facteurs derrière le recours à l'emprunt à l'arabe comme nous avons cité auparavant que le facteur majeur qui pousse les enseignants de français à employer des mots d'origine arabe, c'est le besoin et la nécessité de combler une lacune linguistique au moment où ils ne trouvent pas des termes et des mots qui conviennent dans la langue emprunteuse, ainsi en générale pour faciliter le processus enseignement/ apprentissage.

En fin, nous dirons, pour conclure, que nous avons élaboré un modeste travail sur un phénomène qu'est très répandu dans le monde entier à savoir l'emprunt linguistique. Cette étude est délimitée à l'emprunt à l'arabe dans un champ scolaire, ce qui représente une petite partie en comparaison avec son ampleur qui mérite un examen approfondi et qui fera probablement l'objet de recherche de plusieurs futures chercheurs et dans de nouvelles perspectives.

**LISTE DE REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

LISTE DE REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- 1- BAIDER, Fabienne (éd), *emprunts linguistiques, empreintes culturelles*, l'Harmattan, Paris, 2007.
- 2- BANGE, pierre, et al, *l'apprentissage d'une langue étrangère, cognition et interaction*, l'Harmattan, (S.L) collection sémantiques, 2005.
- 3- BEAUDIEU, Pierre, *ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, 1982.
- 4- CALVET, Louis-Jean, *sociolinguistique*, collection: que sais-je ?, PUF, Paris, 2003.
- 5- CHACHOU, Ibtissem, *la situation sociolinguistique de l'Algérie, pratique plurilingues et variétés à l'œuvre*, l'Harmattan, Paris, 2003
- 6- CHERIGUEN, Faudil, *les mots des uns, les mots des autres, le français au contact de l'arabe et du berbère*, CASBAH, Alger, 2002.
- 7- CORDESSE, Joëlle, *apprendre enseigner l'intelligence des langues, à l'école de Babel, tous polyglottes*, Lyon, 2009.
- 8- LABOVE, William, *Sociolinguistique*, Édition de Minuit, Paris, 1976.
- 9- LOUBIER.,Christiane, *de l'usage de l'emprunt linguistique*, office québécois de la langue française, Québec, 2011
- 10- MARTINEZ, Pierre, *la didactique des langues étrangères*, PUF, collection que sais-je ?, paris, 2011.
- 11- MOREAU, Marie-Louise, *sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga, 1997.
- 12- MYRES.J.Maris, *Modalité d'apprentissage d'une langue seconde*, collection champs linguistiques, Edition Duculot, Bruxelles, 2004.
- 13- TALEB EL- IBRAHIMI, Khaoula, *les algérien(s) et leur(s) langue(s)*, EL HIKMA, Alger, 1997.

LISTE DE REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 14- WAGNER, Émmanuele, *langue française, apprentissage du français langue étrangère*, Larousse, Paris, décembre 1970.

ARTICLES ET REVUES

- 1- AMARA, Abderrezak, « *langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ?* », synergies Algérie n°11, 2010, pp.121-125.
- 2- BAHLOUL, Noureddine, « *l'arabe dialectal, Un outil pour une intercompréhension en classe de langue* », synergies Algérie n°4, 2009, pp.255-263.
- 3- BELKACEM, Hind, « *les interférences lexicales d'ordre phonétique de la production écrite d'élèves de terminal* », synergies Algérie, n°4, 2009, PP.281-294.
- 4- BENAZOUZ, Nadjba, « *sociolinguistiques* » (niveau 2^{ème} année LMD), pp.1-34.
- 5- FADEL FARAJ, Saad, « *l'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbale* », "التحول من لغة إلى أخرى من خلال الحوار", pp.178-191.
- 6- ZABOOT, Tahar, « *la pratique langagière de locuteur (s) bilingue(s)* », synergies Algérie n°9, 2010, pp.201-210.

MÉMOIRES ET THÈSES

- 1- ALI-BEN CHERIF Mohammed Zakaria, *l'alternance codique arabe dialectal /français dans de conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/ non-immigrés*, thèse de doctorat de sciences du langage « Sociolinguistique », sous la co-direction de M. BENMOUSSAT Boumediène ; Mme. BILLIEZ Jacqueline, université ABOU-BAKR BELKAÏD, Tlemcen, 2008-2009.
- 2- MEHADA. Amira et YAHIAOUI. Malika, *pratiques langagières et représentations linguistiques chez les locuteurs de la région de Draa El-Gaid*, mémoire de master, Université de Béjaïa, 2016/2017.
- 3- MORSLY, Dalila, *le français dans la réalité algérienne*, thèse de doctorat en linguistique, Sorbonne, Paris 5, 1988.

LISTE DE REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 4- ROUSSI, Maria, *l'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*, thèse de doctorat en linguistique, dirigé par BEACCO, M. Jean-Claude, Université de la Sorbonne nouvelle -paris III ,2009.

SITOGRAPHIE

- 1- « Algérie : *La politique linguistique d'arabisation* », consulté sur le site : www.axL.Cefan.ulval.ca, le 20/02/2019.
- 2- DEROY.L, chap IX : « *Les degrés de la pénétration* », *l'emprunt linguistique*, pp. 215-234, consulté sur le site web : Presses universitaires de Liège : <https://book.openedition.org/pulg/685>, consulté le 28/02/2019.
- 3- KHERBOUCH, Karim , « *le français à l'école primaire : reconcilier le manuel scolaires avec l' élève* », El-WATAN, publié le 21-11-2010, consulté sur le site : https://www.djazairess.com/fr/El_watan/39_30_79, le 22-02-2019.
- 4- MAQTARI, Monal (mémoire en chantier), *les difficultés de l'oral chez les apprenants yéménites arabophones*, consulté sur le site : <https://arlap.hypotheses.org>, publié le 13/12/2014, consulté le 27/01/2019.
- 5- TALEB IBRAHIMI, Khaoula, « l'Algérie: *coexistence et concurrence des langues* », *L'Année Maghreb* [en ligne], 2004, mise en ligne le 08 juillet 2010, consulté,le21/02/2019.URL:<https://Journals.openedition.org/anneemaghreb/305>; DOI:10.4000/anneemaghreb. 305.
- 6- www.esen.education.fr.

DICTIONNAIRES

- 1- DUBOIS, Jean, et al, *dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF, Paris, 2002.

LISTE DE REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES



2- Dictionnaire TFL « *Trésor de la langue française* », informatisé sur : [https://www.le-trésor-de-la-langue.fr/définition/ bilinguisme](https://www.le-trésor-de-la-langue.fr/définition/bilinguisme), consulté le 16/01/2019.

3- Wiktionnaire : dictionnaire en ligne disponible sur le lien Internet : <https://fr.wiktionary.org/wiki/>, consulté le 25/05/2019.

ANNEXES

Conventions de la transcription

Nous avons adopté la méthode de transcription suivante :

Signe	Interprétation	Phonème en arabe	Equivalent en français
(')	Soukoun	ط	ṭ
(*)	Stress	ت	t
Ex : tooout	Allongement de voyelle	ث	θ
xxx	Coupure de parole ou d'idée	ج	J
###	Parler en même temps	ح	ħ
(bruits)	Bruit	خ	X
(silence)	Silence	د	D
(pas de réponse)	Pas de réponse	ض	ḍ
(++)	Pause courte	ع	ʕ
(+++)	Pause moyen	غ	ɣ
(++++)	Pause longue	ق	q
(!!??)	Passage incompréhensible	ك	K
(éclat de rire)	Rire	ز	Z
Les noms propres en gras et majuscule Exemple : RAFIK	Les noms d'élèves	س	S
Lettre en majuscule Exemple : R renvoie à RAFIK	La lettre initiale de nom ou prénom de l'élève	ش	Ch
Eté	Enseignante	ص	Ṣ
Et	Enseignant	ه	H
'E(g)	Elève garçon	و	W
'E(f)	Elève fille	ي	Y
'Evs	Elèves	أو	ou
	Voix haute	إِ	E
	Voix basse	إِي	I
blablabla	Chuchotement		

aaa (balbutiement)	Balbutiement		
xxxxx	passage incomplet (une phrase ou un mot incomplet)		
-l'écriture en gras et entre parenthèses	le passage en arabe, et l'emprunt à l'arabe		
-l'écriture entre les crochets [...]	la traduction en français		

Enregistrement N°01

Ecole : TOUITO Rabia à Aouled Yahia Khadrouche à El-MILIA

Titre de leçon : compréhension et lecture

Classe : 3^{ème} année

Enseignante (1), expérience dans l'enseignement : 10 ans

Séance du matin : 13 h : 00, durée : 45 min Dimanche 3-2-2019

Code texte original

Ete : (**sawadli dihqart mel awal**) [répète moi ce que tu as dit dès le début].

Ete : (**ahqarha bark wa mbaqd nŞahhoha, rouh bark**) [dis-là, il n'y a pas de souci on va la corriger après, vas-y].

'E(g): Février deux mille dix-neuf

Ete : qu'est-ce que nous avons vu la fois passée?++ (**Walou maqrina walou, hayya++ walou- walou ?!**) [rien, nous n'avons rien appris. Allez-y ++ rien de rien ?!]

Ete : quelles sont les animaux, les animaux de la ferme de ++oncle Sliman

Ete : Ah, les petits de la vache, les enfants de la vache, (**ouledha di la vache**) [les enfants de la vache], hein (**rahoulkoum ah**)[l'idée est parti de vos têtes] +++hein, la poule rousse, la vache, les deux vœux (**ouledha di la vache**) [les enfants de la vache] (**ehih**)[oui] et les petits pouxxxxx.

'E(g): (**ŞiŞan**) [poussins]

'Evs : (éclats de rire)

Ete : (**samham ŞiŞan hih mou3alimatK tgoulha ŞiŞan**) [ils sont appelés ŞiŞan oui tu dis à ta maitresse ŞiŞan].

Enregistrement N°02 : (la suite)

Ete : (**hayya**) regardez bien la première image, qu'est ce que vous voyez [allez-y] ?

'E(g): la vache

'E(g): la poule

'E(g): Sliman, Sliman

Ete : Sliman (**dŞahbak**) ? [c'est ton ami ?].

'Evs : (éclats de rire)

'E(g): oncle Sliman.

Ete : oncle Sliman, les autres ? oncle Sliman, la vache, les deux poules xxxxx

'E(f): Zinab

'E(f): un bœuf

Ete : un bœuf d'accord le bœuf, la vache, oncle Sliman, Zineb, les deux ++poules.

Ete : qui peut lire, qu'est ce qu'elle a dit Zineb ?

Ete : (**chowa galat ?**) elle dit quoi ? [elle a dit quoi ?]++ c'est écrit regardez bien

Ete : qui veut lire la phrase ?

'E(f): tu as un xxx

Ete : une

'E(f): une vache ++ et un bœuf

Ete : très bien, c'est une question tu as une vache et un bœuf ?

Ete : combien y a-t-il de syllabes dans le mot « bœuf » combien y a-t-il de syllabes ?

'E(f): deux

Ete : deux, il y a deux syllabes merci, WISSAM a dit il y a deux syllabes, est ce que vous êtes d'accord ?


Ete : deux syllabes, qui dit deux syllabes ? hein, levez la main (**li ygoul**) une seule syllabe, levez la main. [celui qui dit]

'Evs (ne lèvent pas la main)


Ete : **makanch**, merci [il n' y a pas.]

Enregistrement N°03 : (la suite)

Ete : vous connaissez le, je vais supprimer le «F », qu'est ce qu'il me reste ?

Qu'est ce qu'il reste ? 

'E(g): eu / Ø/


Ete : (**toutouha chouia**) oeu / œ / [vous l'allongez un peu] 

'E(f): oeu / œ /


"Evs : blablabla

Ete : vous connaissez le bœuf ? c'est quoi le bœuf ? 

"Evs : (**d'laʃjal**) (c'est le bœuf)

Ete : (**ʃahitou d'laʃjal**) [merci c'est de bœuf] ? 

Enregistrement N°4 : (la suite)

Ete : qui veut lire ce que dit oncle Sliman ,Zineb a posé la question , elle a dit : tu as une vache et un bœuf ? hein oncle Sliman répond ++ qu'est ce qu'il a dit ?, qu'est ce qu'il a dit ? 

Ete : hein (**Aygdankam A djmafa** !) [elle est devant vous la clique !].

Enregistrement n°5 : (la suite)

Ete : hein, le « e » enfin de mot se prononce xxxxx, ne se prononce pas (**yʃoud kima soukoun di Belʃarbia**) [il devient comme le soukoune en arabe].

D : rousses

Ete : très bien, regardez hein, le (S) en fin de mot ne se prononce pas d'accord, et le (X), le (S) et le (x) ne se prononce pas en fin de mot +++ deux pooules roousses (**hayya**) [allez-y].

Enregistrement N°06 :

Ecole : TOUITOU Rabia

Titre de la leçon : lecture et compréhension

classe : 3ème année

Enseignante (1), expérience dans l'enseignement : 10 ans

Séance N°02 du matin à 8 :45, durée 45 min , le mercredi 20/03/2019

Code Texte original

Ete : que représente l'image ? que représente l'image ? qu'est ce que c'est ? hein , qu'est ce que vous voyez ?

A : couffin

Ete : **couffin** très bien,c'est comme en arabe d'accord , en français c'est couffin , en arabe (**hatouhanna belʕarbia**), c'est (**Kif Kif**)[c'est la même chose] hein [vous me donnez le mot en arabe].

'E(g): (**qoffa**) [panier]

Ete : (**Kima qoffa Belʕarbia c'est kifkif**) [comme qoffa en arabe c'est la même chose]

Ete : « papa va au marché, il achète des fruits , **des cerises** , **des oranges** , **des abricots** et **des bananes**, il achète aussi des **aubergines** et **des artichauts** ».

Ete : hein , papa va où ? papa va où ? où va-t-il ? RAFIK

R : papa va au marché

E (g) : moi , (**souq**) [Souk]

Ete : (**souq, sahit, le marché souq et même en français Soouk en arabe souq kifkif**)

D'accord [Souk , merci , le marché Souk et même en français Soouk, en arabe Souq la même chose],ehein , il achète quoi ? achète ça veut dire (**échtara, yachtari**)[il a acheté , il achète], il achète quoi ?

'E(g): (**fawakih**) [fruits]

Ete : (**Sahit fawakih**)(merci , fruits), et quelles sont ces fruits ? donnez moi les noms de ces fruits ?

'E(g): (**l'karaz**) [les cerises].

Ete : (**l'KaraZ sahit, cerises kima bel ʕarbia KaraZ**) D'accord [les cerises, merci cerises comme en arabe KaraZ].

Ete : il achète quoi aussi ?

'E (f) : **la banane**

Ete : **la banane , la banane** , vient de l'arabe d'accord (**jaya man l'ʕarabia Kanou ysamiw les doigts ysamiwham l'benène bel ʕarabia**), d'accord. [Il vient de l'arabe , ils appelaient les doigts , les appelaient l'benène en arabe] (**w' en français samawh la banane parce que ychabhough lilaʕabi3 belʕarabia, belʕarbia samhom l'benène d'accord ʕla hadik samawah la banane**)[et en français elle est appelée la banane parcequ'ils la ressemblent aux doigts en arabes, en arabe elles sont appelée la banane]

'E(f): (**Bourtouqala**) [une orange].

Ete : (**Bourtouqala, sahit**) [orange, merci],il achète quoi aussi ? il achète des cerises , des oranges, des bananes ++ quoi ?

'E(f): abricot

'E(g) : (**l'michmich**) [l'abricot]

Ete : (**l'michmiche sahit**)[abricot, merci] (**jaya man l'ʕarabia Barqouq d'accord , les abricots dl'barqouq tchabbah walla matchabahch** ?)[il vient de l'arabe barqouq d'accord , les abricots c'est l'barqouq ils se ressemblent ou pas ?]

Ete : d'accord , il achète quoi aussi ? qu'est ce qu'il achète aussi ++(**hayya**) [allez-y].

Ete : il achète des aubergines , c'est quoi les aubergines ?

E (g) : (**l'badanjan**) [l'aubergine].

Ete : oui , (**badinjan sahit**) [l'aubergine , merci] (**l'badnjane belʕarbia**)[l'abadijane en arabe]d'accord. Il achète quoi aussi ?

Été : c'est quoi l'artichauts ? les artichauts ?(**tchabbah fi halhaja belʕarbia**) [il ressemble à une chose en arabe] c'est quoi ? ++ artichaut.

Ete : ++ arDi chawxxxxxki , **arđi chawki** [artichaut], Artichauts, d'accord (**l'ʕorchouf**) [artichaut].

Enregistrement N°07

Ecole : TOUITOU Rabia

titre de leçon : production orale /compréhension.

Classe : 3^{ème} année

Enseignante (1), expérience dans l'enseignement : 10 ans

Séance 03 , du matin à 10 :00 durée 45 min le mercredi 20/03/2019

Le code Le texte original

Ete : quel est le titre du texte ? quel est le titre du texte ?

'E(f) : la fête du mouloud

Ete : c'est quoi **le mouloud** ? hein vous connaissez le mouloud ?

'E(f) : (**mawlid ennabaoui echarif**) [l'aniversere du prophète]

Ete : (**sahit Elmawlid ennabawi echarif**) c'est ça le mouloud D'accord [merci l'aniversere du prophète]

Ete : c'est le jour , c'est l'aniversaire du prophète Mohammed(**Şalla Allaho Şalayhé wasalam**) [que la prière et le salut d'Allah soient sur lui].

'Evs : (**### Şalla Allaho Şalayhé wasallam, ### Şalayhi Şalato wa salam**) [### que la prière et le Salut d'Allah soient sur lui).

Ete : qui veut lire le texte ? qui veut lire le texte ? RAFIK passe au tableau.

RAFIK prend le bâton et monte au tableau pour lire le petit texte suivant :

Aujourd'hui, c'est **la fête du Mouloud**, maman prépare des plats traditionnels : Du **couscous**, de **hrira** de **MaKroust**...ma grande mère met **le henné**.

Ete :+++ c'est quelle fête ? c'est quoi la fête d'abord ? c'est quoi la fête ?

H : la fête du mouloud

'Evs : (**elmawlid ennabaoui echarif**)###[l'aniversaire du prophète]

Ete : (**le mawlid ennabaoui**) d'accord , [l'aniversaire du prophète] .

Ete : ++ que fait maman? maman prépare quoi pour la fête du mouloud ?

Ete : +++Les plats, (**I'Atbaq**), [les plats] , d'accord , et traditionnels ? [les plats] qu'est ce que ça veut dire traditionnels ? ++ (**yaḥni atbaq**) **taql**xxxxxx[ça veut dire des plats]

'Evs : **dia**

Ete : (**Sahitou**) les plats traditionnels, d'accord ++ quelles sont les plats traditionnels préparés par la maman dans le texte? hein maman prépare quoi ? [merci à vous]

'E(f): couscous

'E(f) : (**I'berboucha**) [le couscous].

'E (g) : (**Le hrira**) [la soupe]

Ete : c'est quoi le hrira ? c'est quoi le hrira ?

'E (g) : (**chourba**) [la soupe]

Ete : RAFIK, oui

R : (**Chorba**) [la soupe]

Ete : très bien **chorba** , d'accord.

Ete :c'est quoi **le makrout** ?

'E(f): **makroud**

Ete : chacun nous dit que fait sa maman à la maison ?

'E (f) : **rfis**

'E (g) : maman prépare **l'beghrir**

'E(f) : maman prépare **lambardja**

'E(f) : maman prépare **tamina**

'E(f) :maman prépare **rechta**

Enregistrement N°8 : (la suite)

Séance(2) du matin à 10 :30 durée : 45 min le jeudi 21-03-2019

Classe : 3^{ème} année

Titre de la leçon : oral

Code Texte original

Ete : d'accord maintenant on va voir un garçon, le Jour de la fête du mouloud, on va voir qu'est ce qu'il porte. (en dessinant sur le tableau un garçon qui porte des vêtements traditionnels en utilisant des craies de différentes couleurs)

Ete : ++++ hein qu'est ce qu'il porte ?

'E(g): (**yalbas**) [habiller] très bien , qu'est ce qu'il porte ce garçon ? (en mettant le bâton sur le tarbouche qu'est dessiné en couleur rouge) NIHEL

N : le rouge

Ete : la couleur rouge, mais qu'est ce que c'est ?

'E(g): il porte **tarbouche** rouge

A : la chemise.

Ete : **la chemise**, de quelle couleur est la chemise ?

H : vert

Ete : verte , une chemise xxxxx

Ete : hein, qu'est ce que c'est ? (en mettant le bâton sur le Seroual loubia dessiné en couleur blanche)

'E(g): blanc

Ete : la couleur blanche , oui mais qu'est ce que c'est ? hein RAFIK

R : (**Seroual**) [pantalon].

Ete : en français , pantaxxxxx

R: pantacourt

Ete : non , il est long,(**awtoul**) [il est lang]. Non, il est lang , pantaxxxx pantalon, (**qSir**) [court] pantacourt ,(**toul**)[long] pantalon , d'accord.

'E(f) : (**kelb**) [le chien].

Ete : c'est quoi la poule RAFIK ?

R : (**ddajaja**) [la poule]

'E(g) : le lion

Ete : très bien un autre

'E(g): **la gazelle**

Ete : c'est quoi **la gazelle** AYMEN

A : (**l'yazala**) [la gazelle]

Ete : très bien la gazelle , c'est comme en arabe (**yazala**), SALAH

S : (**Elkangar**) [le Kangourou]

Ete : oui et autre

'E(f): le chat

Ete: un autre, il y en a beaucoup il y a beaucoup d'animaux (**bezzaf kaynin**) les animaux, oui[li y en a beaucoup]

E(f): le tournon

Ete : le tournon , très bien un autre

NE(f): la lapine

Ete : la lapiine ! c'est quoi la lipine ?

'E(f):(**l'Arnab**) [le lapine]

Ete : la lapine c'est la femelle du la xxxxxdu lapin

W : tiger/tig3R/

Ete : le tigre très bien

Ete : DOÂA oui

D : **girafe**

Ete : la ++la gixxxxx

D : la girafe

Ete : très bien , la girafe, c'est quoi la giraf ?

D : (**zarafa**) [la girafe].

Ete : très bien un autre ++hein ++HIBA

H : le lien /liε/

Ete :le lien ! lixxxxx

'Evs : lion

Ete : le lion très bien ++

'E(f): Eléphant

Ete : très bien l'éléphant c'est un très grand animal , d'accord ?

'Evs : oui, maitresse

Ete : (**kbir bezzaf**) [très grand] ##

Enregistrement N°10 :

Séance 03 : (la suite)

Code texte original

Ete (elle dessine sur le tableau un haje pour demander aux élèves de nomer cet animal)

'Evs : (entraîne de diviner le nom de l'animal) ## (**l'hanche, hayya, Afça,θoufban**)

[le serpent , haje, vipère , serpent

'E(g): (**l'hayya**) [le haje]

Ete : (**l'hayya , l'hayya**) en arabe [le haje , le haje] en français c'est ha xxxxx

'Evs : **haje ,haje**

'E(g): haje

Ete : **haje** , très bien (**l'hayya**) [le haje] d'accord

'E(g): le Zèbre.

Ete : cest quoi le Zèbre ?

'E(g): (**l'himar l'wahchi**) [le Zèbre].

Enregistrement N°11 : (la suite)

Code **texte original**

Ete : +++ comment s'appelle l'âne qui porte, il est grand , il est très grand il porte un (**bardaḥ**) [bât] comment s'appelle t-iiil ?

E (g) : (**l'himar**) [l'âne]

Ete : Non

'E(g): (??!)

'E(g): (**l'byel**) [mulet]

Ete : très bien (éclats de rire)

- **Enregistrement N°12 : (la suite)**

Ete : NIHEL

N : (**ṭour**) [le touron]

Ete : (**Sahit**) très bien [merci]

'E(g): ++ moi maitresse

Ete :oui

'E(g): le Zèbre

Ete : (**hawh'darna**) le Zèbre [nous avons dit] c'est quoi le Zèbre ?

'Evs : (**l'himar l'wahchi**) [le Zèbre]

Ete : D'aaaccord.

Enregistrement N°13 : (la suite)

Ete : le dauphin vous connaissez le dauphin ? oui ?

'E(f): (le doulfine) [dauphin]

Enregistrements N°14 : (la suite)

'E(g): le chameau

Ete : le chameau c'est quoi le chameau ?

'E(g): (l'jamaal) [le chameau]

Enregistrement N°15

Ecole : khalfaoui RABAH à Elmilia

Titre de leçon : oral et compréhension

Classe : 3^{ème} année

Enseignant (1) experience dans l'enseignement : 20 ans

Séance du matin 9 :45 durée 45 min Mardi 9-04-2019.

Code texte original

Et : qui c'est ? (il montre du doigt la fille qui se trouve dans l'image)

'E(g):c'est oncle Zineb

Et : est ce qu'on dit c'est oncle Zineb ? oooh ! cest Zixxxxx

'E(f): c'est Zineb

Et : c'est Zineb ++ répète

'E(g): c'est Zineb

E(f) : c'est Zineb

Et : bon lisez aaa... (bablutiement) la première aaa(babultiement) observez ici , lisez en silence ++ lisez en silence

Et : ++ que dit Zineb à oncle Sliman ? CHKIRAB

CH : tu as une vache et un ++ bœuf

Et : et un

M : et un bœuf

Enregistrement N°16

Ecole : GUELLIL Saïd à Elmilia

titre de la leçon : la lecture et la compréhension et écriture

classe : 3^{eme} année

enseignante (1), expérience dans l'enseignement :10 ans

séance du matin 9 : 30 durée : 1 h et 30 min Mardi 16-04-2019.

Code texte original

'Evs : Bonjour maitresse

Ete : bonjour ça va bien

Ete : aujourd'hui c'est quoi ?

Ete : avril deux mille dix-neuf regardez la date d'aujourd'hui

Le 16 avril de quoi ça vous rappelle ?

'Evs : (**youm el film**) [le jour de savoir]

Ete : à quelle personne réfère le jour de savoir ?

Ete : +++c'est **EL ARBI Ben Lamhidi** ?!

'E(g): **ABD EL HAMID BEN BADISxxxxxx**

'E(g): **fallama Abd Hamid Ben Badis**

Ete: Bravo! Abd el Hamid comme ABDERRAHMAN a dit c'est un xxxxxx**allama**.

Ete : voilà, c'est une personne qui connaît beaucoup, oui, c'est pour quoi, on réfère le jour du savoir, de connaissances à l'**allama ABD EL HAMID BEN xxxxx**

'E(f): **BADIS**.

Ete : voilà, où vivait l'**allama Ibn BADIS** ? où vivait ?

'Evs : ++ à **Tiaret** ?

'E(f): (**qasantina**) [Constantine]

'Evs : **constantine**, voiiiilà , il vivait dans la ville de constantine où se trouve la ville de Constantine ? à **Tunisi** à Tunisi ?

Ete : non , où se trouve la ville de constantine , la ville de **Jijel** , la ville de **Tamerracet**, où se trouve ces villes là ? elles se trouvent dans notre **Bleed** l'Alxxxxx l'Algé xxxxx

Ete : l'**Algérie** , voilà , dans notre **Beld**, notre pays l'Algérie se trouve Constantine, à Constantine il y a l'allama Ben BADIS , très bien donc, Abd El Hamid Bne BADIS est **un allama algéxxxxx** , **algérien** , très bien , **allama algérien**, qu'est ce qu'il a fait Abd Hamid Bne BADIS ?

Ete : ++ il y a un autre allama qui est juste à coté de Ben BADIS à ses travaux à ses réalisation, c'est Bachir l'Ibxxxxx

'Evs : Ibrahimi

Ete : **Bachir el Ibrahimi**, voiiiiilà, c'est aussi un **grand allama algéxxxxx**

'Evs : algérien

Ete : algérien , très bien, c'est un allama et savant algérien, d'accord.

Ete : (lit le texte) : les animaux de chafik le petit chafik s'occupe de son jardin, il arrose ses fleurs. Au printemps, il cueille les jolies roses rouges. Chafik a un petit canari, enzo, au plumage jaunes, mais Attention ! le chat Moustache rode tout près de cage. Heureusement, la chienne choupette le protège.

Ete : Allez relisez le texte en silence,+++danc allez ! les ardoises ++ ne fermez pas le livre, le livre à table toujours, allez prenez les ardoises

Été : bien vous allez répondre à des phrases par vrais ou faux +++ d'accord, vous écrivez vrais ou faux sur les ardoises (bruits)

Ete : +++Chafik s'occupe de son vélo (en écrivant sur le tableau) cette phrase est vrais ou faux, D'après le texte chafik s'occupe de son vélo ?

Ete : le mot vélo existe dans le texte ?

'Evs : non

Ete : voilà , il n'y a pas (**makanch**) [il n'y a pas], (**makanchou**) [il n'y a pas]

'E(g): (**chowa hada ?**) [c'est quoi ça ?]

Ete : rose on peut dire ça même MOAAD il n' a pas compris ++ bon, faites attention les élèves fleur, c'est persque la même chose que rose, c'est **kifikif** , c'est la même chose d'accord ? donc cette phrase est vrais ou faux ?

'Evs : vrais

'Evs : (bruit) ++

Ete : (**Yallah** ++) [allez-y] (**si WAIL**) [monsieur WAIL] où est ton marqueur WAIL ? où est le marqueur ?

Ete :+++ un magicien devient xxxxx

'Evs : (bruits)

Ete : un magicien, levez les ardoises levez les ardoises ++

++ YACIN YACIN lève (**abni**) [mon fils] l'ardoise lève lève l'ardoise lève.

Ete : hein ! ehein ! un deux trois quatre réponses justes ++ quatre ++ bonnes réponses quelle est le féminin de « un magicien »

'E(g): magicienne

Ete : « ne » à la fin. Un autre mot maintenant tout le monde va terminer vite vous devez travailler (**fisaḥ**) [fisaa, vite] ok .

Enregistrement N°17 :

Ecole : GUELLIL Saïd à El-milia

Titre de la leçon : oral (séance de remédiation)

Classe : 4^{ème} année

Enseignement (2) expérience dans l'enseignement : 2 ans

Séance du Soir 15: 15 durée : 45 min Mercredi 17-04-2019

Code texte original

Ete : allez les enfants citez moi quelques fêtes religieuses ? INES

I : la fête du mouloud

E(f) : la fête de l'**Aïd el-adha**

'E(f): **Achoura**

Ete : **Achoura**, très bien en quelle date nous fêtons le mouloud ? INES

I : nous faisons la fête du mouloud en douze **Rabi3 al -awal**

Ete : le douze **Rabi3 al-awal** très bien qu'est ce qu'elle représente ? ++ la fête du mouloud, c'est quoi la fête du mouloud ? ++ INES

I : la naissance de **Mohammed** que le salut soit sur lui

Ete : très bien c'est la naissance de notre **prophète Mohammed** que le salut soit sur lui en douze **Rabi3 al-awal**

Ete : très bien qu'est ce que vous préparez pour cette fête qu'est ce que vous préparez ?

'E(f): vous préparez ××

Ete : on prépare

'E(f): on prépare **le couscous**

Ete : **le couscous** oui

'E(f): la tamina

Ete : **la tamina**

'E(f): la chourba le chourba

Ete : **la chourba** ou le chourba oui

'E(f): l'beghrir

Ete : **l'beghrir** encore

E(f) : choukhchoukha

Ete : **chakhchoukha** très bien.

Enregistremenet N°18 :

Ecole : KHALFAOUI Rabah à EL-MILIA

Titre de la leçon : écriture

Classe : 3^{ème} année

Enseignante (2) expérience dans l'enseignement :14ans

Séance du midi 12 durée : 45 min, le dimanche 21-04-2019

Code textet original :

Ete : (wèch bik ASSIL wèch bik ?) [qu'est ce qu'il y a ASSIL qu'est ce qu'il y a ?]

Ete : ++ (haya) [allez-y] rapidement (Yallah) [dépêchez-vous] +++ on écrit ensemble la lettre G regardez posez les stylos posez les stylos le G majuscule et le g miniscule alors regardez regardez ma main regardez alors le majuscule monte à trois interlignes (en écrivent sur le tableau) ++ descend deux interlignes deux ++ regardez.

Ete : je répète (n'fawad) [je répète] ++ alors vous écrivez deux lignes (zoudj stoura) [deux lignes] deux lignes deux lignes (yallah) [allez-y].

'Evs : blablaba

Ete : « gu », à ta place! haya dites moi un chchcht dit moi un nom qui contient le son/gu/ soit (f'début soit f'la fin soit f'le milieu fanna\$ nta\$ el'kalima) [au début soit à la fin soit au milieu au milieu du mot].

'E(g): guitare

Ete : très bien elle donne **une guitare**, guitare contient le son /gu/ guitare

Enregistrement N°19 :

Ecole : GUALLIL Saïid à EL-MILIA

Titre de la leçon :oral

Classe : 4^{ème} année

Enseignante (2) experience dans l'enseignement : 2 ans

Séance du matin 9 :45 durée : 45 min le lundi 22-04-2019

Code texte original

Ete : la fois passée nous avons parlé des fêtes religieuses d'accord , on a parlé de la fête du mouxxxxx, la fête du xxxxx

'E(f): mouloud

Ete : du **mouloud** très bien aujourd'hui, nous allons parlé de **Achoura** , que
repesénte cette fête ++ Achoura quelle est la date de Achoura ? vous la connaissez
vous la connaissez la date de Achoura ? INES

I : nous fêtons la fête d'Achoura en dix **doul-hidjja**

Ete : le dix **dou-l-hidjja** ?! est-ce c'est juste ? ++ d'abord il y a quatre mois sacrés
(**l'achhour l'horm**) [les mois sacrés], il y a quatre mois sacrés les quelles ?

'E(f): Rajabe

Ete : **radjab** NIBAL, Radjabxxxxxx

N : **Radjab, dou-l-qaŕda**

É (f) : **dou-l-hidjja**

Ete : **dou-l-hidjja** et xxxxx

'E(f): Mouharram

Ete : **mouharram** ++ bon Achourra commémore le jour où Dieu a sauvé **le nabi**
Moussa du **pharaon** .qui pharaon ? qui pharaon ?

'Evs : **firŕawn**

Ete : c'est **Firŕawn** très bien donc notre **prophète Mouhammed** que le salut soit sur lui
nous a conseillé dans **le hadith** de jeuner le ++ neuvième et le dixième jour de Achoura
ou le dixième le onzième jour de Achoura donc de ce fait **les musulmans** jeûnent le
neuvième ++ et le dixième ###

Ete : c'est-à-dire **tassouŕa** et Achoura ###

Ete : ou le dixième et le onzième jour de Achoura ++ qu'est- ce que vous préparez pour
cette fête religieuse à la maison comment vous fêtez Achoura ?

'E(f): on lit **le Coran**

Ete : très bien donc pour fêtez Achoura nous préparons des plats traditionnels à la
maison comme pare exemple xxxxx les plats traditionnels ?

'E(f): **le couscous**

'E(f): **le chourba**

'E(f): **Rfiss**

'E(f): **tamina**

Enregistrement N°20

Ecole : HADJLA Ali

Titre de leçon : oral

Classe : 4^{ème} année

Enseignant (1) expérience dans l'enseignement : 30 ans

Séance du matin 8 : 00 durée 45 min dimanche 18-04-2019

Code texte original

Ete : on va parler aujourd'hui sur aaa ...(balbutiement) une fête aaa (balbutiement) bon
quelles sont les fêtes que vous connaissez les fêtes que vous connaissez citez moi
quelques fêtes ? oui

'E(f): **L'Aïd el -Adha** ××

'E(g) : **l'Aïd -el fitr**

'E(g): **le mouloud**

Ete : **le mawlid** oui

'E(f): **Achoura**

Ete : bon aaa (balbutiement) qui peut me dire ×× il y a une fête ×× comment appelle
plutôt comment appelle le nouvel an de **berbère** ou de ××

'Evs : moi, moi, moi

Ete : oui

'E(g): **le yennayer**

Ete : Yennayer, voilà (bruits) (le marqueur a tombé sur la terre) Pardons ! Yannayer
++le nouvel an de berbère c'est yannayer quel est le jour de la fête de yannayer ?

'E(g): le douze janvier

Ete : oui le douze janvier de chaque année oui le douze janvier c'est la fête de yennayer vous connaissez les berbères ? hein Amazighs comme ×× donnez moi une région qui appartient aux berbères ? donnez –moi une région par exemple allez ! allez ! MOÂTAZ aaa (balbutiement) plutôt, allez !

Ete : (**makan haka m'nin Kayan fih les berbères**), [une région comme ça où se trouvent les berbères].

'E(g): **Bejaïa**

Ete : **Béjaïa** voilà Béjaïa aaa (balbutiement) **Bouira** aaa (balbutiement) Bouira aaa

Balbutiement) **Tizi-Ouzo** d'accord on a Béjaïa, Tizi-Ouzou il y a, il y a des régions sont des berbères qui parlent aaa (balbutiement) comment les aaa (balbutiement) je ne sais pas moi, donnez moi un mot , un mot , par exemple « bonjour » comment on dit « bonjour » aaa (balbutiement) (**bl'amaziya**) comment on dit asaguxxxxx[en berbère]

'Evs : moi, moi, moi....

Ete : assaggas amaggas###

Ete : C'est ça ? bon, en yennayer les enfants, les adolescents de ces régions sont habillés avec des habilles colorés aussi il y a ×× on entend des **Zornas**

(**f' les rues les zornas et les tambours, l'mizmar hadak**), [dans les rues les Zornas et les tambours, ce flûte-là] d'accord et les zorna vous connaissez avec(**le tboul**)[le tambourin] vous connaissez ça ? dans la rue comme ça ++ bon quelles sont maintenant quelles sont les plats préférés ou bien préparés en yennayer?

'E(g): **le couscous**

'E(f): **le chakhchoukha**

'E(f): **Rechta**

Ete : **le Rechta**, donc les plats préparés en yennayer, on a **le couscous, Rachta** et le **chkhchoukha** d'accord ?je veux vous ajouter ×× quelles sont les jeux plutôt quelles sont les jeux en yennayer les jeux joués en yennayer ? allez-y

'E(g): les masques

Ete : **les masques** xxxxx comment dit ?les masques ++ symboliques qu'est- ce que ça veut dire symboliques ?

'Evs : non

Ete : où sont- ils ? Où ?

H : la compagne

Ete : très bien ils sont xxxxx répète ils sont à la compagne

'E(f) : ils sont à la compagne

Ete : Merci ++ c'est quoi la compagne ?

E (f) : à la compagne, (**Rif**) [la compagne].

Ete : très bien encore

'E(f): moi maïresse ++ **l'jabal**

Ete : **Djbel** très bien.

Ete : qu'est -ce que c'est ? (en montrant du doigt le portait d'une rivière dans le livre)

A : **l'oued**

Ete : **l'oued** c'est quoi l'oued ? Hein vous connaissez l'oued en français ? ++ en français c'est la riv xxxxx riv xxxxx riv xxxxx riv xxxxx, oui, rivière d'accord ?

Ete : c'est quoi le trajet ? le trajet ?

'E(g): ++ (**tariq**) [le trajet]

Ete : merci, le trajet est magnifique.

RESUMES

Résumé :

Ce travail de recherche jette la lumière sur la manifestation et le rôle de l'emprunt à l'arabe dans la tâche d'enseignement et d'apprentissage au primaire, dans les classes ciblées (3^{ème} et 4^{ème} années primaires). Dans la partie théorique, nous avons abordé la situation sociolinguistique en Algérie et la typologie de l'emprunt en tant que procédé linguistique. Pour le volet pratique, nous avons, d'une part, mené une enquête en utilisant des enregistrements dans quatre écoles dans la région d'EL-MILIA, et un questionnaire distribué aux enseignants de français avec qui nous avons assisté, d'autre part. Les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de recherche présupposant que l'emprunt à l'arabe est abordé comme méthode systématique effective au cours du processus enseignement/apprentissage. Ce recours est plutôt lexical et a lieu dans des situations précises comme le comblement d'un manque linguistique.

Mots clés : Emprunt lexical ; emprunt intégral ; emprunt hybride ; faux emprunt ; emprunt syntaxique ; emprunt phonétique ; calque ; Emprunt à l'arabe, xénisme ; pérégrinisme.

Abstract :

This research work sheds light on the manifestation and the role of borrowing from Arabic in the task of teaching and learning French language in primary school, in the targeted classes (3rd and 4th primary school years). In the theoretical part, we have discussed the sociolinguistic situation in Algeria and the typology of borrowing as a linguistic process. For the practical part, we conducted a survey using records in four schools in the EL-MILIA region, and a questionnaire distributed to French teachers with whom we attended. The results obtained conformed our research hypotheses presupposing that borrowing from Arabic is approached as an effective systematic method during the teaching / learning process. This recourse is rather lexical and takes place in specific situations such as filling a linguistic gap.

Keywords: Lexical Borrowing; Full Borrowing; Hybrid Borrowing; False Borrowing; Syntactic Borrowing; Phonetic Borrowing; Calque; Borrowing from Arabic, Foreignism; Peregrinism.

ملخص :

يلقي هذا البحث الضوء على مظاهر الاقتراض اللغوي من اللغة العربية ودوره في مهمة تدريس اللغة الفرنسية وتعلمها في المدارس الابتدائية في المستويات التي خضعت للدراسة (السنين الثالثة والرابعة ابتدائي). في القسم النظري، ناقشنا الوضع اللغوي الاجتماعي في الجزائر ونمط الاقتراض بوصفه عملية لغوية. وأما في القسم التطبيقي، فأجرينا دراسة استقصائية باستخدام تسجيلات صوتية في أربع مدارس في منطقة الميلية، ووزعنا استبيانا على معلمي اللغة الفرنسية الذين حضرنا معهم بعض الدروس. تتفق النتائج التي تم الحصول عليها مع فرضيات البحث التي توقعنا أن الاقتراض من اللغة العربية يتم استعماله بطريقة منهجية فعالة أثناء عملية التدريس / التعلم. هذا اللجوء معجمي إلى حد ما ويحدث في مواقف محددة مثل سد الفجوات اللغوية.

الكلمات المفاتيح: اقتراض معجمي؛ اقتراض تام؛ اقتراض هجين؛ اقتراض كاذب؛ اقتراض تركيبى؛ اقتراض صوتي؛ نسخ؛ اقتراض من العربية؛ لفظ دخيل أجنبي.

Résumé :

Ce travail de recherche jette la lumière sur la manifestation et le rôle de l'emprunt à l'arabe dans la tâche d'enseignement et d'apprentissage au primaire, dans les classes ciblées (3^{ème} et 4^{ème} années primaires). Dans la partie théorique, nous avons abordé la situation sociolinguistique en Algérie et la typologie de l'emprunt en tant que procédé linguistique. Pour le volet pratique, nous avons, d'une part, mené une enquête en utilisant des enregistrements dans quatre écoles dans la région d'EL-MILIA, et un questionnaire distribué aux enseignants de français avec qui nous avons assisté, d'autre part. Les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de recherche présupposant que l'emprunt à l'arabe est abordé comme méthode systématique effective au cours du processus enseignement/apprentissage. Ce recours est plutôt lexical et a lieu dans des situations précises comme le comblement d'un manque linguistique.

Mots clés : Emprunt lexical ; emprunt intégral ; emprunt hybride ; faux emprunt ; emprunt syntaxique ; emprunt phonétique ; calque ; Emprunt à l'arabe, xénisme ; pérégrinisme.

Abstract :

This research work sheds light on the manifestation and the role of borrowing from Arabic in the task of teaching and learning French language in primary school, in the targeted classes (3rd and 4th primary school years). In the theoretical part, we have discussed the sociolinguistic situation in Algeria and the typology of borrowing as a linguistic process. For the practical part, we conducted a survey using records in four schools in the EL-MILIA region, and a questionnaire distributed to French teachers with whom we attended. The results obtained conformed our research hypotheses presupposing that borrowing from Arabic is approached as an effective systematic method during the teaching / learning process. This recourse is rather lexical and takes place in specific situations such as filling a linguistic gap.

Keywords: Lexical Borrowing; Full Borrowing; Hybrid Borrowing; False Borrowing; Syntactic Borrowing; Phonetic Borrowing; Calque; Borrowing from Arabic, Foreignism; Peregrinism.

مُلخَص :

يلقي هذا البحث الضوء على مظاهر الاقتراض اللغوي من اللغة العربية ودوره في مهمة تدريس اللغة الفرنسية وتعلمها في مدارس الابتدائية في المستويات التي خضعت للدراسة (السنين الثالثة والرابعة ابتدائي). في القسم النظري، ناقشنا الوضع اللغوي الاجتماعي في الجزائر ونمط الاقتراض بوصفه عملية لغوية. وأما في القسم التطبيقي، فأجرينا دراسة استقصائية باستخدام تسجيلات صوتية في أربع مدارس في منطقة الميلية، ووزعنا استبيانا على معلمي اللغة الفرنسية الذين حضرنا معهم بعض الدروس. تتفق النتائج التي تم الحصول عليها مع فرضيات البحث التي توقعت أن الاقتراض من اللغة العربية يتم استعماله طريقةً منهجية فعالة أثناء عملية التدريس / التعلم. هذا اللجوء معجمي إلى حد ما ويحدث في مواقف محددة مثل سد الفجوات اللغوية.

الكلمات المفاتيح: اقتراض معجمي؛ اقتراض تام؛ اقتراض هجين؛ اقتراض كاذب؛ اقتراض تركيبى؛ اقتراض صوتي؛ نسخ؛ اقتراض من العربية؛ لفظ دخيل أجنبي.